

MAŁGORZATA KUŚPIT

CECHY OSOBOWOŚCI A SAMOOCENA I ROZUMIENIE EMOCJI UCZNIÓW UZDOLNIONYCH MUZYCZNIE

WPROWADZENIE

Problematyka uzdolnień jest obecnie coraz częściej analizowana przez badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Analiza funkcjonowania uczniów uzdolnionych prowadzi często do wniosków, wskazujących na konieczność modernizacji programów nauczania oraz zmiany metod wykorzystywanych w kształceniu uczniów uzdolnionych (Kuśpit, 2018). Optymalizacja rozwoju zdolności i uzdolnień ma istotne znaczenie dla rozwoju postępu cywilizacyjnego i współczesnej kultury (Łaszczyk, Jabłonowska, 2011). Dotychczasowe badania wskazują, że poza sferą poznawczą ważnym aspektem w rozwoju uzdolnień mają właściwości osobowości oraz emocjonalność osób utalentowanych (Kuśpit, 2013, 2018; Limont, 2005; Popek, 2001, 2010, 2015). Osoby uzdolnione charakteryzują się złożonymi cechami osobowości. Wśród tych cech wymienia się: narcyzm, niską samoocenę, megalomanię, zdolność koncentracji przy jednoczesnym roztargnieniu oraz euforię przy jednoczesnej skłonności do pesymizmu (Kalliopuska, 1990; May, 1994; McKinley Runyan, 1992; Nęcka, 2003; Schütz, DePaulo, 1996).

Akcentuje się również to, że młodzież uzdolniona artystycznie wymaga szczególnego wsparcia ze strony środowiska zarówno rodzinnego, jak też szkolnego. Należy wziąć również pod uwagę fakt, że kształcenie w szkołach artystycznych jest odmienne niż w szkołach ogólnokształcących. Dodatkowe obowiązki mogą prowadzić do przeciążenia ucznia, a potrzeba dążenia do sukcesu może też przyczyniać się do rywalizacji i wysokiego poziomu stresu. Rozwijanie uzdolnień wymaga jednocześnie dyscypliny, sumienności i wielogodzinnej

Dr hab. MAŁGORZATA KUŚPIT – Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; adres do korespondencji: ul. Głęboka 43, 20-612 Lublin; e-mail: malgorzata.kuspit@mail.umcs.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4812-2571>.

pracy, co może prowadzić do skłonności perfekcjonistycznych i nieadekwatnej oceny własnych możliwości. Dodatkowa konieczność ekspozycji społecznej, szczególnie w szkołach muzycznych, często wiąże się z odczuwaniem lęku przed oceną ze strony innych osób. Prezentacja własnych umiejętności na przesłuchaniach, występach i konkursach oraz towarzyszące temu zjawisko tremy przed występem mogą być dla uczniów uzdolnionych muzycznie źródłem wielu negatywnych emocji i napięciem związanym z ich doświadczaniem (por. Kuśpit, 2018; Kuśpit, Wojtanowska-Janusz, 2016).

1. SPECYFIKA UZDOLNIEŃ MUZYCZNYCH

Współczesne podejście do zdolności i uzdolnień ujmowane jest w koncepcjach interakcyjnych (Popek, 2001, 2010), a w ich kształtowaniu bierze się pod uwagę wiele aspektów. Zdarza się bowiem, że pomimo dużego potencjału osoby utalentowane często nie potrafią w pełni wykorzystać swoich możliwości. Zjawisko to określane jest jako syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (Dyrda, 1999; Ekiert-Grabowska, 1994; Rimm, 1994). Dlatego też badacze coraz częściej wychodzą z założenia, że o zdolnościach i uzdolnieniach decydują nie tylko właściwości intelektualne człowieka, ale też współdziałanie wielu cech (Popek, 2001; Stachowski, 2007, za: Ledzińska, 2010). Uzdolnienia specjalne, w tym artystyczne, uaktywniają się w konkretnych osiągnięciach jednostki, na co zwraca się uwagę w praktyce edukacyjnej. Uzdolnienia artystyczne związane są z potencjałem jednostek w różnorodnych dziedzinach sztuki, takich jak poezja i aktorstwo, a szczególnie muzyka i plastyka (Giza, 2006). W polskim systemie edukacji młodzież ma możliwość rozwijania uzdolnień muzycznych w szkołach profilowanych (por. Kuśpit, 2018).

Uzdolnienia muzyczne to zbiór właściwości natury psychicznej, wśród których można wymienić właściwości intelektualne, kinestetyczno-motoryczne, sensoryczne i emocjonalno-motywacyjne, które określają nastawienie człowieka do muzyki oraz skuteczność podejmowanych w związku z tym działań takich jak m.in. słuchanie utworów muzycznych i ich rozumienie, umiejętność wykonywania i tworzenia muzyki. Istotne znaczenie w rozwoju uzdolnień muzycznych mają pierwsze lata życia jednostki i oddziałujące w tym czasie wpływy najbliższego otoczenia (Manturzevska, 1969, 1974, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b). Zatem określone cechy osobowości, emocjonalność i odpowiednie ćwiczenie podstawowych sprawności muzycznych, przy wsparciu osoby kompetentnej i ważnej emocjonalnie odgrywają znaczącą rolę w rozwoju

uzdolnień muzycznych. Maria Manturzevska ujęła uzdolnienie muzyczne w teorii interakcyjnej jako rezultat predyspozycji wrodzonych oraz oddziaływań ze strony środowiska, w którym dorasta człowiek. Według niej na strukturę uzdolnień muzycznych składają się: pamięć, wyobraźnia muzyczna, operacje umysłowe, wyjątkowa wrażliwość sensoryczna na dźwięki, chłonność i plastyczność psychomotoryczna oraz zdolność asymilacji i kumulacji doświadczeń muzycznych. Zdaniem innych badaczy dla rozwoju uzdolnień muzycznych mają znaczenie takie czynniki, jak: inteligencja, uzdolnienia muzyczne, samoocena, postawy wobec wartości, motywacja dla osiągnięć muzycznych (Sękowski, 1989). Uzdolnienia muzyczne są specyficzne i złożone (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986). Do ich kształtowania przyczynia się nie tylko poziom intelektualny, ale również osobowość człowieka. Okazuje się, że wiedza o sobie oraz środowisku społecznym może pomóc uczniom uzdolnionym wykorzystywać w pełni swoje możliwości i wpływać na wyższy poziom swych osiągnięć (Gardner, 2002). Z kolei trudności w kontroli własnych stanów emocjonalnych, niecierpliwość, labilność emocjonalna oraz niski poziom umiejętności społecznych przyczyniają się do obniżenia osiągnięć uczniów (Salovey, Sluyter, 1999; Seligman, 1993).

Warto zauważyć, że we współczesnych koncepcjach uzdolnień artystycznych badacze zwracają uwagę na interakcję pomiędzy jednostką a środowiskiem. Poza tym akcentują możliwości rozwoju potencjału jednostki dzięki odpowiednim oddziaływaniom najbliższego otoczenia. Nie umniejszają przy tym funkcji czynników poznawczych jako potencjału do ich kształtowania (Kamińska, 1997). Istotnym czynnikiem dla rozwoju potencjału człowieka od najwcześniejszych jego lat jest środowisko szkolne. Wincenty Okoń wychodzi z założenia, że:

Okres młodzieńczy jest bowiem nie tylko fazą adaptacji młodych ludzi do życia społecznego, do uczestnictwa w procesach kulturowych, lecz także czasem manifestowania się niekiedy wybitnych talentów czy uzdolnień, pozwalających młodym twórczo uczestniczyć w życiu społeczno-kulturalnym. Talenty muzyczne, plastyczne, literackie czy sportowe, podobnie jak uzdolnienia matematyczne, językowe, przyrodnicze czy techniczne, pojawiają się i rozwijają już w okresie nauki w szkole średniej, toteż pielęgnowanie ich staje się zadaniem kształcenia (Okoń, 2003, s. 74).

Włączanie wiedzy z zakresu zdolności do obszaru dydaktyki wpływa na organizację pracy z uczniem zdolnym i uzdolnionym. „To jednak tylko część wiedzy pedagogicznej o zdolnościach. Bez wspierania stosownych postaw, motywacji, cech osobowości oraz inspirowania do samokształtowania, predyspozycje jednostki nie ujawnią się w pełni” (Giza, 2006, s. 24).

Wśród uczniów utalentowanych, szczególnie w okresie dorastania mogą pojawiać się różnego rodzaju trudności. Jest to często spowodowane tym, że „w ich dotychczasowy rozwój już wplecione są pewne nieregularności. Zwykle ich środowisko jest wąskie i ograniczone. Bardziej niż typowe nastolatki odczuwają swoją odrębność” (Giza, 2006, s. 134). Ze względu na wiele obowiązków szkolnych mają mniej czasu na kontakty z rówieśnikami. Rodzice i nauczyciele stawiają przed nimi duże wymagania, których realizacja wiąże się z wielogodzinnym treningiem i wytrzymałością zarówno fizyczną, jak i psychiczną. Przy jednocześnie dużej wrażliwości i wymaganiach kontroli własnych emocji w sytuacji ekspozycji społecznej, u uczniów uzdolnionych artystycznie może pojawić się bunt i obniżenie motywacji do podejmowania działań oraz brak wiary w siebie i swoje możliwości (Giza, 2006). Źródłem stresu mogą być również oczekiwania ze strony rodziców, co do osiągnięć uczniów uzdolnionych oraz narzucaniem im ścieżki kształcenia. Porażka w tym wypadku może być przyczyną silnego lęku i obniżać samoocenę (Giza, 2006).

2. OSOBOWOŚCIOWE I EMOCJONALNE ASPEKTY FUNKCJONOWANIA UCZNIÓW UZDOLNIONYCH MUZYCZNIE

Badania nad osobami uzdolnionymi muzycznie wskazują, że właściwości osobowościowe i emocjonalne mają istotne znaczenie w ich kształtowaniu (Chruszczewski, 2009). Okazuje się, że osoby o wysokim poziomie uzdolnień muzycznych w dużym stopniu koncentrują się na sobie, są introwertywne, pobudliwe oraz mają niski poziom uspołecznienia (Kemp, 1997; Kotarska, 1990, 1990a; Sękowski, 1989; Woody, 1999). Badacze stwierdzili również, że muzycy wyróżniają się wysokim poziomem wrażliwości emocjonalnej i wysoką samooceną oraz niskim poziomem dominatywności. Natomiast muzycy-instrumentaliści są niezależni, niekonwencjonalni oraz w niskim stopniu skłonni do przestrzegania norm i zasad obowiązujących w danym społeczeństwie, a kompozytorzy – nonkonformistyczni i dominatywni, cechują się dużą wyobraźnią, wrażliwością, indywidualizmem oraz radykalizmem i wysokim poziomem sumienności. (Kemp, 1981, 1982, 1996, 1997, za: Chruszczewski, 2009). Uczniowie uzdolnieni muzycznie są ponadto sumienni, ugodowi, sumiennieścią, oraz charakteryzują się myśleniem dywergencyjnym w kontekście społecznym (Chruszczewski, 2009). Cechy te mogą być przydatne w osiąganiu celów oraz rozwijaniu uzdolnień. Inne badania nad osobowościowymi właściwościami osób uzdolnionych świadczą o tym, że mają one trudności w przystosowaniu

się do grupy, cechują się skłonnościami do dominacji, postawą rywalizacyjną, narzucaniem własnego zdania, nieumiejętnością współpracy, brakiem tolerancji dla osób mniej zdolnych, egocentryzmem, preferowaniem pracy indywidualnej, zarozumiałością, nadwrażliwością, chwiejnością emocjonalną, dużą potrzebą akceptacji społecznej, nadmiernymi oczekiwaniami względem siebie i innych, brakiem odporności na porażki, nadmiernym samokrytycyzmem, złym przystosowaniem społecznym (Altman, 1983; Kaplan, 1983; Partyka, 1999; Ptaszyńska, 1960; Sękowski, 2001).

Badacze podkreślają, że istotne znaczenie w relacjach społecznych ma samoocena (Harris, Orth, 2020; Leary, Baumeister, 2000; Oleś, Drat-Ruszczak, 2008) i jej emocjonalne właściwości (Wang, Ollendick, 2001; Wojciszke, 2002). Marshall Rosenberg definiuje samoocenę jako postawę wobec własnej osoby. Może mieć charakter pozytywny lub negatywny wobec Ja i dotyczy oceny globalnej własnej osoby (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, Rosenberg, 1995). Wysoka samoocena jest pozytywnym predyktorem sukcesu i dobrostanu jednostki (Orth, Robins, 2014). Człowiek o wysokiej samoocenie ceni siebie i jest przekonany o własnej wartości, przy czym nie musi oceniać się lepiej od innych osób. Natomiast niska samoocena może być przyczyną małej aktywności oraz niskiego poziomu osiągnięć szkolnych (Freudenthaler, Spinath, Neubauer, 2008; Lawrence, 2006). Samoocena odgrywa znaczącą rolę w funkcjonowaniu człowieka. Od tego, jak jednostka postrzega siebie, zależy podejmowanie konkretnych działań, relacje interpersonalne z innymi ludźmi czy rozwój właściwości osobowościowych (Kulas, 1986). Bez wątpienia ma szczególne znaczenie w procesie edukacji i funkcjonowania uczniów w szkole. Samoocena jest kluczowym elementem pewności siebie i motywacji, której uczniowie potrzebują, aby angażować się i realizować zadania edukacyjne (Ferkany, 2008).

Ważnym predyktorem osiągnięć szkolnych jest zdolność rozumienia emocji. Właściwe zarządzanie własnymi emocjami wspomaga myślenie i rozwiązywanie problemów, także w sytuacjach edukacyjnych (Mohoric, Taksic, 2016). Natomiast niski poziom umiejętności kontroli własnych stanów emocjonalnych, niecierpliwość, labilność emocjonalna oraz niski poziom umiejętności społecznych mogą przyczyniać się do obniżenia osiągnięć osób uzdolnionych (Salovey, Sluyter, 1999; Seligman, 1993). W związku z tym sfera emocjonalna uczniów uzdolnionych muzycznie może mieć wpływ na ich funkcjonowanie oraz osiągnięcia artystyczne. Ma to szczególne znaczenie zarówno z perspektywy psychologicznej, jak i praktyki pedagogicznej w zakresie kształcenia muzycznego (Bissinger-Ćwierz, 2007).

Biorąc pod uwagę powyższe analizy, w badaniach własnych uwzględniono cechy osobowości jako predyktory samooceny i rozumienia emocji uczniów uzdolnionych muzycznie.

3. METODA

Celem badań było określenie zależności pomiędzy cechami osobowości a samooceną i rozumieniem emocji uczniów uzdolnionych muzycznie. Główny problem badawczy przyjął postać pytania: Czy i jakie są zależności pomiędzy cechami osobowości a samooceną i rozumieniem emocji uczniów uzdolnionych muzycznie?

Aby określić wielowymiarowe zależności pomiędzy cechami osobowości, samooceną i zdolnością do rozumienia emocji przeprowadzono analizę regresji metodą wprowadzania oddzielnie dla uczniów uzdolnionych muzycznie oraz grupy kontrolnej, którą stanowili uczniowie szkół ogólnokształcących. Analiza regresji umożliwia wskazanie wpływu zmiennej niezależnej na zmienne zależne. W tym wypadku predyktorami samooceny i zdolności rozumienia emocji są cechy osobowości. Wskaźnikami analizowanych zmiennych są wyniki uzyskane na podstawie zastosowanych narzędzi badawczych. W badaniach posłużono się: Inwentarzem Osobowości NEO-FFI (Costa, McCrae, 1989) w polskiej adaptacji Zawadzkiego, Strelaua, Szczepaniaka i Śliwińskiej (1998). Kwestionariusz zawiera 60 twierdzeń, po 12 dla każdej ze skal: Neurotyczności (N), Ekstrawersji (E), Otwartości na doświadczenie (O), Ugodowości (A) oraz Sumienności (C). **Neurotyczność** (N) wiąże się z podatnością do przeżywania negatywnych emocji, takich jak: niezadowolenie, strach, gniew, poczucie winy, wrażliwość na doświadczanie stresu. **Ekstrawersja** (E) dotyczy jakości i ilości interakcji społecznych, określa poziom aktywności, zdolność do przeżywania pozytywnych emocji. **Otwartość na doświadczenie** (O) opisuje skłonność człowieka do poszukiwania doświadczeń, przejawia się w tolerancji na nowość i w ciekawości poznawczej. **Ugodowość** (A) przejawia się skłonnością do unikania konfliktów, pozytywnym nastawieniem do innych, doświadczanym na poziomie myślenia, działania i uczuć. **Sumiennność** (C) określa poziom zorganizowania oraz motywacji do podejmowania i kontynuowania podjętych działań. Można ją zaobserwować w stosunku człowieka do pracy. Wskazuje stopień wywiązywania się z obowiązków (Costa, McCrae, 1989). Osoba badana udziela odpowiedzi na pięciostopniowej skali od 1 do 5, gdzie: 1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 2 – nie zgadzam się, 3 – nie mam zdania, 4 – zgadzam się,

5 – zdecydowanie zgadzam się. Na podstawie uzyskanej sumy punktów oblicza się wynik w każdej z poszczególnych skal NEO-FFI. Uzyskane wyniki pozwalają na diagnozę podstawowych cech osobowości bez pomiaru ich poszczególnych składników (Zawadzki i in., 1998). Struktura czynnikowa kwestionariusza oraz moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji są satysfakcjonujące. Współczynniki rzetelności alfa Cronbacha wynoszą dla poszczególnych skal: neurotyczność – 0,80, ekstrawersja – 0,77, sumienność – 0,82, otwartość na doświadczenie oraz ugodowość – 0,68. W przypadku trafności skal dla samoopisu i szacowania cech uzyskano następujące współczynniki: 0,60 dla skali ekstrawersji, powyżej 0,50 dla neurotyczności i otwartości na doświadczenie oraz powyżej 0,40 dla ugodowości i sumienności (Zawadzki i in., 1998).

3.1. SKALA SAMOOCENY SES M. ROSENBERGA

Do pomiaru samooceny zastosowano Skalę Samooceny SES Rosenberga (1989), w polskiej adaptacji Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna (2008). Narzędzie służy do badania globalnej i uświadomionej samooceny, a zatem trwałej postawy wobec Ja. Skala Samooceny SES zawiera 10 stwierdzeń, zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do każdego z nich na skali od 1 (zdecydowanie zgadzam się) do 4 (zdecydowanie nie zgadzam się). Rzetelność oszacowana przy pomocy współczynnika alfa Cronbacha waha się od 0,81 do 0,83 (Dzwonkowska i in., 2008).

3.2. TEST ROZUMIENIA EMOCJI TRE

Jest to narzędzie oryginalne autorstwa Anny Matczak i Joanny Piekarskiej (2011). Służy do mierzenia zdolności rozumienia emocji. Komponenty wiedzy o emocjach, uwzględnione w TRE, to: znajomość nazw określających emocje, wiedza o relacjach pomiędzy emocjami, wiedza o zmianach zachodzących w toku nasilania się emocji, wiedza o źródłach emocji, które mogą być związane z czynnikami sytuacyjnymi oraz wewnętrznymi właściwościami i stanami człowieka, a wpływają modyfikująco na czynniki zewnętrzne (Matczak, Piekarska, 2011). Test Rozumienia Emocji składa się z 30 zadań o charakterze zamkniętym, które są pogrupowane w pięć części. Zadania te są punktowane w skali od 0 do 1 – osoba badana może uzyskać maksymalnie 30 punktów. Narzędzie pozwala na określenie ogólnego poziomu rozumienia emocji. Współczynniki rzetelności testu przekraczają wartość 0,80 (Matczak, Piekarska, 2011).

Badania były prowadzone w latach 2018–2020, w liceach muzycznych i ogólnokształcących na terenie całej Polski. Zastosowano dobór celowo-losowy. W badaniach wzięli udział uczniowie liceów muzycznych (n=231) w wieku 15-18 lat oraz uczniowie szkół ogólnokształcących (n=188), również w wieku 15-18 lat. Strukturę badanej grupy zaprezentowano w poniższych tabelach.

Tabela 1. Uczniowie szkół muzycznych

Analizowana zmienna		N	%
Płeć	kobiety	153	66,23
	mężczyźni	78	33,77
Wiek	15 lat	101	43,72
	16 lat	59	25,54
	17 lat	47	20,35
	18 lat	24	10,39
Ogółem		231	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Uczniowie szkół ogólnokształcących

Analizowana zmienna		N	%
Płeć	kobiety	103	54,79
	mężczyźni	85	45,21
Wiek	15 lat	12	6,38
	16 lat	56	29,79
	17 lat	84	44,68
	18 lat	36	19,15
Ogółem		188	100,00

Źródło: opracowanie własne.

4. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Analizy statystyczne przeprowadzono za pomocą programu *Statistica 9.1*. W pierwszej kolejności przeprowadzono analizy regresji dotyczące predyktorów samooceny uczniów szkół muzycznych i ogólnokształcących. Wyniki zostały zaprezentowane w poniższych tabelach oddzielnie dla uczniów z poszczególnych szkół.

Tabela 3. Cechy osobowości a samoocena uczniów szkół muzycznych.
Wyniki analizy regresji

Cechy osobowości	Samoocena R^2 skor. = 0,580 $F(5,225) = 64,602$ $p < 0,001$ $f^2_{\text{Cohena}} = 1,43$			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Neurotyczność	-0,359	-0,618	-12,705	<0,001
Ekstrawersja	0,191	0,235	5,051	<0,001
Otwartość na doświadczenie	0,015	0,017	0,390	0,697
Ugodowość	-0,020	-0,022	-0,484	0,629
Sumienność	0,055	0,079	1,610	0,109

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują dane w tabeli 3, model jest dobrze dopasowany do danych $F(5,225)=64,602$ $p < 0,001$ i pozwala na wyjaśnienie 58% zmiennej jaką jest samoocena w grupie uczniów uzdolnionych muzycznie. Istotnymi statystycznie predyktorami zmiennej samooceny w tej grupie są: neurotyczność (związki ujemne), a także ekstrawersja (związki dodatnie), przy czym silniejszym predyktorem jest neurotyczność ($\beta = -0,359$, $p < 0,001$), w dalszej kolejności ekstrawersja ($\beta = 0,191$, $p < 0,001$). Wysoka ekstrawersja i niska neurotyczność sprzyjają wysokiej samoocenie uczniów szkół muzycznych.

Tabela 4. Cechy osobowości a samoocena uczniów szkół ogólnokształcących.
Wyniki analizy regresji

Cechy osobowości	Samoocena			
	R^2 skor. = 0,526 $F(5,182) = 42,462$ $p < 0,001$ $f^2_{\text{Cohena}} = 1,16$			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Neurotyczność	-0,359	-0,618	-10,409	<0,001
Ekstrawersja	0,043	0,054	0,817	0,415
Otwartość na doświadczenie	0,056	0,067	1,312	0,191
Ugodowość	-0,011	-0,013	-0,235	0,814
Sumienność	0,136	0,181	3,084	0,002

Źródło: opracowanie własne

Jak ukazują informacje zawarte w tabeli 4, opracowany model jest dobrze dopasowany do danych $F(5,182)=42,462$ $p<0,001$ i pozwala na wyjaśnienie 52,6% procent wariacji zmiennej samooceny uczniów szkół ogólnokształcących. Istotnymi statystycznie predyktorami zmiennej samooceny w tej grupie są: neurotyczność (związki ujemne) oraz sumienność (związki dodatnie), przy czym silniejszym predyktorem jest neurotyczność ($\beta=-0,359$, $p<0,001$) niż sumienność ($\beta=0,136$, $p=0,002$).

Powyższe analizy uzyskanych danych wskazują, że najsilniejszym predyktorem samooceny wśród uczniów z obydwu typów szkół (plastycznych i ogólnokształcących) jest neurotyczność. Jest to związek ujemny. Okazuje się, że wraz ze wzrostem neurotyczności maleje samoocena. Neurotyczność więc obniża samoocenę uczniów. Takie zależności potwierdzają inne badania dostępne w literaturze przedmiotu (por. Amirazodi, Amirazodi, 2011; Hufer-Thamm, Riemann, 2021; Watson, Suls, Haig, 2002). Neurotyczność jest właściwością osobowości, która wiąże się z predyspozycją do przeżywania lęku, większą podatnością na stres, niskim poczuciem własnej wartości, skłonnością do doświadczenia poczucia winy i frustracji (Amirazodi, Amirazodi, 2011; Caspi, Roberts, Shiner, 2005), co może przyczyniać się do obniżenia samooceny. Uzyskane wyniki badań mogą mieć istotne znaczenie w procesie edukacji. Neurotyczność oraz niska samoocena mogą przyczyniać się do trudności w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi oraz wymaganiami szkolnymi, co w konsekwencji może utrudniać uczniom osiągnięcie zadowalających wyników

w nauce i poczucia satysfakcji z osiągnięcia zamierzonych celów. Dlatego też istotne jest wzmacnianie samooceny uczniów poprzez stosowanie odpowiednich technik skoncentrowanych na uczeniu ich konstruktywnych metod radzenia sobie z niepewnością, lękiem, gniewem oraz napięciem emocjonalnym. Istotnym predyktorem samooceny w grupie uczniów uzdolnionych muzycznie jest ekstrawersja. Zatem aktywność, zdolność do odczuwania pozytywnych emocji oraz umiejętność nawiązywania interakcji społecznych i otwartość wobec innych są ważnymi czynnikami ułatwiającymi kształtowanie pozytywnej samooceny, co w konsekwencji ułatwia osiągnięcie zamierzonych celów i może się przyczyniać do optymalizacji uzdolnień (Kuśpit, 2018). Z kolei wśród uczniów ze szkół ogólnokształcących sumienność ma istotne znaczenie dla pozytywnej samooceny. Zatem wytrwałość, wysoki stopień zorganizowania i silna motywacja w dążeniu do celu oraz wysoki poziom aspiracji przyczyniają się do kształtowania wysokiej samooceny uczniów. Potwierdzają to inne badania, które wskazują na to, że sumienność wiąże się z wytrwałością, co sprzyja osiągnięciom szkolnym (Kossowska, Schounwenburg, 2000), a w konsekwencji – wyższej samoocenie (por. Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003).

Kolejne analizy dotyczyły osobowościowych predyktorów zdolności rozumienia emocji w grupie badanych uczniów, uczęszczających do szkół muzycznych i ogólnokształcących. Wyniki zaprezentowano w tabeli 5 i 6.

Tabela 5. Cechy osobowości a rozumienie emocji uczniów szkół muzycznych.
Wyniki analizy regresji

Cechy osobowości	zdolność rozumienia emocji R^2 skor. <0,001 $F(5,225) = 1,005$ $p = 0,416$ $f^2_{\text{Cohena}} = 0,02$			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Neurotyczność	-0,052	-0,137	-1,822	0,070
Ekstrawersja	-0,032	-0,061	-0,847	0,398
Otwartość na doświadczenie	0,015	0,026	0,389	0,698
Ugodowość	0,041	0,068	0,960	0,338
Sumienność	-0,002	-0,004	-0,053	0,958

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują dane w tabeli 5 żaden predyktor zdolności rozumienia emocji nie jest istotny statystycznie w grupie uczniów uzdolnionych muzycznie.

Tabela 6. Cechy osobowości a zdolność rozumienia emocji uczniów szkół ogólnokształcących. Wyniki analizy regresji

Cechy osobowości	zdolność rozumienia emocji R^2 skor. = 0,166 $F(5,182) = 8,454$ $p < 0,001$ $f^2_{\text{Cohena}} = 0,23$			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Neurotyczność	-0,067	-0,167	-2,127	0,035
Ekstrawersja	-0,124	-0,226	-2,588	0,010
Otwartość na doświadczenie	0,195	0,340	5,010	<0,001
Ugodowość	0,144	0,238	3,226	0,001
Sumienność	-0,049	-0,096	-1,226	0,222

Źródło: opracowanie własne

Dane zawarte w tabeli 6 ukazują, że opracowany model jest dobrze dopasowany do danych $F(5,182)=8,454$ $p<0,001$ i pozwala na wyjaśnienie 16,6% procent wariacji zmiennej zdolności rozumienia emocji w grupie uczniów szkół ogólnokształcących. Istotnymi statystycznie predyktorami zmiennej zdolności rozumienia emocji w tej grupie są: neurotyczność (związki ujemne), ekstrawersja (związki ujemne), otwartość na doświadczenie (związki dodatnie) oraz ugodowość (związki dodatnie). Najsilniejszym predyktorem rozumienia emocji jest otwartość na doświadczenie ($\beta=0,195$, $p<0,001$), w dalszej kolejności ugodowość ($\beta=0,144$, $p=0,001$), ekstrawersja ($\beta=-0,124$, $p=0,010$), oraz neurotyczność ($\beta=-0,067$, $p=0,035$).

Okazuje się, że w grupie uczniów uzdolnionych muzycznie żadna cecha osobowości nie ma istotnego znaczenia dla zdolności rozumienia emocji. Inaczej jest w grupie uczniów niesprofilowanych – uczęszczających do szkół ogólnokształcących. W tym wypadku prawie wszystkie wymiary osobowości poza sumiennością mają istotne znaczenia dla kształtowania zdolności rozumienia emocji. Okazuje się, że otwartość na doświadczenie rozumiana jako intelektualny wymiar osobowości (Kaufman, 2013; McCrae, Sutin, 2009; Zawadzki i in., 1998), który przejawia się w poszukiwaniu nowych doświadczeń, niekonwencjonalnym

myśleniu, ciekawości poznawczej, bogatej wyobraźni oraz szerokich zainteresowaniach, sprzyja zdolności rozumienia emocji. Także ugodowość rozumiana jako dążenie do unikania konfliktów, pozytywne nastawienie do innych osób, zaufanie, wrażliwość oraz współdziałanie w relacjach interpersonalnych sprzyjają rozumieniu emocji i wykorzystywaniu wiedzy o emocjach, a także ich roli w zachowaniu ludzi. Natomiast ekstrawersja oraz neurotyczność korelują ujemnie ze zdolnością rozumienia emocji w badanej grupie uczniów ze szkół ogólnokształcących. Zatem zdolność kontrolowania własnych stanów emocjonalnych umożliwia jednostce ukierunkowanie własnego postępowania i jest ważna dla funkcjonowania społecznego oraz osiągnięcia zamierzonych celów, co przyczynia się do lepszego ich funkcjonowania w różnych sytuacjach społecznych i edukacyjnych również w przestrzeni edukacyjnej (Kuśpit, 2018). Natomiast osoby wysoce neurotyczne poprzez nadmierną koncentrację na własnych stanach emocjonalnych, nadwrażliwe i skłonne do doświadczania napięć mogą mieć mniejszą zdolność do rozumienia własnych stanów emocjonalnych, co nie sprzyja kształtowaniu mechanizmu zdolności rozumienia emocji. Zatem doświadczanie emocji nie musi być tożsame z ich właściwą oceną i rozumieniem. Również ekstrawersja koreluje w sposób ujemny z rozumieniem emocji, ponieważ im niższa ekstrawersja (a wyższa introwersja) tym większa koncentracja na własnych stanach emocjonalnych, analiza emocji w kontekście sytuacyjnym. Osoby introwertywne są bardziej nastawione do wewnątrz, mają tendencje do analizy własnych emocji, co sprzyja kształtowaniu zdolności rozumienia emocji zarówno własnych, jak też innych ludzi. Zgodnie z przyjętą w niniejszym opracowaniu koncepcją J. D. Mayera i P. Saloveya (por. Maruszewski, Ścigała, 1998) zdolności do rozumienia emocji należą do struktury inteligencji emocjonalnej, która jest zbiorem zdolności służących do zastosowania sposobów przetwarzania informacji związanych z emocjami zarówno własnymi, jak i innych osób oraz wykorzystywania tych informacji w procesach myślenia i podejmowania różnego rodzaju działań. Warto je kształtować wśród uczniów, gdyż mogą stanowić podstawę umiejętności adaptacyjnych oraz konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych (por. Matthews, Zeidner, Roberts, 2002; Salovey, 2001 za: Kuśpit, 2018).

WNIOSKI

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że cechy osobowości są istotnymi predyktorami samooceny i zdolności rozumienia emocji wśród badanych uczniów. W pracy z uczniami ze szkół muzycznych

i ogólnokształcących warto zwrócić szczególną uwagę na wprowadzanie treningów radzenia sobie ze stresem i lękiem oraz stosować zindywidualizowane metody nauczania, uwzględniające wysoką wrażliwość emocjonalną uczniów, która może utrudniać radzenie sobie w przestrzeni edukacyjnej. Zaprezentowane w tym opracowaniu wyniki badań mogą znaleźć zastosowanie w konstruowaniu programów dydaktycznych odpowiednich dla poszczególnych typów szkół zarówno muzycznych, jak też ogólnokształcących, uwzględniających różnice w zakresie specyfiki funkcjonowania poszczególnych uczniów. Wiedza nauczycieli na temat określonych cech osobowości oraz ich znaczenia w kształtowaniu samooceny i zdolności rozumienia emocji może być przydatna w określeniu podejścia do uczniów i właściwym ukierunkowaniu ich potencjału. Ponadto nauczyciele kształcący młodzież uzdolnioną mogą zwiększać świadomość uczniów na temat ich indywidualnych właściwości, co może pomóc uczniom osiągać zamierzone cele sukcesy na różnych polach działalności.

BIBLIOGRAFIA

- ALTMAN, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, 6, 65-68.
- AMIRAZODI, F., AMIRAZODI, M. (2011). Personality traits and self-esteem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 713-716, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.296>.
- BAUMEISTER, R. F., CAMPBELL, J. D., KRUEGER, J. I., & VOHS, K. D. (2003). Does high self-esteem causa better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?, *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44, <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>.
- BISSINGER-ĆWIERZ, U. (2007). Narzędzie badawcze do opisu emocji doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych. W: W. A. Sacher (red.), *Obszary badań naukowych w edukacji artystycznej* (s. 99-109). Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
- CASPI, A., ROBERTS, B. W., SHINER, R. L. (2005). Personality Development: Stability and Change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>.
- CHRUSZCZEWSKI, M. H. (2009). *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- COSTA, P. T., McCRAE, R. R. (1989). *NEO five-factor inventory (NEO-FFI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 3.
- DYRDA, B. (1999). Specyfika i przyczyny Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych uczniów w świetle literatury pedagogiczno-psychologicznej. *Chowanna 1-2*, 24-40.
- DZWONKOWSKA, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: PTP.
- EKIERT-GRABOWSKA, D. (1994). Syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych – stare czy nowe zjawisko? *Życie Szkoły*, 3, 131-136.
- FERKANY, M. (2008). The Educational Importance of Self-Esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 119-132, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00610.x>.

- FREUDENTHALER, H. H., SPINATH, B., NEUBAUER, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231-245, <https://doi.org/10.1002/per.678>.
- GARDNER, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- GIZA, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- HARRIS, M. A., ORTH, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(6), 1459-1477, <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000265>.
- HUFER-THAMM, A., RIEMANN, R. (2021). On the link of self-esteem, life satisfaction, and Neuroticism. *Journal of Personality*, 89(5), 998-1011, <https://doi.org/10.1111/jopy.12632>.
- KALLIOPUSKA, M. (1990). Self-esteem and empathy as related to participation in the arts or sports activities. W: L. Oppenheimer (red.), *The Self-Concept* (s. 121-132). Heidelberg, Berlin: Springer-Verlag.
- KAMIŃSKA, B., (1997). *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- KAPLAN, L. (1983). Mistakes Gifted Young People too Often Make. *Reaper Review*, 6, 73-77.
- KAUFMAN, S. B. (2013). Opening up openness to experience: A four-factor model and relations to creative achievement in the arts and sciences. *The Journal of Creative Behavior*, 47(4), 233-255, <https://doi.org/10.1002/jocb.33>.
- KEMP, A. E. (1981). The personality structure of the musicians. I: Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, 9(1), 15-19.
- KEMP, A. E. (1982). Personality traits successful music teachers. *Psychology of Music, Special Issue*, 72-75.
- KEMP, A. E. (1996). *The Musical Temperament. Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- KEMP, A. E. (1997). Individual differences in musical behavior. W: D. Hargreaves, A. C. North (red.), *The Social Psychology of Music*, (s. 25-45). Oxford: Oxford University Press.
- KOSSOWSKA, M., SCHOUWENBURG, H. (2000). Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolne. *Przegląd Psychologiczny*, 43(1), 81-101.
- KULAS, H. (1986). *Samoocena młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- KUŚPIT M. (2018). *Podmiotowe uwarunkowania radzenia sobie z stresem w środowisku szkolnym młodzieży uzdolnionej artystycznie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- KUŚPIT, M. (2013). Społeczno-emocjonalne aspekty funkcjonowania uczniów uzdolnionych plastycznie. W: M. Kuśpit (red.), *Barwy twórczości* (s. 317-339). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- KUŚPIT, M., WOJTANOWSKA-JANUSZ, B. (2016). Trema a style radzenia sobie ze stresem uczniów szkół muzycznych. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 27, 181-206.
- LEARY, M. R., BAUMEISTER, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology* Academic Press, 32, 1-62, [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9).
- LEDZIŃSKA, M. (2010). Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje. W: A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 63-79). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- LIMONT, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- ŁASZCZYK, J., JABŁONOWSKA, M. (red.). (2011). *Wokół problematyki zdolności*. T. 1. Warszawa: Universitas Rediviva.

- MANTURZEWSKA, M. (1969). *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN.
- MANTURZEWSKA, M. (1974). *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- MANTURZEWSKA, M. (1980a). Rola cech osobowości w działalności muzycznej. W: W. Jankowski (red.), *Podstawy kształcenia muzycznego*. T. 2 (s. 6-20). Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- MANTURZEWSKA, M. (1980b). Talent muzyczny w świetle badań naukowych. W: *Podstawy kształcenia muzycznego*. T. 2. (s. ???) Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- MANTURZEWSKA, M. (1981a). Teoretyczne podstawy psychodiagnostyki muzycznej. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 3-6, 18-24.
- MANTURZEWSKA, M. (1981b). Uzdolnienie muzyczne. W: *Mała Encyklopedia Muzyki* (s. 1026-1029). Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- MARUSZEWSKI, T., ŚCIGAŁA, E. (1998). Poznawcza reprezentacja emocji. *Przegląd Psychologiczny*, 38, 245-278.
- MATCZAK, A., PIEKARSKA, J. (2011). *Test Rozumienia Emocji TRE. Podręcznik*. Warszawa: PTP Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., ROBERTS, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- MAY, R. (1994). *Odważa tworzenia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- MCCRAE, R. R., SUTIN, A. R. (2009). Openness to experience. W: M. R. Leary, R. H. Hoyle (red.), *Handbook of individual differences in social behavior* (s. 257-273). Nowy Jork: Guilford Press.
- McKinley Runyan, W. (1992). *Historie życia a psychobiografia. Badania teorii i metody*. Tłum. J. Kasprzewski. Warszawa: PWN.
- MOHORIC, T., TAKSIC, V. (2016). Emotional understanding as a predictor of socio-emotional functioning and school achievement in adolescence. *Psichologija*, 49(4), 357-374. <https://doi.org/10.2298/PSI1604357M>.
- NECKA, E. (2003). *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- OKOŃ, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- OLEŚ, P., DRAT-RUSZCZAK, K. (2008). Osobowość. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 651-764). T. 1. Gdańsk: GWP.
- ORTH, U., ROBINS, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387, <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>.
- PARTYKA, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla psychologów, pedagogów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- POPEK, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- POPEK, S. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- POPEK, S. (2015). *W kręgu aktywności twórczej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- POPEK, S., BERNACKA, R.E. (2008). Zdolności i uzdolnienia – ujęcie transgresyjne. W: I. Pufal-Struzik (red.), *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu* (s. 13-22). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- PTASZYŃSKA, W. (1960). *Kształtowanie się osobowości młodzieży przez sztukę*. Warszawa: COPSA.
- RIMM, S. (1994). *Bariery szkolnej kariery*. Tłum. Dorota Ekiert-Grabowska. Warszawa: WSiP.

- ROSENBERG, M., SCHOOLER, C., SCHOENBACH, C., ROSENBERG, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156, <https://doi.org/10.2307/2096350>.
- SALOVEY, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions intelligence. Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. W: J. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer (red.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (s. 168-184). Philadelphia: Psychology Press.
- SALOVEY, P., SLUYTER, D. (red.). (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Tłum. M. Karpiński. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- SCHÜTZ, A., DEPAULO, B. M. (1996). Self-esteem and evaluative reactions: Letting people speak for themselves. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 137-156, <https://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0010>.
- SELIGMAN, M. E. P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- SĘKOWSKI, A. E. (1989). *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- SĘKOWSKI, A. E. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- SHUTER-DYSON, R., GABRIEL, C. (1986). *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa: WSiP.
- STACHOWSKI, R. (2007). *Historia współczesnej myśli psychologicznej: od Wundta do czasów najnowszych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- WANG, Y., OLLENDICK, T. H. (2001). A cross-cultural and developmental analysis of self-esteem in Chinese and Western children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 253-271, <https://doi.org/10.1023/A:1017551215413>.
- WATSON, D., SULLS, J., HAIG, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 185-197, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.185>.
- WOJCISZKE, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- ZAWADZKI, B., STRELAU, J., SZCZEPANIAK, P., ŚLIWIŃSKA, M. (1998). *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: PTP Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

CECHY OSOBOWOŚCI A SAMOOCENA I ROZUMIENIE EMOCJI UCZNIÓW UZDOLNIONYCH MUZYCZNIE

STRESZCZENIE

Celem artykułu było określenie osobowościowych predyktorów samooceny i rozumienia emocji uczniów uzdolnionych muzycznie. Współczesne cele edukacji koncentrują się na wielostronnym rozwoju ucznia. Wskazuje się także na konieczność stwarzania szczególnych warunków uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których zalicza się osoby zdolne i uzdolnione (Limont, 2005). Coraz częściej zwraca się uwagę na potrzebę modernizacji programów nauczania i metod pracy z uczniami utalentowanymi oraz uwzględnienia ich indywidualnych właściwości i potrzeb. W procesie rozwoju uzdolnień istotne znaczenie mają zarówno właściwości poznawcze, jak i osobowość a także sfera emocjonalna jednostki (Kuśpit, 2018). Przebadano uczniów uczęszczających do szkół muzycznych (N=231), oraz ogólnokształcących (N=188), którzy stano-

wili grupę porównawczą w wieku 15-18 lat. W badaniach posłużono się Inwentarzem Osobowości NEO-FFI Costa, McCrae, Skalą Samooceny SES Rosenberga oraz Testem Rozumienia Emocji TRE Matczak i Jaworowskiej. Przeprowadzono analizę regresji metodą wprowadzania. Wyniki wskazują, że w grupie uczniów szkół muzycznych istotnymi predyktorami samooceny są: ekstrawersja i neurotyczność. Natomiast w grupie uczniów ze szkół ogólnokształcących neurotyczność i sumienność. Istotnymi predyktorami rozumienia emocji wśród uczniów uczęszczających do szkół ogólnokształcących są: ekstrawersja, neurotyczność, otwartość na doświadczenie i ugodowość. Nie stwierdzono istotnych zależności pomiędzy cechami osobowości a rozumieniem emocji w grupie uczniów uzdolnionych muzycznie. Wnioski uzyskane z badań mogą pomóc w dostosowaniu programów nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów oraz odpowiednim ukierunkowaniu rozwoju uzdolnień w celu osiągnięcia przez nich zamierzonych celów czy odniesienia sukcesów na różnych polach działalności.

Słowa kluczowe: uzdolnienia muzyczne; cechy osobowości; samoocena; rozumienie emocji.

PERSONALITY TRAITS IN THE CONTEXT OF SELF-ESTEEM AND UNDERSTANDING OF EMOTIONS IN MUSICALLY TALENTED STUDENTS

SUMMARY

The aim of the study was to determine the independent variables of self-esteem and the understanding of emotions in musically gifted students. The current educational objectives focus on comprehensive development of the pupil. It has also been pointed out that it is necessary to provide pupils with special educational needs, such as highly capable and gifted students, with appropriate conditions for study (Limont, 2005). It is increasingly often that attention is drawn to the need for modernising school curricula and the teaching methods used with gifted pupils and recognising their individual properties and needs. In the process of fostering talent, cognitive abilities play as important a role as personality and the emotional sphere of an individual (Kuśpit, 2018). The subjects included students of music schools (N=231) and grammar schools (N=188) who made up a comparison group aged 15 – 18. The study made use of the Five Factor Inventory NEO-FFI by Costa and McCrae, the SES self-esteem scale by Rosenberg and the Test for Understanding Emotions (TRE) by Matczak and Jaworowska. An analysis of regression was carried out using the introduction method. It was found that in the group of music school students, extroversion and neuroticism were variables crucial for self-esteem, while in the group of grammar schools students - they were neuroticism and conscientiousness. As for understanding emotions, the key variables in grammar school students included extroversion, neuroticism, openness to experience and agreeability, while no significant correlation between personality traits and the understanding of emotions was found in the music school student group. These findings may be helpful in adapting the school curricula to the specific needs of the pupils and in managing the development of talent in such a way as to enable the students to achieve their goals and succeed in different fields of activity.

Keywords: musical talent; personality traits; self-esteem; understanding emotions.