

UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI

Wydział Nauk Społecznych

Dziedzina naukowa: nauki społeczne

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Mgr Emilia Fornalik

AKTYWNOŚĆ MUZYCZNA DZIECKA W PRZEDSZKOLU

AUTOREFERAT

Praca doktorska napisana pod naukowym kierunkiem

Dr hab. Lidii Kataryńczuk - Mania, prof. UZ

Promotor pomocnicza

Dr Jolanta Gebreselassie

Recenzenci:

Prof. zw. dr hab. Krystyna Ferenz

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

Dr hab. Mirosław Kisiel, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zielona Góra 2021

Spis treści

1. Uzasadnienie wyboru podjętej problematyki badań.....	3
2. Pojęcia kluczowe na tle przyjętej perspektywy teoretycznej.....	4
3. Metodologia badań własnych.....	11
3.1. Przedmiot i cele badań.....	11
3.2. Problemy i hipotezy badawcze.....	12
3.3. Zmienne i ich wskaźniki.....	14
3.4. Metody badań.....	17
3.5. Badana grupa i teren badań.....	23
4. Wyniki badań własnych i wnioski.....	24
5. Implikacje dla praktyki pedagogicznej.....	31
Bibliografia.....	34
Netografia.....	36

1. Uzasadnienie wyboru podjętej problematyki badań

Aktywność artystyczna wpisana jest w życie. Sztuka pozwala człowiekowi w sposób pozawerbalny komunikować się z otaczającym go środowiskiem. Stanowi urzeczywistnienie subiektywnego pojmowania świata. Jest kodem pozwalającym wyrażać emocje, „sposobem wybaczenia światu jego zła i chaosu”¹, „podstawą ludzkiego istnienia i egzystencji w takim samym stopniu co język”². Sztuka jest „wyrazem przynależności kulturowej oraz bieżącego czasu, który przemija, jest nośnikiem prawidłowego wartościowania rzeczywistości, prowadzi do samorozwoju człowieka”³. W aktywności artystycznej, na każdym z etapów życia, człowiek pełni rolę odbiorcy, twórcy oraz jest aktywnym jej uczestnikiem. Rozwój artystyczny człowieka, szczególnie młodego, „dokonuje się przez jego czynne uczestnictwo w procesach kultury artystycznej jako dziedzinach życia człowieka, w których sztuka wyraźnie zaznacza swoją obecność”⁴. Według Stefana Szumana, dla wychowania, ma znaczenie tylko sztuka na wysokim poziomie artystycznym i wykonawczym, sztuka „mierna” obniża smak i zmysł estetyczny⁵.

Aktywność jednostki jest warunkiem koniecznym do zaistnienia zmiany rozwojowej w każdej ze sfer – fizycznej, emocjonalnej, poznawczej, społecznej. Na czas pobytu dziecka w przedszkolu (wiek 3-6 lat), przypada okres najintensywniejszych zmian w każdym z wymienionych zakresów. Ich dynamika nie jest harmonijna i jednakowa dla wszystkich, bowiem zależy od indywidualnych dyspozycji osobowych, środowiska kulturalnego, otoczenia i działań edukacyjnych podejmowanych w przedszkolu.

Podjęty temat poszukiwań badawczych: *Aktywność muzyczna dziecka w przedszkolu*, wynika z obserwacji oraz badań prowadzonych przez autorkę. Jej zdaniem istnieje potrzeba modyfikacji istniejących programów nauczania dla dzieci na etapie wychowania przedszkolnego, w zakresie edukacji kulturalnej, wzbogacenia ich o współczesne teorie. Obowiązujące programy, opierają się o koncepcję, która została opracowana w latach

¹ L. Kołakowski, *Myśli wyszukane*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 17.

² E. E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci, Zamiast Korepetycji*, Kraków 1997, s. 5.

³ E. Szuścik, E. Linkiewicz, *Sztuka-Edukacja-Kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 8.

⁴ J. Uchyła-Zroski, *Sztuka w edukacji jako artystyczny nurt wychowania*, [w:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. T. 3: Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 229.

⁵ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, s. 45.

siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Szczęólnego znaczenia, w zakresie podjętych przez autorkę badań, nabierają zajęcia umuzykalniające, ich znaczenie dla rozwoju dziecka oraz faktyczny stan realizacji podczas pobytu w przedszkolu. Dla większości dzieci, właśnie przedszkole jest jedynym miejscem, w którym mogą doświadczać różnorodnych form muzykowania i rozwijać swoje zdolności poprzez zróżnicowane aktywności w tym zakresie: śpiew – aktywność wokalna; gra na instrumentach – aktywność instrumentalna, improwizacja – twórcza aktywność muzyczna; ruch z muzyką, ruch przy muzyce – aktywność ruchowa; percepcja muzyki – aktywność.

Zgodnie z przyjętą strukturą pracy, jej przedmiot i cele zostały opracowane w trzech częściach. Poza faktem, że każda z nich dotyczyła dziecka w wieku przedszkolnym, ogniwem spajającym stał się przedmiot badań: formy, przejawy, uwarunkowania aktywności muzycznej dziecka w przedszkolu. W pierwszej części pracy autorka przedstawiła koncepcję teoretyczno - metodologiczną badań. W drugiej części omówiła wybrane aspekty rozwoju dziecka, teorie i koncepcje uczenia się muzyki przez dzieci w wieku przedszkolnym. W szczególności sposób odniosła się do teorii uczenia się muzyki Edwina Eliaasa Gordona, bowiem wykorzystwała ją jako oś działań dydaktycznych do pracy z dziećmi, podczas prowadzenia badań w latach 2017 - 2020. Trzecia część ma charakter empiryczny, przedstawiono w niej wyniki przeprowadzonych badań oraz ich interpretację.

Dysertację oparto na badaniach teoretyczno – praktycznych o charakterze refleksyjno – weryfikacyjnym, które podjęte zostały w celu budowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, jak i rozwiązywania problemów bieżącej praktyki pedagogicznej. Wpisały się w kierunek wytyczony przez organizację UNESCO, która nadaje edukacji artystycznej szczególnego znaczenie, uważając że należy dążyć do traktowania jej jako powszechnego prawa, bowiem „kultura i sztuka odgrywają kluczową rolę w pojmowaniu całości edukacji”⁶.

2. Pojęcia kluczowe na tle przyjętej perspektywy teoretycznej

Zakres badań prowadzonych przez autorkę obejmuje teorię wychowania oraz dydaktykę, rozumianą jako „ogólną teorię nauczania (czynności nauczyciela) i uczenia się (czynności ucznia)”⁷, w zakresie pedagogiki muzycznej⁸, która jest subdyscypliną pedagogiki i nie

⁶ Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej, www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf (dostęp: 13.04.2021).

⁷ W. Zaczyński, *Dydaktyka*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 1975, s. 353.

dysponuje własnymi metodami badań. Jej treść stanowi sztuka, która „posiada swoistą strukturę nieporównywalną do innych przedmiotów szkolnych”⁹. Proces uczenia się muzyki jest złożony, bowiem „opiera się nie tylko na prostych, mechanicznie powtarzanych sprawnościach, ale na całym systemie wiązania symboli muzycznych ze znaczeniami muzycznymi, z reakcjami emocjonalnymi na muzykę oraz z systemem wartości jej przypisywanym”¹⁰. Dlatego korzysta ona „z dorobku psychologii (psychologii twórczości, psychologii muzyki, psychologii rozwoju), socjologii (socjologii kultury, socjologii muzyki), filozofii (estetyki, etyki), historii (badania źródłowe) oraz pedagogiki”¹¹. Muzyka jest wszechobecna w każdym ze środowisk, w którym przebywa dziecko w wieku przedszkolnym. Dlatego badaniem, poza środowiskiem przedszkolnym, objęto dom rozumiany jako środowisko, w którym dziecko spędza czas poza przedszkolem, jak również zajęcia dodatkowe, w których bierze udział.

Paradygmat, na którym zostały oparte poszukiwania badawcze, to konstruktywizm, który zakłada istnienie „różnych światów społecznych, funkcjonujących głównie w umysłach jednostek, a nie jako obiektywnie dostępne i wspólne dla wszystkich zewnętrzne struktury. Badacze, w tym podejściu przyjmują rolę „uczestnika”, „mediatora wielogłosowej rekonstrukcji”, który aby poznać te wciąż konstruowane i rekonstruowane światy odwołuje się do subiektywnych doświadczeń, opinii, przekonań i wartości ich twórców”¹². Dorota Klus-Stańska opisuje ogólne przesłanki, będące „za” wykorzystaniem modelu konstruktywizmu interpretowanego w odniesieniu do edukacji. Wymienia następujące stwierdzenia: „wiedza naukowa nie dostarcza obiektywnego odzwierciedlenia rzeczywistości, a jedynie jej uzgodniony w danym czasie historycznym model; poznanie naukowe, zwłaszcza w naukach społecznych powinno się opierać nie tylko na badaniach laboratoryjnych i pomiarze, lecz także na metodach jakościowych, otwartych na interpretację; język jest wytworem kultury, dlatego nie przedstawia w obiektywny sposób istniejącego świata, ale nadaje mu znaczenia; nauka nie jest uprzywilejowanym i lepszym od innych sposobem

⁸ Pedagogika muzyczna – dziedzina wiedzy, nauka o kształceniu i wychowaniu muzycznym, obejmująca problematykę teleologiczną, aksjologiczną, teoretyczną, technologiczną, pedeutologiczną A. Chodakowski (red.), Encyklopedia muzyki, PWN, Warszawa 2001, s. 674.

Zdaniem J. Wierszyłowskiego, pedagogika muzyki to „nauka o wychowaniu, o kulturotwórczym procesie powszechnego nauczania muzyki” (J. Wierszyłowski, Zarys psychologii muzyki, PWM, Warszawa 1966, s. 78).

⁹ B. Bonna, Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016, s. 252.

¹⁰ A. Weiner, Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty zależności, perspektywy rozwoju, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 24.

¹¹ L. Kataryńczuk-Mania, M. Kołodziejski, M. Kisiel, Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018, s. 85.

¹² B. Sławecki, Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych, [w:] D. Jamielniak (red.), Badania jakościowe. Podejścia i teorie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 80-81.

poznawania i rozumienia świata, równie ważne są: rozumienie duchowe, artystyczne, intuicyjne, a nawet potoczne”¹³.

W metodologii wykorzystano metody ilościowe oraz jakościowe. Podejście jakościowe w badaniach pedagogicznych, wzorowane na badaniach w naukach humanistycznych, nie może być jedynym sposobem dochodzenia do wiedzy w pedagogice. Użyteczna jest wiedza w formie konstruktów dających podstawy teorii, zatem odsłania się potrzeba wiązania podejścia ilościowego z jakościowym. Założenia poznawcze i badawcze obu rodzajów badań są znacznie odmienne, ale mogą być komplementarne i się uzupełniać¹⁴.

Niezbędne więc w konstruowaniu założeń badawczych okazało się rozszerzenie perspektywy badawczej i zastosowanie triangulacji. Słowo „triangulacja” jest stosowane w „trygonometrii, nawigacji i miernictwie, kiedy to przy dokładniejszym identyfikowaniu położenia danego punktu w przestrzeni dwuwymiarowej określa się, oprócz danej pozycji, dodatkowe dwa punkty odniesienia, które wspólnie tworzą po połączeniu trójkąt. Podobnie w badaniach, aby coś stwierdzić z większą pewnością, należy posłużyć się obrazem otrzymanym z różnych perspektyw, wielu punktów widzenia, danymi pochodzącymi z różnych źródeł w celu przeprowadzenia ich weryfikacji oraz osiągnięcia lepszego fenomenu”¹⁵. Takie ujęcie kluczowych zagadnień dysertacji, w kontekście przeprowadzonych badań, przedstawia poniższy schemat:

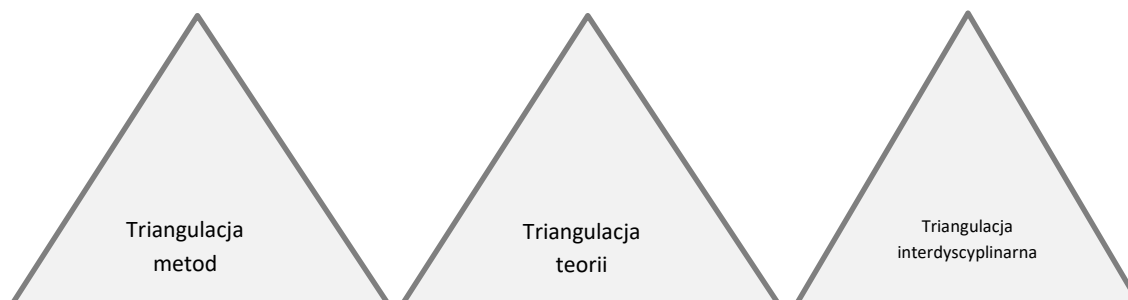
¹³ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2018, s. 50.

¹⁴ S. Palka, *Wiązanie podejścia ilościowego z podejściem jakościowym w badaniach empirycznych*, [w:] M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), *Dziecko i Dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 51 - 52.

¹⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne, Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 313.

Podmiot badań: **dziecko, nauczyciele wychowania przedszkolnego, nauczyciele specjaliści prowadzący zajęcia dodatkowe, rodzina**

Przedmiot badań: **formy, przejawy, uwarunkowania aktywności muzycznej dziecka w przedszkolu**



Schemat nr 1. : Obrazowe przedstawienie triangulacji. Oprac. własne (s. 16)

Triangulacja metod dotyczy podejścia jakościowego i ilościowego. Mieczysław Łobocki pisze, że „badania ilościowe w porównaniu z badaniami jakościowymi nie ukazują kontekstu badanych zjawisk, czyli odrywają je niejako z tła innych zjawisk, których stanowią część składową. Ograniczają się do powierzchownej rejestracji zewnętrznych zachowań osób badanych, bez wnikania w przyświecające im intencje i rozumienie używanych przez nich pojęć ważnych z naukowego punktu widzenia, nadmiernie koncentrują się na dużej liczbie danych i analizie statystycznej z wyraźnym niedocenianiem analizy jakościowej”¹⁶.

Teoretyczne założenia przeprowadzonych przez autorkę badań, opierają się na współczesnych teoriach rozwoju dziecka i omówione zostały w drugim rozdziale pracy (s. 46 - 86). Wynikają one z obszarów rozwojowych, wyszczególnionych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego: rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy, co stanowi podstawę do poznania i zrozumienia aktywności muzycznej dziecka, która oparta jest na sekwencyjnej teorii uczenia się muzyki Edwina Eliaza Gordona, zgodnie z którą okresem kluczowym dla rozwoju zdolności muzycznych jest czas do dziewiątego roku życia. Istotnym elementem oddziałującym na wzrost zdolności muzycznych jest środowisko, w którym dziecko przebywa. Teoria ta została omówiona w czwartym rozdziale pracy (s. 134 – 157). Triangulacja dotyczy zestawienia dwóch podejść teoretycznych, z jednej strony rozwój ogólny, a z drugiej, na jego tle, rozwój zdolności muzycznych, który, jak często podkreślał E. Gordon, nie jest równomierny z rozwojem fizycznym.

¹⁶ M. Łobocki, Metody i techniki badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 79.

Triangulacja interdyscyplinarna dotyczy możliwości badacza jako nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz specjalisty – nauczyciela muzyki, co wiąże się z możliwością jednoczesnego prowadzenia badań z dwóch perspektyw i dydaktyk – ogólnej i wychowania muzycznego.

Pojęcia kluczowe związane z omawianym zagadnieniem to **aktywność** rozumiana jako aktywność własna dziecka, która wynika z wrodzonej zdolności do czynnego zaspokajania podstawowych potrzeb. Dzięki niej gromadzi nowe doświadczenia, rozszerza wiadomości, zdobywa nowe umiejętności i nawyki¹⁷. Wincenty Okoń określa pojęcie **aktywności** jako samorzutną chęć działania wywołującego zewnętrzne i wewnętrzne przejawy działalności. Wyjaśnia dodatkowo, że samorzutność działania nie oznacza dowolności, przypadkowości w postępowaniu ucznia, ale mówi raczej o pobudkach tego postępowania, o własnej woli ucznia umiejętnie pobudzanej przez nauczyciela i zharmonizowanej z jego wolą¹⁸.

Aktywność rozumiana jest też jako „stan jakiegoś obiektu, wyrażający się bądź w wywołaniu przez niego zmian w otoczeniu, bądź w zmienianiu jego położenia w stosunku do otoczenia, bądź w zmianach procesów zachodzących wewnątrz obiektu. W psychologicznym znaczeniu aktywność może być zewnętrzna (zachowanie), bądź wewnętrzna (odbiór i przetwarzanie informacji)”¹⁹. Anna Brzezińska wzbogaca definicję wymieniając czynniki, warunki konieczne do jej zaistnienia. Są to: stwarzanie sytuacji różnorodnych i bogatych, co daje możliwość podejmowania aktywności, zachęcanie dziecka do podejmowania różnorodnych działań, stawianie dziecka w sytuacjach problemowo - otwartych, które są nastawione na jakiś cel a drogę musi ono odnaleźć²⁰. Według Marii Tyszkowej aktywność jest podstawową właściwością istot żywych, sposobem ich istnienia²¹. Aktywność pozwala jej podmiotowi na komunikowanie się z otaczającym światem, dokonywanie zmian w podmiocie, jak i w jego otoczeniu. Umożliwia adaptację. Jerzy Kujawiński, pojęcie aktywności rozumie jako „osobistą działalność dziecka podejmowaną chętnie, opartą na własnych pomysłach, świadomą celu, przynoszącą zadowolenie, która powinna się opierać na zadaniach problemowych zintegrowanych z ich potrzebami, których efektem będzie stworzenie lub odkrycie dla nich czegoś nowego i pożytecznego”²². Przejawem aktywności są czynności

¹⁷ M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 3, Warszawa 1968, s. 40.

¹⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996, s. 14.

¹⁹ W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 13.

²⁰ A. I. Brzezińska, *Portrety psychologiczne człowieka*, 1988.

²¹ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.

²² J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 48.

ujmowane jako elementarne jednostki aktywności, procesy i działania rozumiane jako ciąg działań polegających na przekształcaniu rzeczywistości²³. Rozwijanie aktywności na wielu płaszczyznach jest wpisane w założenia podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Jej wspieranie stanowi podstawę do dalszego rozwoju w każdej ze sfer: fizycznej (ruchowej), emocjonalnej, społecznej, poznawczej. Rozróżnia się różne rodzaje aktywności, między innymi aktywność twórcza, która dla dziecka w wieku przedszkolnym jest „potrzebą która zaspokajana prowadzi w kierunku budowania siebie, poznawania rzeczywistości i jest warunkiem jej przekształcania. Postawa twórcza, rozumiana jako dyspozycja do tworzenia, istnieje w stanie potencjalnym u każdego człowieka i jest uwarunkowana czynnikami społeczno - kulturowymi panującymi w środowisku”²⁴. Według Zofii Lissy, która zainspirowała się ideami Marii Montessori, aktywność twórcza dziecka „wynika ze stałej potrzeby poznawania i porządkowania świata i zmysłowego docierania do istotnych sensów przeżyć i zjawisk. Znajomościom reguł sztuki przeciwstawiona jest improwizacja, a końcowemu produktowi odpowiada proces tworzenia u dziecka, który jest wartością pedagogiczną”²⁵. **Aktywność twórcza** jest powszechnie uważana za jeden z czynników kształtujących osobowość. Dzięki niej w dzieciach rozwija się „ekspresja, wrażliwość artystyczna i umiejętność dążenia do celu”²⁶. Przejawem aktywności twórczej jest **twórczość**, którą można rozpatrywać w czterech wymiarach: jako dzieło (wytwór), proces, zespół zdolności intelektualnych lub osobowościowych oraz zespół stymulatorów społecznych²⁷.

Aktywność muzyczna dziecka przejawia się w różnych formach muzykowania: śpiew, gra na instrumentach, improwizacja, ruch z muzyką, ruch przy muzyce, słuchanie muzyki (w sposób szczegółowej formy aktywności muzycznej zostały omówione w trzecim rozdziale dysertacji s. 105 - 112). W zależności od środowiska, w jakim dziecko wzrasta, może przybierać ona różne formy. Od prostych, elementarnych do bardziej rozbudowanych i skomplikowanych, co zależy wielu czynników. Jednym z nich są zdolności muzyczne, które stanowią podstawę do aktywności w zakresie muzyki. Zgodnie z teorią Edwina Eliasa

²³ M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), Psychologia rozwoju człowieka, tom I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996, 151-154.

²⁴ R. Gloton, C. Clero, Twórcza aktywność dziecka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 49.

²⁵ Z. Lissa za: M. Przychodzińska-Kaciczak, Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979, s. 115.

²⁶ A. Pękała, Tworzenie jako jedna z form aktywności muzycznej w przedszkolu, [w:] M. Magda-Adamowicz (red.) Twórczość dzieci we wczesnej edukacji, Wyższa Szkoła Menadżerska w Legnicy, Legnica 2005, s. 219.

²⁷ S. Popek, Człowiek jako jednostka twórcza, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 36.

Gordona, która została omówiona w czwartym rozdziale, są one wytworem natury i kultury, a ich rozwój zależy od otoczenia.

Pojęcie **zdolności muzycznych** według teorii E. E. Gordona w szczególowy sposób zostało omówione w czwartym rozdziale pracy na stronach 135 – 138. Zgodnie z teorią „uzdolnienia muzyczne dziecka, które nie skończyło jeszcze dziewięciu lat, są wynikiem wrodzonego potencjału i wczesnych oddziaływań środowiskowych. Uzdolnienia te, mierzone do tego wieku, można określić jako rozwijające się”²⁸. **Zdolności rozwijające się** dotyczą tonalności i rytmu. Gordon rozróżnia zdolności rozwijające oraz **ustabilizowane**, wśród których wyróżnia siedem uzdolnień ustabilizowanych dotyczących: rytmu, melodii, harmonii, metrum, stylu, frazowania oraz odczuwania zwrotów zakończeniowych. Profesor udowodnił, że dla kształtowania się i rozwoju zdolności muzycznych najważniejsze jest środowisko, w którym dziecko przebywa. Nie bez znaczenia pozostaje przedszkole, które powinno stać się miejscem rozwijania i kierowania rozwojem muzycznym dzieci.

Podstawowym pojęciem, będącym istotą założeń teoretycznych gordonowskiej teorii, jest **audiacja**, rozumiana jako „zdolność do słyszenia i rozumienia muzyki bez fizycznie obecnego brzmienia”²⁹. Można wyróżnić kilka typów audiacji: tonalna, rytmiczna, harmoniczna. Profesor Gordon twierdził, że audiacja jest dla muzyki tym, czym myślenie dla mowy. Rozróżniono dwa etapy audiacji – wstępną i właściwą. Stanowi ona podstawę dla rozwoju zdolności muzycznych oraz jest środkiem, przez który dziecko zdobywa osiągnięcia muzyczne. Przystawianie umiejętności audiowania jest procesem sekwencyjnym rozłożonym w czasie³⁰. W audiacji występuje „stymulacja pamięci i pamięci muzycznej, łączą się one ze sobą. Pamięć muzyczna umożliwia przypomnienie sobie w audiacji tego, co było słyszane i wykonywane w utworze oraz antycypowanie tego, co będzie w nim wykonywane, a następnie koordynowanie tych dwóch wymiarów (odtworzenia i przetwarzania) z tym co aktualnie dzieje się w wykonaniu”³¹.

Aktywność muzyczna dziecka zależy od zdolności muzycznych, które rozwijają się w zależności od audiacji. Na etapie wychowania przedszkolnego zdolności muzyczne

²⁸ E. E. Gordon, Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci, *Zamiast Korepetycji*, Kraków 1997, s. 14.

²⁹ B. Pazur, *Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych*, Lublin 2012, s. 118., por.: E. Zwolińska, M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii uczenia się muzyki Edwina Eliasa Gordona*, Bydgoszcz 2007, s. 65.; E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, s. 481.

³⁰ E. E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i ...*, op. cit., s. 22.

³¹ L. Kataryńczuk-Mania, *Audiacja i teoria uczenia się dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jako przygotowanie do percepcji muzyki współczesnej (na podstawie złożeń Edwina Eliasa Gordona)*, [w:] I. Marciniak (red.), *Problemy wykonawcze muzyki współczesnej*, Zielona Góra 1998, s. 160.

rozwijają się, a największe znaczenie dla ich rozwoju ma środowisko, w którym przebywa dziecko.

Ważnym celem edukacji na wszystkich szczeblach są **kompetencje przyszłości**, które zostały określone i zdefiniowane w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)³² jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Szerokie znaczenie muzyki i jej integrujący charakter podczas wielu działań kształtujących kompetencje kluczowe nadaje jej nowego znaczenia w tworzeniu fundamentu dla rozwoju kompetencji przyszłości. Obszarem, który ma największą wartość dla ich kształtowania jest edukacja na wszystkich szczeblach, ponieważ „stanowi podstawę wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, od których zależy efektywność edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Wysoki poziom tego typu edukacji skorelowany z odpowiednią motywacją i ze zdolnością wyznaczania sobie celów edukacyjnych oraz projektowania dróg prowadzących do ich osiągnięcia jest gwarantem płynnego przejścia od kompetencji potrzebnych „tu i teraz” do nieokreślonych jeszcze w pełni kompetencji przyszłości”³³. Kompetencje przyszłości i rola aktywności muzycznej w ich kształtowaniu, zostały omówione w drugim rozdziale dysertacji (s. 79 - 83).

3. Metodologia badań własnych

3.1. Przedmiot, przedmiot i cele badań

Podmiot badań stanowią dzieci w wieku przedszkolnym, nauczyciele wychowania przedszkolnego, nauczyciele specjaliści prowadzący dodatkowe zajęcia muzyczne (rytmika, taniec) w przedszkolu oraz rodzina - środowisko rodzinne dzieci uczęszczających do przedszkola.

Przedmiot badań, rozumiany jest jako zakres zjawisk objętych badaniem, który powinien pokrywać się z zakresem rzeczywistości interesującej badacza jako przedmiot jego dociekań³⁴. Przedmiotem badań dla niniejszej pracy są: **formy, przejawy i uwarunkowania aktywności muzycznej dziecka w przedszkolu.**

³² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (dostęp: 12.01.2021).

³³ S. M. Kwiatkowski, Kompetencje przyszłości, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), Kompetencje przyszłości, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 24.

³⁴ S. Nowak, Metodologia badań socjologicznych, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 44.

Cel badań

Cel jest rozumiany jako zbadanie efektów, natężenia i znaczenia wpływu danej działalności³⁵. Janusz Gnitecki cel badań pojmuje jako pewien rodzaj założonego efektu, do którego prowadzi działalność badawcza. Wyróżnia on trzy cele badawcze odnoszące się do badań pedagogicznych: poznawcze, teoretyczne i praktyczne. Cel poznawczy wiąże się z opisem, wyjaśnianiem i przewidywaniem badanych zjawisk. Cel teoretyczny służy rozwijaniu i wzbogacaniu teorii naukowej. Natomiast cel praktyczny związany jest z zaproponowaniem przez badacza różnych praktycznych postulatów pedagogicznych³⁶. Za Januszem Gniteckim przyjęto trzy kategorie celów: poznawczy, teoretyczny i praktyczny.

Podjętym badaniom przyświecają następujące cele:

Cel poznawczy:

- a. poznanie współczesnych form aktywności muzycznej dzieci w wieku przedszkolnym na tle jego rozwoju ogólnego;
- b. poznanie rzeczywistego stanu realizacji zajęć umuzykalniających w przedszkolu;
- c. poznanie uwarunkowań aktywności muzycznej dziecka w wieku przedszkolnym.

Cel teoretyczny:

- a. analiza i interpretacja wyników badań własnych.

Cel praktyczny:

- a. wykazanie walorów i sposobów pracy umuzykalniającej;
- b. wykazanie potrzeby aktywności muzycznej dziecka w wieku przedszkolnym;
- c. wskazanie znaczenia aktywności muzycznej dziecka w przedszkolu dla rozwoju ogólnego;
- d. sformułowanie rekomendacji dla praktyki pedagogicznej.

2.2. Problemy i hipotezy badawcze

W definicji T. Pilcha: „problem stanowi radykalne uściślenie i ukierunkowanie naszych zainteresowań, problemy badawcze mają właściwie zawsze postać pytania. Wyróżnia się główne i szczegółowe”³⁷.

³⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych, strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 36.

³⁶ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993, s. 128, 129.

³⁷ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 70.

Zaproponowano następujące problemy badawcze, rozumiane jako „pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”³⁸:

Problem główny:

JAKIE SĄ PRZEJAWY AKTYWNOŚCI MUZYCZNEJ DZIECKA W PRZEDSZKOLU?

Problemy szczegółowe:

1. Jaki jest poziom zdolności muzycznych dziecka w wieku przedszkolnym, zgodnie z etapami rozwoju muzycznego dziecka według teorii uczenia się muzyki Edwina Eliasa Gordona?
 - 1.1. Jaki jest poziom umiejętności śpiewu dziecka w wieku przedszkolnym?
 - 1.2. Jaki jest poziom umiejętności gry na instrumentach dziecka w wieku przedszkolnym?
 - 1.3. Jaki jest poziom umiejętności tańca dziecka w wieku przedszkolnym?
 - 1.4. Jaki jest poziom umiejętności tworzenia muzyki dziecka w wieku przedszkolnym?
 - 1.5. Jaka jest umiejętność słuchania muzyki przez dziecko w wieku przedszkolnym?
 2. Jakie są uwarunkowania aktywności muzycznej dziecka w przedszkolu?
 - 2.1. Jakie treści i formy edukacji muzycznej zostały zawarte w podstawie programowej wychowania przedszkolnego?
 - 2.2. W jaki sposób nauczyciel wspiera muzyczną aktywność dziecka?
 - 2.3. Jakie są sposoby aktywizacji dzieci podczas realizacji teorii uczenia się muzyki E. Gordona?
 - 2.4. W jaki sposób środowisko rodzinne może pobudzać do działań muzycznych, rozwijać zainteresowania muzyczne?
- Oprócz sformułowania problemów badawczych, przeprowadzenie badań naukowych wymaga także wysunięcia hipotez.

Hipotezy badawcze

Hipotezy badawcze wysunięte dla badanego zagadnienia są następujące:

HG (do PG): Przejawy aktywności muzycznej dziecka w przedszkolu są związane z formami i sposobami pracy właściwymi dla tego okresu rozwoju (śpiew, ruch przy muzyce, gra na

³⁸ M. Łobocki, Metody i techniki badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 53.

instrumentach, słuchanie muzyki, tworzenie muzyki), zależą od zdolności muzycznych dziecka, kompetencji muzycznych nauczyciela oraz środowiska rodzinnego;

HP (do PS 1): Zgodnie z etapami rozwoju zdolności muzycznych E. E. Gordona, zdolności muzyczne dziecka rozwijają się

H 1. (do PB 1.1.): Stymulowanie zdolności i umiejętności muzycznych dziecka ma znaczenie dla rozwoju poziomu umiejętności wokalnych

H 1.2. (do PB 1.2.): Stymulowanie zdolności i umiejętności muzycznych ma znaczenie dla rozwoju umiejętności gry na instrumentach

H 1.3. (do PB 1.3.): Stymulowanie zdolności i umiejętności muzycznych dziecka ma znaczenie dla rozwoju umiejętności ruchu przy muzyce

H 1.4. (do PB 1.4.): Stymulowanie zdolności i umiejętności muzycznych dziecka ma znaczenie dla rozwoju umiejętności tworzenia muzyki

H 1.5. (do PB 1.5.): Stymulowanie zdolności i umiejętności muzycznych dziecka ma znaczenie dla rozwoju umiejętności słuchania muzyki i skupienia

H 2. (do PB 2.): Różnorodne formy edukacji muzycznej dziecka w przedszkolu, kompetencje nauczyciela, aktywizacja do pracy oraz środowisko rodzinne warunkują aktywność muzyczną dziecka w przedszkolu

H 2.1. (do PB 2.1.): Aktualna podstawa programowa wyróżnia pięć podstawowych form edukacji muzycznej dziecka – śpiew, ruch przy muzyce, grę na instrumentach, słuchanie muzyki, tworzenie muzyki

H 2.2. (do PB 2.2.): Wsparcie rozwoju muzycznej aktywności dziecka zależy od poziomu przygotowania nauczyciela w zakresie działań muzycznych

H 2.3. (do PB 2.3.): Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka, zgodne z teorią uczenia się muzyki Edwina Eliasa Gordona, aktywizują dziecko do poznawania

H2.4. (do PB 2.4.): Otoczenie może stymulować rozwój muzyczny i rozwijać zdolności muzyczne.

3.3. Zmienne i ich wskaźniki

Pojęcie „zmienne” rozumiane jest jako cechy, względem których „elementy grupy lub zbioru różnią się między sobą, stanowią próbę uszczegółowienia badanych zjawisk z uwagi na podstawowe ich cechy, natomiast wskaźniki, których zadaniem jest poddanie zmiennych

operacjonalizacji (nadanie sensu empirycznego), to określenie zmiennych³⁹. Są to cechy dla danego zdarzenia konstruktywne. Wskaźnik to „cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego można wnioskować, z istotnym prawdopodobieństwem, że zachodzi interesujące badacza zjawisko. Odpowiedni dobór wskaźnika oznacza w praktyce zdefiniowanie zmiennej⁴⁰. W badaniach pedagogicznych zmienne niezależne stanowią „różnego rodzaju celowe sposoby oddziaływań dydaktycznych i/lub wychowawczych, zaś zmienne zależne to oczekiwane skutki tych pierwszych⁴¹. Jerzy Brzeziński zmienną nazywa „własność, która może przyjmować różne wartości – przynajmniej dwie.⁴² Wyróżniamy następujące rodzaje zmiennych:

- zmienne zależne;
- zmienne niezależne;
- zmienne niezależne pośredniczące;
- zmienne niezależne zakłócające.

Zmienna zależna to zmienna stanowiąca przedmiot badania, której związku z innymi chcemy określić. W proponowanym ujęciu problematyki, jako zmienną zależną główną, **przyjęto przejawy aktywności muzycznej dzieci w przedszkolu**. Na tak pojętą zmienną zależną, oddziałują zmienne niezależne pośredniczące i zakłócające.

Zmienna zależna	Wskaźniki
Przejawy aktywności muzycznej dzieci w przedszkolu	<ul style="list-style-type: none"> a) umiejętności wokalne i rozwoju aparatu mowy (obserwacja, dziennik obserwacji, badania w działaniu); b) umiejętności gry na instrumencie (obserwacja, dziennik obserwacji, badania w działaniu); c) umiejętności ruchu przy muzyce (obserwacja, dziennik obserwacji, badania w działaniu); d) umiejętność słuchania muzyki (obserwacja, dziennik obserwacji, dyskusja grupowa); e) umiejętność tworzenia muzyki (obserwacja, dziennik obserwacji, dyskusja grupowa).

Tabela nr 3. : Zmienne zależne. Oprac. własne (s. 38)

³⁹ G. A. Ferguson, Y. Takane, Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice, PWN, Warszawa 2009, s. 29 - 30.

⁴⁰ T. Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1977, s. 47.

⁴¹ M. Łobocki, Praca badawcza nauczyciela, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 34.

⁴² J. Brzeziński, Metodologia badań psychologicznych, PWN, Warszawa 2002, s. 185.

Zmienna niezależna oddziałuje na zmienną zależną - jest „stymulatorem”. Za J. Brzezińskim, w toku badań przyjęto zmienną niezależną główną i zmienną niezależną pośredniczącą (interweniującą), które mają interferencyjny wpływ na zależność, która wiąże je ze zmienną zależną⁴³.

Zmienna niezależna	Wskaźniki
Czynniki determinujące muzyczną aktywność dziecka w przedszkolu	<ul style="list-style-type: none"> a) zdolności muzyczne – melodyczne i rytmiczne (wyniki testów <i>AUDIE IMMA</i> E.E. Gordona); b) kompetencje muzyczne nauczyciela, metody i sposoby pracy (sondaż diagnostyczny, obserwacja); c) środowisko rodzinne (wywiad, obserwacja); d) stosunek dziecka do zajęć muzycznych (badania w działaniu, obserwacja, opis indywidualnych przypadków) e) metody pracy nauczyciela (sondaż diagnostyczny, obserwacja, badania w działaniu); f) ogólny rozwój dziecka (arkusz obserwacji dla dzieci w wieku przedszkolnym na podstawie podstawy programowej); g) program wychowawczo-dydaktyczny (analiza dokumentów); h) udział w dodatkowych zajęciach muzycznych (śpiew, taniec, gra na instrumentach) w przedszkolu; i) udział w dodatkowych zajęciach muzycznych (śpiew, taniec, gra na instrumentach) poza przedszkolem.
Zmienne niezależne pośredniczące	Wskaźniki
<ul style="list-style-type: none"> a) wykształcenie muzyczne nauczycieli; b) doskonalenie zawodowe w zakresie edukacji muzycznej; c) praca z programem; d) dodatkowe wsparcie muzyczne (innowacje, programy autorskie); e) uczestnictwo w imprezach kulturalnych - muzycznych (przeglądy, konkursy); f) uczestnictwo w cyklicznych wydarzeniach kulturalnych; g) wykształcenie i doświadczenie specjalistów prowadzących dodatkowe zajęcia z zakresu edukacji muzycznej w przedszkolu. 	<ul style="list-style-type: none"> a) sondaż diagnostyczny; b) sondaż diagnostyczny; c) sondaż diagnostyczny; d) sondaż diagnostyczny; e) sondaż diagnostyczny; f) sondaż diagnostyczny; g) wywiad.

Tabela nr 4.: Zmienne niezależne, wskaźniki. Oprac. własne (s. 39)

⁴³ J. Brzeziński, Metodologia badań psychologicznych, PWN, Warszawa 2002, s. 191.

2.4. Metody, techniki, narzędzia badawcze

W ujęciu T. Pilcha metoda badań to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”⁴⁴. Projektując badania przyjęto stanowisko Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman.

Test

Test, jak pisze T. Pilch, „to jakieś zadanie lub próba wystandaryzowania, o maksymalnym stopniu obiektywności, której wyniki ujmowane są ilościowo i ów rezultat ilościowy jest podstawą wnioskowania o pewnych właściwościach psychicznych osoby lub osób badanych”⁴⁵. Z definicji wynika, że musi to być narzędzie wystandaryzowane, co oznacza narzędzie dostosowane do konkretnego celu, posiadające skalę określającą odpowiednimi jednostkami zróżnicowanie badanych osób. Test powinien charakteryzować się trafnością, to znaczy, że za każdym razem przeprowadzając test, uzyskujemy wiedzę na badany temat, oraz rzetelnością, co oznacza, że przy badaniu dwóch zbliżonych do siebie grup otrzymamy podobne wyniki. Jest narzędziem obiektywnym, jego wynik nie zależy od osoby badającej⁴⁶.

Testy wykorzystane w badaniach:

Test muzyczny - IMMA (*Intermediate Measure of Music Audiation*)

Wykorzystano wystandaryzowany test zdolności muzycznych autorstwa Edwina E. Gordona z polską standaryzacją i instrukcją. Jego przedmiotem są rozwijające się zdolności muzyczne. Korzystając z klasyfikacji T. Bauman i T. Pilcha, dotyczy on zdolności specjalnych, jest pisemno-obrazkowy.

Test IMMA (*Intermediate Measure of Music Audiation*) został przetłumaczony na język polski, posiada polską instrukcję, nagrania oraz arkusze testowe. Jest dostępny dla nauczycieli, którzy posiadają szkolenie z zakresu stosowania testów Edwina Eliasa Gordona, jest stosowany przez nauczycieli w różnych typach szkół. Składa się on z dwóch części: testu wysokości dźwięku i rytmu. Test służy do badań grupowych, w polskiej instrukcji

⁴⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 70.

⁴⁵ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 118.

⁴⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych, strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 118-119.

szczegółowo zostały określone warunki przeprowadzenia badania. Materiał dźwiękowy służący do pomiaru zdolności zagrany jest na syntezatorze. W teście rytmu, oprócz struktur rytmicznych, słychać stukanie sygnalizujące metrum. W teście melodii „wszystkie motywy wykonane są w tym samym tempie i tonacji. Przynajmniej jedna fraza w parze zawiera tonikę, a w niektórych celowo tonika jest w każdym motywie z pary. Różnice ograniczają się do jednej lub kilku zmian wysokości dźwięku, konturu melodii lub obu łącznie”⁴⁷. Do konstrukcji zadań testowych zostały wykorzystane frazy w skalach minorowych i majorowych. Wszystkie zadania wchodzące w skład testów melodii są w tonacji C. W każdym zadaniu toniką jest c¹. W teście rytmu uwzględniono wszelkie możliwe odmiany metrum. Większość par złożonych z odmiennych przykładów, ma to samo metrum⁴⁸. Badanie testem melodii musi wyprzedzać badanie testem rytmu, jednak nie mogą być one przeprowadzone w odstępie większym niż okres dwóch tygodni. Każde przeprowadzenie testu trwa ok. 20 minut, z czego mniej więcej 12 minut przypada na przykłady dźwiękowe, które nagrane są na płycie CD⁴⁹. Każdy test składa się z 30 przykładów „właściwych” oraz przykłady „próbne” – test melodii cztery, a test rytmu dwa. Nauczyciel nie zatrzymuje nagrań po kolejnych przykładach, uczniowie wysłuchują całości testu, a nauczyciel odczytuje wystandaryzowaną instrukcję. Podczas badania dzieci zakreślają odpowiedzi na arkuszach. Zawsze są tylko dwie możliwości odpowiedzi, ponieważ przykłady prezentowane w parach mogą być takie same lub różne. Kiedy przykłady są takie same dziecko zaznacza dwie takie same „twarze”, kiedy przykłady różnią się od siebie dziecko odpowiednio zaznacza różne „twarze”.

Zgodnie z definicją T. Pilcha i T. Bauman, omawiany test IMMA jest wystandaryzowany, cechuje go trafność i rzetelność, jest obiektywnym diagnostycznym narzędziem badawczym.

Ze względu na przedmiot pomiaru, jest testem zdolności specjalnych (muzycznych), jest testem pisemnym (szczegółowy opis IMMA oraz przykładowy arkusz testu znajdują się w dysertacji s. 26 oraz w aneksie).

Test muzyczny – AUDIE

Test - gra muzyczna, mającą pomóc rodzicom w analizowaniu i zrozumieniu muzycznych zdolności i umiejętności dziecka 3- i 4-letniego. Uzyskane wyniki dostarczają informacji

⁴⁷ R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, Psychologia uzdolnienia muzycznego, WSiP, Warszawa 1986, s. 42.

⁴⁸ E. E. Gordon, Podstawowa i średnia miara słuchu muzycznego, AMFC, Warszawa 1999, s. 26 - 27.

⁴⁹ E. E. Gordon, Podstawowa i średnia miara ...op. cit., s. 45.

o indywidualnych potrzebach dziecka w zakresie muzyki. Audie składa się z części tonalnej i rytmicznej. Jest rodzajem zabawy, w którą dziecko chce grać samo lub z którymś z rodziców. Podczas przebiegu „zabawy” dziecko jest zachęcane przez postać „AUDIE” do wysłuchania jego piosenki, która składa się z trzech dźwięków – opadający trójdźwięk molowy, dziecko ma za zadanie porównać czy piosenka AUDIE jest taka sama jak drugi proponowany przykład i odpowiedzieć „tak” lub „nie”. W części melodycznej, wśród przykładów ulega zmianie melodia – wysokość jednego, dwóch lub 3 składników, ale rytm pozostaje ten sam; w części rytmicznej zmienia się rytm wykonywanej melodii. W każdej części jest po pięć przykładów na „tak” i pięć na „nie”. Test „ma dobre, wielokrotnie sprawdzane opracowanie, ma wysoką rzetelność oraz trafność”⁵⁰. Test służy do badań indywidualnych, można go wykorzystywać wielokrotnie. Polskie tłumaczenie i nagranie jest dostępne dla członków Polskiego Towarzystwa im. Edwina Eliasa Gordona w Bydgoszczy.

Sondaż diagnostyczny

Sondaż diagnostyczny „jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk, i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie niezlokalizowanych, posiadające znaczenie wychowawcze, w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”⁵¹. Ankieta polega na gromadzeniu informacji. Grupę respondentów muszą stanowić osoby reprezentatywne dla danej populacji. Wymaga to zastosowania metod statystycznych, umożliwiających stwierdzenie jaki powinien być skład grupy, aby była ona reprezentatywna.

W badaniach wykorzystano kwestionariusz ankiety dla nauczyciela wychowania przedszkolnego (kwestionariusz znajduje się w aneksie pracy, zawiera 49 pytań). Tematyka ankiety dotyczyła dziecka, jego rozwoju muzycznego, środowiska rodzinnego, programów nauczania, wykształcenia nauczycieli, wiedzy ogólnej z zakresu edukacji muzycznej, działań ukierunkowanych na rozwój muzyczny dziecka, czasu spędzanego na aktywności muzycznej, ocenę wybranych aspektów z zakresu omawianej tematyki. Większość pytań miała charakter zamknięty, ale w celu dopełniania niektórych zagadnień zastosowano pytania otwarte przez

⁵⁰ , E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), Teoria uczenia się muzyki według Edwina Eliasa Gordona Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz-Warszawa 1995, s. 132.

⁵¹ T. Pilch, Zasady badań pedagogicznych..., op. cit., s. 80.

utworzenie kategorii „inne” lub poproszono respondentów o krótkie uzasadnienie swojego stanowiska dotyczącego diagnozowanego zagadnienia.

Analiza dokumentów

Analiza dokumentów polega na porządkowaniu i interpretacji zawartych w danym dokumencie treści, w perspektywie założonego problemu badawczego bądź hipotezy. Przez pojęcie dokumentu należy rozumieć „każdy przedmiot materialny będący świadectwem jakiegoś faktu, zjawiska lub myśli ludzkiej”⁵². Mieczysław Łobocki podkreśla, że dotyczy ona w dużej mierze „nie tylko materiału otrzymanego w procesie zainicjowanych specjalnie badań, lecz także w wyniku działań niezwiązanych bezpośrednio z podejmowanym procesem badawczym. Zależy to od dokumentu poddanego analizie. Chodzi tu o dokumenty szeroko rozumiane, obejmujące nie tylko materiały archiwalne w ścisłym znaczeniu tego słowa, lecz także o aktualne wytwory dzieci i młodzieży, takie jak: rysunki, zeszyty szkolne, listy, pamiętniki, twórczość literacką”⁵³.

W badaniach analizowano dokumenty pisemne o charakterze urzędowym: podstawa programowa wychowania przedszkolnego, programy pracy, statut placówki, teksty naukowe i archiwalia dotyczące twórczości dziecięcej w tym nagrania wokalne na nośniku CD.

Obserwacja

Obserwacja jest podstawowym narzędziem diagnostycznym wykorzystywanym w pracy przez każdego nauczyciela. W pracy badawczej jest metodą „polegającą na zbieraniu danych drogą postrzeżeń. Dostarcza badaczowi naturalną wiedzę o obserwowanej grupie, a więc najbardziej prawdziwą”⁵⁴.

W pracy wykorzystano obserwację w formie standaryzowanej - arkusz obserwacji dziecka w wieku przedszkolnym, przygotowany przez radę pedagogiczną na podstawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Wykorzystano również obserwację w formie wystandaryzowanej – Skala Gotowości Szkolnej (SGS), która jest metodą obserwacyjną dla nauczycieli sześciolatków o charakterze skali szacunkowej. W Skali wymieniono te zachowania i umiejętności, które są ważne dla poznania osiągnięć, upodobań i zainteresowań, a także trudności doświadczanych przez dzieci

⁵² B. Petrozolin – Skowrońska (red.), Nowa encyklopedia powszechna PWN, Państwowe Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 112.

⁵³ M. Łobocki, Wprowadzenie do metodologii badań ...op.cit., s. 213.

⁵⁴ T. Pilch, T. Bauman, Zasady badań pedagogicznych... op.cit., str. 86

w związku z osiągnięciem gotowości szkolnej. Przyjęto, że gotowość szkolna sześciolatka powinna być rozpatrywana poprzez działania dziecka w środowisku przedszkola lub szkoły.

Skala Gotowości Szkolnej składa się z pięciu części:

- Część A - wymienione są zachowania i umiejętności związane z poznawczą aktywnością dziecka;
- Część B - dotyczy zachowania dziecka w grupie rówieśników;
- Część C - uwagę nauczyciela skierowano na przejawy samodzielności dzieci i ich umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach;
- Część D - dotyczy aktywności zadaniowej dziecka, podejmowanej samodzielnie lub w przebiegu zajęć pod kierunkiem nauczyciela;
- Część E - odnosi się do przygotowania dziecka do nauki czytania, pisania i matematyki.

Zachowania i umiejętności zamieszczone w skali są zgodne z podawanymi w podręcznikach psychologii osiągnięciami rozwojowymi dzieci w wieku 6-7 lat, kiedy kończą one wiek przedszkolny i rozpoczynają młodszy wiek szkolny. Ponadto wykorzystano metodę obserwacji w formie techniki niestandardyzowanej, dokumentowanej w notatkach i zapiskach.

Wywiad

Wywiad, w naukach społecznych, ujmowany jest jako proces, podczas którego osoba prowadząca wywiad stara się oddziaływać na badanego za pomocą stawianych pytań i skłania go tym samym do rozwiązania problemu badawczego. Warto również zwrócić uwagę, iż wywiad jest jedną z metod badawczych, jaka umożliwia jednoczesne stosowanie innej metody, a mianowicie obserwacji⁵⁵. Pojęcie wywiadu najogólniej definiuje się jako rozmowę kierowaną, w której udział biorą co najmniej dwie osoby – ankieter (badacz) oraz respondent⁵⁶. Wywiad nie jest tylko rozmową, lecz jest to forma dialogu umożliwiająca badającemu uzyskanie od respondenta takich informacji, które pomogą osiągnąć badaczowi postawiony cel badań.

Opis indywidualnych przypadków

Ta metoda zawęża swój zakres poznania do jednej lub kilku osób. Wiedza zdobyta w ten sposób zachowuje ciągłość pomiędzy wiedzą naukową i potoczną. Podmiot, w sposób

⁵⁵ J. Sztumski, Wstęp do metod i badań społecznych, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995, s. 21.

⁵⁶ T. Pilch, T. Bauman, Zasady badań pedagogicznych... op. cit., s. 95.

szczególny w swej jednostkowości, stanowi szczególny wymiar dla badanego zjawiska. Celem studium jest dokładny opis badanego przypadku z uwzględnieniem różnych jego aspektów. Do preferowanych w strategii studium przypadku metod należą „obserwacja, wywiad i analiza dokumentów. Możliwe jest jednak również wykorzystanie innych sposobów gromadzenia oraz analizy danych, w tym również danych o charakterze ilościowym. Ich dobór będzie każdorazowo uzależniony od pytania badawczego oraz charakteru przypadku (osoba? grupa społeczna? instytucja? zjawisko?), który badacz chce analizować”⁵⁷.

W badaniach wykorzystano analizy przypadków do opisu dzieci z wysokimi oraz niskimi zdolnościami muzycznymi.

Badania w działaniu

Metoda ta definiowana jest jako „proces, w którym uczestnicy systematycznie badają swoją własną praktykę edukacyjną i ostrożnie, używając technik badawczych, definiują problemy z nią związane w celu wprowadzania zmian w nauczaniu”⁵⁸. Polega na „obserwowaniu, myśleniu i działaniu”⁵⁹. Są to studia nad „społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, z zamiarem ulepszenia jej, czyli udoskonalenia jakości swego działania w trakcie jego trwania”⁶⁰. Badania w działaniu „realizowane są i wchodzą swym zasięgiem na tereny placówek oświatowych, gdzie role badaczy pełnią sami nauczyciele”⁶¹.

Metody, techniki i narzędzia badawcze zostały opracowane szczegółowo w rozdziale pierwszym pracy (s. 22 – 36).

2.5. Badana grupa i teren badań

Badania prowadzono w latach 2017-2020, miały charakter jawny. Grupa zawiązała się we wrześniu 2017 roku, wszystkie dzieci rozpoczęły wówczas etap edukacji przedszkolnej. Dodatkowe zajęcia umuzykalniające w grupie, prowadzone przez nauczyciela specjalistę, odbywały się od października 2017 roku, regularnie dwa razy w tygodniu. Trwały po 20

⁵⁷ E. Kowalska, Studium przypadku (case study) w badaniach z (nad) dziećmi, [w:] M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), Dziecko i Dzieciństwo w badaniach pedagogicznych, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 256.

⁵⁸ L. Kataryńczuk-Mania, M. Kołodziejski, M. Kisiel, Orientacje w metodologii badań ... op. cit., s. 106.

⁵⁹ M.Y. Wong, „Adapted action research as an instructional strategy in a music teacher education programme in Hong Kong, “Music Education Research” 2011, no. 13(1), p. 107. [za:] L. Kataryńczuk-Mania, M. Kołodziejski, M. Kisiel, Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018, s. 106.

⁶⁰ T. Pilch, T. Bauman, Zasady badań pedagogicznych... op. cit., s. 307.

⁶¹ L. Kataryńczuk-Mania, M. Kołodziejski, M. Kisiel, Orientacje w metodologii badań ... op. cit., s. 107.

minut. Dodatkowo autorka, regularnie, dwa razy w tygodniu, prowadziła zajęcia zgodne z teorią uczenia się muzyki E. E. Gordona, w ramach swojego pensum. Ich celem była inkulturacja muzyczna w zakresie budowania słownika rytmicznego i melodycznego. Dwanaścioro dzieci z grupy przed rozpoczęciem przedszkola uczęszczało do różnego typu placówek opiekuńczych. Ośmioro do żłobków państwowych, w których autorka prowadziła regularne zajęcia umuzykalniające – raz w tygodniu, podczas których wykorzystywała elementy teorii Gordona. Są to dzieci, którym przyporządkowano następujące kody: 5, 6, 12, 14, 16, 18, 19.

Skład osobowy grupy zmieniał się z różnych powodów, głównie zdrowotnych, dlatego do analizy wybrano 21 osób, które uczęszczały do niej przynajmniej przez dwa lata. Podczas pierwszej próby (listopad - grudzień 2017) testem melodii i rytmu badano 19 dzieci. Podczas drugiej próby (maj - czerwiec 2018) 18 dzieci.

Kwestionariusze ankiety posiadały dla nauczycieli wychowania przedszkolnego miał formę internetową, bowiem przeprowadzone zostały również z nauczycielami spoza placówki. Sytuacja związana z epidemią COVID-19 zdeterminowała tę formę. Udało się dotrzeć do 200 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Przeprowadzono wywiady z 20 rodziców oraz z 15 nauczycielami specjalistami prowadzącymi zajęcia dodatkowe – muzyczne w przedszkolach. Badania dzieci, przy pomocy narzędzi: AUDIE i IMMA, przeprowadzono w roku szkolnym 2017/2018 – AUDIE oraz 2019/2020 IMMA. W roku szkolnym 2018/2019 autorka nie podjęła badań przy pomocy testów zdolności muzycznych, bowiem skupiła się na działaniach muzycznych, których głównym celem była szeroko rozumiana akulturacja muzyczna, w szczególności praca nad słownikiem rytmicznym i melodycznym oraz realizacja autorskich pomysłów w postaci programów, innowacji i warsztatów. Był to też czas obserwacji dzieci pod kątem indywidualnych zainteresowań, możliwości i potrzeb.

Badania właściwe zostały poprzedzone pilotażem w 2017 roku, którego celem było sprawdzenie narzędzia badawczego (IMMA) oraz technicznego zaplecza placówki. Wyniki oraz uwagi dotyczące badania zostały opublikowane⁶².

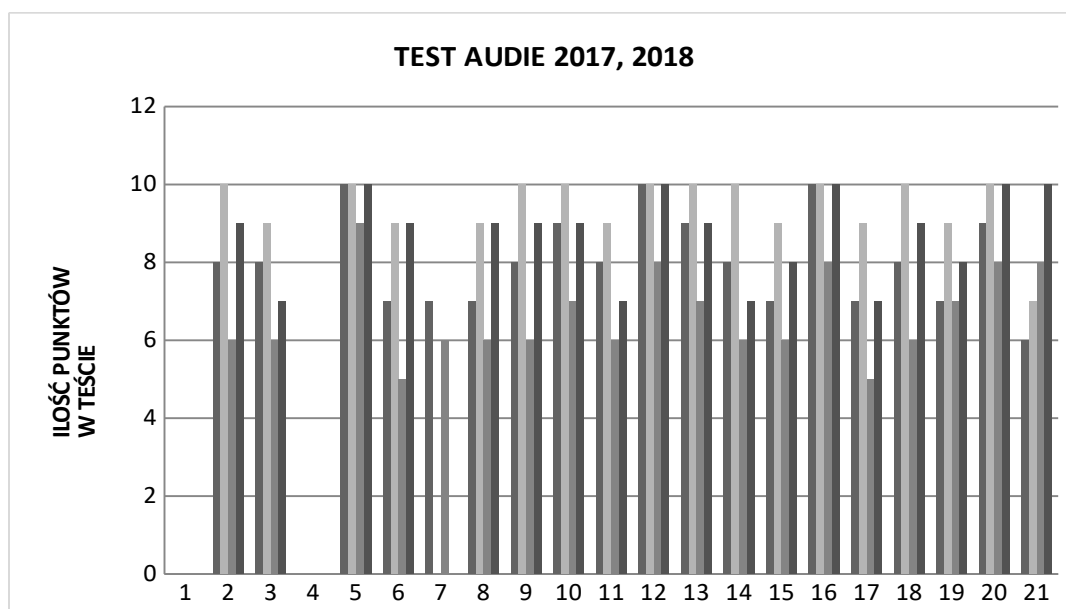
⁶² E. Kuligowska, Zdolności muzyczne dzieci-badania pilotażowe, [w:] Edukacja artystyczna- nowe wyzwania, L. Kataryńczuk-Mania (red.), Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra-Skarbona 2016, s. 65 – 83.

4. Wyniki badań własnych i wnioski

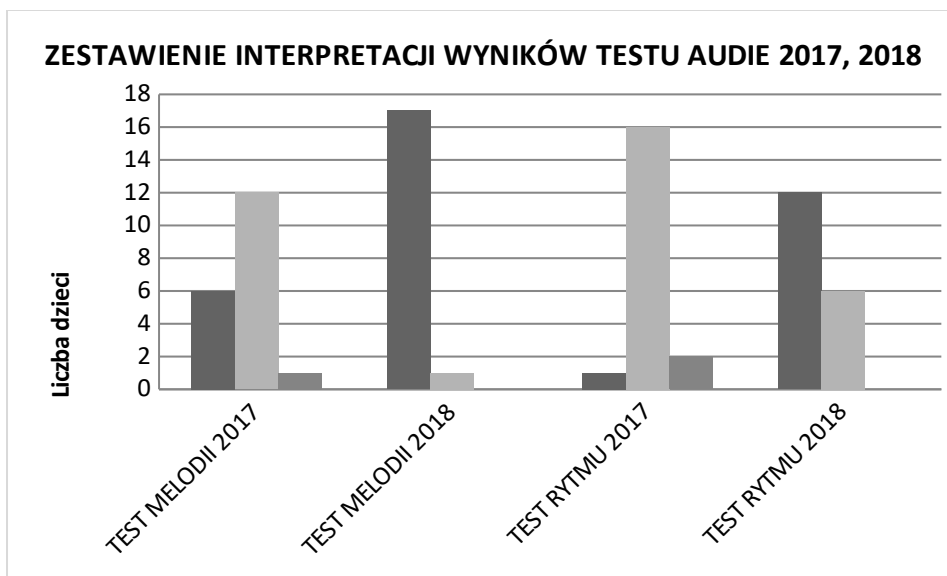
Pomiar zdolności muzycznych AUDIE

Test-zabawa, opisany został w rozdziale piątym, jest przeznaczony do przeprowadzania indywidualnego. Przykłady przedstawiające rytm i melodię są prezentowane oddzielnie w odstępie czasowym. Rodzice zostali poinformowani o prowadzonych badaniach i wyrazili na nie zgodę. Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z wytycznymi instrukcji dla rodziców i nauczycieli, część instrukcji oraz dokładny opis narzędzia i przebiegu badania znajduje się w piątym rozdziale pracy.

Końcowy wynik przeprowadzonych pomiarów obrazuje poniższy wykres:



Wykres nr11 : Zestawienie wyników testu AUDIE przeprowadzonego w 2017 i 2018 roku. Oprac. własne (s. 163)



Wykres nr 12. : Zestawienie interpretacji wyników testu AUDIE w latach 2017 i 2018 (s. 167)

Z zestawienia wynika, że zdolności muzyczne rytmiczne i melodyczne rozwinęły się. Największą liczbę, przy pierwszej próbie pomiaru stanowiły te, których zdolności były przeciętne. Druga próba pomiaru wykazała, że poziom zdolności rytmicznych i melodycznych wzrósł, w porównaniu z rokiem poprzednim, średnio :

w skali grupy:

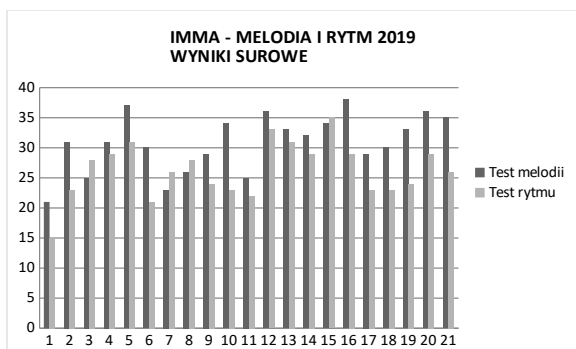
- zdolności melodyczne: 1,39;
- zdolności rytmiczne: 2,09.

Przedstawiona analiza wyników badań potwierdza rozwój zdolności muzycznych: melodycznych i rytmicznych na tym etapie rozwoju.

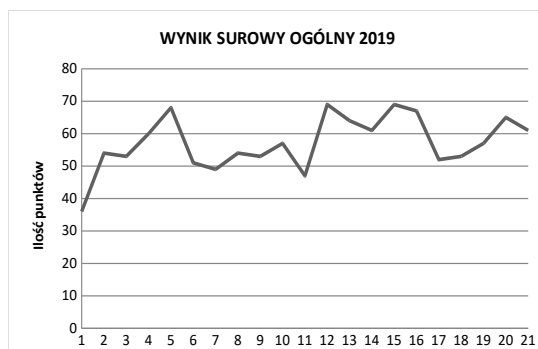
Pomiar zdolności muzycznych IMMA

Test IMMA został przeprowadzony dwa razy w roku szkolnym 2019/2020. Pierwsza próba miała miejsce w październiku 2019, druga - w lutym 2020.

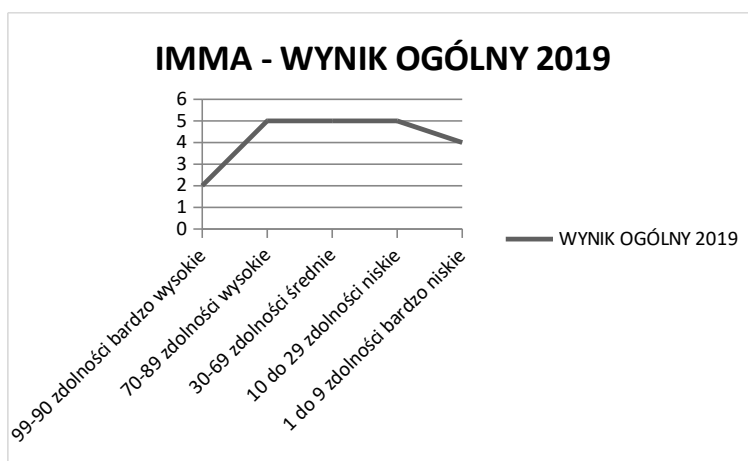
Test dostarcza 2 rodzaje wyników: wyniki surowe i rangi centylowe. Wynik surowy to wszystkie prawidłowe odpowiedzi w teście. Główną słabością wyniku surowego jest to, że trudno go zinterpretować, ponieważ jego sens jest zmienny i dlatego przekształca się go bezpośrednio w wyniki centylowe przyporządkowane do danej grupy wiekowej. Oblicza się trzy wyniki: wynik dla testu Melodii, wynik dla testu Rytmu i wynik ogólny (szczegółowy opis narzędzia oraz przeprowadzonego badania znajduje się na stronach 168-180 dysertacji).



Wykres nr 13.: IMMA – wyniki surowe – melodia i rytm 2019. Oprac. własne (s. 170)



Wykres nr 14. : IMMA – surowy wynik ogólny 2019. Oprac. własne (s. 171)

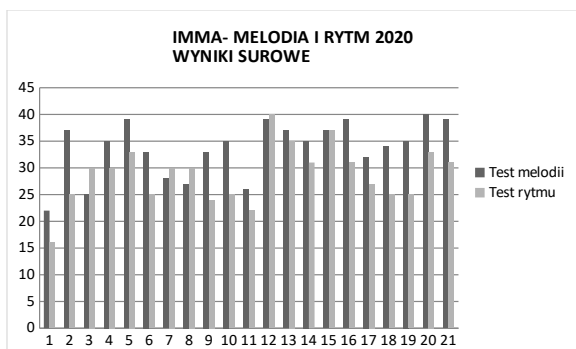


Wykres nr 25.: IMMA – wynik ogólny 2019 – ranga centylowa zestawienie. Wykres liniowy. Oprac. własne (s. 179)

Powyższe wykresy przedstawiają trzy rodzaje wyników dla pierwszego pomiaru zdolności muzycznych przy pomocy narzędzia IMMA. Z przedstawionej na wykresie nr 13. analizy wynika, że wyniki surowe czworga dzieci (3,7,8,15), w zakresie zdolności rytmicznych, przewyższają wyniki uzyskane z zakresu zdolności melodycznych. Żadne dziecko nie uzyskało takich samych wyników z zakresu testu melodii i testu rytmu. U siedemnaściorga wyraźnie widoczny jest wyższy wynik uzyskany w teście melodii.

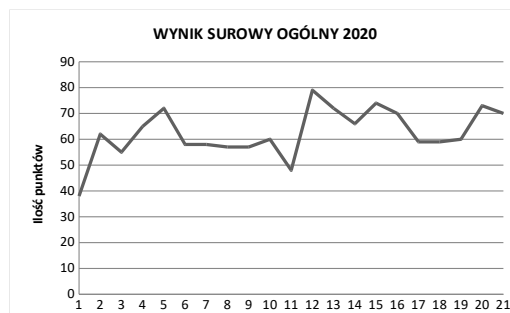
Dokładna analiza znajduje się w pracy na stronach 168-180. Wynik ogólny z 2019 roku, przedstawiony na wykresie nr 25 ukazuje rozkład zdolności w grupie w taki sposób, że najwięcej dzieci to te, których zdolności są na wysokim, średnim i niskim poziomie, najmniej jest dzieci ze zdolnościami bardzo wysokimi, cztery osoby mają zdolności bardzo niskie.

Przy drugim pomiarze, w roku szkolnym 2019/2020, wyniki były następujące:

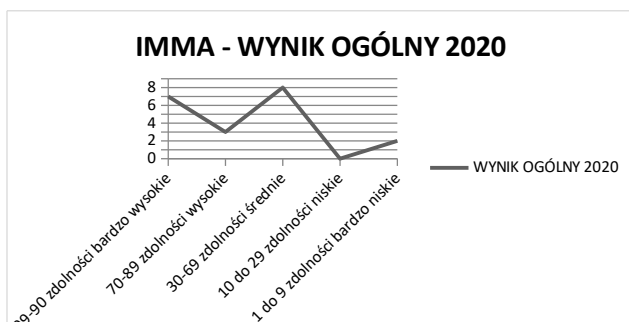


Wykres nr 15 : IMMA, wyniki surowe – melodia i rytm 2020.

Oprac. własne (s. 172)



Wykres nr 16.: IMMA – wynik surowy ogólny 2020. Oprac. własne (s.173)



Wykres nr 26. : IMMA – wynik ogólny 2020 – ranga centylowa zestawienie.

Wykres liniowy. Oprac. własne (s. 180)

Z przedstawionej analizy wynika, że wyniki surowe jednej osoby, w zakresie rytmu i melodii, są takie same (15). U czworga dzieci wynik uzyskany w teście rytmu jest wyższy (3, 7, 8, 12), u pozostałych wynik surowy uzyskany w teście melodii jest wyższy niż wynik uzyskany w teście rytmu.

Średni wynik surowy w badanej grupie przedstawiono w poniższej tabeli:

RODZAJ TESTU	Rok 2019	Rok 2020
Test melodii	30,58	33,66
Test rytmu	26,3	28,8

Tabela nr 13.: IMMA –średni wynik surowy, melodia i rytm. Oprac. własne (s. 174)

Z przedstawionej analizy wynika, że nastąpił wzrost zdolności melodycznych i rytmicznych. Porównując wyniki ogólne, z lat w których były prowadzone badania, wynika, że wzrost nastąpił średnio o:

- w zakresie zdolności melodycznych: 3,08;
- w zakresie zdolności rytmicznych: 2,5.

Ogólny wniosek z przeprowadzonych przez autorkę badań – zdolności melodyczne i rytmiczne u dziecka na etapie przedszkola rozwijają się. U dzieci 3,7,8,15, zdiagnozowano wyższy poziom zdolności w zakresie rytmu. Kolejny pomiar potwierdził ich wyższy poziom oraz rozwój. U dziecka 15 poziom zdolności rytmicznych i melodycznych się wyrównał.

Porównanie procentowego rozkładu poziomów zdolności w grupie, zostało przedstawione w tabeli poniżej:

ZESTWIENIE PROCENTOWE WYNIKÓW OGÓLNYCH		
POZIOM ZDOLNOŚCI/ROK POMIARU	2019	2020
99-90 zdolności bardzo wysokie	9%	35%
70-89 zdolności wysokie	24%	15%
30-69 zdolności średnie	24%	40%
10 do 29 zdolności niskie	24%	0%
1 do 9 zdolności bardzo niskie	19%	10%

Tabela nr 15. : IMMA – zestawienie procentowe rangi centylowej dla grupy w latach 2019 i 2020. Oprac. własne (s. 181)

Wyniki badania przy pomocy narzędzia AUDIE jak i IMMA, świadczą o rozwoju zdolności muzycznych dzieci na etapie przedszkola. Z analizy pomiarów, przeprowadzonych w roku szkolnym 2017/2018 wynika, że największą liczbę dzieci, przy pierwszej próbie pomiaru stanowiły te, których zdolności były przeciętne. Druga próba pomiaru wykazała, że poziom zdolności rytmicznych i melodycznych wzrósł, w porównaniu z rokiem poprzednim, średnio w skali grupy:

- zdolności melodyczne: 1,39;
- zdolności rytmiczne: 2,09.

Opis indywidualnych przypadków

Do analizy – opisu indywidualnych przypadków wybrano pięcioro dzieci, którym przypisane zostały, na potrzeby prowadzonych badań, odpowiednie kody: 1, 5, 12, 13, 20.

Troje z dzieci uczęszcza do grupy od roku szkolnego 2017/2017: 5, 12, 13, 20. Jedno dziecko – 1 - doszło do grupy w drugim semestrze w roku szkolnym 2018/2019.

Troje z dzieci uczęszczało na zajęcia prowadzone przez autorkę w żłobkach – 5, 12, 13.

Dzieciom, na potrzeby indywidualnego opisu, nadano następujące nazwy:

Przypadek 1 - dla dziecka z kodem 1; Dziecko o niskim poziomie uzdolnień muzycznych (brak widocznego postępu w rozwoju uzdolnień/umiejętności).

Przypadek 5 - dla dziecka z kodem 5; Dziecko o wysokim poziomie zdolności muzycznych (silny wpływ środowiska).

Przypadek 12 – dla dziecka z kodem 12; Dziecko o wysokim poziomie zdolności muzycznych (silny wpływ środowiska)

Przypadek 13 dla dziecka z kodem 13; Dziecko o wysokim poziomie zdolności muzycznych (silny środowiska)

Przypadek 20 – dla dziecka z kodem 20. Dziecko o wysokim poziomie zdolności muzycznych (silny wpływ środowiska rodzinnego).

Rodzice i opiekunowie dzieci wyrazili zgodę na opis dzieci. Analizy dokonano na podstawie obserwacji prowadzonych w grupie, wywiadów z rodzicami dzieci, rozmów indywidualnych, przeprowadzonych testów zdolności muzycznych. Szczegółowy opis poszczególnych Przypadków znajduje się w rozdziale szóstym (s. 182 – 201).

W każdym z opisanych przypadków ujęto trzy grupy uwarunkowań: indywidualne – osobiste możliwości dziecka, środowisko i wpływy edukacyjne. Poprzez indywidualne obrazy opisanych przypadków widać z jednej strony każdorazowy rozwój specyficzny dla młodych jednostek, a przy tym siłę mechanizmów uruchamianych przez wybrane do analizy czynniki.

Każdy z opisanych przypadków jest inny.

Dziewczynka, której nadano kod: Przypadek 1., charakteryzuje się dużą aktywnością w zakresie działań muzycznych, jednak jej zdolności rozwijają się bardzo wolno, czego nie dało się uchwycić przy pomocy wykonanych pomiarów. Najprawdopodobniej spowodowane jest to zaburzeniami rozwojowymi związanymi z zespołem FAS, co jest widoczne również w innych z opisanych sfer rozwojowych.

Chłopiec – Przypadek 5., wychowuje się w rodzinie muzykującej. Przejawia duże zainteresowanie i aktywność w zakresie różnych form muzykowania. Przedstawione wyniki badań obrazują rozwój jego zdolności muzycznych. Rodzina jest zaangażowana w rozwój chłopca w zakresie zdolności i umiejętności muzycznych. W każdej ze sfer rozwoju, chłopiec rozwija się prawidłowo i przejawia duże zainteresowanie podnoszeniem swoich umiejętności.

Chłopiec – Przypadek 12., ma problemy z koncentracją uwagi, nie przejawia szczególnych zainteresowań ani aktywności związanych z działaniami muzycznymi. Wyniki uzyskane w przeprowadzonych badaniach świadczą o bardzo wysokim poziomie zdolności muzycznych. Rodzina nie jest zainteresowana rozwianiem zdolności muzycznych chłopca. W każdej ze sfer rozwoju chłopiec osiąga bardzo dobre wyniki. Charakteryzuje się bardzo dobrą pamięcią.

Dziewczynka – Przypadek 20., wychowuje się w rodzinie z tradycjami muzycznymi. Rodzice od najmłodszych lat dbają o jej rozwój w zakresie umiejętności muzycznych. Przejawia dużą aktywność w zakresie działań muzycznych, sama podejmuje inicjatywę. Wyniki uzyskane podczas pomiarów zdolności świadczą o ich rozwoju i bardzo wysokimi ich poziomie. Rodzina jest zaangażowana w edukację muzyczną dziecka. W każdej ze sfer rozwojowych dziewczynka jest bardzo dobrze rozwinięta.

Szczegółowy opis w zakresie poszczególnych sfer: fizycznej, społecznej, emocjonalnej, poznawczej, znajduje się na stronach: 182 – 201.

Opisane przypadki, poza Przypadkiem 1. oraz wyniki badań przeprowadzonych w całej grupie, świadczą o rozwoju zdolności muzycznych na etapie wychowania przedszkolnego. Znaczenie i zaangażowanie rodziny ma duże znaczenie w ich rozwoju, chociaż Przypadek – 12., świadczy o tym że nie stanowi to o możliwości osiągnięcia wysokich wyników w pomiarze.

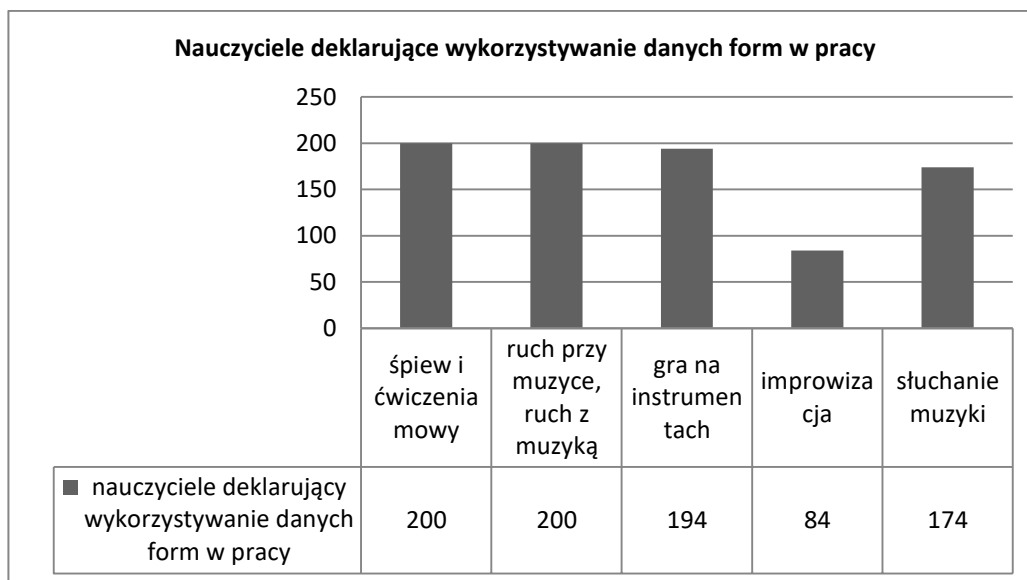
Muzyczne kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego światłe badań własnych

Badanie zostało przeprowadzone przy pomocy kwestionariusza ankiety, która obejmowała 49 pytań. Respondenci zostali wybrani losowo drogą internetową. Kwestionariusz⁶³ był udostępniany w grupach koleżeńskich - nauczycielskich na portalu Facebook oraz rozesłany do różnego rodzaju placówek przedszkolnych drogą mailową. Badanie przeprowadzono na przełomie 2019 i 2020 roku. Do prezentacji wyników wybrano grupę 200 nauczycieli z różnego typu placówek.

Przeprowadzone badanie obrazuje rzeczywistość przedszkolną w zakresie kompetencji muzycznych nauczyciela oraz umuzykalniania dzieci. Z badania wynika, że respondenci nie są wystarczająco przygotowani do prowadzenia zajęć muzycznych, wspierają ich nauczyciele specjaliści w ramach zajęć dodatkowych, które mają głównie formę odpłatną. Zajęcia rytmiczne – prowadzone przez nauczyciela specjalistę – odbywają się w 142 grupach prowadzonych przez respondentów, w 86 grupach biorą w nich udział wszystkie dzieci, w 56 grupach nie wszystkie. Z badań wynika, że są to w większości (112 pozytywnych odpowiedzi) zajęcia dodatkowo płatne, finansowane przez rodziców (107), przedszkole (10), innych fundatorów: fundacje, sponsora, radę rodziców. Piętnaścioro respondentów nie dysponuje wiedzą na ten temat.

⁶³ Kwestionariusz ankiety znajduje się w aneksie.

Nie wszystkie formy aktywności muzycznej są wykorzystywane podczas prowadzonych zajęć z zakresu wychowania muzycznego. Marginalizowana jest umiejętność improwizacji.



Wykres nr 4.: Formy pracy muzycznej nauczycieli. Oprac. własne(s.130)

W większości przypadków nauczyciele korzystają z gotowych podkładów i nagrań, nie śpiewają dzieciom „na żywo”, akompaniując na instrumencie. Nie wszystkie dzieci mają też regularny kontakt z muzykami w formie koncertów edukacyjnych. Według E. E. Gordona, muzyki uczymy się „przez słyszenie dobrych wzorców”⁶⁴, dlatego ważny jest poziom kompetencji muzycznych nauczyciela i uczestnictwo w różnorodnych formach muzykowania w okresie rozwoju zdolności muzycznych, który trwa do około dziewiątego roku życia.

5. Implikacje dla praktyki pedagogicznej

Autorka, w trakcie prowadzenia badań, wykorzystywała również powszechne metody pracy i jest świadoma, że nie można narzędziem opracowanym dla jednej teorii mierzyć osiągnięć według pracy innymi metodami. Narzędzia opracowane przez Gordona odnoszą się do zdolności muzycznych, a nie umiejętności, które stanowią ich przejaw. Zdaniem autorki, różnorodne formy pracy oparte na powszechnej metodyce wychowania muzycznego, które również zostały omówione w dysertacji (s. 87 - 112), mają bardzo duże znaczenie dla rozwoju zdolności muzycznych, jednak opierają się na umiejętnościach. Praca zgodna z teorią

⁶⁴ Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina Eliasa Gordona, E. Zwolińska (red.), Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000, s. 87.

Gordona pozwala na rozwijanie indywidualnych predyspozycji, a co się z tym wiąże na wzrost przejawów aktywności muzycznej dziecka.

Z przeprowadzonych badań, przy pomocy narzędzia IMMA, wynika, że poziom zdolności muzycznych w grupie się zmienia, a zmiana ma charakter rozwojowy, co potwierdza teorię rozwijających się zdolności muzycznych Gordona. Zmiana ma charakter progresywny. Przejawem zdolności muzycznych jest podejmowanie przez dziecko różnorodnych form aktywności muzycznej. Na tym etapie rozwoju, poziom umiejętności dziecka determinowany jest poziomem zdolności muzycznych, co obrazują opisane przez autorkę przypadki.

Biorąc pod uwagę to, że o aktywności muzycznej dziecka decydują: indywidualne dyspozycje osobowe – określone poprzez poziom zdolności muzycznych, środowisko kulturalne tworzone przez rodzinę i środowisko edukacyjne, którym jest przedszkole, należy podkreślić, że największe znaczenie dla aktywności muzycznej dziecka, poza rodzicem, który w sposób instynktowny kieruje rozwojem umiejętności muzycznych, ma nauczyciel wychowania przedszkolnego i nauczyciel specjalista prowadzący zajęcia dodatkowe w placówce. Od świadomości muzycznej i umiejętności nauczycieli w tym zakresie zależy rozwój zdolności muzycznych dziecka na tym etapie. Przeprowadzone przez autorkę badania obrazują rzeczywistość przedszkolną w zakresie kompetencji muzycznych nauczycieli oraz umuzykalniania dzieci. Respondenci nie są wystarczająco przygotowani do prowadzenia zajęć muzycznych, wspierają ich nauczyciele specjaliści w ramach zajęć dodatkowych, które mają głównie formę odpłatną. Nie wszystkie formy aktywności muzycznej są wykorzystywane podczas prowadzonych zajęć z zakresu wychowania muzycznego. Marginalizowana jest umiejętność improwizacji. W większości przypadków nauczyciele korzystają z gotowych podkładów i nagrań, nie śpiewają dzieciom „na żywo”, akompaniując na instrumencie. Nie wszystkie dzieci mają też regularny kontakt z muzykami w formie koncertów edukacyjnych. Według E. E. Gordona, muzyki uczymy się „przez słyszenie dobrych wzorców”⁶⁵, dlatego ważny jest poziom kompetencji muzycznych nauczyciela i uczestnictwo w różnorodnych formach muzykowania w okresie rozwoju zdolności muzycznych, który trwa do około dziewiątego roku życia. Z badań wynika, że założenia podstawy programowej nie mogą być w pełni zrealizowane, ponieważ ich realizację

⁶⁵ Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina Eliasa Gordona, E. Zwolińska (red.), Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000, s. 87.

determinuje niewystarczający poziom wiedzy i umiejętności nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Autorka wykazuje znaczenie aktywności muzycznej dla rozwoju ogólnego dziecka w wieku przedszkolnym przez integrację działań muzycznych z innymi aktywnościami.

Rekomendacje dla praktyki pedagogicznej określa następująco:

1. rozwijanie warsztatu pracy już podczas edukacji przyszłych nauczycieli – zwiększenie godzin zajęć praktycznych, wykorzystywanie różnych form aktywności muzycznej oraz różnorodnych form pracy, nauczanie przez działanie;
2. angażowanie studentów wychowania przedszkolnego w różnorodne formy muzykowania – przeżywania muzyki w formie koncertów (bajki muzyczne), przedstawień, budowania pozytywnego nastawienia do praktykowania w zakresie wychowania muzycznego; zachęcanie do tworzenia autorskich materiałów, do podnoszenia swoich umiejętności muzycznych w zakresie śpiewu, gry na instrumentach;
3. umożliwienie odbywania zajęć praktycznych – wykorzystywania swoich pomysłów w grupie dzieci;
4. zachęcanie nauczycieli do ewaluacji własnych działań muzycznych i ustawicznego podnoszenia swoich kompetencji muzycznych i pedagogicznych;
5. tworzenie programów doskonalenia zawodowego w formie warsztatów obejmujących wszystkie formy aktywności muzycznej;
6. upowszechnianie teorii uczenia się muzyki Edwina Eliasa Gordona w środowisku akademickim i pedagogicznym.

Autorka ma nadzieję, że opracowane przez nią zagadnienie będzie inspiracją dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej do rozwoju warsztatu pracy, dla środowiska akademickiego do podejmowania badań z zakresu wychowania i rozwoju muzycznego oraz do szukania najlepszych rozwiązań metodycznych w celu upowszechniania kultury muzycznej, a dla wszystkich, którzy wyrażają chęć poznania muzyki, do rozwijania tej pasji i dzielenia się radością z niej płynącą z otaczającym światem.

Bibliografia

Bonna B., Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016

Brzeziński J., Metodologia badań psychologicznych, PWN, Warszawa 2002

Encyklopedia muzyki, PWN, Warszawa 2001

Ferguson G. A., Takane Y., Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice, PWN, Warszawa 2009

Gloton R., Clero C., Twórcza aktywność dziecka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985

Gnitecki J., Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993

Gordon E. E., Podstawowa i średnia miara słuchu muzycznego, AMFC, Warszawa 1999

Gordon E.E., Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci, Harmonia Universalis, Gdańsk 2016

Gordon E.E., Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci, Zamiast Korepetycji, Kraków 1997

Kataryńczuk-Mania L., Audiacja i teoria uczenia się dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jako przygotowanie do percepcji muzyki współczesnej (na podstawie złożań Edwina Eliasa Gordona), [w:] I. Marciniak (red.), Problemy wykonawcze muzyki współczesnej, Zielona Góra 1998

Kataryńczuk-Mania L., Kołodziejcki M., Kisiel M., Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018

Kataryńczuk-Mania L., Muzyczna aktywność twórcza uczniów, [w:] M. Magda-Adamowicz (red.) Twórczość dzieci we wczesnej edukacji, Wyższa Szkoła Menadżerska w Legnicy, Legnica 2005

Kataryńczuk-Mania L., Wspieranie rozwoju muzycznego dzieci, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U.Szuścik, M. Zalewska-Bujak (red.), Edukacja małego dziecka, tom 2., „Zamiast Korepetycji”, Kraków 2010

Kataryńczuk-Mania L., Wychowawcze aspekty zajęć umuzyczniających w przedszkolu, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009

Kołąkowski L., Myśli wyszukane, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002
Kowalska E., Studium przypadku (case study) w badaniach z (nad) dziećmi, [w:] M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), Dziecko i Dzieciństwo w badaniach pedagogicznych, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020

Kubinowski D., Jakościowe badania pedagogiczne, Filozofia-Metodyka-Ewaluacja, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010

- Kujawiński J., Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990
- Kuligowska E., Zdolności muzyczne dzieci-badania pilotażowe, [w:] Edukacja artystyczna-nowe wyzwania, L. Kataryńczuk-Mania (red.), Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra-Skarbona 2016.
- Kwiatkowski S. M., Kompetencje przyszłości, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), Kompetencje przyszłości, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018
- Łobocki M., Metody i techniki badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005,
- Łobocki M., Metody i techniki badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000
- Łobocki M., Praca badawcza nauczyciela, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995
- Maszke A. W. , Metodologiczne podstawy badań empirycznych, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004
- Nowak S., Metodologia badań socjologicznych, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985
- Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996
- Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995
- Pazur B., Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych, Lublin 2012
- Pękała A., Tworzenie jako jedna z form aktywności muzycznej w przedszkolu, , [w:] M. Magda-Adamowicz (red.) Twórczość dzieci we wczesnej edukacji, Wyższa Szkoła Menadżerska w Legnicy, Legnica 2005
- Pilch T., Bauman T., Zasady badań pedagogicznych, strategie ilościowe i jakościowe, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001
- Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995
- Popek S., Człowiek jako jednostka twórcza, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001
- Przetacznik-Gierowska M., Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), Psychologia rozwoju człowieka, tom I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996
- Przychodzińska-Kaciczak M., Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979

- Shuter-Dyson R., Gabriel C., Psychologia uzdolnienia muzycznego, WSiP, Warszawa 1986
- Sławecki B., Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych, [w:] D. Jamielniak (red.), Badania jakościowe. Podejścia i teorie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012
- Szewczuk W., Słownik psychologiczny, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979
- Sztumski J., Wstęp do metod i badań społecznych, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995
- Szuman S., O sztuce i wychowaniu estetycznym, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969
- Szuścik E., Linkiewicz E., Sztuka-Edukacja-Kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014
- Tyszkowa M., Aktywność i działalność dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Uchyła-Zroski J., Sztuka w edukacji jako artystyczny nurt wychowania, [w:] J. Uchyła-Zroski (red.), Wartości w muzyce. T. 3: Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010
- Weiner A., Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty zależności, perspektywy rozwoju, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010
- Wierszyłowski J., Zarys psychologii muzyki, PWM, Warszawa 1966
- Zaczyński W., Dydaktyka, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 1975
- Zaczyński W., Praca badawcza nauczyciela, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995
- Zaczyński W., Praca badawcza nauczyciela, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995
- Zaczyński W., Praca badawcza nauczyciela, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995
- Zwolińska E. (red.), Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina Eliasa Gordona, , Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000
- Zwolińska E., Jankowski W. (red.), Teoria uczenia się muzyki według Edwina Eliasa Gordona, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz-Warszawa 1995

Netografia

Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej,
www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/ Mapa_Drogowa.pdf (dostęp: 13.04.2021).