

Bydgoszcz, dn. 10 maja 2023 r.

dr hab. Paweł Adam Trzos, prof. UKW  
Katedra Badań nad Edukacją Estetyczną  
Wydział Pedagogiki  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Recenzja rozprawy doktorskiej  
w przewodzie doktorskim w dziedzinie nauk społecznych  
w dyscyplinie pedagogika  
autorstwa Pani magister Anny Przybylskiej - Zielińskiej pt.:  
„Zdolności muzyczne i kompetencje wokalne uczniów klas pierwszych  
szkoły podstawowej w kontekście założeń Teorii Uczenia się Muzyki  
Edwina E. Gordona”,  
napisanej pod naukowym kierunkiem  
Pana dr. hab. Macieja Kołodziejskiego, prof. UMK  
promotor pomocnicza Pani dr Elżbieta Marek**

Struktura recenzji: 1) Podstawa prawna recenzji; 2) Tematyka rozprawy; 3) Strukturalizacja treści rozprawy; 4) Metodologiczne podstawy badań: cel, struktura, strategia badań i metody badawcze; 5) Język rozprawy; 6) Prezentacja wyników badań; 7) Konkluzja.

### ***Wprowadzenie***

Oceniając niniejszą rozprawę najpierw odniosę się do kwestii ogólnych – prawnego uzasadnienia recenzji oraz wartości podjętej w rozprawie tematyki, a w dalszej kolejności skoncentruję się na szczegółowych zagadnieniach ocenianej pracy.

### **1. Podstawa prawna recenzji**

Recenzja rozprawy doktorskiej przygotowana na podstawie art. 13 ust. 1 Ustawy o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z dn. 14 marca 2003 roku (z późn. zmianami) oraz Uchwały Senatu Uniwersytetu Zielonogórskiego nr 730 z dnia 29 marca 2023 roku dotycząca powołania recenzentów w przewodzie doktorskim mgr Anny Przybylskiej – Zielińskiej.

## 2. Tematyka rozprawy

W dotychczasowym stanie dyskusji o wczesnej i powszechnej edukacji muzycznej dominuje głos o konieczności dynamizowania i profesjonalizowania działań nauczycieli w tym zakresie. Częste debaty środowiska pedagogiki muzyki eksponują rolę uniwersytetu w kształcie akademickiego dyskursu w tym zakresie oraz potrzebę odinfantyilizowania praktyki wczesnej edukacji muzycznej i zdecydowane porzucenie przypadkowych i niejednokrotnie bylejakich rozwiązań muzyczno-edukacyjnych. Wczesna (i nie tylko wczesna) polska powszechna edukacja muzyczna doświadczyła już zbyt wiele zaniedbań i zaniechań, a widoczny od wielu lat impas w tym zakresie niejednokrotnie ewokuje klimat bezradności wobec tego stanu rzeczy. Głos taki często artykułują badacze polskiej wczesnej edukacji (w tym muzycznej).

Podejmowane są jednak próby aktualizowania wiedzy o tym ważnym obszarze rozwoju dziecka. Prowadzone poważne badania edukacyjne nad wczesną edukacją muzyczną, wprawdzie nie są liczne, to jednak istotnie rekonstruują pole (pojęciowe, teoretyczne i empiryczne) naukowej debaty nad optymalizacją praktyki edukacyjnej. Do szczególnej, a jak na polski obszar edukacji muzycznej - innowacyjnej, propozycji teoretyczno-empirycznych odniesień należy *Teoria Uczenia się Muzyki* Edwina Eliasa Gordona z jej kluczową kategorią pojęciową audiacji. Konstrukcja ta, adaptowany w Polsce w zasadzie nie od dziś, niestety nie znalazł dotąd – poza incydentalnymi wyjątkami – należnego uznania, jakie mogłyby uzasadnić rekomendacje polskich (choć nie tylko polskich) badaczy. Społeczna misja uniwersytetu, w moim przekonaniu, jednak jest w tym zakresie realizowana pomimo obserwowanego stanu rzeczy, a publikowane doniesienia z badań edukacyjnych nad audiacją wciąż dostarczają empirycznych argumentów.

Wśród takich właśnie prac lokuję niniejszą dysertację doktorską autorstwa mgr Anny Przybylskiej – Zielińskiej jednocześnie przypisując jej ważne znaczenie. Praca ta wpisuje się wprawdzie w bardzo wąski i wysoce specjalistyczny obszar pedagogiki muzyki (teoria audiacji znana jako *Gordon's Theory of Music Learning*), ale właśnie dlatego staje się interesującym dla teorii i praktyki osiągnięciem *stricte* naukowym. Stąd i jej edukacyjne znaczenie wzmacnia aktualność i oryginalność tematyki oraz pilna potrzeba dynamizowania naukowego wpływu na stan praktyki. Zauważa to również sama Autorka pisząc „Od końca lat 90. XX wieku toczy się dyskusja nad aktualnością *polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego*” (s. 26). Tematyka skoncentrowana wokół kluczowych kategorii badań, jakimi Autorka uczyniła zdolności muzyczne oraz kompetencje wokalne jest wyraźnie wzmacniana troską o jakość wczesnej edukacji i analizy rozwoju muzycznego dzieci – uczniów klasy pierwszej powszechnej szkoły podstawowej. W tak artykułowanej wypowiedzi naukowej Autorka nie stroni jednocześnie od realiów powszechnego wychowania muzycznego, którego teoretyczno-metodycznym wariantem jest właśnie innowacyjna (jak na warunki polskie) *Teoria Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona. Na tym etapie analizy można zatem uznać naukowopoznawczy walor podjętej tematyki.

Poniżej odnoszę się do kolejnych aspektów oceny wartości przedstawionej mi pracy.



### 3. Strukturalizacja treści rozprawy

Rozprawa liczy 280 stron (łącznie z aneksem), na co składają się trzy rozdziały stanowiące teoretyczną część pracy (114 stron) oraz dwa rozdziały z podsumowaniem badań stanowiące część empiryczną (121 stron). Z perspektywy całościowego oglądu to, moim zdaniem, pożądane proporcje, którymi winny cechować się właśnie prace empiryczne. Przedstawione na końcu podsumowanie badań, wnioski końcowe wraz z implikacjami dla praktyki są bardzo ważnym elementem struktury pracy.

Praca zawiera obszerną bibliografię liczącą ok. 260 pozycji bibliograficznych aktualnego piśmiennictwa krajowego i obcojęzycznego oraz aktów prawnych. Praca zawiera również odpowiednie wykazy: rysunków (46), tabel (61) i wykresów (52). Co do prawidłowości bibliografii i wspomnianych wyżej zestawień nie wnoszę uwag. Rozprawę zamykają aneksy.

Otwierający rozprawę *Wstęp* jest rzeczowym przedstawieniem istoty omawianych w następujących po sobie rozdziałach kwestii. Poza faktem, iż eksponuje się w nim treści uzasadniające i prezentujące przyjętą przez Autorkę optykę poznawczą, to uwagę moją dodatkowo zwraca fakt, iż ten właściwie wprowadzający (w złożoną problematykę rozprawy) tekst nie jest jedynie lakonicznym „wyartykułowaniem”, ale kompetentną (z uwzględnieniem licznych odwołań piśmienniczych) wypowiedzią.

*Rozdział I.* dotyczy omówienia polskiej koncepcji wychowania muzycznego. Autorka odwołuje się do inspirujących ją postaci między innymi: B. Suchodolskiego, I. Wojnar, S. Szumana, M. Przychodzińskiej, E. Lipskiej, E. Zwolińskiej i innych. Choć niektóre części tego rozdziału wydają mi się zbyt ogólnikowe (np. 1.2. *Rozwój polskiej koncepcji wychowania muzycznego*) to odnoszę też wrażenie, iż bardziej szczegółowy wywód – ze względu na przedmiot badań – nie jest konieczny. Autorka nie unika trudniejszych wątków (1.5. *Kontrowersje wokół polskiej edukacji muzycznej*), prowadząc w świetle piśmiennictwa śmiało i jednocześnie merytoryczny wywód.

*Rozdział II.* dotyczy teoretycznych podstaw edukacji i rozwoju muzycznego dziecka. Autorka prezentuje inspiracje teoretyczne odnosząc się między innymi do takich postaci jak: J. Piaget, L. Wygotski, J. Bruner, E.E. Gordon, H. Moog, K. Swanwick, J. Tillman oraz przedstawicieli polskiej nauki jak Cz. Kupisiewicz, J. Pólturzycki, W. Okoń, D. Klus-Stańska, M. Maturzewska, Z. Lissa czy B. Kamińska. Autorka opisuje główną kategorię pojęciową *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona – audiację. Czyni to w sposób merytoryczny, komunikatywny, rzeczowo eksplikując przy tym szczegółowe pojęcia teoretyczne (jak: audiacja wstępna, audiacja właściwa, typy i stadia audiacji) odnosząc się ostatecznie do wyników badań nad rozwojem muzycznym.

*Rozdział III.* (*Rola śpiewu i piosenki jako materiału muzycznego*) jest właściwym i koniecznym opisem kwestii, których dotyczą badania. W tym rozdziale Autorka prezentuje wyniki kwerendy zogniskowanej między innymi wokół głównych jakości stanowiących przedmiot badań, sedno problematyki i kompozyt głównych zmiennych, tj. zdolności muzycznych i kompetencji wokalnych. Choć bardziej przekonałoby mnie dedykowanie obu tym zmiennym odrębnego/odrębnych rozdziału/rozdziałów, to zdaję sobie sprawę z dyskusyjności moich oczekiwań, z którymi Autorka nie musi się przecież zgadzać posiadając własne racje.



Atutem tego rozdziału jest obszerne i prawidłowe wyjaśnienie (według mnie konieczne, ss. 80-98) istoty pojęć stosowanych dalej w badaniach jak: skale muzyczne (od durowej do lokryckiej), wzór lub motyw tonalny/motyw rytmiczny czy rytm synkopowany. Pojęcia te należą w teorii E.E. Gordona do rozbudowanego jej zaplecza pojęciowego, z którego jest również znana. Liczne rysunki wzmacniają pragmatyzm poznawczy prezentowanych i złożonych treści, a stosowane w zapisach nutowych oznaczenia funkcyjne (choć nie są konsekwentnie prezentowane – ale też takiej potrzeby nie widzę), są prawidłowe, co wskazuje na wysokie kompetencje Autorki także w tym zakresie. Traktuję to z uznaniem, zważywszy na dość skomplikowaną materię, o której jest mowa.

*Rozdział IV.* zawiera opis projektu badań własnych. Są w nim przedstawione podstawowe komponenty metodologii badań jak: przedmiot, cele, problemy i hipotezy badawcze, zmienne z omówieniem odpowiadających im wskaźników, metody, techniki i narzędzia badawcze. Omówiono też proces organizacji i przebiegu badań wraz z organizacją badanej próby. Rozdział ten jasno przedstawia zatem podstawowe treści, których omówienie jest kluczowym elementem prezentacji konstruktów badawczych oraz późniejszej percepcji materiału empirycznego. Autorka tu – co bardzo ważne – obszernie prezentuje zastosowane narzędzia badań (testy IMMA, HIRR, RIRR E.E. Gordona). W polskiej rzeczywistości (zwłaszcza w odniesieniu do HIRR, RIRR) sygnalizuje to podejście oryginalne, bowiem stosowanie tych narzędzi dotąd miało charakter incydentalny. Warto to odnotować.

Nie dość precyzyjnie Autorka przedstawiła zasadę doboru grupy eksperymentalnej i choć nie sądzę, aby to nie było organizacyjnie uporządkowane, to jednak logika organizacji tej kluczowej grupy (eksperymentalnej) - moim zdaniem – nie została precyzyjnie wyartykułowana (podrozdział 4.6., ss. 136-137).

Poza tym struktura tego rozdziału jest właściwie zaprojektowana i realizowana zgodnie ze wspomnianą zasadą pragmatyzmu poznawczego, gdzie treści rozdziałów poprzedzających implikują treści rozdziałów następujących po sobie. Według mnie to bardzo dobra praktyka. Nie wnoszę innych uwag.

*Rozdział V.* zawiera prezentację wyników badań własnych. Jest bogatym (!) zasobem danych empirycznych, których przedstawienie i omówienie Autorka uczyniła w sposób logiczny i uporządkowany. Prezentacja rezultatów analizy materiału empirycznego jest konsekwentnie powiązana ze sformułowanymi wcześniej problemami i hipotezami badawczymi. Wszystkie problemy badawcze zostały sprawdzone zgodnie z przyjętym projektem. Właściwa – moim zdaniem - prezentacja szczegółowych wyników badań w tym rozdziale umożliwia percepcję wniosków odnoszących się wprost do przyjętej problematyki i hipotez.

*Podsumowanie badań i wnioski końcowe* – przedstawiają wnioski odnoszące się do wszystkich problemów i hipotez. Autorka prowadzi wywód w sposób rzeczowy i uporządkowany. Nie wnoszę zastrzeżeń.



#### 4. Metodologiczne podstawy badań: cel, struktura, strategia badań i metody badawcze

##### 4.1. Cele badawcze

Głównym celem badań było „uzyskanie wiedzy na temat skuteczności alternatywnej (...) [rozumiem, że w stosunku do ... – dop. mój] do tradycyjnej (...) metody nauczania i uczenia się piosenki „bez słów”, polegającej na wykorzystaniu w praktyce schematu całość – część – całość” (s. 115).

Cel jest dobrze sformułowany, zawiera w sobie znaczenia i kategorie pojęciowe, które Autorka wyjaśniła wcześniej w części teoretycznej (metoda alternatywna, tradycyjna, „piosenka bez słów”, zostały też wcześniej omówione owe „założenia *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona”). Treść sformułowanego celu jest zatem oczywista. Choć w celu głównym pojawia się pojęcie „skuteczności”, które wcześniej nie było omówione (a wiadomo, iż potocznie skuteczność często jest łączona synonimicznie z efektywnością, co oczywiście jest błędem), to jestem przekonany, że Autorka właściwie rozumie tę ważną dla dydaktyki kategorię pojęciową. Dała choćby temu wyraz w sformułowanym dalej celu praktyczno-wdrożeniowym (cyt. niżej).

W pracy przyjmuje się za Z. Skornym podział celów badawczych na dwie grupy celów: teoretyczno-poznawczych i praktyczno-wdrożeniowych (s. 115). Przyjęcie takiego podziału jest przekonujące. W tej pierwszej grupie Autorka sformułowała dwa cele (s. 115):

- „sformułowanie ogólnych założeń koncepcyjnych co do opracowania optymalnego (najlepszego dla rozwoju muzycznego ucznia), w kontekście jakości i wartości pracy nauczyciela i ucznia, modelu nauczania i uczenia się piosenek w edukacji wczesnoszkolnej rozumianych jako weryfikacja założeń teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona (...)” [uważam, że brzmienie tego celu trzeba przeredagować, gdyż to jedno zdanie wielokrotnie złożone utrudnia percepcję sensu – dop. mój] oraz
- „uzupełnienie i wzbogacenie wiedzy (badań, doniesień i literatury naukowej) na temat teorii uczenia się muzyki autorstwa amerykańskiego pedagoga Edwina E. Gordona w kulturowej adaptacji polskiej”.

Jako cel praktyczno-wdrożeniowy Autorka przedłożyła „określenie skuteczności realizacji jednego z podstawowych celów edukacji muzycznej w Polsce, mianowicie nauczania piosenki z uwzględnieniem określonego toku postępowania (...)” s. 116.

Ponieważ celem badań naukowych (jak powtarza Autorka za cytowaną literaturą) jest eksplanacja, w niniejszej pracy Autorka przyjmuje „wyjaśnienie nomotetyczne współwystępowania odnoszące się do zjawisk obserwowalnych, możliwych do empirycznego sprawdzenia” (s. 116). Tak też zostało to przeprowadzone w niniejszych badaniach empirycznych, których typ słusznie Autorka określa jako badania „weryfikacyjne i korelacyjne” (s. 116). Zgadzam się z tym.



#### 4.2. Określenie przedmiotu badań i uzasadnienie jego wyboru

Autorka przedmiotem badań uczyniła zdolności muzyczne oraz kompetencje wokalne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Koncepcja teoretycznego ujęcia przedmiotu badań zakładała konkretny kontekst teorii audiacji E.E. Gordona; stąd konieczne (i właściwe) jest doprecyzowanie zdolności przymiotnikiem „rozwijające” jako konsekwencja przyjęcia konkretnej perspektywy teoretycznej. To bardzo dobrze świadczy o świadomości teoretycznej Autorki. Inaczej mielibyśmy do czynienia z ujęciem „jakiejs” (nie określonej) materii, która miałaby być analizowana.

Takie precyzyjne ujęcie przedmiotu oczywiście jest spójną teoretycznie konceptualizacją „zdolności muzycznych” w związku z „kompetencjami wokalnymi” dzieci (co zresztą słusznie wybrzmiewa nie tylko w trzecim problemie szczegółowym - Ad. 1, s. 120, ale spójnie w pełnym polu problemowym). Takie też ujęcie przedmiotu badań – konsekwentnie za dynamicznym charakterem obu tych zmiennych (o czym mowa zarówno w części teoretycznej, jak i w części empirycznej) mówi o poddawaniu ich stymulowaniu „podczas innowacyjnych działań o charakterze quasi-eksperymentalnym mających charakter alternatywny (...) do tradycyjnych (...)” (s. 115). Autorka prawidłowo zatem ujmuje (jak na przyjętą w badaniach własnych optykę rozwojowego *kontinuum* potencjału muzycznego) przedmiot badań, werbalizując go jednocześnie w tytule całej rozprawy i odpowiednio w problematyce badań. Jest w tym konsekwentna. Nie wnoszę uwag, poza tą, że sformułowany przedmiot badań należy do aktualnych i ważnych kierunków badań nad wczesną edukacją muzyczną, a jego usytuowanie w konkretnym polu teoretycznym (teoria audiacji) jest wręcz pożądanym krokiem w stronę oczekiwanej od wielu lat weryfikacji kolejnych konstrukcji *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona na gruncie polskim. To też warunek uznania.

#### 4.3. Strategia badań i wybór metody badań

Opisane w rozprawie badania należą do badań nomotetycznych, a realizowana próba eksperymentalna (Autorka stosuje określenie *quasi* eksperymentu) jest rzeczywiście adekwatnym i często stosowanym rozwiązaniem dla tego typu badań nad praktyką edukacyjną. Trudno bowiem wyobrazić sobie badania, które miałyby mieć postać eksperymentu laboratoryjnego w tych tj. naturalnych warunkach, o które Autorka słusznie zabiega. Badania mają charakter ilościowy, są zorientowane w racjonalności pozytywistycznej z przyjętym schematem badań korelacyjnych. Dla mnie jest to logiczne i zrozumiałe.

W badaniach Autorka posłużyła się metodami obserwacji ilościowej oraz testowaniem. Inspiruje się w tym konkretnym zapleczem literaturowym, co zapewnia spójność metodologiczną. Wybór metod i odpowiadających im technik jest uzasadniony i właściwy. W badaniach zatem analizuje się zmienne, których Autorka – piszę to z uznaniem – ograniczyła do pięciu. Choć sama Autorka wyartykułowała ich nieco więcej (siedem, por. tab. 2, s. 123, rys. 34, s. 125), to ich treść przekonuje, że tak naprawdę bada ich – to atut - mniej, bo pięć. Bowiem: „zdolności muzyczne” według IMMA to jedna i ta sama zmienna o charakterze dynamicznym (co zresztą jest wyeksponowane w tytule rozprawy), dlatego słusznie mierzona dwoma pomiarami: początkowym i końcowym; podobnie „gotowość do improwizacji ...” według HIRR,



RIRR – to też ta sama zmienna, choć analizowana – i słusznie – w dwóch wymiarach: tonalnym i rytmicznym. Zresztą tego wymaga konsekwencja w stosunku do analizy wskaźników tonalno-rytmicznych IMMA (por. problemy szczegółowe ad. 2, s. 120-121). Reasumując, jestem zwolennikiem (zwłaszcza w badaniach ilościowych) konstruowania odpowiednio ograniczonego i syntetycznego kompozytu zmiennych – to właśnie występuje w niniejszych badaniach. Piszę to z uznaniem.

Autorka bardzo szczegółowo opisała zastosowane narzędzia, zwłaszcza specjalistyczne i uznane testy E.E. Gordona (IMMA, HIRR, RIRR). Zastanawiam się, czy tych szczegółów jest zbyt dużo (ss. 131-134)? Chcę podkreślić, że w żadnym wypadku nie umniejsza to wartości opisu obu tych narzędzi (wszak szczegółowość nie jest błędem).

W tym czytelnym i prawidłowym opisie projektu badawczego brakuje mi jasnej informacji o zasadach organizacji grup, a zwłaszcza grupy eksperymentalnej. Odnoszę wrażenie, że opis tej kwestii nie jest jednoznaczny, a podane informacje w tab. 4 (s. 136) nie korespondują z opisem na s. 137. Między innymi chodzi o liczebność i dobór grupy eksperymentalnej. Autorka z pewnością zna takie szczegóły i może się tą wiedzą podzielić, a jeśli to zostało określone w rozprawie, to w moim uznaniu nie wybrzmiewa to dość jasno i stąd moja prośba o informację na ten temat.

## 5. Język rozprawy

Autorka posługuje się językiem specjalistycznym, a co najważniejsze - naukowym. Zbyt wiele jest prac „naukowych” dotyczących edukacji muzycznej (w tym głoszących o wykorzystywaniu, niestety wybiórczym, a przez to błędnym, zapleczu GTML), których język w warstwie leksykalnej i semantycznej niestety pozostawia wiele do życzenia. Niniejsza praca jest, co zauważam z zadowoleniem, wolna od narzucającego się w tego typu pracach „żargonu metodycznego”. Nawet jeśli Autorka wyjaśnia (konieczne dla opisu badanej materii !) kwestie metodyczne (ss. 79-107), to czyni to z należytą wrażliwością naukową przejawiającą się choćby w zasobie leksykalnym pedagogiki muzyki czy korzystaniu z licznych odwołań bibliograficznych (w tym *stricto* naukowych). Na uwagę zatem zasługuje sprawność Autorki w prawidłowym stosowaniu pojęć zarówno metodycznych, dydaktycznych, ale właśnie też naukowych, związanych z badaną materią i analizą rzeczywistości empirycznej. Nie mam wątpliwości, że Autorka wykazuje w tym duże kompetencje muzyczno-edukacyjne (zwłaszcza dydaktyczne), ale także kompetencje świadczące o swojej dojrzałości naukowo-badawczej.

Jak w każdej pracy zdarzają się potknięcia językowe. Także i w tej rozprawie dostrzegłem drobne błędy literowe, edytorskie, interpunkcyjne czy fleksyjne (choćby w tytułach prodrodziału 2.2., s. 41 czy rozdziału III, s. 67). To oczywiście drobne potknięcia, do których nie przywiązuję większego znaczenia. Bardziej przeszkadzają mi potoczne i niejako zamiennie stosowanie konkretnych pojęć dydaktyki (np. „nauka piosenek” s. 6, 88, „nauki muzyki” s. 63, „uczonych piosenek” s. 138, „nauka pieśni” s. 88-89, czy „nauka ze słuchu” s. 88 ).



Podobnie incydentalnie wystąpiły określenia, co do których mam wątpliwości („pedagogika wokalna”?, s. 109). Choć tego typu określenia niestety często występują w środowisku praktyki edukacyjnej, to jednak postrzegam takie kolokwializmy jako mało profesjonalne. Uważam, że przed wydaniem pracy drukiem, trzeba tego typu błędy usunąć. Inną kwestią są – moim zdaniem – mało precyzyjne, niektóre tytuły tabel (np. tab. 2, s. 128) czy rysunków (np. rys. 8, s. 54).

Poza tym uważam, że praca jest napisana językiem komunikatywnym, rzeczowym, a przede wszystkim dojrzałym.

## 6. Prezentacja wyników badań

Wyniki badań są prezentowane w sposób przejrzysty i uporządkowany. Całość jedenastu podrozdziałów (rozdział V) stanowi logiczną wypowiedź, w której Autorka daje poznać się nie tylko jako (sprawny) badacz, ale też jako kompetentny ekspert skomplikowanej materii, którą analizuje. Świadczą o tym konkretne, śmiałe wypowiedzi i wnioski nad przyjętymi hipotezami badawczymi, co zostało zwieńczone w *Podsumowaniu badań ...* (s. 230-236). Na uznanie zasługuje, dobra praktyka, jaką przyjęła Autorka w zakresie bieżącego wyjaśniania stosowanych pojęć.

Podobnie bardzo dobrze oceniam precyzyjne omówienie pojęcia „gotowości do improwizacji”, co jest kluczowe do rozumienia prezentowanych danych (znaczenia związane ze strukturą tonalną, rytmiczną, związki z dźwiękiem centralnym czy metrum, interkorelacje i inne). To bardzo ważne treści, których prezentacja w rozdziale V wiąże się właśnie z eksplikacją samego pojęcia „gotowości do improwizacji”. Taka szczegółowa, statystyczna analiza rzeczywistości tej zmiennej w konkretnym polu teoretycznym – chcę to podkreślić – w polskich badaniach doktorskich jest nowatorska. Może warto rozważyć byłoby dołączenie do pracy słownika pojęć, jaki występuje w pracach badawczych (wzorem niektórych prac, choćby prac samego E.E. Gordona, na którego Autorka powołuje się). To jednak moja propozycja, z którą Autorka nie musi się zgadzać.

Warto podkreślić są szczegółowe analizy statystyczne i prezentacja ich rezultatów. Tego materiału jest bardzo dużo, stąd i duża wartość przedstawionej pracy. Nie mam co do tego wątpliwości.

Dostrzegłem też pewne uchybienia w zakresie prezentowania wyników badań. Uchybienia te – tak przypuszczam – mogą wynikać ze zwykłego przeoczenia. Dotyczą one konsekwencji i precyzji leksykalnej (np. „pomiar początkowy”/”pomiar I”), edytorskiej numerowanych tabel, wykresów i rysunków w opisach (np. podrozdział. 5.4., 5.5., czy 5.11. i inne). Choć szata graficzna rysunków i konstrukcja tabel jest przejrzystą i logiczną ekspozycją omawianych danych, to wspomniane błędy numeracji przywoływanych w opisie tabel i wykresów utrudniają percepcję ważnych treści. Takie błędy dotyczą tylko numeracji tabel/wykresów w wybranych opisach, a nie meritum omawianego w nich stanu rzeczy. To chcę podkreślić. Takie usterki nie występują licznie, ale jednak trzeba – przed wydaniem pracy drukiem – je usunąć.

W ciekawej wypowiedzi i prawidłowej prezentacji rezultatów licznych (!) analiz statystycznych moją uwagę zwraca warstwa interpretacyjna. W moim odczuciu Autorka (choć nie wszędzie) dość oszczędnie ujawniła w tym zakresie swoje kompetencje,



a szkoda. W tym – moim zdaniem – tj. w interpretacji tkwi dodatkowa wartość działań badacza (co do których, tutaj, nie mam wątpliwości). Na przykład tego typu wypowiedź (dot. materiału *Krzyżak*) jak: „Piosenki w skali molowej i metrum trójdzielnym rzadko występują w programach nauczania edukacji wczesnoszkolnej” (s. 150), co do którego (tj. wniosku) w pełni się zgadzam, jednak wymaga on rozwinięcia, sformułowania konkretnych propozycji ... (choćby z uwzględnieniem wniosków z innych badań edukacyjnych, które właśnie o tym traktowały). Gdzie indziej: „Na podstawie analizy można wysunąć wniosek, iż wzrost zdolności rytmicznych w grupie eksperymentalnej jest wynikiem działania czynnika eksperymentalnego na uczniów” (s. 153). Taka lakoniczna konstatacja moim zdaniem jest nie tylko niewystarczająca, ale może rodzić słuszne pytania o ewentualność oddziaływania dodatkowych (pośredniczących) zmiennych, o czym jednak Autorka nie pisze. Zapewne ma ku temu swoje racje, ale warto je w takich sytuacjach przedstawić. Takich przykładów jest więcej.

Podobnie wnioski: „Położenie większego nacisku na przygotowanie przyszłych nauczycieli ...” (s. 235) czy „Kontynuowanie badań nad metodami/technikami podwyższającymi kompetencje wokalne dzieci” (s. 237) sugerują dalej pomysły wspierania praktyki umuzykalniania (to dobrze), ale warto rozwinąć myśl naukową o pytania typu: co z adekwatnością wybranej optyki paradygmatycznej? jakiej konkretne problemy? jaka teoria? co z (re)konstrukcją narzędzi diagnozowania? co z aplikacją rozwiązań? Oczywiście traktuję swoje oczekiwania dyskusyjnie i subiektywnie (wszak, co podkreślał K. Denek, każda ocena jest subiektywna). Jestem bowiem przekonany, że Autorka nie musi ich podzielać, choć też nie musi z nimi polemizować. W każdym razie poddaję je pod rozwagę.

## 7. Konkluzja

**Reasumując powyższe i przedstawione wyżej argumenty pozytywnie oceniam przedstawioną mi do oceny dysertację doktorską autorstwa mgr Anny Przybylskiej-Zielińskiej pt.: „Zdolności muzyczne i kompetencje wokalne uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej w kontekście założeń Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona” i jednocześnie stwierdzam, że recenzowana rozprawa spełnia wymagania stawiane pracom doktorskim określone w Ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki. Z przyjemnością zatem stawiam wniosek o przyjęcie niniejszej rozprawy i dopuszczenie Pani mgr Anny Przybylskiej-Zielińskiej do publicznej obrony oraz dalszych etapów przewodu doktorskiego.**

Paweł A. Tmoy