

Wokół teoretycznych podstaw
kształcenia muzycznego

pod redakcją naukową
Andrzeja Michalskiego

Wydawnictwo Athenae Gedanenses

Gdańsk 2014

Tom III

serii

Pedagogika muzyki
Cechy – aksjologia – systematyka

Recenzja

prof. zw. dr Jerzy Kurcz

Redakcja naukowa serii

prof. AM, dr hab. Andrzej Michalski

Redakcja językowa

Monika Żmudzka-Brodnicka

Skład komputerowy i projekt okładki

Monika Żmudzka-Brodnicka

Druk

POZKAL Inowrocław

www.pozkal.pl

Publikacja dofinansowana ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego
na działalność statutową Wydziału Dyrygentury Chóralnej,
Muzyki Kościelnej, Edukacji Muzycznej, Rytmiki i Jazzu
Akademii Muzycznej im. St. Moniuszki w Gdańsku

© Copyright by Andrzej Michalski

© Copyright by Wydawnictwo Athenae Gedanenses

ISBN (seria) 978-83-935131-7-8

ISBN (tom III) 978-83-937869-8-5

Wydawnictwo Athenae Gedanenses

www.athenaegedanenses.pl

e-mail: wydawnictwo@athenaegedanenses.pl

Spis treści

Słowo wstępne	7
---------------------	---

Część I

SZKOŁA – PROGRAM – NAUCZYCIEL W EDUKACJI MUZYKI

Anna Janosz Historia wychowania muzycznego w kontekście pieśni patriotycznych w polskich programach nauczania	11
Ewa Kumik Ewolucja planów nauczania w polskich szkołach muzycznych w świetle wybranych rozporządzeń oświatowych po 1999 roku	33
Paweł A. Trzos Społeczno-kulturowe wymiary wczesnej edukacji muzycznej	51
Anna Łuczak Wspomagająca rola działań muzycznych w kształtowaniu wybranych pojęć matematycznych z zakresu zbiorów i ich klasyfikacji w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej	67
Dominika Lenska Jedność muzyki ludowej, śpiewu i solmizacji relatywnej w kontekście współczesnego nauczania muzyki	91
Ewa Parkita Formy muzycznych oddziaływań edukacyjnych w społeczeństwie informacyjnym	101
Katarzyna Kierzkowska Gimnastyka twórcza Rudolfa Labana a gotowość szkolna dziecka	111

Część II
ZAGADNIENIA DYDAKTYCZNE I PROGRAMOWE

Ewa A. Zwolińska Zastosowanie teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w kształceniu nauczycieli	127
Anna Pyda-Grajpel Hellenistyczne, pedagogiczne i muzyczne źródła metody Dalcroze'a	143
Małgorzata Kupsik O istocie Rytmiki	157
Elżbieta Frołowicz W poszukiwaniu nowych sensów wczesnoszkolnej edukacji muzycznej	167
Anna Szarapka Problemy pianistyki polskiej w świetle wykładu Władysława Walentynowicza ...	181
Anna Waluga Wykorzystanie śpiewu w percepcji dzieła muzycznego i jego rola w świadomym odbiorze utworów różnych stylów i epok	193
Anna Szalek <i>Bycie sobą</i> – w poszukiwaniu kreatora dźwięków w szkole ogólnokształcącej	203
Beata Bonna Muzyka i edukacja muzyczna w opiniach ludzi trzeciego wieku	211
Beata Michałak Kompozytorzy XX wieku a edukacja muzyczna. Wybrane przykłady	227
Joanna Glenc Rola amatorskiego ruchu śpiewaczego w kształtowaniu życia kulturalnego społeczności lokalnych na podstawie działalności wybranych chórów amatorskich Okręgu Rybnickiego	237
Informacje o autorach	245

Zastosowanie teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w kształceniu nauczycieli

Wprowadzenie

PODSTAWOWYM celem uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli muzyki jest wyposażenie studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje określające wszystko to, co studenci wiedzą, rozumieją i potrafią wykonać, a co będzie stanowić podstawę ich przyszłej zawodowej kariery. Aby osiągnąć ten cel, trzeba realizować taki program kształcenia, który uwzględni aktualne wyniki badań, niezbędne do pomyślnego rozwoju edukacji muzycznej. Wiedza z zakresu pedagogiki muzyki w połączeniu z umiejętnościami muzycznymi pozwala podejmować decyzje co do tego, czego należy uczyć, a co można pominąć i co ostatecznie zdecyduje o jakości przyszłej pracy nauczyciela muzyki. Uniwersytecki program jest opisem spójnych efektów kształcenia, zgodnych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego oraz opisem procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów punktami Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ang. ECTS – *European Credit Transfer System*) (Ustawa o szkolnictwie wyższym, art. 2, ust. 1, pkt 14b). Program kształcenia określa sposób wdrażania przez uczelnię cyklu studiów na określonym kierunku.

Program kształcenia w zakresie wychowania muzycznego poprzez audiację uwzględnia: 1. koncepcję rozwoju audiacji wstępnej i właściwej, pozwalającej rozpoznać potrzeby uczniów i sformułować cele dydaktyczne; 2. planowanie i określenie wymagań oraz wstępną weryfikację opisów efektów kształcenia; 3. projektowanie (opracowanie) szczegółowych opisów efektów kształcenia dla kierunku, poszczególnych przedmiotów, a także przyporządkowanie typów zajęć, metod kształcenia, oceniania oraz punktów ECTS; 4. plan studiów, wybór wykładowców, prace administracyjne; 5. testowanie i ocenę zarówno w trakcie projektowania, jak i realizacji programu. Metodyka nauczania podstawowych form muzycznej aktywności, takich jak słuchanie, śpiew, ruch, gra na instrumentach, opiera się na sekwencyjnym procesie uczenia się, pozwalającym rozwijać umiejętności muzyczne ucznia w uporządkowany sposób. Programy kształcenia nauczycieli muszą dokładnie zapoznawać studentów

z procesem sekwencyjnego uczenia się muzyki, aby zagwarantować możliwie najbardziej udany muzyczny produkt.

Odpowiednie podejście do edukacji muzycznej proponuje teoria uczenia się muzyki, która koncentruje się na uzdolnieniach, audiacji, umiejętnościach, wzorach rozwijania zdolności do improwizacji, gdzie wszystkie składniki obejmują zarówno proces, jak i produkt. Włączenie teorii uczenia się muzyki do kształcenia nauczycieli pozwala na odkrywanie procesów poznawczych, sposobów oddziaływania pedagogicznego i efektów końcowych (produktu) w muzycznym rozwoju dzieci (uczniów) oraz określanie skuteczności oddziaływania dydaktycznego. Poniżej przedstawiono praktyczne zastosowania teorii uczenia się muzyki w klasie szkolnej i jej związek z edukacyjnymi komponentami – procesem i produktem – rozważanymi w kontekście kształcenia nauczycieli.

Wywołanie procesu

Cechą charakterystyczną teorii uczenia się muzyki jest instrukcja nauczania motywów tonalnych i rytmicznych, którą należy realizować według stopnia ich trudności na różnych poziomach koncepcji rozwoju audiacji¹. Motywy tonalne są oddzielone od rytmicznych i służą do budowania słuchowego oraz wykonawczego słownictwa języka muzycznego. W ciągu kilku semestrów nauczyciele akademicy stanowią wzór dla studentów, którzy stopniowo wcielają się w rolę nauczyciela. W zależności od liczebności grupy, aby umożliwić skuteczne nauczanie, należy tworzyć mniejsze zespoły. Studenci, przyjmując rolę nauczyciela, ujawniają potencjał w zakresie umiejętności kierowania klasą, dokładności śpiewania, słuchania i stymulowania rozwoju muzycznego uczniów, co jest zapowiedzią ich przyszłych kompetencji. Trzeba pamiętać, że budowanie słownika motywów tonalnych i rytmicznych musi odbywać się systematycznie, na początku każdej lekcji, w ramach działań w kolejności uczenia się muzyki, które nie powinny trwać dłużej niż 10 minut. Poza tymi ćwiczeniami można wykorzystać zadania nagrane na kasetach (płytkach). Rozważmy kilka przykładów, które stanowią dobrą okazję do utrwalenia opanowanych w dialogu z nauczycielem motywów tonalnych i rytmicznych, wysłuchania indywidualnych wykonania oraz uzyskania opinii na ich temat.

Przykład 1.

Nauczyciel śpiewa lub recytuje (może także odtwarzać z nagrania) serię tonalnych, rytmicznych lub melodycznych wzorów, zawierającą określoną liczbę dźwięków należących do funkcji tonicznych, dominantowych i subdominantowych oraz wartości rytmiczne tworzące funkcje makro/mikrobitowe, rozdrobienia i wydłużenia.

¹ E. E. Gordon, D. G. Woods, *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się muzyki. Podręcznik dla nauczycieli*, przeł. A. Zielińska-Cromm, Bydgoszcz 1999, s. 53–56.

Uczniowie mogą wykonywać następujące ćwiczenia:

1. Śpiewać serię motywów tonalnych po jej wysłuchaniu.
2. Recytować serię motywów rytmicznych po jej wysłuchaniu.
3. Śpiewać wzory melodyczne, oparte na funkcjach tonalnych i rytmicznych.
4. Improwizować wokalnie wzory tonalne, rytmiczne i melodyczne indywidualnie lub zbiorowo w układzie harmonicznym.
5. Poruszać się w sposób płynny, precyzyjny i we właściwym tempie w odniesieniu do serii wzorów tonalnych, rytmicznych i melodycznych.
6. Śledzić przebieg nagranej serii w zapisie nutowym.
7. Zaśpiewać serię motywów tonalnych lub melodycznych, a następnie zagrać je na instrumencie.
8. Improwizować instrumentalnie wzory tonalne i melodyczne indywidualnie oraz harmoniczne w układzie zbiorowym².

Kompetencje słuchowe rozwijają się przede wszystkim w wykonaniu indywidualnym. Serie wzorów muzycznych oraz śpiewanki i rytmiczanki należy wykonywać w różnych tonalnościach i w różnym metrum, bo to umożliwi ich porównywanie i prowadzi do coraz lepszego rozumienia ich złożoności. Zadania muzyczne początkowo będą stanowiły pewną trudność, ponieważ ich wykonanie zależy od umiejętności audiacyjnych, a te od wielkości zgromadzonego w umyśle słownika słuchowego. Sytuacja ta stopniowo poprawia się wraz ze wzrostem umiejętności wokalnych, instrumentalnych, intelektualnego zrozumienia podstaw muzyki czy jej czytania i zapisywania. Potencjał muzyczny studenta uzyskującego dyplom ukończenia studiów nauczycielskich w zakresie wychowania muzycznego można ocenić na podstawie: 1. dojrzałości słuchowej; 2. biegłości w wykonywaniu motywów tonalnych i rytmicznych; 3. poprawności śpiewania melodii w różnych tonalnościach; 4. poprawności recytowania rytmiczank w zróżnicowanym metrum; 5. umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi muzycznych wokalnie oraz instrumentalnie; 6. wiedzy muzycznej o działaniach opartych na audiacji; 7. umiejętności nadawania syntaksy muzycznej utworom wykonywanym przez siebie i innych.

Opanowanie przez studentów repertuaru muzycznego w różnych tonalnościach i metrum jest jednym z warunków budowania warsztatu nauczyciela muzyki, który pozwala na: 1. doskonalenie umiejętności słuchania, śpiewania, recytowania; 2. doświadczanie tego, co będzie potrzebne w przyszłości ich uczniom; 3. rozwijanie właściwej postawy wobec działań w klasie szkolnej; 4. akceptację wykonań, które początkowo nie będą miały muzycznej wartości; 4. motywowanie do pokonywania trudności. Ogólnie można powiedzieć, że początkowe wykonania są niedokładne, trywialne, amuzyczne, ale systematyczne rozwijanie audiacji poprawia niedoskonało-

² Przykłady ćwiczeń tonalnych, rytmicznych, melodycznych i harmonicznnych oraz ich omówienie zawiera książka Ewy A. Zwolińskiej, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012.

ści i rozwiewa wątpliwości. Oto przykład działania, które buduje gotowość do podejmowania wyzwań muzycznych.

Przykład 2.

Nauczyciel i studenci prowadzą dialog muzyczny (wokalnie lub instrumentalnie) w następujący sposób: 1. jedna osoba śpiewa motyw toniczny w określonej tonalności (dur lub moll), a inna odpowiada improwizowanym motywem tonicznym; 2. proces ten jest powtarzany z użyciem motywów dominantowych i subdominantowych; 3. jedna osoba śpiewa motywy T i D, a inna odpowiada improwizacją, zachowując te same funkcje; 4. wyjściowe motywy opierają się na TSD, a odpowiedzi są improwizacją uwzględniającą te funkcje³.

W tego typu ćwiczeniach muzykalność studentów rozwija się w sposób, który pozwala uświadomić im, przed jakimi wyzwaniami staną uczniowie w procesie uczenia się muzyki, a ponadto kształtuje się zrozumienie i uznanie dla elementarnej edukacji. Działania te opierają się na doświadczeniu i prowadzą do względnie trwałych zmian, które można jedynie zaobserwować (obiektywnie stwierdzić), dlatego wskaźnikiem uczenia się jest rosnący poziom wykonania określonej czynności. Efekty kształcenia w dużym stopniu zależą od procesów poznawczych, związanych z reprezentacją i przetwarzaniem dźwięków (informacji), a są to audiacja i posługiwanie się językiem muzycznym. Za pomocą licznych przykładów stosowanych z zachowaniem sekwencyjności w osiąganiu celów na poszczególnych poziomach w procesie rozwoju audiacji, nauczyciel zwraca uwagę, w jaki sposób można je włączyć do koncepcji Carla Orffa, Zoltána Kodály'a czy Emila Jaques-Dalcroze'a. Polskie standardy uwzględniają edukację muzyczną w przedszkolu i szkole (klasy I–III, IV–VI, gimnazjum i liceum), która ma systematycznie i konsekwentnie rozwijać wiedzę, umiejętności i kompetencje. Jeżeli ustalone normy mają pozytywnie wpłynąć na przyszłość edukacji muzycznej, to w programie kształcenia nauczycieli trzeba ukazać, jak w modelowy sposób mogą one być realizowane na poszczególnych etapach edukacji. Teoria uczenia się muzyki wskazuje, jak skutecznie rozwijać metody pozwalające osiągnąć efekty określone w standardach kształcenia. Na przykład standardy określone w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* stanowią, że uczeń kończący klasę I umie: 1. powtarzać proste melodie (wykonuje piosenki z repertuaru dziecięcego, śpiewanki i rymowanki); 2. odtwarzać proste rytmy głosem i na instrumentach perkusyjnych (realizuje schematy rytmiczne głosem i ruchem ciała, wyraża nastrój i charakter muzyki, reaguje na zmiany tempa i dynamiki); 3. zorientować się w notacji muzycznej (wie, że muzykę można odczytać i zapisać); 4. świadomie i aktywnie słuchać muzyki oraz wyrażać swoje doznania werbalnie i niewerbalnie; 5. kulturalnie zachować się np. na koncercie czy w trakcie śpiewania hymnu narodowego⁴. Natomiast uczniowie kończący klasę III mają umieć: 1. two-

³ Przykłady i omówienie takich ćwiczeń zawarto w książce Ewy A. Zwolińskiej: *ibidem*.

⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, załącznik nr 2, s. 3, 6, 7.

rzyć proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki; 2. improwizować głosem i na instrumentach według ustalonych zasad; 3. wykonywać proste utwory i interpretować je zgodnie z ich rodzajem oraz funkcją⁵. Widać wyraźnie, że aktywność muzyczna w klasie III jest rozszerzona w stosunku do wymagań w klasie I. Osiągnięcie takich efektów będzie trudne dla nauczyciela, który nie przeszedł treningu muzycznego, umożliwiającego opanowanie odpowiednich umiejętności.

Przykład 3.

Aktywność harmoniczną rozwijają takie ćwiczenia jak: 1. Uczniowie śpiewają zbiorowo melodię, a następnie określają jej podstawowe funkcje harmoniczne; 2. Klasa podzielona na dwie grupy wykonuje następujące czynności: a) uczniowie w jednej grupie śpiewają melodię, a pozostali realizują linię basu zgodnie z przebiegiem ustalonych funkcji harmoniczných; b) uczniowie pojedynczo improwizują melodię na bazie ustalonej linii basu; c) uczniowie w jednej grupie improwizują linię basu, a osoby z drugiej grupy śpiewają melodię.

Podany przykład jest ćwiczeniem rozwijającym harmonikę funkcyjną, w której elementarnym pojęciem jest akord – współbrzmienie co najmniej trzech dźwięków, zbudowane według określonej zasady⁶. Podstawę stanowią dwie skale – durowa i molowa, w których trójdźwięki są budowane na stopniu I (Tonika), IV (Subdominanta) i V (Dominanta) oraz trójdźwięki poboczne na pozostałych stopniach (II, III, VI i VII). W takich zadaniach uczniowie rozwijają swoje zdolności improwizacyjne w różnym metrum (dwudzielnym, trójdzielnym, łączonym, niezwykłym), co stwarza rozległe możliwości audiowania i pozwala gromadzić pożądane doświadczenia. Należy pamiętać, że zarówno tonacja, jak i tessitura zawsze muszą być dostosowane do możliwości wykonawczych uczniów⁷.

Ważnym elementem w teorii Edwina E. Gordona jest ruch związany z muzyką, który zawiera wyróżnione przez Rudolfa Labana cztery wymiary: przestrzeń, przepływ, ciężar i czas. Większość studentów nie ma wykształconej umiejętności swobodnego poruszania się i dlatego wykazują zahamowania w trakcie zajęć ruchowych. Jeżeli jednak ich doświadczenia ruchowe będą gromadzone w odpowiednio stopniowanej progresji, prowadzącej do coraz bardziej złożonych działań, to zauważą związek między ruchem a muzyką i zaczną poszukiwać sposobów jego wyrażania. Nauczyciele muzyki muszą umieć utrzymać prawidłowe relacje między warstwą muzyczną a ruchem, dlatego potrzebują treningu w zakresie ekspresji ruchu, by mogli stać się wzorem dla swoich uczniów. Realizując różne możliwości poruszania się

⁵ *Ibidem*, s. 11, 12.

⁶ J. Habela, *Słowniczek muzyczny*, Kraków 1977, s. 10.

⁷ Przykłady takich ćwiczeń i ich omówienie zob. E. A. Zwolińska, *op. cit.*

w wyróżnionych przez Labana wymiarach, studenci dowiadują się, jakimi technikami należy się posługiwać, by proces nauczania-uczenia się był skuteczny. Ruch w koncepcji Labana jest kontrolowany przez umysł i opiera się na: 1. przepływie związanym z precyzją wykonywanych zadań; 2. przestrzeni określającej uwagę skupioną na kierunku i miejscu dochodzenia do celu; 3. ciężarze przechowywanych planów działania, które należy zrealizować w odpowiednim momencie; 4. czasie rozumianym jako sztuka dokonywania szybkich i trafnych wyborów⁸.

Przykład 4.

Pary stoją twarzą do siebie w swobodnej pozycji. Jedna osoba występuje w roli nadawcy impulsu, który oznacza zadanie „pytania”, a druga jest jego odbiorcą i udziela „odpowiedzi”. Impulsem może być np. dotknięcie partnera, popchnięcie, próba uniesienia kończyny partnera, przesunięcia całego obiektu (partnera). Pierwsza wersja wykonania ćwiczenia: 1. nadawca unosi ramię odbiorcy w przód, ale ten nie reaguje, ramię opada luźno na swoje miejsce do pozycji wyjściowej; 2. nadawca pochyla głowę odbiorcy, a ten pozostawia ją w tym miejscu; 3. nadawca unosi nogę odbiorcy, a ten stawia ją na podłodze po najkrótszej linii w najwygodniejszej dla siebie pozycji; 4. nadawca próbuje przekazać różne impulsy, a odbiorca odbiera je leniwie, ale nie podejmuje „rozmowy”.

To ćwiczenie jest ubogie w przestrzeń, zawiera wyraz niezrozumienia pomiędzy nadawcą a odbiorcą, co przekłada się na wrażenie ciężkości wykonywania. Czas jest tu uwzględniony w minimalnym stopniu, a o przepływie energii przez ciało nie ma mowy, lecz takie zadania mogą mieć także swój artystyczny wyraz.

Druga wersja wykonania ćwiczenia opisanego w przykładzie 4., w której odbiorca reaguje aktywnie na te same impulsy („pytania”): 1. nadawca unosi ramię partnera, a w momencie, gdy już go nie dotyka, odbiorca kontynuuje ruch ramieniem w dowolnej dla siebie płaszczyźnie, sprawiając wrażenie „oddychania ramieniem”; a) jeżeli odpowiedź ramieniem po otrzymaniu impulsu będzie energiczna, poprzez wykonanie szybkich ruchów ciętych, to „ruchowa rozmowa” zmieni się w kłótnię; b) jeżeli odpowiedź będzie realizowana poprzez ruchy koliste kończyn, to „rozmowa” nabierze charakteru delikatności lub będzie przypominać błędzenie w poszukiwaniu odpowiedzi.

O jakości wykonania przytoczonych przykładów ćwiczeń decyduje nadanie aktem ruchowym przestrzeni, zaopatrzenie ich w odpowiedni ciężar i dodanie przepływu (energii). Ruchowy dialog opiera się na pomysłach nadawcy i odbiorcy, którzy powinni wiedzieć, co chcą sobie przekazać, zanim wykonają określony ruch.

⁸ Szersze wyjaśnienie poruszonych zagadnień w: *ibidem*.

Wytwarzanie produktu

Zasadnicze znaczenie ma odpowiedź na pytanie: Jak nauczać, by proces uczenia się muzyki przynosił pożądane efekty? W centrum programu nauczania według teorii uczenia się muzyki znajdują się takie zagadnienia jak: gotowość, sekwencje, motywacja, ocena zachowania. W procesie kształcenia nauczycieli muzyki zbyt dużo czasu poświęca się na ćwiczenia rozwijające umiejętności wykonawcze studentów, a prawie wcale nie są oni zapoznawani z metodologią badań pedagogicznych i nie angażują się w rozwiązywanie problemów. Teoria uczenia się muzyki stanowi doskonałe ramy, w których można skutecznie rozwijać te umiejętności pedagogiczne. Wykształcone u studentów działania edukacyjne zachowujące sekwencyjność uczenia się muzyki są podstawą do wypracowywania przez nich skutecznej metody nauczania, doskonałej w trakcie trwania zawodowej kariery. W niniejszym opracowaniu ograniczam się do omówienia czterech zagadnień – gotowości (pomysłowości, chęci), sekwencji, motywacji i oceny zachowań muzycznych.

Gotowość

Gotowością nazywamy stan człowieka polegający na tym, że potrafi on korzystać z pewnego typu doświadczenia⁹. Dziecko podejmujące formalne kształcenie szkolne musi być do niego przygotowane pod względem czynników percepcyjnych, poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych, przy czym wiek chronologiczny nie jest tu wystarczającym wskaźnikiem. Gordon Dryden i Jeannett Vos słusznie uważają, że podstawą wszelkiego nauczania są dwa „przedmioty”: 1. uczenie się, jak się uczyć oraz 2. uczenie się, jak myśleć (w muzyce – audiować), które mają być wplecione we wszystkie zajęcia, ponieważ ważne są odpowiedzi na następujące pytania: Jak działa nasz mózg i pamięć? W jaki sposób można przechowywać informacje, by łatwo i szybko z nich korzystać?¹⁰

Richard J. Gerrig i Philip G. Zimbardo piszą: „Uczenie się (*learning*) jest procesem, który prowadzi do względnie trwałej zmiany realnego zachowania lub jego potencjału i który opiera się na doświadczeniu”¹¹. W edukacji muzycznej zmianę zachowania lub potencjału zachowania uznajemy za trwałą, jeżeli przejawia się w różnych sytuacjach na bazie wcześniejszego doświadczenia. W procesie uczenia się muzyki poprzez audiację uczniowie potrafią zademonstrować jego rezultaty, co świadczy o podnoszeniu się poziomu wykonania określonych reakcji oraz przyswojeniu postaw i wartości, które wpłyną na rodzaj i jakość podejmowanej aktywności. Uczenie się muzyki może następować tylko przez doświadczenie, które obejmuje gromadzenie słownictwa brzmieniowego – jego ocenianie i przetwarzanie oraz wykonywanie

⁹ A. S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 234.

¹⁰ G. Dryden, J. Vos, *Revolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2000, s. 99.

¹¹ R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, przeł. E. Czerniawska et al., Warszawa 2008, s. 168.

określonych ćwiczeń. Trwałe zmiany w edukacji muzycznej wymagają doświadczenia, będącego wynikiem osiągnięcia gotowości opartej na rozwoju uzdolnień muzycznych we wczesnym dzieciństwie. Na przykład, uczeń może zidentyfikować sylaby solfeżowe we wskazanych przez nauczyciela wzorach za pomocą „matematycznych” obliczeń położenia nut (linia, pole), ale nie mając wymaganej gotowości audiacyjnej (umiejętności myślenia dźwiękami), nie będzie umiał poprawnie ich zaśpiewać.

Gotowość audiacyjna jest konieczna do nabywania muzycznych kompetencji językowych, które oznaczają zdolność posługiwania się materiałem brzmieniowym i porozumiewania się za jego pomocą. Zasadniczą wiedzę językową uczniowie nabywają w procesie uczenia się muzyki i osiągają umiejętności, które warunkują następujące kompetencje: 1. artykulacyjną (precyzyjne wykonywanie dźwięków i wartości rytmicznych); 2. wykonawczą (umiejętność stosowania słownictwa słuchowego); 3. syntaktyczną (uporządkowanie dźwięków i wartości rytmicznych); 4. semantyczną (znaczenie motywów muzycznych w kontekście); 5. notacyjną (czytanie i pisanie nut); 6. improwizacyjną (prowadzenie dialogu muzycznego); 7. słowotwórczą (tworzenie nowych zwrotów muzycznych); 8. tekstotwórczą (tworzenie melodii w różnych stylach). Generalnie najważniejsze znaczenie ma kompetencja improwizacyjna, która pozwala na komunikowanie się z innymi za pomocą języka muzycznego¹².

Nauczyciel muzyki musi stwarzać sytuacje edukacyjne, w których studenci (uczniowie) odnajdują swoje miejsce jako nadawcy i odbiorcy komunikatu w określonym kontekście muzycznym. Dobre wyniki daje odwoływanie się do całości, czyli utworów muzycznych jako przykładów najwyższego poziomu organizacji języka oraz do jednostkowych motywów, z których zbudowane są te całości. W procesie rozwoju audiacji uczniowie najpierw tworzą wypowiedzi muzyczne na podstawowym poziomie komunikacyjnym, a następnie poprzez dopracowanie szczegółów rozwijają poszczególne umiejętności i uzyskują wymagane kompetencje językowe. Prace naukowe Edwina E. Gordona zawierają wiele wskazówek, ukierunkowujących nauczyciela w wyborze celów na odpowiednim poziomie trudności, dzięki czemu wiadomo, jaką gotowość musi osiągnąć uczeń w wykonywaniu poszczególnych zadań, by przejść do zadań następnych. W książce *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Edwin E. Gordon i David G. Woods dostarczają nauczycielom ustrukturuwanego, systematycznego sposobu nauczania muzyki i ćwiczeń w wykonawstwie muzycznym uczniów we wszystkich klasach i w każdym wieku¹³. Im więcej nauczyciele eksperymentują i dokładniej analizują proces uczenia się muzyki, tym lepsze uczniowie osiągają efekty.

¹² E. A. Zwolińska, *op. cit.*, s. 76, 77.

¹³ E. E. Gordon, D. G. Woods, *op. cit.* Tytuł oryginału: *Jump Right In. The Music Curriculum. Reference Handbook for using Learning Sequence Activities.*

Sekwencyjność

Edwin E. Gordon w swojej teorii wyjaśnił, w jaki sposób należy uczyć się muzyki, by pożądane zachowania muzyczne pojawiały się często i miały trwały charakter. Zwrócił uwagę na ważne zależności między nauczaniem a uczeniem się. Wyróżnił trzy sekwencje uczenia się muzyki: 1. kolejność uczenia się umiejętności; 2. kolejność uczenia się zawartości tonalnej; 3. kolejność uczenia się zawartości rytmicznej, które muszą być ze sobą odpowiednio łączone. Nauczanie umiejętności muzycznych odbywa się jednocześnie z nauczaniem zawartości tonalnej lub rytmicznej, a uczenie się słownictwa zawierającego motywy tonalne i rytmiczne jest zawsze połączone z umiejętnościami. Gordon akcentuje, że nigdy nie należy łączyć zawartości tonalnej z rytmiczną w działaniach w kolejności uczenia się muzyki, ponieważ wtedy nie ma procesu uczenia się i nie można wytworzyć żadnego produktu. Połączenie dwóch wymienionych zawartości następuje w ramach ćwiczeń w wykonawstwie muzycznym¹⁴.

Edukacja muzyczna będzie dla uczniów rozwojową szansą, jeżeli zostaną przyjęte i zrealizowane odpowiednie założenia oraz zasady gwarantujące jej spójność. Główne zadania takiej edukacji to: 1. rozwijanie audiacji (myślenia muzycznego); 2. rozwijanie wrodzonych predyspozycji muzycznych; 3. wprowadzenie w świat pojęć i symboli muzycznych; 4. podejmowanie różnorodnej aktywności muzycznej; 5. kształtowanie ogólnej kultury muzycznej i postaw społecznych¹⁵. Zasygnalizowane zadania można skutecznie realizować w audiacyjnym modelu edukacji muzycznej, który ma charakter sekwencyjny, fazowy, etapowy, ewolucyjny lub stopniowy. Ten zestaw określeń ma sugerować uzasadniony, nieprzypadkowy proces rozwijający się w czasie, który ma charakter ciągły, a jednocześnie kumulatywny, co przejawia się w rosnącej aktywności ucznia w działaniach w klasie, podejmowaniu działań w różnych typach audiacji oraz w przechodzeniu od prostych do coraz bardziej złożonych form zachowań muzycznych.

Audiacyjny model edukacji muzycznej pozwala na projektowanie procesu nauczania-uczenia się muzyki niezależnie do wieku uczniów, formy aktywności (np. muzyka ogólna, chóralska, instrumentalna) czy studiów lub kursu dla konkretnej grupy osób. Sekwencyjny charakter tego modelu przejawia się w następujących zakresach: 1. model jest próbą sformułowania prawidłowości, tendencji w placówkach edukacyjnych realizujących proces uczenia się muzyki poprzez audiację; 2. model zmierza do opisu i wyjaśnienia zachowań muzycznych w kontekście różnych typów audiacji; 3. sformułowane w modelu prawidłowości mają wymowę normatywną (testowanie rozwoju muzycznego uczniów), ale nie ma mowy o automatyzmie implikacji dla indywidualnych strategii rozwijających predyspozycje muzyczne; 4. model ukazuje sekwencję etapów zaangażowania się poszczególnych osób w działania muzyczne świadczące o rozwoju zdolności audiacyjnych; 5. model wpisuje się w konwencję strategicznego zarządzania edukacją muzyczną, wskazując na znaczenie wzajemnego

¹⁴ *Ibidem*, s. 126, 127.

¹⁵ E. A. Zwolińska, *op. cit.*, s. 98.

dopasowania wewnętrznych możliwości uczniów (wiedza, umiejętności, kompetencje) do różnych środowisk (otoczenia); 6. model nawiązuje do koncepcji poznawczej i behawioralnej, wskazując na duże znaczenie osiąganych celów w podejmowaniu decyzji o charakterze zawodowym (kiedy uczyć, czego uczyć, dlaczego uczyć, jak uczyć).

Jeżeli nauczyciele stosują odpowiednie metody nauczania, to uczniowie realizują takie działania muzyczne, których stopień trudności jest odpowiedni do poziomu ich uzdolnień muzycznych, a to kształtuje gotowość do uczenia się muzyki i zrozumienie sekwencyjności koncepcji rozwoju audiacji. Teoria uczenia się muzyki jest doskonałym punktem wyjścia do tworzenia modelu sekwencyjnego uczenia się i można ją porównać z teoriami Jeana Piageta, Jerome S. Brunera, Lwa S. Wygotskiego, Noama Chomsky'ego, Alberta Bandury czy Roberta M. Gagné¹⁶. Kiedy uczniowie doświadczają syntezę częściowej i są zdolni do skojarzeń symbolicznych, to pojawia się refleksja i zaczynają rozumieć, jak ten proces może wpłynąć na jakość muzycznej edukacji dziecka. Ćwiczenia prowadzone zgodnie z koncepcją rozwoju audiacji ugruntowują pojęcie sekwencyjności, które zostaje przenoszone do wszystkich aspektów nauczania. W rezultacie tak prowadzonego procesu dydaktycznego nauczyciel doprowadza do wykształcenia efektów uczenia się muzyki (produktów), które dowodzą o ich rozumieniu, co z kolei motywuje uczniów do nauki.

Motywacja

W procesach poznawczych, a do nich należy rozwój audiacji, istotną rolę odgrywa motywacja, ujęta przez Janusza Reykowskiego jako „proces psychicznej regulacji, dzięki któremu formułują się dążenia rozumiane jako tendencje do podejmowania czynności ukierunkowanych na cel”¹⁷. Motywacja jest jednym z najważniejszych aspektów procesu nauczania–uczenia się muzyki; bez niej uczniowie stają się bierni, brakuje im zainteresowania i są oderwani od przedmiotu. Ważny jest sposób aktywizowania i podtrzymywania zachowań, które są wywołane bezpośrednią stymulacją środowiska, ale inicjowanie ich wynika przede wszystkim z pobudek działania zawartych w czynnościach poznawczych. Uczniowie (studenci) kierują uwagę na zagadnienia z różnym stopniem intensywności i muszą to być zadania wymagające umiarkowanego wysiłku. Wewnętrzna motywacja jest połączeniem wartości zadania i oczekiwania ucznia odnośnie do spodziewanego sukcesu. Innymi słowy, studenci nie będą podejmować wysiłku, jeżeli czują, że nie mają kontroli nad własnym sukcesem. Rozmiar wysiłku i satysfakcji, które towarzyszą realizacji poszczególnych celów, zależy od poziomu uczenia się muzyki w sekwencyjnym procesie audiacji, a prawidłowością jest, że im wyższe cele, tym wyższy poziom wykonania zadań. Cele muszą być zatem ustalone na realnym do osiągnięcia poziomie, by podejmowane próby nie

¹⁶ E. A. Zwolińska *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki* Edwina E. Gordona, Bydgoszcz 2011, s. 42–45; E. A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli...*, s. 46–67.

¹⁷ J. Reykowski, *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1992, s. 113.

kończyły się niepowodzeniem i nie wywoływały rozczarowania, ponieważ redukuje to motywację do wykonywania zadań muzycznych.

Do wysiłku pobudzają uczniów cele bezpośrednie (szczegółowe, sekwencyjne), które przybierają postać konkretnego zachowania, adekwatnego do realizowanego przez uczniów aktualnego poziomu audiacji, dającego się zaobserwować i ocenić. Odległe zamiary nie są skuteczną zachętą do działania, ponieważ wybiegają zbyt daleko w przyszłość. Proces uczenia się muzyki najlepiej podtrzymują bliskie cele pośrednie, formułowane w kategoriach czynności prowadzących do osiągnięcia celu generalnego, jakim jest ciągły postęp w rozwoju audiacji. Sekwencyjne realizowanie celów pośrednich i osiągnięcie każdego z nich daje uczniom zadowolenie z siebie, co motywuje ich do podejmowania nowych zadań. Im wyższe standardy wykonania uczniowie ustanawiają dla siebie samych, tym większe są ich osiągnięcia, a wynika to z faktu, że ludzie sukcesu są zadowoleni z osiągania trudnych celów, natomiast osoby z niewielkimi sukcesami poprzestają na ogół na celach łatwych. Zdaniem Edwina E. Gordona, siła motywacji zmienia się krzywoliniowo wraz ze wzrostem różnicy między standardami a kompetencjami muzycznymi i dlatego proponuje trzy poziomy trudności motywów tonalnych i rytmicznych. Takie rozwiązanie powoduje, że motywy względnie łatwe mobilizują uczniów z niskimi uzdolnieniami, motywy umiarkowanie trudne angażują uczniów ze średnim poziomem uzdolnień muzycznych, a motywy trudne motywują do działania osoby z wysokim poziomem uzdolnień muzycznych¹⁸.

Teoria uczenia się muzyki pozwala wyjaśnić przyszłym nauczycielom, w jaki sposób motywacja reguluje zachowania uczniów, ukierunkowując i podtrzymując określone formy aktywności w ich dążeniu do osiągnięcia celu. Stosowanie sekwencyjnej instrukcji nauczania rozwija umiejętności muzyczne uczniów małymi krokami, a kiedy z powodzeniem osiągają kolejne poziomy uczenia się, to wzrasta ich poczucie własnej wartości oraz poprawia się postrzeganie indywidualnych uzdolnień. Realizowanie koncepcji rozwoju audiacji umożliwia postęp w nabywaniu kompetencji muzycznych, a każdy krok jest szansą na osiągnięcie sukcesów realnie dostępnych dla wszystkich odpowiednio do ich indywidualnych możliwości. Świadomość sekwencyjnej tonalnych i rytmicznych oraz gotowość do ich wykonania kontrolują motywację uczniów, a kiedy nauczyciele stosują tę wiedzę w określonym kontekście, to wzrasta także motywacja do nauczania.

Jeżeli nauczyciele realizują audiacyjny model edukacji, w którym instrukcja nauczania jest zindywidualizowana, to uczniowie nabywają nowych kompetencji muzycznych na etapie różnicowania i wnioskowania w procesie uczenia się muzyki. W koncepcji rozwoju audiacji następuje łączenie teorii z praktyką, a posługiwanie się prawomocną metodologią gwarantuje korzystne zmiany w muzycznych zachowaniach. Jednym z ważniejszych atutów teorii uczenia się muzyki jest to, że koncentruje się ona na każdym uczniu – każda osoba jest podmiotem. W praktyce edukacyjnej nauczyciele zazwyczaj nie stosują takiego podejścia, co powoduje, że lekcje muzyki

¹⁸ E. E. Gordon, D. G. Woods, *op. cit.*, s. 32, 33.

są zaprzeczeniem zindywidualizowanego nauczania. Proces uczenia się muzyki wymaga indywidualnego traktowania, ponieważ uczniowie mają różne predyspozycje i różne poziomy umiejętności. Programy wczesnego nauczania stają się coraz bardziej popularne, ale muszą być normą dla dzieci w wieku żłobkowym, przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Większość dzieci ma bardzo małe doświadczenia w kontaktach z muzyką, ale indywidualne różnice ujawniają się i wzrastają w każdej formie aktywności (wokalne, ruchowej, instrumentalnej), gdy tylko rozpocznie się systematyczne oddziaływanie dydaktyczne. Kluczem do skutecznego i efektywnego nauczania jest koncentrowanie się na indywidualnych potrzebach uczniów, za co odpowiedzialni są nauczyciele.

Ocena zachowań muzycznych

Herbert Simon – jeden z czołowych przedstawicieli psychologii poznawczej stwierdził: „możliwości ludzkiego myślenia są bardzo skromne w porównaniu ze złożonością otoczenia, w jakim istoty ludzkie żyją”, dlatego ludzie muszą zadowalać się „znajdowaniem wystarczająco dobrych rozwiązań swoich problemów i wystarczająco dobrych sposobów działania”¹⁹. Autor tej wypowiedzi zasugerował, że procesy myślenia (w muzyce audiacji) są kierowane przez ograniczoną racjonalność. Ocenianie jest synonimem wartościowania i dotyczy procesu często odbywającego się spontanicznie oraz bez zachęty, za pomocą którego tworzymy swoje opinie, wyciągamy wnioski i krytycznie oceniamy zdarzenia i ludzi. Podejmowanie decyzji jest natomiast procesem dokonywania wyboru pomiędzy alternatywnymi możliwościami – wybieramy lub odrzucamy dostępne opcje. Ocenianie i podejmowanie decyzji to procesy, które są ze sobą ściśle powiązane²⁰. Edwin E. Gordon pisze, że podstawą wartościowania (oceny) jest pomiar i uznaje te dwa aspekty nauczania za konieczne do określenia zawartości sekwencji uczenia się muzyki oraz kontrolowania sposobu przechodzenia uczniów przez kolejne poziomy umiejętności. Bez pomiaru osiągnięć muzycznych uczniów oceny szkolne wystawiane przez nauczycieli nie są wskaźnikami efektywności ich pracy²¹.

Bolesław Niemierko pisze, że rozwój pomiaru sprawdzającego i rosnące oczekiwania pedagogów co do jakości oceniania szkolnego prowadzą do zwiększenia wymagań w tej dziedzinie wobec nauczycieli, którzy mają być kompetentni w zakresie: 1. wyboru metod sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów; 2. tworzenia metod sprawdzania i oceniania; 3. stosowania własnych i standaryzowanych metod sprawdzania i oceniania; 4. wykorzystania uzyskanych wyników do podejmowania decyzji; 5. wykorzystania wyników do zbudowania trafnych procedur oceniania; 6. komunikowania wyników sprawdzania i oceniania uczniom, rodzicom oraz innym

¹⁹ H. A. Simon, *Models of thought*, t. 1, New Haven 1979, s. 3.

²⁰ R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *op. cit.*, s. 270.

²¹ E. A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli...*, s. 100–103.

nauczycielom; 7. rozpoznawania niewłaściwych (nieetycznych, nielegalnych) metod zdobywania informacji o osiągnięciach uczniów²².

Nauczyciel musi znać poziom uzdolnień poszczególnych uczniów, a także umieć zmierzyć i ocenić ich umiejętności oraz osiągnięcia muzyczne, by kompetentnie realizować zindywidualizowane nauczanie. Edwin E. Gordon opracował testy²³, które umożliwiają ustalenie potencjału muzycznego poszczególnych uczniów, a otrzymane za ich pomocą dane pozwalają nauczycielom dostosować instrukcję nauczania do potrzeb każdego ucznia, dzięki czemu wiadomo, jakich efektów można się spodziewać. Wzory muzyczne (motywy) zaproponowane przez Gordona mają zróżnicowany poziom trudności – są łatwe, średnio trudne i trudne, dlatego angażują wszystkich uczniów w tym samym czasie. Jeżeli cele i treści programowe nie odpowiadają poziomowi uzdolnień muzycznych uczniów, to lekcje najczęściej są nieefektywne; pojawia się frustracja ucznia, nauczyciela i rówieśników – sytuacje, których trzeba unikać. Decyzje pedagogiczne muszą być podejmowane na podstawie znajomości poziomu uzdolnień, umiejętności i osiągnięć muzycznych uczniów, a błędne rozpoznawanie indywidualnych różnic pomiędzy uczniami powoduje stratę czasu zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Jeżeli ocenianie zachowań muzycznych opiera się na pozytywnych dokonaniach ucznia, które wypływają z dobrze rozumianej ambicji, to jest to ważny czynnik budowania poczucia ich własnej wartości. Chodzi tu o dokonanie czegoś konkretnego, by każda osoba osiągnęła pełnię swoich możliwości i nie ma znaczenia, czy będzie to śpiew, gra na instrumencie czy taniec. Wszystkie dzieci (uczniowie) muszą mieć szansę doskonalenia się i regularnego odnoszenia sukcesów w jakiejś dziedzinie aktywności muzycznej, bo budowanie własnej samooceny jest prawdopodobnie najważniejszym czynnikiem decydującym o tym, czy dobrze się ucą i jakie efekty uzyskują w czymkolwiek.

Konkluzja

Emocjonalne i społeczne fundamenty efektywnej nauki są budowane w przedszkolach i szkołach, dlatego koniecznie trzeba wspierać działania praktyczne nauczycieli muzyki tak, by wszyscy uczniowie mogli osiągnąć pożądane cele w edukacji muzycznej. Wprawdzie nie ma jednego właściwego modelu nauczania i uczenia się, lecz jest wiele technik, które mogą pomóc uczyć się szybciej, skuteczniej i inteligentniej. Metody nauczania muszą przyczyniać się do tworzenia takich postaw i nawyków, które zachęcają uczniów do podejmowania rozsądnych wyborów. Dobrym rozwiązaniem jest oparcie edukacji muzycznej na audiacyjnym modelu, w którym o efektach

²² B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 257.

²³ E. E. Gordon, *Audie A Game for Understanding and Analyzing Your Child's Music Potential*, Chicago 1989; idem, *Podstawowa miara słuchu muzycznego i Średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat*, przeł. H. Grzegołowska-Klarkowska, Warszawa 1999; idem, *Musical Aptitude Profile*, Chicago 1988.

uczenia się decyduje umiejętność posługiwania się językiem muzycznym w różnych formach aktywności. W związku z tym podstawowym celem na poszczególnych etapach kształcenia (od żłobka do studiów akademickich) jest rozwijanie audiacji (myślenia muzycznego).

Teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona pomaga w budowaniu logicznego porządku poszczególnych celów, które uczeń musi osiągać (stadia audiacji), aby dojść do celu, jakim jest rozumienie muzyki (związane z typami audiacji)²⁴. Do centralnych aspektów każdego programu nauczania przeznaczonego dla dzieci, uczniów i studentów należą: wywołanie procesu uczenia się muzyki, jego realizacja oraz efekty kształcenia (produkt). W edukacji muzycznej konieczne są zmiany zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa (żłobek, przedszkole i klasy I–III). Oto niektóre założenia i zasady, które muszą realizować nauczyciele muzyki: 1. rozwijanie wrodzonych predyspozycji muzycznych; 2. rozwijanie audiacji (myślenia muzycznego) jako niezbędnego warunku wykonywania czynności słuchania, śpiewania, grania, tworzenia muzyki ze zrozumieniem; 3. wprowadzanie w świat pojęć i symboli muzycznych; 4. stwarzanie warunków do podejmowania różnorodnej aktywności muzycznej²⁵.

Centralne aspekty każdego programu kształcenia to dbałość o wywołanie procesu uczenia się, jego realizacja i uzyskiwanie efektów (produktu). Potrzebna jest więc wiedza, która pozwoli odpowiedzieć na pytania: Czy student nadaje się do zawodu nauczyciela muzyki? Jaki musi być proces uczenia się, by uczniowie odnosili sukcesy? Czy treści nauczania i jego przebieg są sekwencyjne? Czy oddziaływanie dydaktyczne motywuje uczniów do systematycznego podejmowania aktywności? Co zapewnia stały postęp w rozwoju muzycznym? Jak student kończący szkołę wyższą w dziedzinie edukacja muzyczna po zaliczeniu określonego programu kształcenia realizuje obowiązki zawodowe nauczyciela muzyki, spełniając tym samym oczekiwania uczelni co do roli jej absolwenta? Pytania te odnoszą się przede wszystkim do programów kształcenia nauczycieli, ale mają także duże znaczenie w projektowaniu programów nauczania i wyborze metod wykorzystywanych w klasie szkolnej. Teoria uczenia się muzyki zawiera wiele cennych sugestii, dotyczących wywoływania i realizacji procesu audiacyjnego oraz uzyskiwania efektów (produktów), które stawia w centrum edukacji muzycznej. Jeżeli proces dydaktyczny przebiega zgodnie z indywidualnymi potrzebami uczniów to pokazuje im, że gotowość, sekwencja i motywacja wpływają bezpośrednio na sukces w nauczaniu-uczeniu się muzyki. Absolwenci studiów nauczycielskich z wychowania muzycznego muszą umieć rozwijać zdolności audiacyjne uczniów, bo dzięki temu będą skutecznie nauczać, bez względu na obszar edukacji muzycznej.

²⁴ E. E. Gordon, *Podstawowa miara słuchu muzycznego...*, s. 51–52.

²⁵ E. A. Zwolińska, M. M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2007, s. 13–14.

Bibliografia

- Dryden G., Vos J., *Revolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2000.
- Gerrig R. J., Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, przeł. E. Czerniawska et al., Warszawa 2008.
- Gordon E. E., *Audie A Game for Understanding and Analyzing Your Child's Music Potential*, Chicago 1989.
- Gordon E. E., *Musical Aptitude Profile*, Chicago 1988.
- Gordon E. E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, przeł. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Bydgoszcz 1999.
- Gordon E. E., Woods D. G., *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się muzyki. Podręcznik dla nauczycieli*, przeł. A. Zielińska-Cromm, Bydgoszcz 1999.
- Gordon E. E., *Podstawowa miara słuchu muzycznego i Średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat*, przeł. H. Grzegołowska-Klarkowska, Warszawa 1999.
- Habela J., *Słowniczek muzyczny*, Kraków 1977.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
- Reber A. S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
- Reykowski J., *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1992.
- Simon H. A., *Models of thought*, t. 1, New Haven 1979.
- Zwolińska E. A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011.
- Zwolińska E. A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012.
- Zwolińska E. A., Gawryłkiewicz M. M., *Podstawa programowa nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2007.