

WYŻSZA SZKOŁA ADMINISTRACJI

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH I STUDIÓW MIĘDZYNARODOWYCH

**BADANIA NAUKOWE
NAD EDUKACJĄ
ARTYSTYCZNĄ I KULTUROWĄ**

Redakcja: Wiesława A. Sacher, Agnieszka Weiner

Bielsko-Biała 2011

Recenzja:

Prof. UWM dr hab. Małgorzata Suświllo

© Copyright by Wyższa Szkoła Administracji 2011

Wydawca:

*Wyższa Szkoła Administracji
43-300 Bielsko-Biała
ul. A. Frycza Modrzewskiego 12*

Skład:

Dariusz Ostrowski

Druk:

*Drukarnia cyfrowa „Ganimedes”
ul. Cieszyńska 365
43-300 Bielsko-Biała*

ISBN 978-83-60430-24-8

MODEL KORELACYJNY BADAŃ WŁASNYCH NAD GŁÓWNYMI PREDYKTORAMI OSIĄGNIĘĆ MUZYCZNYCH A KWESTIA OCZEKIWAŃ BADACZA

Wprowadzenie

Prowadzenie specyficznej działalności naukowej w obszarze edukacji muzycznej, tj. prowadzenia badań naukowych jest zadaniem inspirującym już od początku. Zupełnie oczywistymi wydają się kształtowane już od pierwszych etapów nawyki i postawy zorientowanego na problem badacza (a niekoniecznie eksperymentatora), które wymagać będą, bo i muszą – jak pisze K. Konarzewski, komplementarne spojrzenia, nacechowanego krytycyzmem i racjonalizmem płynących ze świata teorii i empirii sugestii¹. Metodologia takiej postawy oczywiście kształcić nie będzie, jak tylko schematyzować procesy badania, dzięki czemu samemu badaczowi ułatwi to doskonalić „proces porozumiewania się z sobą samym, innymi badaczami i z odbiorcami jego wytworów”².

Pisząc ten tekst autor ma na uwadze, aby możliwie trafnie i syntetycznie wyłonić wybrane trudności i rezultaty własnego planu badawczego, które w sposób planowy i jednolity ujawniłyby jego główne osobliwości oraz kształtującą się świadomość metodologiczną³.

Wspólny zatem opis związków pomiędzy zdolnościami muzycznymi oraz preferencjami uczniów w zakresie barwy instrumentu muzycznego jako współwystępujących predyktorów osiągnięć muzycznych uczniów uczyniono przedmiotem badań własnych. Opis ten wynika z interpretacji fragmentu badań przeprowadzonych przez autora w środowiskach formalnego i nieformalnego polskiego kształcenia muzycznego. Dodatkowo niniejsza refleksja jest implikowana progresywną myślą Edwina

¹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa 2000, ISBN 83-02-07784-4, s.8-9.

² *Ibidem*, s. 9.

³ Pełen opis wyników badań własnych przedstawiono w monografii: P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i poziom zdolności muzycznych w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*, WPA UAM PWSZ, Poznań – Kalisz – Konin 2009, ISBN 978-83- 62135-09-7.

E. Gordona, jak i inspirowanymi nią pytaniami badacza o warunki prowadzenia naukowej działalności badawczej w dziedzinie edukacji muzycznej⁴.

Zdolności muzyczne

Podstawą zdolności muzycznych, według E.E. Gordona, jest audiacja. Audiacji przypisuje się centralne miejsce w opisie zdolności muzycznych. Jest ona również podstawą całej *Gordon's Theory of Music Learning*. Jest to o tyle ciekawe, że kategoria audiacji, jak uważa D. Walters, odnosi się do, udanej jak można sądzić, próby porównania znaczenia wizualizacji w sferze percepcji wzrokowej (oraz zaadaptowanie jej) do aktywności „wyobrażeniowej” w sferze percepcji słuchowej⁵.

Zdolności muzyczne są silnym determinantem osiągnięć uczniów w nauce muzyki. Nie jest to jednak determinant jedyny, choć istotnie zdolności są czynnikiem szczególnym. Tu należy podkreślić, że teoria Gordona opiera się bardzo mocno na rozróżnieniu pomiędzy zdolnościami muzycznymi a osiągnięciami. I to rozróżnienie, jak uważa W. Ann Stokes może być przydatne w wielu kontekstach⁶. Należy przy tym zwrócić uwagę na poglądy R. Shuter-Dyson i C. Gabriel twierdzących, że wszystkie testy zdolności są do pewnego stopnia testami osiągnięć, jak wszystkie testy osiągnięć odzwierciedlają początkowe zdolności jednostki⁷. To ważny pogląd, zwłaszcza gdy mówimy o zdiagnozowaniu poziomu konkretnych zdolności muzycznych testami zdolności muzycznych. Zdolności są owocem natury i potencjału wrodzonego, jak i wczesnych doświadczeń płynących ze środowiska zewnętrznego. Są osoby o bardzo wysokim potencjale zdolności, a u których nie stwierdzono silnych oddziaływań środowiska w procesie inkulturacji muzycznej. Uznanie takich uczniów za mało zdolnych (z uwagi na niskie osiągnięcia w nauce) może okazać się nie tylko mylne, ale też krzywdzące ich być może wysoki, a nie wykorzystywany dotąd właściwie potencjał do nauki. Uczeń o wysokich zdolnościach *może być różnie spostrzegany w zależności od specjalizacji nauczyciela*. Właściwe i obiektywne sprawdzenie zdolności muzycznych jest możliwe przede wszystkim poprzez zastosowanie testów psychometrycznych E.E. Gordona dostosowanych do wieku uczniów (testy: AUDI, PMMA, IMMA, MAP, Advance).

⁴ Autor wielokrotnie uczestniczył w seminarium naukowym prowadzonym osobiście przez prof. E.E. Gordona. Szczególna uwaga Autora koncentrowała się na treściach poświęconych metodologii badań w dziedzinie edukacji muzycznej z zastosowaniem statystycznych jakości pomiaru i wartościowania wskaźników.

⁵ W. Ann Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review” 4, no. 2 (Fall 1996), s. 97.

⁶ Ibidem, s. 99.

⁷ R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa 1986, ISBN 83-02-02964-5, s. 20.

Preferencje barwy instrumentalnej

O predyspozycjach uczniów do nauki gry świadczą też preferencje w zakresie percepcji barwy dźwięku instrumentów muzycznych: barwy oraz rejestru. „*Preferencje te są w odnoszone do dźwięku instrumentu muzycznego, na którym kształceni są uczniowie*”⁸. Teoria E.E. Gordona przypisuje problematyce preferowania barwy dźwięku instrumentalnego przez uczniów szczególne znaczenie.

Stąd ugruntowane w świetle uzyskanych wyników badań opinie E.E. Gordona podejmują problem upodobań uczniów jako szczególnie silnych, po zdolnościach muzycznych, indywidualnych determinantów kształcenia⁹.

Poszukiwań w zakresie problematyki preferencji według E.E. Gordona nie sposób dokonać bez osadzenia ich w aspektach gordonowskiej teorii audiacji, tj. myślenia muzycznego. Badania nad preferencjami barwy instrumentalnej bez uwzględnienia całego kontekstu teorii Gordona nie ukazałyby całej osobliwości badanego zjawiska.

W teorii Gordona nieustannie podkreśla się znaczenie diagnozy preferencji barwy instrumentu, na którym dziecko miałooby rozpocząć naukę gry, bez względu na to czy jest lub nie jest uzdolnione muzycznie¹⁰. I jakkolwiek nawet wysokie preferencje barwy nie rekompensują niskiego poziomu zdolności muzycznych ucznia¹¹, to jednak wraz ze zdolnościami muzycznymi stwarzają płaszczyznę najbardziej korzystnych indywidualnych warunków ucznia do podjęcia przez niego nauki gry.

Tak więc Test *Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) (lub inny odpowiadający rozwijającej się lub ustabilizowanej naturze zdolności muzycznych) powinien być, co podkreśla Gordon, *przeprowadzany łącznie z Testem Preferencji Barwy Instrumentalnej*¹². Celem diagnozy predyspozycji w tym zakresie jest realizacja zamysłu, by na jej podstawie uzdolnieni muzycznie uczniowie zostali szybko i trafnie wyłonieni, a następnie zachęcani do nauki gry na właściwym instrumencie. Pogłębi to nie tylko wolę kontaktu z instrumentem, ale istotnie wpłynie na rezultaty uczniów w nauce gry. Bardzo dobrym narzędziem w tym zakresie okazuje się specjalnie przygotowany *Instrumental Timbre Preference Test* (ITPT) E.E. Gordona.

⁸ E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*. GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ale. Chicago, IL 50538. Chicago 1984, s. 18-24.

⁹ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się muzyki*, WSP, Bydgoszcz 1999, ISBN 83-7096-321-8, s. 368-371.

¹⁰ Tenże, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, op. cit., s. 18-24.

¹¹ Ibidem, s. 20-24.

¹² Ibidem, s. 18-25.

Metoda i badana próba

Podstawą dalszych opisów są rezultaty analiz wybranych wyników własnych badań porównawczych przeprowadzonych w oparciu o trzygrupowy model korelacyjny w ramach grup badawczych A, P₁, P₂. Polską próbę tworzyli uczniowie państwowych szkół muzycznych I stopnia oraz uczestnicy nieformalnego i prywatnego kształcenia muzycznego z terenu województw: wielkopolskiego, łódzkiego i kujawsko-pomorskiego. Grupy badawcze uczniów różnicowało występowanie wskaźnika badanej zmiennej ważnej tj. zgodności preferencji barwy instrumentalnej z wyborem instrumentu do nauki (grupy A, P₁) oraz miejsce nauczania (grupa P₂). W ramach ewaluacji badań własnych (wybrane problemy poddano dalszej eksploracji) posłużono się także metodą doboru osób badanych *samplingu teoretycznego*.

Model korelacyjny prezentowanych wyników fragmentu badań dotyczył głównie analizy korelacji (i interkorelacji) pomiędzy występowaniem zmiennych, którymi uczyniono: zdolności muzyczne, preferencje barwy dźwięku instrumentalnego oraz osiągnięcia wykonawcze uczniów. Analizy oraz ich opisy były czynione na podstawie wyników istotności występowania ujawnionych związków pomiędzy wskaźnikami: poziomu ustabilizowanych zdolności muzycznych Testem *Music Aptitude Profile* E.E. Gordona, profilu preferencji barwy instrumentalnej Testem *Instrumental Timbre Preference Test* E.E. Gordona, a indywidualnymi osiągnięciami uczniów w kształceniu muzycznym (z zastosowaniem skal szacunkowych osiągnięć)¹³.

Związki między zdolnościami muzycznymi a osiągnięciami w nauce gry

Ponieważ rola zdolności muzycznych w nauczaniu gry wg opinii nauczycieli okazuje się zdecydowanie wiodąca¹⁴, tak więc sprawdzono w jaki sposób same tylko zdolności muzyczne uczniów rzeczywiście korelują z ich osiągnięciami w nauce gry na instrumencie dętym. Rezultaty analizy wyników badań pozwoliły na wskazanie wartości oraz istotności statystycznej takich korelacji z uwzględnieniem wymiaru zdolności ustabilizowanych: tonalnych i rytmicznych. Poziom zdolności muzycznych mierzono za pomocą Testu MAP E.E. Gordona, a analizę statystyczną przeprowadzono w zakresie dwóch wymiarów zdolności: tonalnych (test *Wyobraźni Dźwiękowej*) i rytmicznych (test *Wyobraźni Rytmicznej*).

¹³ E.E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, GIA Publ., Inc., Chicago 2002, ISBN 1-57999-168-8, s. 8-9, 25.

¹⁴ Zob. P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i poziom zdolności muzycznych*, op. cit., s. 166-170.

Dla określenia stopnia korelacji między zdolnościami muzycznymi uczniów, a ich osiągnięciami w zakresie nauki gry na instrumencie dętym posłużono się współczynnikiem korelacji liniowej r Pearsona. Istotność otrzymanego współczynnika wyznaczono na podstawie statystyki t , przyjmując poziom istotności statystycznej $\alpha=0,05$.

Analiza wyników badań pozwoliła stwierdzić, iż osoby o niższych zdolnościach tonalnych częściej osiągały nie niskie, a wysokie wyniki w sprawdzianie osiągnięć (18%) niż osoby o wysokich zdolnościach tonalnych (15%). W grupie tej (osoby o niskim poziomie tonalnych zdolności muzycznych) znalazło się proporcjonalnie najmniej wyników średnich (57%). Jednocześnie można było zauważyć, że sam poziom tonalnych zdolności muzycznych w badanej populacji uczniów rozkłada się normalnie¹⁵.

Analiza statystyczna danych pozwoliła zauważyć ogólnie niską przeciwną korelację pomiędzy poziomem wyobraźni dźwiękowej badanych uczniów a ich osiągnięciami ($r=-0,09$), która okazała się nieistotna statystycznie na przyjętym poziomie $\alpha=0,05$ ($t=1,17$). Ponieważ badana próba podzielona była na trzy grupy (w zależności od miejsca nauki gry i zgodności preferencji z barwą instrumentu, na którym prowadzona była nauka gry) przeanalizowano rozkład korelacji między zmiennymi z uwzględnieniem podziału na badane grupy. Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Rezultaty korelacji pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie a poziomem tonalnych zdolności muzycznych określonych na podstawie Testu *Wyobraźni Dźwiękowej* MAP E.E. Gordona z uwzględnieniem zgodności preferencji z instrumentem wyznaczonym do nauki oraz miejscem nauczania

Grupy porównawcze	Korelacja	t	Istotność
A szkoły muzyczne	-0,04	0,3	Brak
P ₁ szkoły muzyczne	-0,35	2,72	Jest
P ₂ nauczanie prywatne	0,19	1,37	Brak

Źródło: badania własne

¹⁵ Warto dodać w tym miejscu, że dla wybranych innych aspektów analizy zależności pomiędzy zmiennymi dla laboratoryjnego uzyskania normalności rozkładu posłużono się wartością średnich ważonych i odchyleniem standardowym.

Najwyższa korelacja pomiędzy analizowanymi zmiennymi (zdolności tonalne a osiągnięcia uczniów) wystąpiła w grupie P₁ (uczniowie uczeni niezgodnie z preferencjami w szkołach muzycznych). Okazała się ona umiarkowanie przeciwna ($r = -0,35$) oraz istotna na przyjętym poziomie istotności statystycznej $\alpha = 0,01$ ($t = 2,72$). Można więc stwierdzić, iż wśród osób uczonych niezgodnie z preferencjami występuje tendencja do osiągania niższych wyników przez osoby z lepiej rozwiniętą wyobraźnią dźwiękową. W pozostałych grupach badawczych współzależność zdolności tonalnych i osiągnięć w nauce gry na instrumencie dętym jest nieistotna statystycznie na przyjętym poziomie $\alpha = 0,05$. Zamieszczone w tabeli 1 wyniki analizy korelacji wskazują, że w grupie A korelacja ta jest przeciwnie niska ($r = -0,04$, $t = 0,3$), natomiast w grupie P₂ korelacja między poziomem zdolności tonalnych a osiągnięciami uczniów w nauce gry jest zgodna niska ($r = 0,19$, $t = 1,37$).

Okazuje się więc, że obok zdolności muzycznych to właśnie zgodność preferencji z instrumentem, na którym prowadzona jest nauka gry (grupa A i grupa P₁), jak i miejsce prowadzenia tej nauki (grupy A, P₁ a grupa P₂, czyli miejsce formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego) kształtuje w pewnym stopniu siłę korelacji pomiędzy poziomem tonalnych zdolności muzycznych (wyobraźni dźwiękowej) a osiągnięciami uczniów.

Wyniki analiz zdolności rytmicznych także pozwoliły dostrzec normalność rozkładu wskaźników zdolności muzycznych wśród uczniów, a analizując zależności pomiędzy poziomem tych zdolności a poziomem osiągnięć uczniów, zauważono tendencję wskazującą na zgodny kierunek zależności.

Analiza statystyczna wyników badań wykazała jednak niską korelację pomiędzy zdolnościami wyobraźni rytmicznej a osiągnięciami w nauce gry na instrumencie dętym ($r = 0,09$), która także nie jest istotna statystycznie na przyjętym poziomie $\alpha = 0,05$ ($t = 1,17$). Rozkład analizowanej zależności w grupach badawczych A, P₁, P₂ przedstawia się następująco w tabeli 2.

Tabela 2. Korelacje między osiągnięciami uczniów a poziomem rytmicznych zdolności muzycznych określonych na podstawie Testu *Wyobraźni Rytmicznej* MAP E.E. Gordona z uwzględnieniem zgodności preferencji z instrumentem wyznaczonym do nauki oraz miejscem nauczania

Grupy	Korelacja	<i>t</i>	Istotność
A szkoły muzyczne	0,01	0,07	Brak
P ₁ szkoły muzyczne	-0,12	0,91	Brak
P ₂ nauczanie prywatne	0,27	1,99	Jest

Źródło: badania własne

Z powyższych danych wynika, iż istotna statystycznie na poziomie $\alpha = 0,05$ ($t = 1,99$) korelacja między zdolnościami wyobraźni rytmicznej a osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym pojawiła się w tylko grupie P_2 ($r = 0,27$). Znaczący wydaje się również znów przeciwny charakter takiej korelacji w grupie P_1 (jest to ta sama tendencja, jaką zaobserwowano w wymiarze tonalnych zdolności wyobraźni dźwiękowej – tab.1). W grupie tej można było zauważyć zależność polegającą na tym, że im wyższy poziom zdolności tonalnych, tym słabsze odnotowano osiągnięcia uczniów. Trzeba przypomnieć, że zgodnie z planem badawczym uczniowie omawianej grupy (P_1) uczyli się gry na instrumencie dętym o barwie niezgodnej z ich preferencjami. Taka sytuacja mogła powodować obniżenie motywacji do pracy nad poprawnym dźwiękiem i intonacją, a nawet zniechęcić do nauki, zwłaszcza osoby o dużym potencjale zdolności tonalnych (stąd ujemny kierunek zależności). Same jak widać zdolności muzyczne uczniów, nawet jeśli ich poziom okazał się wysoki, to jednak nie korelowały one jak widać dodatnio z osiągnięciami tych uczniów w nauce gry na instrumencie.

Podjmując diagnozę i opis ustabilizowanych zdolności muzycznych Testem MAP E.E. Gordona, należy zauważyć, że analizy statystyczne w badaniach własnych pozwoliły stwierdzić, iż **wariancje wszystkich grup badawczych A , P_1 , P_2 okazały się w tym względzie homogeniczne**. Także średnie zdolności muzyczne (w zakresie *Wyobraźni Dźwiękowej* i *Wyobraźni Rytmicznej*) nie różnią się od siebie w sposób istotny statystycznie na przyjętym poziomie $\alpha = 0,05$ ($Z = 0,5$; $Z = 1,95$). W związku z tym można też było założyć, iż wyselekcjonowani pod względem zdolności muzycznych uczniowie podstawowych szkół muzycznych prezentują zbliżony względem siebie poziom wskaźników w tym zakresie¹⁶. Taka właściwość jednorodności ustabilizowanych zdolności muzycznych została dowiedziona w badaniach M. Kołodziejskiego także na próbie polskich uczniów **podstawowej szkoły ogólnokształcącej**. Zdaniem M. Kołodziejskiego, podjęcie diagnozy zdolności tym samym Testem MAP E.E. Gordona i analiza statystyczna w ten sposób uzyskanych wskaźników pozwoliły orzec, że „grupy są równoważne pod względem poziomu uzdolnień muzycznych ustabilizowanych. Dwie próby [uczniowie podstawowej szkoły ogólnokształcącej – dop. mój P.T.] pochodzą z populacji o tym samym rozkładzie ciągłym i nie różnią się między sobą statystycznie”¹⁷.

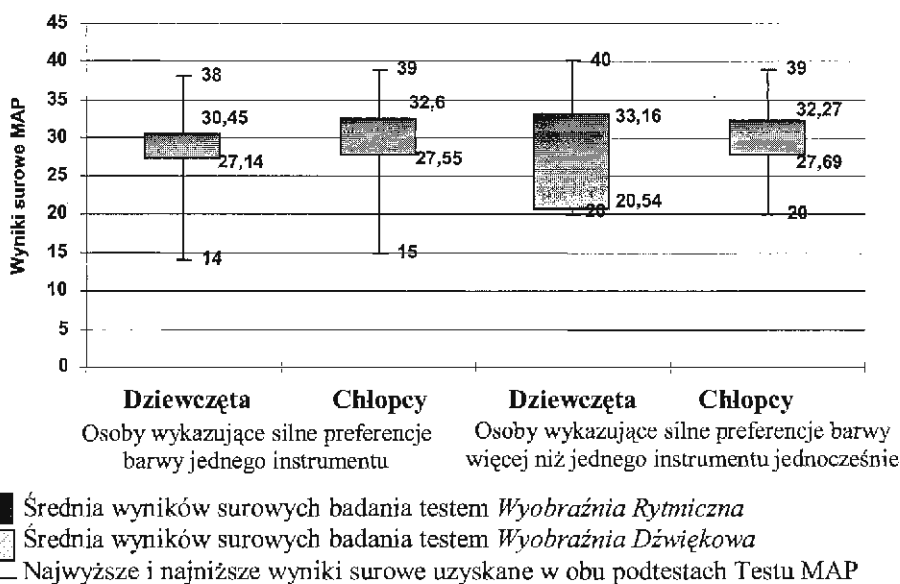
¹⁶ O zjawisku wysokiej selektywności uczniów i kandydatów do nauki w polskim szkolnictwie muzycznym pisała także M. Manturzevska. Zob. M. Manturzevska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań* [w:] Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego, red. M. Manturzevska, Warszawa 2001, ISBN 83-87759-41-4, s. 98-99.

¹⁷ M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2008, ISBN 978-83-61601-00-5, s. 141.

Związki między zdolnościami muzycznymi a występowaniem preferencji

Na podstawie uzyskanych wyników badań własnych nie dostrzega się ścisłych związków między poziomem zdolności muzycznych mierzonych testem *Profil Zdolności Muzycznych* E.E. Gordona z wynikami *Testu Preferencji Barwy Instrumentalnej* E.E. Gordona¹⁸. Wysoki poziom uzdolnień wg Testu MAP nie wpływa jednoznacznie na poziom preferencji do barwy instrumentalnej. Badania własne wykazały, że są osoby o wysokim poziomie zdolności muzycznych, a które w Teście ITPT nie wykazały jednoznacznych, wysokich preferencji do barwy instrumentalnej. I odwrotnie, są osoby, które wykazują silne preferencje do barwy konkretnej jednego (grupy) instrumentów a w Teście MAP stwierdzono niski poziom zdolności. Przy czym zauważa się, że osoby odznaczające się silnymi preferencjami barwy dwóch i więcej (grup) instrumentów wykazują nieznacznie wyższe wskaźniki Testu MAP¹⁹. Powyższe wnioski ilustruje poniżej rysunek 1²⁰.

Rysunek 1. Zakresy średniej wyników surowych badania podtestami Testu MAP E.E. Gordona z uwzględnieniem wyników Testu ITT E.E. Gordona oraz płci badanych osób



Źródło: badania własne

¹⁸ P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i poziom zdolności muzycznych w nauce gry...*, op. cit.

¹⁹ Ibidem, s. 116-119.

²⁰ Ibidem, s. 118.

Dokonując analizy uznano jednak za szczególnie ciekawe sprawdzenie korelacji pomiędzy poziomem uzdolnień muzycznych mierzonych testem MAP Gordona a tylko faktem występowania wysokich preferencji barwy instrumentalnej w odniesieniu do określonej liczby instrumentów.

Rezultaty zastosowania metod statystycznych w analizie wskaźników ukazały niską korelację pomiędzy ilością preferowanych barw instrumentalnych a poziomem zdolności muzycznych. Dotyczy to zarówno zdolności muzycznych tonalnych (melodia i harmonia), jak i rytmicznych (tempo i metrum). Przyjęcie i obliczenie współczynnika kontyngencji C ukazało następujący wynik: w zakresie wyobraźni dźwiękowej ($C = 0,22$), korelacja ta okazała się nieistotna statystycznie na przyjętym poziomie $\alpha = 0,05$ ($\chi^2 = 8,87$)²¹.

Podobnie jak w zakresie *Wyobraźni Dźwiękowej*, tak i w *Wyobraźni Rytmicznej* rozkład analizowanych korelacji ukazał ciekawy stan rzeczy. Najwyższe wyniki w zakresie wyobraźni rytmicznej w badanej grupie osiągnęły osoby preferujące 2 instrumenty (27%). Podobne wyniki miało tylko 8% osób o niesprecyzowanych preferencjach. W grupie osób bez zdecydowanych preferencji 27% uzyskało wynik niski w zakresie *Wyobraźni Rytmicznej*.

W wyniku analizy statystycznej i obliczenia współczynnika kontyngencji można było stwierdzić niską korelację pomiędzy występowaniem liczby preferowanych instrumentów a poziomem zdolności muzycznych wyobraźni rytmicznej ($C = 0,29$). Tak analizowane związki (z jedną ze zmiennych o charakterze rytmicznym) pozwoliły stwierdzić jednak umiarkowaną istotność statystyczną na przyjętym poziomie $\alpha = 0,05$ ($\chi^2 = 15,05$)²². Można zatem powiedzieć, że im wyższy poziom wyobraźni rytmicznej tym uczeń nieznacznie bardziej przejawia preferencje do barwy większej ilości instrumentów.

Oczekiwania związane z osobą badacza

Konieczne dla właściwego konstruowania i realizacji własnego planu badawczego oraz usytuowania problematyki badań własnych w pedagogice współczesnej staje się m. innymi, zdaniem autora, kontrola rodzajów oczekiwań badacza. Wiąże się choćby z potrzebą kształtowania świadomości metodologicznej badacza. Oczekiwania te, z niezbędnym – jak zauważa T.X. Barber – rozróżnieniem osoby badacza i eksperymentatora, wynikają nie tylko z roli jaką pełni osobno badacz i eksperymentator²³.

²¹ Ibidem, s. 118.

²² Ibidem, s. 119.

²³ Por. T.X. Barber, *Pułapki w badaniach: dziewięć rodzajów wpływów związanych z osobami badacza i eksperymentatora*, tłum. A. Brzezińska [w:] *Społeczny kontekst badań psy-*

Oczekiwania względem przeprowadzenia procesu badawczego w dziedzinie edukacji muzycznej wiążą się przede wszystkim z rodzajami **wpływu** i kontrolą warunków jego diagnozowania. Przyjęta w niniejszym tekście perspektywa badacza i związanych z nim oczekiwań wynika z potrzeby określania głównych, zdaniem autora, rodzajów wpływu leżących po stronie badacza. Pomimo potrzeby uwzględnienia, za T.X. Barberem, przynajmniej dziewięciu rodzajów oczekiwań związanych z wpływami badacza²⁴, to w niniejszym tekście zwraca się szczególną uwagę na wpływy głównie trojakiiego rodzaju (ogniskując uwagę tylko wokół pierwszego z niżej wymienionych), a mianowicie na:

- wpływ związany z przyjętym w badaniach paradygmatem;
- wpływ związany z obraniem preferowanej przez badacza strategii analizy danych;
- nastawienie badacza na kierunek sprawdzalności własnych przedzałożeń i hipotez.

Pytanie o paradygmat badawczy

Pytanie o paradygmat uznawany przez badacza jest w zasadzie pytaniem o podstawową konceptualizację obszaru badań oraz teorię kształtującą nie tylko podstawy założeń, ale też rodzaje danych i sposób ich odniesień do pojęć teoretycznych²⁵. Uznanie więc konkretnego paradygmatu determinuje aktywność poznawczo ważną, prowokując stawianie konkretnego typu pytań z konkretnymi sposobami planowania, przeprowadzania badań i obserwowania analizowanych zjawisk zmienności zmiennych.

Niezbędne, co autor już na początku uznał, określenie własnego paradygmatu, adekwatnego do potrzeb badań własnych wyznaczyło metodologiczne trudności badania obranego przedmiotu badań – tj. procesu kształcenia muzycznego²⁶. Trudność ta, dodatkowo wynika ze specyfiki badań w dziedzinie edukacji muzycznej. Założona w badaniach własnych procedura próby eksperymentalnej, jest bezpośrednią konsekwencją prowadzonych badań w świetle empirycznie zorientowanej pedagogiki.

chologicznych i pedagogicznych, Wybór tekstów, red. J. Brzeziński i J. Siuta, UAM, Poznań 1991, ISBN 83-232-0285-0, s. 400.

²⁴ Ibidem, s. 400.

²⁵ Ibidem, s. 402.

²⁶ Por. P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i poziom zdolności muzycznych w nauce gry...*, op. cit., s. 50-51.

Uzasadniane związki badań własnych z pedagogiką empiryczną wyrażają się w eksplikacji problemów, uogólnień i teorii (*założeń, modeli pojęć oraz praw*²⁷), opisowo projektującej rzeczywistość empiryczną przedmiotu badań, czy też pedagogiki „*stanowiącej odzwierciedlenie złożonych relacji wychowania z określonymi zjawiskami (...) psychologicznymi, socjologicznymi i kulturowymi*”²⁸.

Wynika to z założonej nadrzędnej funkcji wyjaśniającej wykorzystywanych teorii, a w drodze twórczych poszukiwań badawczych potrzeby weryfikacji własnej opinii w kontekście metodologicznych kryteriów jej eksplanacyjnej wartości²⁹.

Problemem badań własnych ogniskował się wokół pytań o korelacje preferencji barw dźwięków instrumentów muzycznych, zdolności muzycznych z osiągnięciami w nauce gry na instrumencie dętym. W ten sposób analizowane związki (bez prób wyjaśniania natury ewentualnych uwarunkowań przyczynowo-skutkowych³⁰) miały implikować próby wyjaśniania warunków dla polskiej adaptacji GTML, odpowiadającej jej aparatury badawczej z uwzględnieniem metodologicznych trudności badania w tym właśnie obszarze edukacji.

I choć kategoria paradygmatu naukowego jest w pedagogice pojmowana wyjątkowo szeroko, to określając tę kategorię pojęciową można skojarzyć ją (zwłaszcza w kontekście epistemologicznym) z akceptowaną orientacją metodologiczną³¹ jako określony wzorzec racjonalności naukowej³², co w skądinąd racjonalnej pedagogice (w tym pedagogice muzycznej) nie może być przecież pomijane.

Bez szczegółowej odpowiedzi, bo i takiej w tekście tym nie zamierzano udzielać, pozostaje pytanie: na ile determinującą jest predyktywna moc konsekwencji własnego poznania naukowego i jak dalece możliwe jest sterowanie mechanizmami adaptacyjnymi wytworzonej wiedzy w rzeczywistości edukacyjnej. Znany jest natomiast ewolucyjny kierunek tych zmian zogniskowanych w interpretatywnym paradygmacie stopniowej regulacji.

²⁷ Por. R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1996, ISBN 8370961401, s. 20-21.

²⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, Bydgoszcz 1989, s. 239.

²⁹ Ibidem, s. 61-62.

³⁰ Analiza ewentualnego wpływu z określaniem zależności skutkowych pomiędzy zmiennymi jest już domeną planu eksperymentalnego.

³¹ Por. J. Gnitecki, *Struktura teorii pedagogicznej*, WN PTP, Poznań 2007, s. 105.

³² Por. B. Śliwowski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, IMPULS, Kraków 2009, ISBN 978-83-7587-305-4, s. 27.

Pytania o jutro i ewaluację w edukacji muzycznej³³

Wprowadzane w oparciu o uzyskane rezultaty badań własnych wnioski i implikacje edukacyjne mają, bo i mieć powinny, obok eksplanacyjnego, także znaczenie prognostyczne. „*Prognozowanie edukacji* (w tym edukacji muzycznej – dop. P.T.) *należy do najbardziej zaniedbanych elementów racjonalnego kształtowania jej polityki (...). Stąd ciągle brakuje nam ostrego obrazu przyszłości edukacji, czyli jej jutra*”³⁴. Problemy przyjęcia progresywnego rozpoznawania twórczej i adekwatnej potrzebom ucznia edukacji muzycznej dotyczą także szkoły, jej funkcji i oczekiwań, z jakimi wiąże się jej społeczne funkcjonowanie. Edukacja muzyczna stanie się także istotnym elementem myślenia o przyszłości wówczas, gdy warunki rozwijania kreatywności uczniów będą zachowane³⁵. Jednak wyniki badań własnych, jak i refleksja nad problematyką indywidualizacji warunków twórczej edukacji muzycznej dzieci wciąż skłania do wyrażania obawy, nie raz i nie tylko przeze mnie artykułowanej³⁶. Obawa ta dotyczy wieloletnich i niestety „przejadłych” już, a jednak wciąż obecnych problemów powszechnej edukacji muzycznej społeczeństwa polskiego, a więc nie tylko kształcenia instrumentalnego³⁷. Troska jest dodatkowo wzmocniona przez nadający wyższy poziom ogólności głos K. Denka, wg którego „*problemy te zbyt często pomija się milczeniem, o ile nie zatracą się ich w młej dla ucha retoryce*”³⁸.

³³ Szerzej ten aspekt podjąłem wraz z opisem wyników pobliskiego fragmentu badań własnych (z ujęciem rezultatów analiz korelacji) przedstawiłem w osobnym opracowaniu. Zob. P. Trzos, *I cóż nam po zdolnościach muzycznych?* [w:] *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej*, red. M. Kołodziejski, PWSZ, Płock 2009, ISBN 978-83-61601-36-4, s. 119-132.

³⁴ K. Denek, *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela* [w:] *Ewaluacja i innowacja w edukacji nauczycieli.*, T. 2, red. J. Grzesiak. UAM WPA, Kalisz 2007, ISBN 978-83-923869-8-8, s. 12-13.

³⁵ *Ibidem*, s. 12-13.

³⁶ Pomiędzy innymi warte zadania jest pytanie za A. Białkowskim: „*czy reformatorzy polskiej oświaty mają pomysł na edukację muzyczną (powszechną, ale także tę realizowaną w oddzielnym szkolnictwie muzycznym, czyli formalną i nieformalną – dop. P.T.)*”. Por. A. Białkowski, *Powszechna edukacja muzyczna. Współczesne zagrożenia i dylematy* [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, UMCS, Lublin 2006, ISBN 83-227-2619-8, s. 38.

³⁷ Implikacje do praktyki edukacyjnej oraz próbę wykorzystania wyników badań własnych jako inspiracji w projektowaniu wartościowych rozwiązań i ewaluacji w obszarach współczesnej edukacji muzycznej autor przedstawił w cytowanej już pracy. Por. P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i poziom zdolności muzycznych w nauce gry....*, op. cit., s. 186-191. Zob. także: P. Trzos, *Audiacyjny kontekst ewaluacji w obszarach wczesnoszkolnej edukacji muzycznej dziecka jako przedmiot zainteresowania przyszłych nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacja w edukacji nauczycieli*, op. cit., s. 241.

³⁸ K. Denek, *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela*, op. cit., s. 12-13.

Konieczne jest zatem posługiwanie się właściwą metodologią, która byłaby „skuteczna wszędzie, od projektowania prostych zadań do uruchamiania wizji skomplikowanych projektów”³⁹. E. Zwolińska pisze więc o znaczeniu etapów wdrażania nowych metod oddziaływania - adekwatnych do potrzeb całego środowiska edukacyjnego oraz zadań obserwacji i interpretacji doświadczenia podmiotów w polu edukacyjnym – nauczycieli, uczniów i ich środowisk. Warto się przyjrzeć pilnym, jak sędzę, problemom i rozpoznać warunki innowacyjności i ewaluacji w tym obszarze edukacji muzycznej. Nie można w żaden sposób obejść się bez poczucia odpowiedzialności za odnajdywanie i zachowywanie w tym wszystkim względnie trwałej równowagi.

Podsumowanie

Celem niniejszego opracowania jest wyrażenie własnych ustaleń badawczych nad wynikami diagnozy związków pomiędzy głównymi predyktorami osiągnięć muzycznych. Determinantami kształcenia muzycznego i tym samym silnymi predyktorami osiągnięć w nauce gry instrumentalnej stają się zdolności muzyczne i preferencje barwy dźwięku. Ujawnienie istotności związków pomiędzy nimi a osiągnięciami, z uchwyceniem wskaźników interkorelacji, okazało się możliwe. Intencją autora jest także uchwycenie złożoności wniosków wynikającej z potrzeby holistycznego opisu i interpretacji rzeczywistości empirycznej w tym obszarze dydaktyki muzycznej. Analiza dających się przełożyć praktycznie ilościowych i jakościowych wskaźników podkreśla, zdaniem autora, komplementarność podjętego poznania naukowego, zwłaszcza w kontekście formułowanych ostatecznie konstruktów, będących podstawą do podejmowania trafnych decyzji we współczesnej praktyce edukacyjnej.

Bibliografia:

Barber T.X, *Pułapki w badaniach: dziewięć rodzajów wpływów związanych z osobami badacza i eksperymentatora*, tłum. A. Brzezińska [w:] *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, red. J. Brzeziński i J. Siuta, UAM, Poznań 1991, ISBN 83-232-0285-0.

Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, Bydgoszcz 1989.

³⁹ E.A. Zwolińska, *Wstęp* [w:] *Twórcze aspekty edukacji*, red. E.A. Zwolińska, UKW, Bydgoszcz 2007, s. 8.

- Białkowski A., *Powszechna edukacja muzyczna. Współczesne zagrożenia i dylematy* [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, UMCS, Lublin 2006, ISBN 83-227-2619-8.
- Denek K., *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela* [w:] *Ewaluacja i innowacja w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, t. 2, UAM WPA, Kalisz 2007, ISBN 978-83-923869-8-8.
- Gordon E.E., *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA Publication, Inc., Chicago 2003.
- Gordon E.E., *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ale. Chicago, IL 50538. Chicago 1984.
- Gordon E.E., *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, GIA Publ., Inc., Chicago 2002, ISBN 1-57999-168-8.
- Gordon E.E., *Sekwencje uczenia się muzyki*, Bydgoszcz 1999, ISBN 83-7096-321-8.
- Gnitecki J., *Struktura teorii pedagogicznej*, WN PTP, Poznań 2007.
- Kołodziejski M., *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2008, ISBN 978-83-61601-00-5.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Leppert R., *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1996.
- Manturzevska M., *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań* [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, Warszawa 2001, ISBN 83-87759-41-4.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa 1986, ISBN 83-02-02964-5.
- Stokes W. Ann, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review” 4, no. 2 (Fall 1996).
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, IMPULS, Kraków 2009, ISBN 978-83-7587-305-4.
- Trzos P., *Audiacyjny kontekst ewaluacji w obszarach wczesnoszkolnej edukacji muzycznej dziecka jako przedmiot zainteresowania przyszłych nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacja w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, t. 2, UAM WPA, Kalisz 2007, ISBN 978-83-923869-8-8.
- Trzos P., *I cóż nam po zdolnościach muzycznych?* [w:] *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej*, red. M. Kołodziejski, PWSZ, Płock 2009, ISBN 978-83-61601-36-4.

Trzos P.A., *Preferencje barwy dźwięku i poziom zdolności muzycznych w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*. WPA UAM PWSZ, Poznań – Kalisz – Konin 2009, ISBN 978-83- 62135-09-7.

Zwolińska E.A., *Wstęp [w:] Twórcze aspekty edukacji*, red. E.A. Zwolińska, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2007.