

Wspieranie potencjału dydaktycznego nauczycieli muzyki

Edukacja • Wiedza • Wykonawstwo • Praktyka



Redakcja
Ryszard J. Piotrowski
Paweł A. Trzos



KAPITAŁ LUDZKI
INICJATOR I PARTNER WSPÓŁNOC

Publikacja finansowana ze środków Unii Europejskiej
W ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



**Wspieranie potencjału dydaktycznego
nauczycieli muzyki**

Edukacja – Wiedza – Wykonawstwo – Praktyka

Wspieranie potencjału dydaktycznego nauczycieli muzyki

Edukacja – Wiedza – Wykonawstwo – Praktyka

Redakcja
Ryszard J. Piotrowski
Paweł A. Trzos

Tytuł monografii w języku angielskim:

Enhancing the didactic potential of the teachers of music
Education – Knowledge – Performance – Practice

Recenzje naukowe:

Prof. zw. Włodzimierz Lech Puchnowski dr ph. m.
Uniwersytet Muzyczny im. F. Chopina w Warszawie
Prof. zw. dr Sylwester Matczak
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Projekt okładki:

Rafał Witwicki

Skład, łamanie, druk i oprawa:

Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

© Copyright by Instytut Edukacji Artystycznej PWSZ w Koninie
Konin 2012

Publikacja sfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (program Kapitał Ludzki).
Projekt: Edukacja artystyczna – nowy kierunek PWSZ w Koninie.

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Wydawca:

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
ul. Przyjaźni 1, 62–510 KONIN



Stron 400, ark. druk. 25, ark. wyd. 25,3

ISBN 978-83-88335-78-5

Spis treści

Słowo wstępne	9
Część I. Społeczno-kulturowe odslony współczesnej edukacji muzycznej (red. Paweł A. Trzos)	
Jan GRZESIAK: <i>Pedagogika J. Korczaka a edukacja muzyczna w dobie społeczeństwa informacyjnego</i>	13
Elżbieta SZUBERTOWSKA: <i>Nauczyciel wobec zainteresowań muzycznych młodzieży – refleksje pedagogiczne</i>	29
Marcin OLEJNICZAK: <i>Tożsamość i rozwój nauczycieli na tle szkolnej codzienności</i>	49
Beata KAMIŃSKA: <i>Proces zdobywania i kształcenia umiejętności i nawyków w świetle psychologii ogólnej</i>	69
Tomasz MISIAK: <i>Dźwięk w kulturze współczesnej. Wybrane problemy z zakresu edukacji artystycznej</i>	81
Tomasz RYBARCZYK: <i>Wybrane elementy procesu kształcenia językowego na lekcjach muzyki</i>	101
Ewa PARKITA: <i>Nauczyciel muzyki w nowej rzeczywistości medialnej</i>	115
Beata BONNA: <i>Poziom zdolności i osiągnięć muzycznych uczniów klas II szkoły podstawowej oraz jego pedagogiczne uwarunkowania</i>	133
Maciej KOŁODZIEJSKI: <i>Zajęcia pozalekcyjne w formie chórów w wybranych plockich szkołach podstawowych</i>	153
Paweł A. TRZOS: <i>Wokół pytań o model wczesnej edukacji muzycznej w narracjach studentów i nauczycieli</i>	171
Część II. Muzykowanie zespołowe w edukacji szkolnej i pozaszkolnej (red. Ryszard J. Piotrowski)	
Iwona KOWALKOWSKA: <i>Dla kogo muzyka...</i>	189
Anna SERAFIŃSKA: <i>Wyszkolenie a pasja – jak uczyć nie stracić jej; jak uczyć, jak zarażać?</i>	199
Joanna MATRASZEK: <i>Wiedza o sztuce muzycznej teoria i praktyka</i>	207
Bernard MENDLIK: <i>Problematyka wykonawcza muzyki chóralnej wybranych epok</i>	213

Contents

Introduction	9
Part I. Socio-cultural aspects of music education	
(Editor-in-chief Paweł A. Trzos)	
Jan GRZESIAK: <i>J. Korczak's pedagogy versus music education in time of information society</i>	13
Elżbieta SZUBERTOWSKA: <i>The teacher versus musical interests of the teenagers – pedagogical reflection</i>	29
Marcin OLEJNICZAK: <i>Teachers' identity and development against a background of school daily life</i>	49
Beata KAMIŃSKA: <i>The process of acquiring and developing skills and behaviours in the light of general psychology</i>	69
Tomasz MISIAK: <i>Sound in modern culture. Selected problems of art education</i>	81
Tomasz RYBARCZYK: <i>Selected elements of language instruction process on music lesson</i>	101
Ewa PARKITA: <i>Music teacher in new media reality</i>	115
Beata BONNA: <i>The level of musical aptitudes and achievements among 2nd grade primary school students and its pedagogical conditions</i>	133
Maciej KOŁODZIEJSKI: <i>Extracurricular choir classes in selected primary schools from Płock</i>	153
Paweł A. TRZOS: <i>Questions on the model of pre-school art education in students and teachers opinions</i>	171
Part II. Group music-making in school and non-school education	
(Editor-in-chief Ryszard J. Piotrowski)	
Iwona KOWALKOWSKA: <i>Music for whom?</i>	189
Anna SERAFIŃSKA: <i>Education versus passion – how to propagate passion and how to pass it on students during the process of instruction?</i>	199
Joanna MATRASZEK: <i>Knowledge of music art (theory and practice)</i>	207
Bernard MENDLIK: <i>Problems of choral music performance in selected historical epochs</i> ...	213

Beata BONNA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Poziom zdolności i osiągnięć muzycznych uczniów klas II szkoły podstawowej oraz jego pedagogiczne uwarunkowania

Wprowadzenie

Ważnym zadaniem edukacji wczesnoszkolnej jest zapewnienie dzieciom wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości oraz przygotowanie do nauki na wyższych szczeblach kształcenia. Różnorodność treści, metod i form pracy szkoły umożliwia oddziaływanie na różne sfery aktywności dziecka. Główna idea kształcenia związana jest z ukazywaniem dzieciom scalonego obrazu świata, co wymaga umiejętności integracji treści i metod w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania, jak również wychodzenia od doświadczeń dzieci, a następnie ich stopniowego poszerzania. Zdaniem K. Duraj-Nowakowej w tradycyjnym nauczaniu (przedmiotowym) nie ma możliwości wieloaspektowego rozpatrywania zjawisk przez dzieci. Nie rozwija ono bowiem naukowego poglądu na świat jako całości, nie stwarza też możliwości pełnego poznania pojedynczych faktów, ponieważ w życiu społecznym, przyrodzie, sztuce lub technice nie istnieją fakty, które można zrozumieć w pełni na podstawie wiadomości tylko z jednego przedmiotu, z tego względu w nauczaniu niezbędne staje się uwzględnienie związków między przedmiotami¹.

¹ K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 110–111; 160–161; Zob. także: S.J. Rittel, *Całościowy obraz świata*, [w:] J. Kida (red.), *Nowatorskie tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998; M. Cackowska, *Integracja edukacji wczesnoszkolnej – szanse i zagrożenia*, [w:] H. Kosętko, J. Kuźma (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000; M. Jakowicka, *Geneza i rozwój idei integracji ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] H. Kosętko, J. Kuźma (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, op. cit..

Na ideę integracji w wychowaniu muzycznym dzieci zwraca też uwagę W. Jankowski. Odnosi ją do szeroko rozumianego wychowania estetycznego, do poziomu wspólnych w sztuce kategorii poznawczych, wyrazowych czy wspólnotowego języka sztuki. Proponuje, aby integrację rozumieć również jako „wewnątrzdiscyplinarną”². Według W. Jankowskiego integracja w nauczaniu muzyki powinna „zachować wewnętrzną integralność dyscypliny wraz z jej podstawowymi treściami i funkcjami, przede wszystkim zaś – z wymaganiami, jakie sama dyscyplina stawia przed pragnącymi ją uprawiać. Sztuka muzyczna (...) stawia bowiem przed swoimi adeptami określone wymagania w zakresie zdolności, umiejętności, postawy (...). Tego aspektu warsztatowo-motywacyjnego niczym się nie da zastąpić (...)”³. Takie podejście nie przeszkadza w tzw. zewnętrznej integracji polegającej na wchodzeniu danej dyscypliny w związek z innymi dziedzinami wychowania i kształcenia.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt integracji odnoszący się do nauczyciela. „Integracja w nauczaniu to bowiem przede wszystkim „zintegrowany nauczyciel”⁴, który powinien łączyć określony, zgodny z programem oraz etapem kształcenia poziom kompetencji i motywacji z odpowiednimi kwalifikacjami praktycznymi i teoretycznymi. Ważne jest również, aby łączył zdolności i zamiłowanie do pracy z dziećmi z postawą kreatywną, prospołeczną i poszukującą. W kontekście muzyki, poszczególne etapy kształcenia wymagają nieco odmiennych kompetencji, kwalifikacji i postaw, przy czym etap edukacji wczesnoszkolnej stawia przed nauczycielem obowiązek posiadania wyjątkowo wysokich kompetencji muzycznych (zwłaszcza słuchowych i głosowych), jak również umiejętności włączania różnych zadań muzycznych do codziennej pracy dydaktycznej, które powinny przenikać inne rodzaje i treści zajęć. Rzeczywistość edukacyjna uczy jednak, że nauczyciele tak przygotowani do realizacji edukacji muzycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym należą do nielicznych. Stąd od lat podejmowane są starania o wprowadzenie specjalisty z zakresu wychowania muzycznego już do najmłodszych klas (w wyniku których od 2009 roku na mocy rozporządzenia ministra edukacji narodowej i nowej podstawy programowej dopuszcza się możliwość kształcenia przedmiotowego i powierzania realizacji muzyki w klasach I–III specjalistcie wychowania muzycznego – dop. mój B.B.) oraz

² W. Jankowski, *Integracja – tak i nie*, [w:] W. Jankowski, *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2006, s. 166–167.

³ Tamże, s. 168.

⁴ Tamże, s. 169.

o dowartościowanie etapu nauczania elementarnego pod kątem odpowiednich treści muzycznych oraz standardów wymagań⁵.

Wśród pedagogicznych uwarunkowań rozwoju muzycznego dzieci kluczową rolę odgrywa **kompetentny nauczyciel**, stąd tworzone modele nauczyciela oraz zakresy wymagań zawierają szczegółowe opisy ogólnopedagogicznych i muzycznych umiejętności, jakimi powinien on dysponować⁶. **Rozwój muzyczny jednostki należy rozumieć jako proces kształtowania zdolności, umiejętności muzycznych oraz muzykalności, zdefiniowany czynnikami genetycznymi, wiekiem, składnikami osobowości oraz oddziaływaniami środowiskowymi i instytucjonalnymi**⁷. Prawidłowości rozwoju muzycznego dziecka w wieku wczesnoszkolnym wskazują na możliwy w tym okresie wzrost zdolności oraz kształtowanie się licznych kompetencji muzycznych, pod wpływem właściwie podejmowanych oddziaływań muzycznych⁸.

Osiągnięcia w pedagogice związane są z opanowaniem nowych czynności. Jednostka potrafi w danej sytuacji zachować się celowo i skutecznie, co wynika z jej własnego

⁵ Tamże, s. 169–170.

⁶ Zob.: M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989; W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997; R. Ławrowska, *Kształcenie muzycznych umiejętności dydaktycznych studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, [w:] I. Adamek (red.), *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1998; M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999; B. Jaworska, *Przygotowanie nauczyciela do nauczania zintegrowanego*, [w:] H. Kosętko, J. Kuźma (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, op. cit.; M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001; B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005; A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

⁷ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 9.

⁸ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990; E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997; M. Kołodziejki, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2008.

wysiłku wspartego odpowiednimi środkami i ewentualną pomocą innych osób. Osiągnięcia szkolne, będące efektem celowego działania szkoły są najczęściej przewidziane programami kształcenia, a ich istotą jest to, co potrafią wykonać i wykonują uczniowie⁹. Na gruncie muzyki pojęcie osiągnięć muzycznych niekiedy utożsamiane jest z pojęciem umiejętności muzycznych, jako możliwością wykonania pewnego zadania w procesie uczenia się¹⁰. Szkolne osiągnięcia muzyczne wynikają z realizacji programów kształcenia muzycznego, których ramy określa podstawa programowa. Obecna w polskim szkolnictwie koncepcja powszechnej edukacji muzycznej wytycza trzy zakresy działalności dzieci, istniejące również w edukacji wczesnoszkolnej, do których należą: percepcja, wykonawstwo oraz twórczość muzyczna. Poszczególne umiejętności, jak również wiedza wynikają z tych właśnie obszarów¹¹.

W ścisłym związku z umiejętnościami pozostają zdolności muzyczne, które z jednej strony determinują poziom umiejętności jednostki, z drugiej natomiast same podlegają rozwojowi w procesie aktywności muzycznej. Definiowane są jako indywidualne właściwości człowieka, które warunkują nabywanie doświadczeń i umiejętności w obszarze wykonywania, tworzenia i percepcji muzyki¹². Zdolności muzyczne określane są także jako miara potencjału jednostki do uczenia się muzyki¹³.

Podjęcie w niniejszym opracowaniu problematyki związanej z określeniem poziomu zdolności i osiągnięć muzycznych uczniów klas drugich szkoły podstawowej motywowane jest stale aktualną potrzebą poszukiwania sposobów zwiększania efektywności kształcenia muzycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym znajdujących się w fazie intensywnego rozwoju muzycznego.

⁹ B. Niemierko, *Osiągnięcia szkolne*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 498.

¹⁰ E.E. Gordon, *Wykłady*, [w:] E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz-Warszawa 1995, s. 20; E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1999, s. 69–70.

¹¹ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym*, op. cit., s. 21.

¹² A. Chodkowski (red.), *Encyklopedia muzyki*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 2001, s. 970.

¹³ E.E. Gordon, *Wykłady*, op. cit., s. 29; E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 69–70.

Metodologiczny kontekst badań

Głównym celem podjętych badań stała się z jednej strony weryfikacja stopnia ukształtowania zdolności i umiejętności muzycznych uczniów klas drugich szkoły podstawowej, z drugiej natomiast określenie pedagogicznych czynników warunkujących proces ich rozwoju.

Badania zrealizowane zostały w czerwcu 2008 roku na terenie Bydgoszczy i objęły swoim zasięgiem 62 uczniów klas drugich ze Szkoły Podstawowej nr 25 oraz Szkoły Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego¹⁴. Obie szkoły różniły się statusem oraz modelem prowadzonej edukacji muzycznej. Pierwsza ze szkół to placówka publiczna, w której zintegrowany model kształcenia muzycznego realizował nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, czuwający nad całokształtem procesu kształcenia dzieci (klasy IIA i IIB). Druga jest szkołą niepubliczną, zatrudniająca specjalistę wychowania muzycznego, prowadzącego w klasach początkowych przedmiotowe lekcje muzyki (klasy IIC i IID). W każdej ze szkół badania przeprowadzono w dwóch klasach, przy czym objęci nimi zostali także ich wychowawcy.

W przebiegu postępowania badawczego sformułowano kilka problemów, które wiązały się poszukiwaniem odpowiedzi na pytania:

1. Jaki jest poziom zdolności muzycznych uczniów?
2. Jaki jest poziom umiejętności muzycznych uczniów?
3. Czy i jakie czynniki pedagogiczne warunkują poziom zdolności i osiągnięć muzycznych dzieci?

Podczas realizacji badań diagnostycznych posłużono się techniką ankiety oraz badań testowych. Za pomocą kwestionariusza ankiety zgromadzone zostały informacje dotyczące kompetencji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz specjalisty wychowania muzycznego, jak również stosowanych przez nich metod i form pracy na zajęciach muzycznych. Narzędziem diagnozy podstawowych zdolności muzycznych dzieci stał się Test *Średnia Miara Słuchu Muzycznego (IMMA)* E.E. Gordona. Ponadto na użytek badań skonstruowany został autorski *Sprawdzian umiejętności muzycznych*¹⁵ składający się z 33 zadań, który diagnozował szereg percepcyjnych kompetencji uczniów w zakresie:

- rozpoznawania durowej i molowej tonalności,

¹⁴ Badania, w ramach pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem B. Bonny, przeprowadziła Justyna Rogala.

¹⁵ Sprawdzian skonstruowała Justyna Rogala.

- rozpoznawania dwu- i trójdzielnego metrum,
- określania wysokości dźwięków i ich liczby we współbrzmieniach,
- rozpoznawania tempa, dynamiki i artykulacji, brzmienia instrumentów oraz głosów żeńskich i męskich,
- identyfikowania tańców polskich, jak również określania nastroju utworów muzycznych (ta część *Sprawdzianu* nagrana została na płytę CD).

Pozostałe zadania wykorzystano do określenia poziomu podstawowej wiedzy muzycznej badanych osób, weryfikując ich znajomość nazw nut, wartości rytmicznych oraz nazwisk kompozytorów. Dla zobrazowania różnic dotyczących stopnia opanowania kompetencji muzycznych w wyodrębnionych zakresach i całym *Sprawdzianie*, przyjęta została **szacunkowa skala procentowa**, według której uczniowie uzyskujący wyniki w przedziale od 0% do 40% prawidłowych odpowiedzi, wykazywali się niskim poziomem opanowania umiejętności. Wyniki zawarte w przedziale od 41% do 70% wskazywały na przeciętny poziom kompetencji muzycznych, natomiast od 71% do 100% na wysoki¹⁶. *Sprawdzian umiejętności muzycznych* dla klas drugich skonstruowany został w oparciu o obowiązujące programy nauczania.

Aby wskazać zależności między czynnikami pedagogicznymi determinującymi stopień ukształtowania zdolności i umiejętności muzycznych uczniów przyjęto ponownie **szacunkową skalę punktową**, według której (na podstawie kwestionariusza ankiety) oceniano nauczycieli pracujących z dziećmi w diagnozowanych klasach, pod względem wyodrębnionych wskaźników, a następnie porównano je z procentowo wyrażonymi średnimi wynikami testu zdolności muzycznych *IMMA* oraz *Sprawdzianu umiejętności muzycznych*.

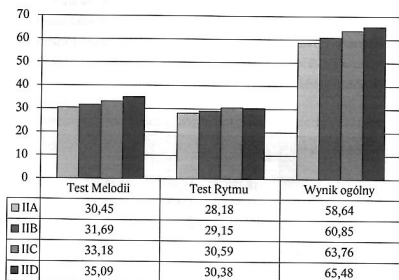
Wyniki badań

Podstawowe, tonalne i rytmiczne zdolności muzyczne należą do istotnych czynników umożliwiających jednostce nabywanie licznych kompetencji muzycznych. Odpowiednie oddziaływania podejmowane w czasie wczesnoszkolnej edukacji muzycznej mogą przyczynić się do znaczącego rozwoju muzycznego dzieci, co jest niezwykle istotne, z uwagi na fakt, że okres wczesnoszkolny to czas, po upływie którego podstawowe zdolności

¹⁶ Zob. B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, op. cit. s. 148.

muzyczne stabilizują się na określonym poziomie, nie ulegającym zmianie w przebiegu dalszej edukacji¹⁷.

Analiza wyników testu *IMMA* wykazała, że w każdej z diagnozowanych klas drugich zdolności tonalne uczniów zostały lepiej ukształtowane od zdolności rytmicznych (zob. rys. 1). Jest to zjawisko, które znajduje potwierdzenie w dotychczasowych badaniach¹⁸, najprawdopodobniej z tego względu, że zazwyczaj w toku edukacji muzycznej, więcej uwagi poświęca się kształtowaniu zdolności tonalnych niż rytmicznych, co przejawia się, między innymi większą koncentracją na tonalnym aspekcie dziecięcych wykonań



Rysunek 1. Wyniki testu *IMMA* E.E. Gordona

¹⁷ Zob. E.E. Gordon, Wykłady, op. cit.; E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit.; E.E. Gordon, *Teoria uczenia się muzyki*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000; M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, op. cit.

¹⁸ Zob. E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, op. cit.; M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, op. cit.; B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, op. cit.; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów klas III szkoły podstawowej w świetle badań testowych oraz oceny nauczycieli*, [w:] K. Zioliłowicz, J. Szejnabis-Zdyb (red.), *Współczesna edukacja estetyczna. Teoria i praktyka*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2011; M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, op. cit..

prostych utworów muzycznych¹⁹. Z badań wynika również, że klasy objęte specjalistyczną edukacją muzyczną (IIC i IID) uzyskały w *Teście Melodii*, *Teście Rytmu* oraz wyniku ogólnym wyższą średnią punktów od uczniów realizujących zintegrowany model edukacji muzycznej (IIA i IIB), przy czym biorąc pod uwagę ogólny wynik testu, najwyższą średnią punktów otrzymała klasa IID (65,48), najniższą natomiast IIA (58,64). Oznacza to, że przedmiotowe kształcenie muzyczne powierzone specjalistcie wychowania muzycznego okazało się skuteczniejsze w kształtowaniu zdolności muzycznych uczniów, aniżeli w edukacji muzycznej realizowanej przez nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej.

Kolejnym elementem zastosowanej procedury badawczej stała się analiza poziomu, na jakim ukształtowane zostały zdolności muzyczne uczniów. Wśród ogółu diagnozowanych dzieci odnotowano najwięcej osób z wysokimi uzdolnieniami tonalnymi (58,06%), najmniej natomiast z niskimi (19,36%). Na ten pozytywny obraz złożyły się jednak zróżnicowane wyniki w poszczególnych klasach (zob. tab. 1).

Tabela 1. Poziom zdolności tonalnych uczniów (dane procentowe)

Poziom zdolności tonalnych	IIA	IIB	IIC	IID	Ogółem
Wysoki	27,28	61,54	47,06	80,95	58,06
Przeciętny	18,18	15,38	41,18	14,29	22,58
Niski	54,54	23,08	11,76	4,76	19,36
Razem	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Najmniej korzystnie rezultaty zaobserwowane zostały w klasie IIA, o zintegrowanym profilu edukacji muzycznej, w której najwięcej uczniów, stanowiących ponad połowę badanych (54,54%) charakteryzowało się niskimi zdolnościami tonalnymi, a jedynie nieco ponad 27% dzieci posiadało wysokie uzdolnienia. W stosunku do grup objętych specjalistyczną edukacją muzyczną, w obu klasach, w których całokształtem edukacji wczesnoszkolnej kierował jeden nauczyciel, stwierdzono wyraźnie więcej badanych z niskimi zdolnościami tonalnymi. W jednej z tych klas (IIB) odnotowano jednak dość wysoki odsetek dzieci z wysokimi uzdolnieniami (61,54%), co należy uznać za pozytywne zjawisko. Jednoznacznie najkorzystniejszy rozkład wyników zaobserwowano w klasie IID, objętej przedmiotową edukacją muzyczną, gdzie zdolności tonalne zdecydowanej większości uczestników badania (80,95%) osiągnęły wysoki poziom, a jedynie niewielki odsetek osób charakteryzował się niskimi uzdolnieniami (4,76%).

¹⁹ Opinia wyrażona przez E.E. Gordona na jednym z seminariów w Polsce.

W stosunku do zdolności tonalnych uzdolnienia rytmiczne we wszystkich diagnozowanych klasach ukształtowane zostały na niższym poziomie, przy czym odnotowano wyraźną przewagę uczniów z niskimi zdolnościami nad badanymi z wysokim poziomem uzdolnień (zob. tab. 2). W klasie IIA, ponownie ponad połowa dzieci (54,54%) charakteryzowała się niskimi zdolnościami rytmicznymi. W pozostałych klasach najliczniejsze grupy tworzyli uczniowie z przeciętnymi uzdolnieniami. Zaobserwowano także, iż wśród uczniów objętych zintegrowanym modelem edukacji muzycznej, większe grupy reprezentują badani z niskimi niż wysokimi zdolnościami rytmicznymi. Natomiast w klasach realizujących przedmiotowy model kształcenia muzycznego odnotowano równoliczne grupy osób z wysokim i niskim poziomem uzdolnień (IIC), bądź przewagę dzieci z wysokimi zdolnościami rytmicznymi (IID).

Tabela 2. Poziom zdolności rytmicznych uczniów (dane procentowe)

Poziom zdolności rytmicznych	IIA	IIB	IIC	IID	Ogółem
Wysoki	18,18	23,08	29,41	28,57	25,81
Przeciętny	27,28	46,16	41,18	47,62	41,94
Niski	54,54	30,76	29,41	23,81	32,25
Razem	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Poddając ocenie ogólny poziom rozwijających się zdolności muzycznych, wśród wszystkich uczestników badania **najliczniejszą grupę tworzyli uczniowie z przeciętnymi zdolnościami**. Zaobserwowano również więcej dzieci z wysokimi niż niskimi uzdolnieniami muzycznymi (zob. tab. 3).

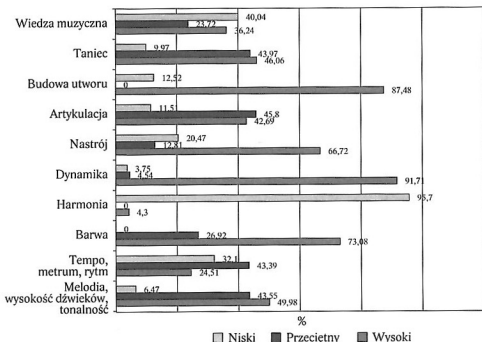
Tabela 3. Poziom zdolności muzycznych uczniów – wynik ogólny (dane procentowe)

Poziom zdolności muzycznych	IIA	IIB	IIC	IID	Ogółem
Wysoki	18,18	30,77	29,41	47,62	33,87
Przeciętny	27,28	38,46	52,94	42,86	41,94
Niski	54,54	30,77	17,65	9,52	24,19
Razem	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Dalsza szczegółowa analiza wykazała, że w klasach objętych specjalistyczną edukacją muzyczną (IIC i IID) było wyraźnie mniej uczniów z niskim oraz więcej z przeciętnym poziomem zdolności muzycznych, niż w klasach realizujących zintegrowany model kształcenia muzycznego (IIA i IIB). W przypadku wysokiego poziomu zdolności,

w klasach IIB i IIC odnotowano zbliżone grupy badanych, z minimalną przewagą klasy IIB. Najkorzystniejszy rozkład wyników wystąpił w klasie IID, w której ponad 47% uczniów posiadało wysokie zdolności, a jedynie 9,52% niskie. Natomiast najłabsze wyniki odnotowane zostały w klasie IIA, co dowodzi, że w tej klasie zdolności muzyczne nie były rozwijane w sposób właściwy, bowiem ponad połowa dzieci (54,54%) charakteryzowała się niskim, a jedynie 18,18% wysokim poziomem uzdolnień.

Kolejnym krokiem badawczym stała się analiza wyników *Sprawdzianu umiejętności muzycznych* (zob. rys. 2).



Rysunek 2. Poziom kompetencji muzycznych uczniów w wyróżnionych zakresach (ogółem)

Badania ujawniły istnienie zróżnicowanego poziomu kompetencji muzycznych ogółu diagnozowanych uczniów w poszczególnych zakresach *Sprawdzianu*. Wysoki poziom dotyczył zadań związanych z określaniem dynamiki prezentowanych przykładów muzycznych (91,71%), dwu- lub trzyczęściowej budowy piosenki (87,48%) oraz rozpoznawaniem barwy instrumentów i głosów ludzkich (73,08%). Dość dobrze wypadło także zadanie polegające na określaniu nastroju utworów muzycznych, bowiem większość uczniów (66,72%) charakteryzowała się wysokim poziomem ukształtowania tej umiejętności.

W pozostałych zakresach *Sprawdzianu* odsetek badanych z kompetencjami na wysokim poziomie był zdecydowanie mniejszy. Najwięcej błędów pojawiło się w zadaniach polegających na określeniu liczby słyszanych dźwięków we współbrzmieniach (harmonia). W tym przypadku niemal 96% badanych charakteryzowało się niskimi umiejętnościami, a jedynie 4,3% wysokimi. Analiza literatury wskazuje, że zadania tego typu najczęściej sprawiają dużo trudności, bowiem słuch harmoniczny rozwija się stosunkowo późno, co być może uwarunkowane jest specyfiką europejskiej kultury muzycznej²⁰. Jednak odpowiednie oddziaływania skoncentrowane wokół tego obszaru mogą przyspieszyć rozwój tej dyspozycji²¹.

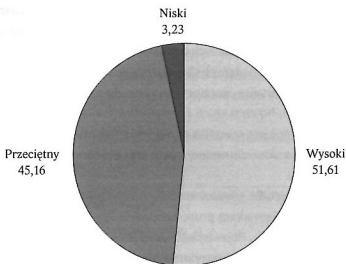
Stosunkowo słabo wypadła również część *Sprawdzianu* weryfikująca podstawową wiedzę muzyczną dzieci. Największą grupę tworzyli w tym przypadku uczniowie z niskimi kompetencjami (40,04%). Pojawiające się trudności wiązały się z nazywaniem nut oraz z wyodrębnieniem nazwisk kompozytorów, spośród kilku podanych. Z badań wynika, że uczniowie nie identyfikowali Stanisława Moniuszki jako kompozytora, natomiast uważali, że był nim Bolesław Prus.

W innych zakresach, których celem stała się diagnoza umiejętności rozpoznawania tańców polskich (polonez, krakowiak, kujawiak), sposobów artykulacji dźwięków, określania kierunku linii melodycznej, tonalności oraz wysokości dźwięków, zbliżone grupy tworzyły dzieci z przeciętnymi i wysokimi umiejętnościami (ponad 40%). Natomiast, w przypadku zadań diagnozujących percepcję tempa, dwu- i trójdzielnego metrum, a także określonych struktur rytmicznych, najwięcej badanych charakteryzowało się przeciętnymi (43,39%) i niskimi (32,10%) kompetencjami.

Biorąc pod uwagę wyniki całego *Sprawdzianu* stwierdzono, że wśród ogółu diagnozowanych uczniów klas drugich najliczniejszą grupę tworzyli badani z wysokim poziomem kompetencji muzycznych. Nieco mniejszą, choć dość znaczną zbiorowość stanowiły dzieci z przeciętnymi umiejętnościami, najmniejszą natomiast, bo zaledwie 3,23% z niskimi (zob. rys. 3). Na ten korzystny stan, złożyły się zróżnicowane wyniki poszczególnych klas, w zależności od przyjętego w nich modelu edukacji muzycznej.

²⁰ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, op. cit., s. 43–44. Zob. także: E.E. Gordon, *Introduction of Research and the Psychology of Music*, GIA Publications, Chicago 1998, s. 70.

²¹ Zob. B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, op. cit..



Rysunek 3. Ogólny poziom kompetencji muzycznych uczniów klas drugich (dane procentowe)

W wielu badanych obszarach uczniowie objęci przedmiotową edukacją muzyczną, realizowaną przez specjalistę wychowania muzycznego, uzyskali wyniki świadczące o wyższym stopniu ukształtowania poszczególnych kompetencji muzycznych. W pierwszym z diagnozowanych zakresów, dotyczącym percepcji kierunku linii melodycznej, wysokości dźwięków oraz tonalności, najwyższe wyniki osiągnęła klasa IID, w której ponad 95% dzieci opanowało tę umiejętność na wysokim poziomie (zob. tab. 4). Zadowalające wyniki odnotowano także w klasie IIC, gdzie ponad połowa badanych (52,94%) legitymowała się również wysokimi kompetencjami. W obu tych klasach nie zaobserwowano uczniów z niskimi umiejętnościami. W przypadku klas realizujących zintegrowany model edukacji muzycznej wyniki okazały się zdecydowanie słabsze. W klasie IIA tylko nieco ponad 36% dzieci charakteryzowało się wysokim poziomem kompetencji, a w IIB zaledwie 15,38%. Najwięcej błędów pojawiało się w zadaniach związanych z różnicowaniem wysokości dźwięków oraz określaniem kierunku linii melodycznej. **Różnice dotyczące stopnia ukształtowania opisywanych umiejętności w poszczególnych klasach okazały się znaczne.**

W kolejnym diagnozowanym obszarze najlepsze wyniki uzyskała również jedna z klas objętych przedmiotową edukacją muzyczną – IIC, w której blisko 65% dzieci legitymowało się wysokimi umiejętnościami rozpoznawania tempa, metrum, charakterystycznego rytmu oraz różnicowania dźwięków długich i krótkich w motywach rytmicznych. W klasie tej nie stwierdzono także dzieci z niskimi kompetencjami w tym obszarze. Nieco słabsze

wyniki ujawnione zostały wśród uczniów wyraźnie przodującej dotychczas klasy IID, w której ponad 33% dzieci charakteryzowało się wysokim poziomem umiejętności, 57,14% przeciętnym, a jedynie 9,52% niskim. Natomiast w zespołach klasowych o zintegrowanym modelu wczesnoszkolnej edukacji muzycznej wyniki okazały się zaskakująco słabe, bowiem zarówno w klasie IIA, jak i IIB nie odnotowano ani jednego ucznia z wysokimi umiejętnościami w zakresie percepcji tempa, metrum i rytmu, natomiast znaczne zbiorowości tworzyły dzieci z niskimi umiejętnościami, przy czym w klasie IIA, stwierdzono 72,72%, a w IIB 46,15% takich osób. Zwłaszcza w klasie IIA uzyskany wynik należy uznać za bardzo słaby. W większości zadań jej uczniowie doświadczali różnego rodzaju trudności, co po raz kolejny dowodzi, że edukacja muzyczna nie była w tej grupie realizowana we właściwy sposób. Jedynie nieco ponad 27% reprezentantów klasy IIA charakteryzowało się przeciętnym stopniem opanowania opisywanych umiejętności. Ustosunkowując się do uzyskanych wyników należy zauważyć, że powyższe kompetencje muzyczne należą do podstawowych wyznaczników rozwoju słuchu muzycznego określających właściwości niezbędne do zajmowania się muzyką. Przeprowadzona analiza ujawniła, że lepsze warunki do ich kształtowania stworzono uczniom w klasach objętych specjalistyczną edukacją muzyczną.

Tabela 4. Poziom kompetencji muzycznych uczniów w wyróżnionych zakresach, z podziałem na klasy (dane procentowe)

Poziom Zakres	Wysoki				Przeciętny				Niski			
	IIA	IIB	IIC	IID	IIA	IIB	IIC	IID	IIA	IIB	IIC	IID
Melodia, wysokość dźwięków, tonalność	36,36	15,38	52,94	95,24	45,45	76,92	47,06	4,76	18,18	7,69	0,00	0,00
Tempo, metrum, rytm	0,00	0,00	64,71	33,33	27,27	53,85	35,29	57,14	72,72	46,15	0,00	9,52
Barwa instrumentów i głosów ludzkich	72,72	100,00	52,94	66,67	27,27	0,00	47,06	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00
Percepcja współbrzmień	0,00	7,70	0,00	9,52	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	92,30	100,00	90,48
Dynamika	72,72	100,00	94,12	100,00	18,18	0,00	0,00	0,00	9,10	0,00	5,88	0,00
Nastroj	45,45	92,31	52,94	76,20	18,18	0,00	23,53	9,52	36,36	7,70	23,53	14,29
Artykulacja	18,18	46,15	58,82	47,62	63,64	46,15	35,30	38,10	18,18	7,70	5,88	14,29
Budowa utworu muzycznego	81,81	84,62	88,24	95,24	0,00	0,00	0,00	0,00	18,18	15,38	11,76	4,76
Rozpoznanie tańca	27,27	38,46	47,06	71,43	63,64	46,15	47,06	19,05	9,10	15,39	5,88	9,52
Podstawowa wiedza muzyczna	0,00	7,69	70,59	66,67	9,10	38,46	23,53	23,81	90,91	53,85	5,88	9,52

W zadaniach z zakresu percepcji barwy instrumentów muzycznych i głosów ludzkich, tym razem lepiej wypadli uczniowie objęci zintegrowanym modelem edukacji muzycznej. W klasie IIB wszyscy diagnozowani udzielili odpowiedzi świadczących o wysokich umiejętnościach związanych z dostrzeganiem różnic w brzmieniu instrumentów melodycznych i niemelodycznych oraz głosów męskich i żeńskich, co wymagało również wykazania się znajomością właściwej terminologii muzycznej. W klasie IIA odnotowany został również znaczny odsetek badanych (72,72%) z wysokimi umiejętnościami. Natomiast w klasach o specjalistycznym profilu edukacji muzycznej – IIC i IID, pomimo słabszych wyników, w stosunku do klas IIA i IIB, ponad połowa dzieci udzieliła odpowiedzi świadczących o wysokim poziomie tych kompetencji. Ponadto w żadnej z czterech badanych klas nie zaobserwowano uczniów z niskimi umiejętnościami w opisywanym obszarze.

Szczegółowa analiza wyników badań dotyczących percepcji pojedynczych dźwięków i współbrzmień wykazała, że jest to najslabiej ukształtowany zakres umiejętności, bowiem bez względu na realizowany model kształcenia muzycznego w poszczególnych klasach, uczniowie nie potrafili dokonywać słuchowej analizy jednocześnie brzmiących dźwięków. Jedynie niewielu badanych w klasie IIB (7,70%) oraz IID (9,52%) posiadało wysoki poziom tych kompetencji, natomiast pozostałe dzieci niski. Dodać także należy, iż nie odnotowano ani jednej osoby z przeciętnymi umiejętnościami w tym zakresie.

Kolejne poddane diagnozie kompetencje wiązały się z dostrzeganiem różnic dynamicznych w utworze, przy czym należały one do najlepiej opanowanych. Dwie klasy – IIB i IID uzyskały noty, wskazujące na to, że wszystkie diagnozowane dzieci posiadały wysokie kompetencje w tym obszarze. Pozostałe klasy – IIA i IIC również osiągnęły bardzo dobre wyniki (choć nieco lepsze klasa IIC objęta specjalistyczną edukacją muzyczną), które informują, iż zdecydowana większość uczniów popełniła niewiele błędów. Należy zatem uznać, że wysoki poziom tych umiejętności jest niezależny od realizowanego modelu kształcenia muzycznego.

Analiza wyników kolejnego zakresu *Sprawdzianu*, łączącego się z określaniem nastroju prezentowanych dzieciom fragmentów muzycznych wykazała, że klasa IIB (92,31%) i IID (76,20%) charakteryzowały się wysokim poziomem ukształtowania tej umiejętności. Najwięcej błędów popełniła klasa IIA, w której wysokimi umiejętnościami określania nastroju utworu wykazywało się 45,45% badanych, natomiast niskimi 36,36%.

Osiągnięcia uczniów dotyczące obszaru związanego z określaniem sposobów artykulacji dźwięków (*legato* i *staccato*) okazały się wyższe w klasach objętych specjalistyczną edukacją muzyczną. Najlepsze wyniki uzyskała klasa IIC, w której blisko 60% bada-

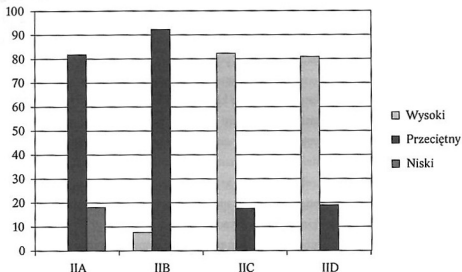
nych posiadało wysokie umiejętności, natomiast najmniej uczniów z wysokim poziomem kompetencji ujawniono w klasie IIA (18,18%).

W podstawie programowej zwraca się także uwagę na kształtowanie umiejętności związanych z percepcją budowy utworu muzycznego. Przeprowadzona analiza dowiodła, że umiejętność ta została we wszystkich klasach bardzo dobrze ukształtowana, przy czym nieco lepsze wyniki uzyskali uczniowie objęci specjalistyczną edukacją muzyczną. Szczególnie duży odsetek dzieci z wysokim poziomem umiejętności odnotowano w klasie IID (95,24%). W tej klasie również najmniej badanych charakteryzowało się niskimi osiągnięciami. W żadnej z diagnozowanych klas nie stwierdzono uczniów z przeciętnymi kompetencjami związanymi z określaniem budowy utworu muzycznego.

W ostatnim obszarze, wchodzącym w skład percepcyjnych kompetencji muzycznych, diagnozie poddano umiejętność rozpoznawania polskich tańców. Klasy, w których edukację muzyczną realizował specjalista wychowania muzycznego wypadły w tych zadaniach wyraźnie lepiej, odnotowano w nich bowiem więcej badanych z wysokimi kompetencjami i mniej z niskimi, niż w klasach nieobjętych takim profilem kształcenia muzycznego. Najwięcej uczniów z wysokimi umiejętnościami stwierdzono w klasie IID (71,43%), natomiast najmniej w IIA (27,27%). W całej badanej grupie największe trudności wiązały się z identyfikacją kujawiaka.

W szerokim spektrum problematyki badawczej znalazły się także zagadnienia łączące się z określeniem stopnia opanowania przez uczniów podstawowej wiedzy muzycznej. Analiza wyników *Sprawdzianu*, w części weryfikującej poziom wiedzy uczniów, wykazała widoczne dysproporcje w tym zakresie, przy czym znacząco lepsze wyniki uzyskali badani objęci specjalistycznym kształceniem muzycznym (zob. tab. 4). Najlepsze wyniki uzyskała klasa IIC, w której ponad 70% dzieci charakteryzowało się wysokim poziomem wiedzy, a jedynie 5,88% niskim. Zadawalające wyniki odnotowane zostały również w klasie IID, w której stwierdzono 66,67% uczniów z wysokimi kompetencjami i 9,52% z niskimi. Klasy realizujące zintegrowany model edukacji muzycznej wypadły w tej części *Sprawdzianu* bardzo słabo. W klasie IIA nie odnotowano ani jednej osoby z wysokim poziomem podstawowej wiedzy muzycznej, natomiast stwierdzono ponad 90% z niskimi i jedynie 9,10% z przeciętnymi wynikami. Żadne dziecko w tej klasie nie potrafiło nazwać nut i wartości rytmicznych, problemy pojawiły się także z wyłonieniem nazwisk kompozytorów oraz określeniem specyfiki tego zawodu. Wyniki klasy IIB należy również uznać za niezadowalające, ponieważ tylko 7,69% diagnozowanych uczniów uzyskało wysokie noty, 38,46% przeciętne, a większość grupy niskie (53,86%). W tej klasie jednak, wiedza dotycząca kompozytorów została zdecydowanie lepiej przyswojona niż w pozostałych.

Biorąc pod uwagę wyniki poszczególnych zakresów *Sprawdzianu*, w toku dalszej analizy określono ogólny poziom kompetencji muzycznych uczniów w diagnozowanych klasach (zob. rys. 4).



Rysunek 4. Ogólny poziom umiejętności muzycznych uczniów (z podziałem na klasy)

Najlepsze rezultaty ujawnione zostały w klasach objętych specjalistyczną edukacją muzyczną (IIC i IID). W obu zespołach klasowych ponad 80% osób legitymowało się wysokimi kompetencjami muzycznymi. Nie stwierdzono natomiast uczniów z niskimi wynikami. W przypadku klas realizujących zintegrowany model kształcenia muzycznego jedynie w klasie IIB, zaledwie 7,69% badanych osiągnęło wysokie noty, a pozostałe osoby przeciętne (92,31%). W klasie IIA, jako jedynej, nie stwierdzono uczniów z wysokim poziomem kompetencji muzycznych, natomiast pojawili badani się z niskimi umiejętnościami (18,18%). W tym zespole także, najliczniejszą grupę stanowili badani z przeciętnymi wynikami (81,81%). Analiza wykazała również, że w klasach o najwyższej procentowo wyrażonej średniej punktów w teście zdolności muzycznych *IMMA* oraz *Sprawdzianie umiejętności muzycznych* (IIC i IID), uzyskane przez dzieci wyniki można uznać za zadowalające (zob. tab. 5). W przypadku klas nieobjętych takim typem nauczania, zwłaszcza wyniki *Sprawdzianu* okazały się zdecydowanie niższe, przy czym w klasie IIA nie przekroczyły progu 50% poprawności rozwiązań, co może budzić uzasadniony niepokój.

W końcowej fazie analizy zebranego materiału badawczego starano się wskazać pedagogiczne uwarunkowania poziomu zdolności i umiejętności muzycznych uczniów

(zob. tab. 5). Poza osobą nauczyciela realizującego zajęcia muzyczne, jego wykształceniem i kompetencjami muzycznymi przyjęto, że do uwarunkowań rzutujących na wyniki uczniów mogą należeć również stosowane przez niego metody i formy wspierania rozwoju muzycznego dzieci, częstotliwość zajęć muzycznych, integracja muzyki z innymi formami aktywności uczniów oraz baza dydaktyczna i lokalowa szkoły.

Tabela 5. Pedagogiczne uwarunkowania poziomu zdolności i kompetencji muzycznych uczniów

Porównywane cechy	Maksymalna liczba punktów	Wyniki badań dla klas			
		IIA	IIB	IIC	IID
Test zdolności muzycznych	80	73,30	76,06	79,70	82,44
Sprawdzian umiejętności muzycznych	49	47,67	62,00	78,53	80,81
Nauczyciel realizujący zajęcia muzyczne	2	50,00	50,00	100,00	100,00
Wykształcenie ogólne nauczyciela	6	100,00	83,00	83,00	83,00
Wykształcenie muzyczne nauczyciela	6	0,00	16,67	100,00	100,00
Kompetencje muzyczne nauczyciela	5	60,00	80,00	100,00	100,00
Częstotliwość zajęć muzycznych	4	50,00	50,00	75,00	75,00
Metody wspierające rozwój muzyczny dzieci	6	66,67	66,67	100,00	100,00
Formy rozwijania zdolności i umiejętności muzycznych	16	18,75	37,50	81,25	81,25
Integracja muzyki z innymi zajęciami	5	20,00	20,00	100,00	100,00
Warunki lokalowe do prowadzenia zajęć	3	33,33	100,00	66,67	66,67
Wyposażenie w instrumenty muzyczne	5	40,00	40,00	60,00	60,00
Wyposażenie w inne pomoce dydaktyczne	6	33,83	83,33	100,00	100,00

Z zaprezentowanego zestawienia wynika, że czynnikiem warunkującym rozwój zdolności oraz kompetencji muzycznych, co zostało już wielokrotnie podkreślone, jest obecność kompetentnego nauczyciela legitymującego się wyższym wykształceniem muzycznym. W klasach o najwyższej procentowo wyrażonej średniej punktów – IIC i IID, nauczanie muzyki miało charakter przedmiotowy, a lekcje z tego zakresu realizowane były przez specjalistę wychowania muzycznego. W klasach o wyraźnie niższej średniej nad całokształtem edukacji czuwał nauczyciel pedagogiki wczesnoszkolnej, przy czym w klasie IIA posiadał on najłabsze kompetencje muzyczne do zajmowania się edukacją muzyczną dzieci.

Kolejnym czynnikiem warunkującym poziom zdolności i osiągnięć muzycznych dzieci (wg wskaźników badań własnych) okazała się częstotliwość zajęć muzycznych. Nauczycielki prowadzące klasę IIA i IIB zadeklarowały, że realizują zajęcia muzyczne raz w tygodniu, natomiast w klasach o najwyższej średniej punktów (IIC i IID) odbywały się one kilka razy w tygodniu, przy czym jedną godzinę powierzono nauczycielowi muzyki, natomiast pozostałe zajęcia odbywały się pod kierunkiem specjalisty pedagogiki wczesnoszkolnej, pracującego z dziećmi na co dzień.

Dalsza analiza ujawniła, że wykorzystywane na zajęciach metody wspierania rozwoju muzycznego dzieci oraz formy kształtowania zdolności i kompetencji muzycznych okazały się czynnikami rzutującymi na wyniki uczniów. W klasach, w których odnotowano wyższe średnie procentowe punktów stosowano metody czynne, indywidualizowano działania w zależności od możliwości danego dziecka oraz kontrolowano i utrwalano zdobyte wiadomości i umiejętności z zakresu muzyki. Ponadto nauczyciele, którzy koncentrowali się podczas wprowadzania piosenki na melodii, a nie na tekście, zachęcali do indywidualnego i zespołowego śpiewania, improwizacji wokalne, ruchowej realizacji rytmów, reagowania na zmiany tempa i dynamiki, gry na flecie prostym fragmentów ćwiczeń i piosenek oraz czytania i zapisywania łatwych zwrotów melodycznych, korzystniej wpłynęli na rozwój muzyczny uczniów od nauczycieli ograniczających formy aktywności stosowane na zajęciach muzycznych.

Zaobserwowano również wyraźne związki między integracją zajęć muzycznych z innymi obszarami aktywności uczniów a wynikami badań testowych. W klasach o najniższej średniej punktów (IIA i IIB) zajęcia muzyczne łączone były jedynie z aktywnością plastyczną uczniów. W klasach o najwyższych wynikach (IIC i IID) muzykę integrowano również z literaturą, teatrem oraz obszarami edukacji społeczno-przyrodniczej, co niewątpliwie przyczyniało się do zwiększenia kontaktu z tą dziedziną sztuki, sprzyjając rozwojowi muzycznemu badanych.

W przebiegu dalszej analizy zaobserwowano istnienie pewnych związków między wyposażeniem placówki w instrumenty muzyczne i inne pomoce dydaktyczne wykorzystywane podczas zajęć muzycznych. Ich stosowanie z jednej strony przyczynia się do uatrakcyjnienia zajęć, z drugiej natomiast powoduje lepsze ukształtowanie umiejętności i przyswojenie prezentowanych treści. Nie wykazano natomiast związków między wykształceniem ogólnym nauczyciela oraz warunkami lokalowymi do prowadzenia zajęć muzycznych.

Podsumowanie

Badania diagnostyczne dotyczące poziomu ukształtowania zdolności i umiejętności muzycznych uczniów klas drugich szkoły podstawowej ujawniły, iż zdolności muzyczne ogółu testowanych dzieci wykazują rozkład zbliżony do normalnego, z przewagą osób z przeciętnymi uzdolnieniami. Odnotowano również istnienie większej grupy badanych z wysokimi niż niskimi zdolnościami, co należy uznać za pozytywne zjawisko. Na ca-

łościowy obraz rozwijających się zdolności muzycznych składają się dwa podstawowe wymiary – tonalny oraz rytmiczny. Wśród ogółu uczestników badania zdolności tonalne wyraźnie górowały nad zdolnościami rytmicznymi. Biorąc pod uwagę wyodrębnione klasy, ze względu na realizowany w nich model edukacji muzycznej, zaobserwowano wyższą średnią punktów w wynikach testu *IMMA* w grupach objętych specjalistycznym kształceniem, pod kierunkiem nauczyciela wychowania muzycznego. Największa różnica średniej punktów (7,15) w wyniku ogólnym zdolności ujawniona została między najsłabszą klasą objętą zintegrowanym modelem edukacji muzycznej (IIA) i najlepszą (IID), realizującą przedmiotowe kształcenie muzyczne. Ponadto w zespołach klasowych uczących się muzyki pod kierunkiem nauczyciela specjalisty (muzyka) odnotowano wyraźnie mniej uczniów z niskim poziomem zdolności.

Biorąc pod uwagę wyniki *Sprawdzianu umiejętności muzycznych* stwierdzono istnienie zróżnicowanego poziomu kompetencji, w zależności od diagnozowanego zakresu. Wysokie noty pojawiły się w zadaniach weryfikujących percepcję dynamiki, budowy utworu, rozpoznawania barwy instrumentów i głosów ludzkich oraz określania nastroju utworu muzycznego. Dość dobrze opanowane kompetencje dotyczyły słuchowego rozpoznawania tańców polskich, sposobów artykulacji dźwięków, określania kierunku linii melodycznej, tonalności oraz wysokości dźwięków. Najwięcej błędów pojawiło się natomiast w zadaniach diagnozujących rozwój słuchu harmonicznego, percepcję tempa, metrum i określonych struktur rytmicznych oraz w przykładach sprawdzających podstawową wiedzę muzyczną drugoklasistów.

Wśród ogółu uczniów najliczniejszą grupę tworzyli badani z wysokimi kompetencjami. Na ten pozytywny rozkład wyników *Sprawdzianu* złożyły się zdecydowanie lepsze efekty, jakie uzyskały w znacznej części zakresów oraz wyniku ogólnym, klasy objęte specjalistyczną edukacją muzyczną. Badania ujawniły, że w tych zespołach klasowych ponad 80% uczniów posiadało wysokie umiejętności, natomiast w grupach objętych zintegrowanym modelem edukacji muzycznej dominowały osoby z przeciętnymi kompetencjami muzycznymi. Największe zróżnicowanie wyników dotyczyło zadań określających podstawowe komponenty słuchu muzycznego, a mianowicie percepcję tonalności, wysokości dźwięków i kierunku linii melodycznej, metrum, tempa oraz charakterystycznych struktur rytmicznych. Wyższe osiągnięcia tych klas dotyczyły także przykładów diagnozujących percepcję budowy utworu muzycznego, artykulacji dźwięków, rozpoznawanie tańców oraz stopień opanowania podstawowej wiedzy muzycznej.

Wśród pedagogicznych uwarunkowań rozwoju muzycznego uczniów najważniejszą rolę pełni kompetentny nauczyciel, na co wskazują wyraźnie lepiej ukształtowane

zdolności i umiejętności muzyczne dzieci objętych przedmiotowym – specjalistycznym kształceniem muzycznym. Z nauczycielem wiążą się także stosowane przez niego formy i metody pracy, od których zależne okazały się wyniki, jakie uzyskali uczniowie w teście zdolności *IMMA* oraz *Sprawdzanie umiejętności muzycznych*.

Wydaje się, że przedmiotowy charakter edukacji muzycznej jest rozwiązaniem koniecznym wobec niewystarczających kompetencji muzycznych nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej, co nie oznacza jednak potrzeby rezygnacji z idei integracji, która powinna być realizowana przez wychowawców dopiero na bazie dobrze rozwiniętych zdolności i kompetencji muzycznych dzieci. Wymaga to szeregu zabiegów edukacyjnych skoncentrowanych wyłącznie na muzyce i aktywności uczniów z nią związanej, bowiem wówczas integracja nabiera głębszego sensu, prowadząc do intensyfikacji procesów poznawczych w innych obszarach działalności uczniów. Zatem, obecność specjalisty wychowania muzycznego w klasach początkowych nie powinna zwalniać nauczycieli pracujących z dziećmi na co dzień od obowiązku realizacji edukacji estetycznej w zakresie muzyki, chyba że czują się oni znacząco niekompetentni (co niestety również się zdarza). Powinna natomiast spowodować podjęcie przez wychowawców szeroko rozumianej współpracy ze specjalistą, przez co zwiększy się częstotliwość zajęć, jak również możliwe stanie się integrowanie muzyki z innymi obszarami aktywności, w oparciu o właściwie wspomagany rozwój muzyczny dzieci. Zaowocuje to, jak w przypadku relacjonowanych badań, wysokim poziomem zdolności oraz osiągnięć muzycznych uczniów, otwierając przed nimi możliwość pełniejszego obcowania z muzyką.