

PSYCHOLOGIA ROZWOJU MUZYCZNEGO

A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI



Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina
w Warszawie

PSYCHOLOGIA
ROZWOJU MUZYCZNEGO

A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI



**Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina
w Warszawie**

Redakcja naukowa: dr hab. Barbara Kamińska, prof. AMFC
Recenzja wydawnicza: prof. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

Redakcja: Małgorzata Chmurzyńska
Konsultacja prac redakcyjnych: Wojciech Jankowski
Projekt okładki: Artur Dmochowski
Skład: Tomira Rogala

© Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina
Warszawa, 2007

ISBN 978-83-89444-89-9

Publikacja dofinansowana ze środków przyznanych przez
Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Wydawnictwo Akademii Muzycznej
im. Fryderyka Chopina w Warszawie
ul. Okólnik 2, 00-368 Warszawa,
tel. 0 22 827 72 41, fax 0 22 827 83 06

Druk i oprawa
Oficyna Wydawnicza ŁOŚGRAF
www.losgraf.pl

Ewa Zwolińska	
Kompetencje nauczyciela muzyki w audiacyjnym modelu edukacji	143
Mirosław Dymon	
Kryteria oceny wykonań muzycznych jako zagadnienie kształcenia nauczycieli	156
Część III – Rozwój muzyczny jako motyw przewodni kształcenia nauczycieli	169
Beata Bonna	
Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny	171
Agnieszka Weiner	
Poziom kształcenia muzycznego uczniów I etapu edukacyjnego	182
Wiesława Sacher	
Diagnozowanie przez nauczycieli poziomu uzdolnień muzycznych uczniów szkół ogólnokształcących a możliwości różnicowania procesu kształcenia muzycznego	190
Elżbieta Szubertowska	
Nauczyciel a edukacja muzyczna młodzieży – możliwości i ograniczenia	200
Część IV – Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli – forum dyskusyjne	209
Wprowadzenie	211
Prorektor ds. Nauki i Dydaktyki ks. prof. dr Kazimierz Szymonik	
Otwarcie Konferencji	214
Uczestnicy forum	216
Wojciech Jankowski	
Omówienie obrad I sesji	217
Małgorzata Chmurzyńska	
Omówienie obrad II sesji	224
Małgorzata Chmurzyńska	
Omówienie obrad III sesji	232

Beata Bonna
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz

Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny

Wprowadzenie

Kształcenie muzyczne dziecka jest integralną częścią pierwszego etapu edukacyjnego. Funkcje, jakie muzyka spełnia we wszechstronnym rozwoju dziecka, doskonale wkomponowują się w ideę kształcenia zintegrowanego. Dotyczą bowiem integralnego i wszechstronnego rozwoju osobowości jednostki w sferze poznawczej, emocjonalnej, twórczej oraz wychowawczej. Związane są także z wyrównywaniem deficytów rozwojowych i napięć psychicznych dzieci.

Z tak rozumianych funkcji wynikają cele szczegółowe edukacji muzycznej, znajdujące swoje odzwierciedlenie w licznych programach nauczania, konstruowanych dla potrzeb dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Realizacja tych celów dokonuje się poprzez rozbudzanie zainteresowań muzycznych uczniów, kształtowanie pozytywnej motywacji w stosunku do muzyki, rozwijanie uzdolnień i elementarnych umiejętności muzycznych oraz muzykalności, kształtowanie dyspozycji poznawczych, zdolności celowego i twórczego działania za pomocą środków muzycznych, a także rozbudzanie i rozwijanie wrażliwości estetycznej (Dobrowolska i in., 1998; Twardowska, 1999). Umiejętna realizacja niniejszych celów uwarunkowana jest prawidłowościami rozwoju muzycznego dziecka, którego właściwa i przemyślana stymulacja winna stać się głównym celem zarówno nieformalnej edukacji muzycznej dzieci w środowisku domowym i przedszkolnym, jak również formalnej edukacji w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Ważne jest, aby przedstawiciele tych środowisk mieli świadomość, że okres od urodzenia do około 9. roku życia ma fundamentalne znaczenie dla całego muzycznego kontekstu rozwojowego człowieka.

Specyfika rozwoju muzycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym

Wiek wczesnoszkolny jest czasem intensywnego rozwoju muzycznego, rozumianego tutaj w aspekcie przeobrażeń zachodzących w uzdolnieniu muzycznym i bezpośrednio z nim związanych, podstawowych kompetencjach muzycznych. Proces ten uwarunkowany jest zmianami w myśleniu dziecka, charakteryzującymi się przechodzeniem ze stadium myślenia przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych, co ma wpływ na sposób organizacji percepcyjnej materiału muzycznego i tworzenie się pojęć muzycznych (Manturzevska, Kamińska, 1990). Zmiany dokonujące się w świadomości muzycznej dzieci, a przejawiające się wzrastającą tendencją do klasyfikowania muzyki jako zgodnej z prawidłami lub stylem (Sloboda, 2002), mogą stanowić podstawę rozwoju wielu kompetencji percepcyjnych.

W opisywanym okresie obserwuje się intensywny rozwój podstawowych zdolności muzycznych – tonalnych i rytmicznych, zaliczanych przez E. E. Gordona do rozwijających się, a zatem takich, których poziom zmienia się – wzrasta lub maleje do około 9. roku życia, w zależności od jakości muzycznej środowiska rodzinnego oraz edukacji muzycznej w przedszkolu i szkole. Obiektywny pomiar tych zdolności jest możliwy od 5. roku życia dziecka. Pozostałe zdolności muzyczne Gordon zalicza do ustabilizowanych. Zdolności te można najwcześniej diagnozować w wieku 9–10 lat, ponieważ dopiero w tym okresie efekty ich pomiaru stają się wiarygodne. Najważniejsze zdolności ustabilizowane odnoszą się do melodii, harmonii, tempa, metrum, frazowania, odczuwania zwrotów zakończeniowych oraz stylu (Gordon, 1998).

Z badań¹ dotyczących rozwoju muzycznego dzieci w fazie nauczania początkowego wynika, że w tym okresie następuje intensywny rozwój poczucia tonalnego, co ułatwia kształcenie poprawnego intonacyjnie śpiewu. Zaznacza się wzrost zdolności do właściwego odtwarzania wzorów rytmicznych i koordynacji motorycznej z tempem muzyki. Słuch harmoniczny nie jest w pełni ukształtowany w tej fazie rozwojowej, zatem dzieci nie preferują jeszcze współbrzmień konsonansowych, a w percepcji utworów ich uwaga koncentruje się na melodii. Obserwuje się również wyraźne elementy poczucia formy oraz zdolność do percypowania i odtwarzania wyrazu w muzyce i jej charakteru uczuciowego. W okresie wczesnoszkolnym rozwija się także zdolność dostrzegania różnic stylistycznych w utworach pochodzących z różnych epok historycznych. Dzieci w tym wieku przejawiają zainteresowanie stroną brzmieniową muzyki,

1. Badania prowadzili m.in. B. Tjepłow, R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, C. Stumpf, H. Gardner, E. Walker; podają za: Manturzevska, M., Kamińska, B. (1990).

zróżnicowaną kolorystyką dźwiękową utworów oraz brzmieniem i barwą instrumentów (Manturzevska, Kamińska, 1990; Shuter-Dyson, Gabriel, 1986; Sloboda, 2002).

Nauczyciele kształcenia zintegrowanego w edukacji muzycznej dzieci

Realizacja celu edukacyjnego, jakim jest wspieranie rozwoju muzycznego uczniów, nakłada na nauczycieli obowiązek znajomości specyfiki tego rozwoju i podejmowania wynikających stąd działań zmierzających do pełnego ujawnienia się i podtrzymywania indywidualnego potencjału zdolności każdego dziecka, jak również wykształcenia elementarnych umiejętności muzycznych i pozytywnych postaw wobec muzyki, niezbędnych do podejmowania różnorodnych form aktywności muzycznej oraz twórczego i czynnego uczestnictwa w kulturze. Dbłość o prawidłowy rozwój muzyczny dziecka w okresie wczesnoszkolnym jest niezbędnym warunkiem późniejszego kształtowania kompetencji muzycznych, wyznaczających dalsze etapy poznawania i rozumienia muzyki.

Muzyka, jako jeden z obszarów aktywności dziecka w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej, włączona jest w zakres integracji dokonujący się w płaszczyźnie treściowej, metodycznej, wychowawczej i organizacyjnej. Realizacja koncepcji integralnego nauczania, słusznej, wartościowej i pozytywnej, nie może jednak ograniczać się do traktowania aktywności muzycznej w sposób wybiórczy, jak to się nierzadko zdarza, np. do śpiewania piosenki powiązanej treścią z realizowanym tematem czy wysłuchania pasującego charakterem utworu. Muzyka nie może stać się także jedynie swoistym „ozdobnikiem”, jej roli nie można również sprowadzać wyłącznie do uatrakcyjnienia zajęć lub dostarczania dzieciom rozrywki, choć są to niewątpliwie istotne funkcje.

Aby proces rozwoju muzycznego dziecka przebiegał właściwie i aby muzykę można było integrować z innymi obszarami aktywności, bez szkody dla tego rozwoju, należy w pewnych zakresach potraktować ją autonomicznie. Nie zawsze bowiem istnieje możliwość zastosowania integracji np. w płaszczyźnie treściowej (śpiew motywów tonalnych lub melodii pozbawionych słów, realizacja motywów rytmicznych, nauka gry na instrumentach) czy organizacyjnej, która zakłada organizowanie procesu nauczania przez jednego nauczyciela.

Czy zatem jest możliwa właściwa realizacja w dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej założonego w temacie artykułu celu? Czy nauczyciele posiadają odpowiednie zdolności i kompetencje muzyczne do właściwego kierowania rozwojem muzycznym dziecka?

Jak słusznie zauważa W. Jankowski, integracja w nauczaniu to przede wszystkim „zintegrowany nauczyciel”, a zatem taki, który łączy, wymagany etapem kształcenia i programem, poziom umiejętności i motywacji z okre-

ślonymi kwalifikacjami teoretycznymi i praktycznymi. To również nauczyciel łączący zamiłowanie i zdolności do pracy z dziećmi z kreatywną, poszukującą i prospołeczną postawą. W zakresie edukacji muzycznej każdy etap kształcenia wymaga specyficznych kompetencji, kwalifikacji i postaw. Etap kształcenia zintegrowanego stawia przed nauczycielem wymagania dotyczące wyjątkowo wysokich kompetencji muzycznych (głównie słuchowych i głosowych) oraz umiejętności swobodnego włączania muzycznych zadań do codziennej pracy dydaktycznej (Jankowski, 2002) i co należy dodać, znajomości specyfiki rozwoju muzycznego dzieci i wynikających z niej sposobów oddziaływań intensyfikujących ten rozwój.

Rzeczywistość dostarcza jednak dowodów na to, że tacy nauczyciele należą do nielicznych. Rozwiązaniem tej sytuacji stałoby się powszechne dopuszczenie do realizacji zajęć muzycznych specjalistów. Wprawdzie w Podstawie Programowej istnieje zapis, z którego wynika, że zajęcia edukacyjne w klasach I–III mogą prowadzić nauczyciele muzyki, jednak w rzeczywistości niewiele jest szkół, które do realizacji muzyki w tych klasach zatrudniają specjalistę. Niewątpliwie dzieje się tak z powodu ograniczeń finansowych oraz ochrony etatów nauczycieli nauczania początkowego (Jankowski, 2002).

Problem tkwi również w sposobie kształcenia muzycznego nauczycieli. Liczne badania prowadzone w tej dziedzinie wskazują, że osoby kończące kierunek *kształcenie zintegrowane* w wyższych szkołach nie są odpowiednio przygotowane do kierowania rozwojem muzycznym dziecka w krytycznym dla tego rozwoju momencie (zob. Wilk, 1999; 2004; Hoffman-Lipska, Żychowska, 2000; Suświllo, 2001; Pytlakowski, 1995).

Na wydziałach i w instytutach pedagogiki brakuje osób „mających o muzyce jakiegokolwiek wyobrażenie czy umiejących docenić jej rolę w kształtowaniu potrzeb kulturalnych i cech osobowościowych młodzieży. Jest to zrozumiała objaw atrofii świadomości muzycznej społeczeństwa polskiego, która chyba jak w żadnym innym kraju ogarnęła również inteligencję, a w tym kadre nauczycieli akademickich. W rezultacie w wielu przypadkach wydziały i instytuty pedagogiki, w których gestii pozostaje organizacja studiów na specjalności *nauczanie początkowe*, starają się w planach nauczania poszerzyć możliwości godzinowe i kadrowe związane z ogólnopedagogicznym wykształceniem studentów oraz ich specjalistycznym przygotowaniem do nauczania przedmiotów, zdaniem kadry tych instytutów nieskończenie ważniejszych niż muzyka” (Rakowski, 1997).

Jest to oczywiście błędne podejście, chociażby dlatego, że przedmiot *muzyka* znajduje się w obowiązujących planach nauczania szkół ogólnokształcących, a zatem obowiązkiem uczelni jest przygotowanie absolwentów odpo-

wiednich kierunków nauczycielskich do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu. Ponadto kandydaci na studia nauczycielskie to młodzież, „[...] która wskutek obecnego, fatalnego stanu inicjacji muzycznej w szkołach ogólnokształcących jest praktycznie w punkcie zerowym, jeśli chodzi o wiedzę czy umiejętności muzyczne” (Rakowski, 1997). Zatem z oczywistych względów należy kandydatów na nauczycieli rzetelnie zdiagnozować pod kątem elementarnych predyspozycji muzycznych, jak również zapewnić im, chociażby w podstawowym zakresie, opanowanie niezbędnej wiedzy i umiejętności muzycznych przed przystąpieniem do zajęć dotyczących metodyki nauczania przedmiotu *muzyka*, co jest procesem rozłożonym w czasie i nie następuje natychmiast (Rakowski, 1997).

Sądzę, że dobrym rozwiązaniem stałoby się tworzenie, wzorem Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, a w szczególności autorki projektu dr hab. Ewy Zwolińskiej, specjalności *nauczanie muzyki na kierunkach edukacja przedszkolna i kształcenie zintegrowane*. Dwukierunkowe kształcenie przyszłych nauczycieli zapewni im nie tylko dobre przygotowanie ogólnopedagogiczne, ale wyposaży również w niezbędną wiedzę i umiejętności muzyczne, umożliwiające właściwe kierowanie rozwojem muzycznym uczniów i wielopłaszczyznowe integrowanie muzyki z innymi obszarami ich aktywności w szkole.

Narzędzia pomiaru efektywności kształcenia muzycznego dzieci w klasach I–III

Rozpatrywanie problematyki rozwoju muzycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako celu edukacyjnego wydaje się również wskazane w aspekcie narzędzi diagnozujących poziom zdolności i umiejętności muzycznych uczniów, bowiem zarówno zdolności, jak i umiejętności muzyczne są głównymi wymiarami tego rozwoju, a ich pomiar umożliwia nauczycielowi podejmowanie odpowiednich i zindywidualizowanych oddziaływań.

Obserwacje wykazują, że w przeciwieństwie np. do szeroko wykorzystywanych testów czy sprawdzianów czytania ze zrozumieniem, znikoma liczba nauczycieli posługuje się w swojej pracy sprawdzianami lub testami zdolności i umiejętności muzycznych, których przemyślane wykorzystanie umożliwia nie tylko ewaluację jakości własnej pracy czy śledzenie postępów dziecka w dziedzinie muzyki (w wymiarze idiograficznym i normatywnym), ale przede wszystkim indywidualizację nauczania, w zależności od mocnych i słabych aspektów zdolności i kompetencji muzycznych każdego ucznia.

Do testów zdolności muzycznych, godnych polecenia m.in. z uwagi na prostą procedurę zastosowania oraz obliczania i interpretacji wyników, należą

dwa testy – *Podstawowa miara słuchu muzycznego* (PMMA) i *Średnia miara słuchu muzycznego* (IMMA) E. E. Gordona. Oba testy mierzą dwa wymiary podstawowych uzdolnień muzycznych: melodycznych i rytmicznych każdego małego dziecka w wieku od 5 do 9 lat. Testy te wykorzystywane są głównie do celów naukowych, nie są natomiast powszechnie znane nauczycielom przedszkoli i pierwszych klas szkoły podstawowej.

Narzędzia te służyć mogą następującym celom:

- okresowej ocenie i porównywaniu uzdolnień w wymiarze idiograficznym przez porównanie uzdolnień danego dziecka w *Teście melodii* z jego wynikami w *Teście rytmu* oraz dostosowaniu kształcenia nieformalnego i formalnego do jego indywidualnych potrzeb;
- wyłanianiu dzieci szczególnie uzdolnionych, które mogłyby skorzystać z dodatkowych form edukacji muzycznej (nauka gry na instrumentach, udział w lekcjach tańca, śpiewu, zajęciach z rytmiki itp.);
- okresowym porównaniom uzdolnień melodycznych i rytmicznych każdego dziecka z takimi samymi uzdolnieniami innych dzieci w tym samym wieku (wymiar normatywny), co sprzyja zaspokajaniu indywidualnych potrzeb muzycznych dziecka oraz optymalnemu doborowi kształcenia formalnego i nieformalnego w domu i w szkole, które powinno być uzależnione od stopnia i rodzaju interakcji wyników normatywnych i idiograficznych (Gordon, 1999).

Opisywane testy przeznaczone są do badań grupowych. Test PMMA diagnozuje uzdolnienia muzyczne dzieci przedszkolnych (5-letnich) oraz uczęszczających do klas 0–III. Test IMMA zaleca się stosować w klasach 0–III, jeśli znaczna liczba dzieci osiąga wyjątkowo wysokie wyniki w badaniu testem PMMA.

Obydwa narzędzia składają się z dwóch testów: *Testu melodii* i *Testu rytmu*. Każdy z nich zawiera 40 zadań. Aby korzystać z arkusza odpowiedzi w obu testach, dziecko nie musi umieć czytać, pisać ani liczyć. Rozwiązuje zadania nagrane na płycie CD lub kasecie, zakreślając odpowiednie obrazki. Jeżeli dziecko uzna, że dwie frazy muzyczne brzmią tak samo, zakreśla na arkuszu odpowiedzi parę identycznych twarzy; jeżeli w jego odczuciu frazy się różnią, zakreśla parę różniących się twarzy (Gordon, 1999).

Pomocne w diagnozowaniu kompetencji muzycznych dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej mogą okazać się trzy narzędzia. Jedno z nich to niewerbalny sprawdzian percepcyjnych umiejętności muzycznych mojego autorstwa, przeznaczony dla dzieci kończących etap edukacji przedszkolnej².

2. Sprawdzian został opublikowany w książce: Bonna, B. (2005). *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji E. E. Gordona*. Bydgoszcz.

Drugie narzędzie, będące obecnie w fazie eksperymentalnej, to *Test muzycznych umiejętności percepcyjnych* Agnieszki Weiner przeznaczony dla dzieci kończących pierwszy etap edukacji w szkole ogólnokształcącej. Trzecim narzędziem jest sprawdzian wiadomości i umiejętności oraz zainteresowań muzycznych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej, opracowany przez zespół nauczycieli akademickich z Krakowa³.

Niewerbalny sprawdzian umiejętności muzycznych dziecka 6–7-letniego diagnozuje kompetencje związane z percepcją podstawowych elementów budowy dzieła muzycznego. Podczas konstrukcji sprawdzianu wzięłam pod uwagę fakt, że dzieci w tym wieku nie potrafią uchwycić różnic w dynamice, tempie, nastroju oraz barwie, jeżeli nie są one ekstremalne, co wynika ze specyfiki ich rozwoju muzycznego (zob. Gordon, 1997). W sprawdzianie znajdują się zadania weryfikujące umiejętności w następujących zakresach:

1. Melodii, wysokości dźwięków i tonalności (rozdzielanie wysokości dźwięków w rejestrach: wysokim, średnim i niskim; określanie kierunku linii melodycznej, określanie zmian trybu melodii; rozpoznawanie zwrotów zakończeniowych piosenek; rozpoznawanie piosenek na podstawie melodii).
2. Tempa, metrum, rytmu (rozdzielanie tempa wolnego i szybkiego; określanie czasu trwania dźwięków; rozpoznawanie metrum 4/4 i 3/4; rozpoznawanie w melodii charakterystycznych rytmów; rozpoznawanie piosenek na podstawie rytmu).
3. Barwy (rozpoznawanie barwy wybranych instrumentów melodycznych i niemelodycznych, rozpoznawanie barwy głosów męskich i żeńskich).
4. Harmonii (rozdzielanie liczby słyszanych dźwięków).
5. Dynamiki (rozpoznawanie dynamiki dźwięków – *f*, *p*).
6. Nastroju (określanie nastroju utworów muzycznych).
7. Budowy (rozpoznawanie dwuczęściowej budowy piosenki – AB).

Sprawdzian składa się z 17 przykładów muzycznych odpowiednio punktowanych. Dzieci rozwiązują zadania, zamalowując kółka lub obrazki na arkuszu odpowiedzi. Sprawdzian ten jest narzędziem, które pozwoli nauczycielowi zdiagnozować poziom elementarnych kompetencji muzycznych dzieci, rozpoczynających systematyczną naukę w szkole i na tej podstawie podjąć działania związane z wyrównywaniem braków, które się niewątpliwie w tym zakresie ujawnią.

3. Sprawdzian został opublikowany w książce: Wilk, A. (2004). *Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*. Kraków.

Test muzycznych umiejętności percepcyjnych A. Weiner jest narzędziem wszechstronnie diagnozującym szeroki zakres kompetencji muzycznych dzieci kończących trzecią klasę szkoły podstawowej. Ukształtowanie tych umiejętności na określonym poziomie uwarunkowane jest prawidłowościami rozwoju muzycznego dzieci i jego właściwą stymulacją, głównie w środowisku szkolnym. Istotną zaletą testu jest możliwość nie tylko prostego zweryfikowania podstawowych kompetencji muzycznych, ale również, co wydaje się bardzo ważne, uchwycenia charakterystyki procesu myślenia muzycznego uczniów, niezbędnego do ukształtowania bardziej złożonych kompetencji, które przejawiają się np. w dostrzeganiu różnic stylistycznych w utworach muzycznych.

Test składa się z trzech części. Pierwsza część (8 zadań) związana jest z percepcją elementów konstrukcyjnych dzieła muzycznego i zawiera zadania dotyczące m.in. rozpoznawania wysokości dźwięków, kierunku linii melodycznej, budowy, tempa, metrum, nastroju i zwrotów zakończeniowych utworów muzycznych. Druga część (7 zadań), w mojej ocenie najbardziej interesująca, zawiera przykłady muzyczne weryfikujące umiejętność dostrzegania stałych cech melodii przy wprowadzonych do niej zmianach dotyczących barwy, tempa, dynamiki, jak również zauważania zmian dokonanych w samej melodii. Część ta zawiera także zadania sprawdzające wrażliwość dzieci na styl muzyczny. Trzecia część testu (7 zadań) diagnozuje umiejętność kojarzenia muzyki z treściami pozamuzycznymi oraz wrażliwość na brzmienie instrumentów i głosów.

Na uwagę zasługuje ciekawy dobór utworów muzycznych, stanowiących treść zadań testowych. Zróżnicowane pod względem charakteru i nastroju kompozycje, należące do muzyki klasycznej, przyciągają uwagę dzieci, powodując że rozwiązują one zadania testowe z zainteresowaniem.

Z uwagi na to, że opisywany test zawiera zadania wymagające umiejętności czytania, pisania i znajomości cyfr, wydaje się, iż skonstruowanie także równoległej, może nieco uproszczonej, niewerbalnej wersji testu rozszerzyłoby w sposób znaczący jego możliwości diagnostyczne, np. do obserwacji dynamiki rozwoju poszczególnych umiejętności dzieci na przestrzeni trzech pierwszych lat edukacji muzycznej w szkole. Taki zabieg byłby szczególnie uzasadniony, ponieważ nie ma w Polsce testów, które mogłyby diagnozować ten aspekt rozwoju muzycznego dzieci.

Uzupełnieniem powyższych narzędzi, weryfikujących percepcyjne umiejętności muzyczne, może stać się sprawdzian wiadomości i umiejętności oraz zainteresowań muzycznych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej, opracowany przez zespół nauczycieli akademickich z Krakowa, który obejmuje badanie poziomu umiejętności, zakresu wiedzy, preferencji i rodzajów zainteresowań muzycznych dzieci. Sprawdzian składa się z 20 zadań. Kilka pytań

sprawdzianu stanowi próbę uchwycenia stopnia, zakresu i rodzaju zainteresowań uczniów śpiewem, grą na instrumentach, słuchaniem muzyki. Inne pytania weryfikują kompetencje uczniów w zakresie elementarnej wiedzy muzycznej (opanowanie notacji muzycznej; znajomość metrum tańców: krakowiaka i walca; znajomość rodzajów głosów ludzkich; rejestrów brzmieniowych instrumentów: skrzypiec, fortepianu, trąbki, fletu; znajomość źródła dźwięku w trąbce, gitarze, flecie, fortepianie; znajomość instrumentów perkusyjnych) oraz podstawowych umiejętności muzycznych dotyczących sprawności pamięciowo-repertuarowej (znajomość słów rozpoczynających piosenki, które dziecko potrafi zaśpiewać; znajomość słów Hymnu Polskiego) i pamięcioworytmicznej (zapisanie kilku taktów rytmu najlepiej znanej piosenki). Opiswany sprawdzian stanowi także próbę określenia akceptacji i postawy uczniów wobec muzyki i zajęć muzycznych (Wilk, 2004).

Wzmiankowany test i sprawdziany diagnozują różne aspekty osiągnięć muzycznych dzieci, co sprawia, że narzędzia te wzajemnie się uzupełniają. Mogą zatem służyć nauczycielom do weryfikacji istotnego wymiaru rozwoju muzycznego dziecka, jakim jest poziom jego podstawowych kompetencji muzycznych. Mogą również stanowić podstawę lub wzór do konstrukcji własnych narzędzi diagnostycznych, łączących się ściśle z realizowanym przez nauczyciela programem.

Zakończenie

Realizacja celu edukacyjnego, jakim jest wspieranie rozwoju muzycznego dziecka, w dzisiejszej rzeczywistości nie jest zadaniem łatwym. Nieprzygotowane do kierowania tym rozwojem środowisko rodzinne, braki w zakresie kształcenia muzycznego przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej, związane z ciągłym ograniczaniem liczby godzin przeznaczonych na ich przygotowanie muzyczne oraz niedopuszczanie osób kompetentnych do prowadzenia zajęć umuzykalniających w klasach 1–3, powodują, że rozwój muzyczny dzieci nie przebiega w sposób właściwy. Sytuację pogarsza fakt, że edukacja muzyczna nie zajmuje należnego jej miejsca, pozostając na marginesie innych obszarów edukacyjnych, zarówno w pierwszych klasach szkoły podstawowej, jak również na pozostałych etapach nauki. Aby przeciwdziałać tym procesom, należy podejmować dalsze, intensywne starania na rzecz zmiany świadomości osób decydujących o kształceniu edukacji w Polsce, starannego przygotowania muzycznego przyszłych nauczycieli w klasach początkowych oraz rzetelnie weryfikować zdolności i kompetencje muzyczne kandydatów na nauczycieli. W tym kontekście szczególnie uzasadnione wydaje się dalsze konsolidowanie środowiska pedagogów-

muzyków do przeciwdziałania procesom, w wyniku których marnowany jest potencjał muzyczny tak wielu dzieci, z nadzieją, że wysiłki czynione od lat w tym kierunku przyniosą w efekcie tak długo oczekiwane, konstruktywne rozwiązania.

Bibliografia

- Bonna, B. (2005). *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji E. E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Dobrowolska, H., Lelonek, M., Łukasik, S., Marek, E., Mendel, M., Micińska-Lyżniak, I., Stucki, E., Więckowski, R. (1998). *Edukacja wczesnoszkolna. Klasy 1-3*. Warszawa: WSiP.
- Gordon, E. E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Gordon, E. E. (1998). *Introduction to Research and the Psychology of Music*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (1999). *Podstawowa miara słuchu muzycznego i Średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5-9 lat. Podręcznik*. Warszawa: AMFC, CEA.
- Hoffman-Lipska, E., Żychowska, T. (2000). „Kształcenie muzyczne studentów Wydziału Pedagogicznego na kierunku edukacja początkowa”. W: A. Białkowski (red.). *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności* (s. 107-111). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jankowski, W. (1997). „O należne usytuowanie nauki muzyki w szkole”. W: M. Jabłoński, J. Stęszewski (red.). *Polska edukacja muzyczna wobec przemian systemowych* (s. 27-36). Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Jankowski, W. (2002). „Integracja – tak i nie”. W: E. Zwolińska (red.). *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym* (s. 57-67). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Manturzevska, M., Kamińska, B. (1989). „Rozwój muzyczny człowieka”. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 25-49). Warszawa: WSiP.
- Pytlakowski, R. A. (1995). „Zainteresowania muzyczne studentów kierunków nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne”. W: A. Białkowski (red.). *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna* (s. 175-179). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rakowski, A. (1997). „Modele kształcenia nauczyciela muzyki w świetle założeń reformy szkolnej”. W: M. Jabłoński, J. Stęszewski (red.). *Polska edukacja muzyczna wobec przemian systemowych* (s. 37-53). Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

- Shuter-Dyson, R., Gabriel, C. (1986). *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa: WSiP.
- Sloboda, J. A. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Katedra Psychologii Muzyki AMFC.
- Suświłło, M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Twardowska, A. (1999). *Program nauczania muzyki w klasach 1-3*. Warszawa: WSiP.
- Wilk, A. (1999). „Analiza efektywności kształcenia muzycznego na kierunkach: nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne w wyższych szkołach pedagogicznych”. W: J. Kurcz (red.). *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy* (s. 24–29). Kraków: Akademia Muzyczna w Krakowie.
- Wilk, A. (2004). *Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.