

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W KONINIE

**Paweł A. Trzos**

**Preferencje barwy dźwięku  
i zdolności muzyczne  
w nauce gry na instrumencie  
dętym**

**Badania edukacyjne nad adaptacją *Teorii Uczenia się Muzyki*  
E.E. Gordona**

Recenzenci:

dr hab. Ewa Anna Zwolińska, prof. UKW  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. zw. dr hab. Marian Walczak  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Redakcja techniczna:

Lidia Łyszczak

Projekt okładki:

Rafał Witwicki

© Copyright by Paweł A. Trzos

Poznań – Kalisz – Konin 2009

Wydawca:



Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Pedagogiczno-Artystyczny



Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

ISBN 978-83-62135-09-7

Druk:

Zakład Graficzny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
60-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

# Spis treści

Wstęp .....	7
ROZDZIAŁ 1	
Problematyka badań własnych w obszarach współczesnej myśli pedagogicznej .....	11
1.1. Wprowadzenie .....	11
1.2. Edukacyjne konteksty problematyki badań własnych .....	13
1.3. Teoria E.E. Gordona w obszarach współczesnej pedagogiki .....	15
1.4. Preferencje muzyczne w badaniach polskich .....	18
1.5. Podsumowanie .....	19
ROZDZIAŁ 2	
Teoretyczne podstawy badań własnych .....	21
2.1. Wprowadzenie .....	21
2.2. Czynniki warunkujące osiągnięcia w edukacji muzycznej .....	23
2.3. Preferencje barwy dźwięku instrumentalnego w ujęciu E.E. Gordona .....	27
2.3.1. Treść i interpretacja pojęcia preferencji muzycznych .....	27
2.3.2. Związek między upodobaniami percepcyjnymi brzmienia instrumentów muzycznych a osiągnięciami muzycznymi .....	27
2.3.3. Preferencje barwy dźwięku instrumentalnego w badaniach Edwina E. Gordona .....	29
2.4. Podstawowe zdolności muzyczne .....	32
2.4.1. Treść i zakresy pojęcia zdolności muzycznych .....	33
2.4.2. Charakterystyka zdolności muzycznych według Edwina E. Gordona .....	36
2.5. Osiągnięcia w instrumentalnym kształceniu muzycznym .....	46
2.5.1. Pojęcie i rodzaje ogólnych osiągnięć muzycznych .....	46
2.5.2. Charakterystyka osiągnięć w nauce gry na muzycznych instrumentach dętych. Orientacje gordonowskie .....	47
2.6. Związki z pedagogiką empiryczną w świetle przyjętego paradygmatu badawczego .....	50
2.7. Podsumowanie .....	51
ROZDZIAŁ 3	
Metodologiczna koncepcja badań własnych .....	53
3.1. Wprowadzenie .....	53
3.2. Cel badań .....	53
3.3. Problematyka badawcza .....	54
3.4. Hipotezy badawcze .....	56
3.5. Charakterystyka zmiennych i wskaźników .....	57
3.5.1. Zmienne niezależne i zależne .....	57
3.5.2. Opis badanych zmiennych .....	58

3.5.3. Kontrola zmiennych niezależnych zakłócających.....	62
3.6. Narzędzia badawcze i ich charakterystyka .....	64
3.7. Metody i techniki badań .....	66
3.8. Specyfika grupy badawczej i organizacja badań .....	68
3.8.1. Zasady doboru grupy badawczej .....	68
3.8.2. Teren badań i opis badanej grupy .....	69
3.8.3. Organizacja i przebieg badań. ....	70
3.9. Schemat statystycznej analizy danych .....	71
3.10. Podsumowanie .....	72

## ROZDZIAŁ 4

### Preferencje barwy instrumentalnej i poziom zdolności muzycznych a osiągnięcia

w nauce gry instrumentalnej. Analiza wyników badań. ....	73
4.1. Wprowadzenie. ....	73
4.2. Analiza wyników badań preferencji barwy instrumentalnej. ....	74
4.2.1. Założenia i charakterystyka badań Testem ITPT E.E. Gordona .....	74
4.2.2. Analiza wyników Testu ITPT E.E. Gordona .....	75
4.3. Analiza poziomu zdolności muzycznych .....	78
4.3.1. Specyfika badań zdolności muzycznych Testem MAP E.E. Gordona .....	78
4.3.2. Homogeniczność badanych grup .....	79
4.3.3. Analiza wyników Testu MAP E.E. Gordona .....	79
4.3.3.1. Tonalne zdolności muzyczne w zakresie <i>Wyobraźni Dźwiękowej</i> .....	79
4.3.3.2. Rytmiczne zdolności muzyczne w zakresie <i>Wyobraźni Rytmicznej</i> .....	80
4.4. Osiągnięcia uczniów w nauce gry na instrumencie dętym – analiza wykonania zadań muzycznych – sprawdzianu .....	82
4.4.1. Materiał muzyczny wykorzystany w sprawdzianie osiągnięć wykonania muzycznego .....	82
4.4.2. Poziom trudności wykonywanych zadań muzycznych – sprawdzianu. ....	85
4.4.3. Kryteria oceny poziomu wykonania utworów (zadań) muzycznych – Miniatur 1, 2, 3 .....	88
4.4.4. Analiza ilościowa i jakościowa wyników sprawdzianu osiągnięć wykonania muzycznego – Miniatur 1, 2, 3. ....	90
4.4.4.1. Analiza ocen sędziów kompetentnych .....	90
4.4.4.2. Zależności pomiędzy osiągnięciami a występowaniem preferencji .....	92
4.4.4.3. Zależności pomiędzy osiągnięciami a zdolnościami muzycznymi .....	95
4.5. Analiza wybranych osiągnięć uczniów w świetle całorocznych obserwacji nauczycieli. ....	102
4.5.1. Analiza oceny osiągnięć w wymiarze odtwórczego wykonawstwa muzycznego .....	102
4.5.2. Analiza oceny osiągnięć w wymiarze twórczego wykonawstwa muzycznego. ....	105
4.5.3. Predyspozycje badanych uczniów do nauki gry na instrumencie dętym w opinii nauczycieli .....	107
4.6. Analiza korelacji pomiędzy poziomem zdolności muzycznych a występowaniem preferencji barw instrumentalnych .....	116
4.7. Podsumowanie i wnioski .....	119

## ROZDZIAŁ 5

Preferencje barwy instrumentalnej a samoocena uczniów i motywacja do nauki muzyki. ....	123
5.1. Wprowadzenie. ....	123
5.2. Preferencje barwy instrumentalnej: wyniki Testu ITPT E.E. Gordona a samoocena badanych uczniów. ....	124
5.3. Preferencje barwy instrumentalnej a motywacja uczniów do nauki. ....	134
5.4. Podsumowanie i wnioski. ....	140

## ROZDZIAŁ 6

Sposoby pomiaru i oceny osiągnięć uczniów oraz organizacja nauki gry instrumentalnej. Analiza wyników badań. ....	144
6.1. Wprowadzenie. ....	144
6.2. Instytucje pełniące funkcje formalnego i nieformalnego instrumentalnego kształcenia muzycznego. ....	146
6.3. Sposoby oceny osiągnięć w nauce gry na dętych instrumentach muzycznych. ....	149
6.4. Organizacja nauki gry instrumentalnej w polskim kształceniu muzycznym. ....	154
6.4.1. Analiza aspektów funkcjonowania środowisk formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego. ....	155
6.4.1.1. Specyfika funkcjonowania badanych środowisk edukacyjnych. ....	155
6.4.1.2. Priorytetowe cele kształcenia w opinii badanych nauczycieli. ....	160
6.4.1.3. Zasady dobierania kandydatów rozpoczynających naukę. ....	164
6.4.1.4. Wybór instrumentu dętego do nauki. ....	166
6.4.1.5. Struktura zajęć wspomagających proces dydaktyczny. ....	171
6.4.1.6. Kompetencje pedagogiczne nauczycieli. ....	176
6.4.2. Miejsce kształcenia muzycznego a osiągnięcia w nauce gry na instrumencie dętym. ....	179
6.5. Podsumowanie i wnioski. ....	183
Podsumowanie i wnioski dla praktyki edukacyjnej. ....	186
Streszczenie. ....	192
Summary. ....	195
Bibliografia. ....	197
Artykuły. ....	197
Druki zwarte. ....	201
Wykaz tabel. ....	205
Wykaz rysunków. ....	209
Aneks. ....	212



## Wstęp

W przyjętym w Polsce kształceniu muzycznym już od długiego czasu istnieje dwutorowe kształcenie muzyczne. Jedne z bardziej dokuczliwych dylematów edukacji muzycznej dotyczą wciąż aktualnego odpływu wysoko wykwalifikowanej kadry nauczycieli muzyki ze szkolnictwa ogólnokształcącego podległego resortowi edukacji do szkolnictwa muzycznego podległego resortowi kultury i sztuki<sup>1</sup>. W konsekwencji stan powszechnego umuzykalniania uczniów szkół ogólnokształcących znacznie się pogorszył, a praktyka edukacyjna w szkolnictwie tym okazała się nieodporna na niesprzyjające warunki dla edukacji muzycznej uczniów. Sytuacji tej nie polepszyły, jak się okazało, intencje reformy z 1998/1999 roku, co zaskakujące, zmniejszającej jeszcze bardziej ilość treści muzycznych już od szkoły podstawowej. W ostateczności, co nie jest obce opinii znawcom problemu, formalna edukacja muzyczna została siłą rzeczy powierzona trójstopniowemu szkolnictwu muzycznemu, które niesie największy ciężar zadań pełnego wykształcenia muzycznego polskich uczniów<sup>2</sup>. Zadania te dotyczą w zasadzie najbardziej z elementarnych form wychowania muzycznego, do jakich między innymi należy nauka gry na instrumencie muzycznym. Intencje poważnie rozumianej edukacji instrumentalnej w tym zakresie, jeśli nie obce, to na pewno odległe pozostają często pobieżnej (bo ograniczonej w treściach, godzinach i strukturze zajęć) praktyce muzycznej w ogólnokształcącej szkole podstawowej. Stąd szczególne zainteresowanie pedagogów w tym obszarze polskiej edukacji muzycznej koncentruje się na praktyce edukacyjnej osadzonej w realiach szkół muzycznych i nieformalnej, w tym także prywatnej i społecznej, edukacji muzycznej<sup>3</sup>.

Właśnie dlatego w obszarach funkcjonowania polskiego szkolnictwa muzycznego i nieformalnego kształcenia muzycznego polskich dzieci i młodzieży Autor podejmuje zagadnienia jednej z najciekawszych współcześnie propozycji wychowania muzycznego. Czyniąc to, jednocześnie poszukuje się najbardziej optymalnych rozwiązań dla kształcenia muzycznego uczniów w zakresie nauki gry instrumentalnej. Taką propo-

---

1 Por. E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona*, KRESKA, Bydgoszcz 2007, s. 9-10.

2 Ibidem.

3 Por. E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, WSP, Bydgoszcz 1993.

zycją jest na pewno *Teoria Uczenia się Muzyki* Edwina Eliasa Gordona. E.E. Gordon buduje i uaktualnia warsztat swojej teorii w różnorodny sposób, sprawiając, że stała się ona dla pedagogów edukacji muzycznej niezwykle ciekawym teoretyczno-empiryczno-metodycznym konstruktem. Można tak sądzić z wielorakiej perspektywy, jak choćby w świetle owoców działalności empirycznej E.E. Gordona – poprzez szereg skonstruowanych przez niego i stosowanych testów zdolności muzycznych oraz własnej aparatury badawczej (w tym ciągłych, addytywnych i numerycznych skal szacunkowych osiągnięć muzycznych<sup>4</sup>). Kapitał teorii E.E. Gordona kształtuje się także na gruncie teoretycznym (z wypracowanym zapleczem przedzałożeń, twierdzeń i pojęć), czego wskaźnikiem jest choćby bogaty dorobek publikacyjny w znacznym stopniu, choć nie cały jak dotąd, przełożony dla polskiego czytelnika. Jednak na szczególną uwagę zasługuje praktyczny i metodyczny aspekt *Teorii Uczenia się Muzyki*. E.E. Gordon jako czynny nauczyciel podkreśla prakseologiczne aspekty GTML<sup>5</sup> i silną potrzebę łączenia teorii z praktyką pokazując przy tym z natury swej otwartą postawę na problemy współczesnej edukacji muzycznej. Nie stroni przy tym E.E. Gordon od form działalności propagującej swoją koncepcję, znajdując w tym bardziej lub mniej, co należy zauważyć, przekonanych zwolenników swojej teorii w Polsce i na świecie.

Idąc gordonowskim tropem problematyki badawczej w zakresie aspektów nauki gry na instrumencie dętym, szczególną uwagę Autor koncentruje na istocie głównych predyktorów osiągnięć uczniów. Są nimi według E.E. Gordona preferencje barwy dźwięku instrumentalnego (odpowiedzialne za trafność indywidualnego doboru instrumentu do nauki) oraz zdolności muzycznych (optymalizujących jakość ogólnej „podatności” na umuzykalnienie ucznia).

Struktura rozprawy składa się z sześciu rozdziałów. Pierwsze dwa rozdziały prezentują rezultaty dokonanej kwerendy dotyczącej podjętej problematyki badawczej. Treści tych rozdziałów konsekwentnie ogniskują się wokół istotnych w podjętej problematyce zagadnień współczesnej pedagogiki, do jakich należy choćby problem pedagogicznego umiejscowienia przedmiotu badań własnych, teoretycznych odniesień do edukacyjnych stanowisk myśli pedagogicznej i niezbędnych uzasadnień podjętego tematu rozprawy.

W rozdziale trzecim opisane są przyjęte założenia metodologiczne począwszy od sformułowania celów podejmowanych badań przez analizę kolejnych niezbędnych etapów projektowania własnego procesu badawczego. Refleksja edukacyjna wskazuje, że w zadaniach tych nie tylko ważna jest konieczność stosowania przyjętych założeń metodologicznych, lecz także bieżące rozważanie niezbędnej wiedzy o sposobach prowadzenia w ten sposób działalności naukowej, tj. prowadzenia badań pedagogicznych.

---

4 Por. E.E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, GIA Publications, Inc., Chicago 2002, s. 15-32.

5 *The Gordon Theory of Music Learning*. Opis *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona w świetle nomenklatury amerykańskiej. Por. W. Jankowski *Koncepcja czy teoria Gordona*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3, s. 109.



W rozdziale czwartym przedstawione są rezultaty analiz wyników badań nad zależnościami preferencji barwy dźwięku instrumentalnego, zdolności muzycznych a poziomem osiągnięć w nauce gry na muzycznym instrumencie dętym. Na treści rozdziału składa się analiza wyników testów E.E. Gordona: *Testu Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT), *Testu Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) oraz analiza zależności stwierdzonych preferencji i zdolności muzycznych z osiągnięciami badanych osób w nauce gry na wybranym instrumencie dętym. Osobnego obszaru dotyczyły aspekty wyników badań własnych nad istotnością związków pomiędzy tylko poziomem zdolności muzycznych uczniów a preferencjami barwy instrumentalnej.

W ramach treści kolejnego, tj. piątego rozdziału, rozważono problematykę związków pomiędzy preferencjami uczniów w zakresie brzmień instrumentów wyznaczonych do nauki gry a ich samooceną i motywacją do kształcenia instrumentalnego. Natura takich związków jest niebywale ciekawym i ważnym zagadnieniem. Potoczna wiedza muzycznych środowisk edukacyjnych niejednokrotnie odsłania bowiem problematyczność opinii o naturze często intuicyjnie definiowanych „upodobań” uczniów do brzmienia instrumentów muzycznych. W konsekwencji dotyczy to wiedzy pedagogów o związkach tych „upodobań” z samooceną ucznia w tym zakresie oraz jego motywacją do nauki muzyki. Tak więc na problematykę rozdziału piątego składa się analiza wyników badań nad ważnymi związkami pomiędzy stwierdzonymi *Testem Preferencji Barwy Instrumentalnej* E.E. Gordona preferencjami uczniów a niezależną od wyników testu ich samooceną oraz kształtującą się, w świetle możliwej do obserwacji, ich motywacją do nauki.

W rozdziale szóstym przedstawione są wyniki badań diagnozy wybranych aspektów funkcjonowania środowisk polskiej formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej. Prezentowane w rozdziale tym wyniki badań odnoszą się w szczególności do analizy sposobów pomiaru i oceny osiągnięć w nauce gry instrumentalnej oraz charakterystyki wybranych aspektów realizacji procesu dydaktycznego w polskim szkolnictwie muzycznym i nieformalnym kształceniu muzycznym. Zwrócono również uwagę na zadania poszukiwania wniosków o dostrzeżonych związkach pomiędzy miejscem i sposobami nauczania muzyki a osiągnięciami w nauce gry na dętym instrumencie muzycznym.

Można mieć nadzieję, że problematyka niniejszej pracy poza faktem, że wpisuje się w obszary głównej racji przedmiotu pedagogiki jakim jest edukacja, to trafnie ogniskuje się wokół wielu jej kontekstów: wielości zmian, ewaluacji i heterogeniczności o niej dyskursu. Stąd celowo podjęte przez Autora refleksje i odniesienia do szeroko rozumianego kontekstu edukacyjnego w kształceniu muzycznym, przywołują wciąż aktualne postulaty zadaniowości i jednoczesnego roztrząsania nierzadko niebezpiecznie oczywistych sądów. Przyjmując w tym wszystkim perspektywę edukacyjnej adekwatności głównych racji gordonowskiej *Teorii Ucznienia się Muzyki*, Autor poszukuje możliwości wielostronnego spożytkowania tworzonej wiedzy w polskim kształceniu muzycznym, pielęgnując przy tym bezstronność krytycznego rozważania słuszności wyczuwalnych w teorii tej intencji.

Serdeczne podziękowania składam Recenzentom: **Pani prof. dr hab. Ewie A. Zwolińskiej oraz Panu prof. zw. dr. hab. Marianowi Walczakowi**, którzy z wielką życzliwością wspierali mnie w trakcie pisania niniejszej pracy cierpliwie udzielając cennych uwag, opinii i porad. Dziękując za poświęcony mi czas pragnę podkreślić, że cenne inspiracje, dzięki którym dojrzewała badawcza koncepcja niniejszej pracy, stały się udziałem właśnie Pani Profesor Ewy Zwolińskiej. Dziękuję także **Prof. Edwinowi E. Gordonowi** za jego serdeczne przyjęcie i twórcze opiniowanie podjętych intencji badawczych nie adaptowanej, jak dotąd na grunt polski, problematyki preferencji barwy instrumentalnej.

Pragnę również złożyć serdeczne podziękowania za konstruktywne, krytyczne, ale zawsze życzliwe uwagi Profesorom: Teresie Hejnickiej-Bezwińskiej, Jerzemu Kurczowi, Lechowi Witkowskiemu, Elżbiecie Szubertowskiej, Romanowi Leppertowi oraz Janowi Grzesiakowi.

Wszystkim, dzięki którym możliwe było przeprowadzenie badań naukowych, dyrektorom szkół muzycznych, nauczycielom, uczniom i ich rodzicom, a w szczególności Gronu Pedagogicznemu Państwowej Szkoły Muzycznej w Koninie składam również wyrazy podziękowania. Szczególne podziękowania kieruję do mojej Rodziny: żony Eweliny oraz dzieci Marysi i Szymona, którzy dzielnie znosili moją częstą nieobecność związaną z prowadzonymi badaniami. Dziękuję wszystkim, którzy przyczynili się do powstania i ukończenia niniejszej pracy w tym czasie i w takiej właśnie formie.

## Problematyka badań własnych w obszarach współczesnej myśli pedagogicznej

### 1.1. Wprowadzenie

Sprawą szczególnej wagi dla dalszych rozważań o potrzebie, czy jak pisze Z. Kwieciński *konieczności*, zdobywania humanistycznej mądrości jest rozpoznanie w nich kontekstu pedagogicznego, o szczególnej dla pedagogiki współczesnej jej humanistycznej rozumności i wrażliwości<sup>1</sup>. Zamierzenie to może okazać się trudne, bądź co najmniej nieadekwatne do rezultatów jakich by dostarczyła jego realizacja (lub dostarczyć powinna) bez koniecznego, jak sądzę, uwzględnienia istoty, kierunków oraz znaczenia istotnych zmian, jakim w ostatnich dwóch dekadach uległa pedagogika polska<sup>2</sup>. Zmianom tym towarzyszył problem ewolucji pedagogiki jako dyscypliny naukowej, a przez zwrot od ortodoksji ku heterogeniczności w pedagogice współczesnej<sup>3</sup> wskaźnikiem tych zmian stało się poszukiwanie inaczej pojętej „ogólności” pedagogicznego myślenia o edukacji, jako głównym przedmiocie pedagogiki.

Dokonujące się w pedagogice od przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku zmiany doprowadziły do określenia przedmiotu polskiej pedagogiki we współczesnych zasobach leksykalnych za pomocą kategorii „edukacji”, jako kategorii „pulsującej”, której treścią są „procesy edukacyjne” oraz „dyskursy edukacyjne”<sup>4</sup>. Podejmowane więc próby definiowania w sensie ilościowym i jakościowym kategorii pojęciowej edukacji, jako pojęcia o najwyższym, jak zauważa K. Rubacha, stopniu ogół-

1 Z. Kwieciński, *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, [w:] K. Konecki, I. Werbiński (red.), *Edukacja. Kultura. Teologia*, Wyd. UMK, Toruń 2003, s. 119.

2 Por. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, *Wstęp*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz 2005, s. 8-9.

3 Por. ibidem, s. 8-9; R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002, s. 9, 83; J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, IMPULS, Kraków 1995, s. 7-8; R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.

4 T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, *Wstęp*, op. cit., s. 8.

ności i niejednorodności<sup>5</sup>, doprowadzają do uogólnienia: „*Edukacja to ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka*”<sup>6</sup> i ujawniają zarazem wspomnianą niejednorodność wokół pojęć: ogół oddziaływania, zmienianie, rozwijanie, zdolności życiowe człowieka<sup>7</sup>. Zauważalna, jak pisze M. Nowak, swoista konieczność posiadania jakiejś idei podstawowej w pedagogice, jakichś stwierdzeń w myśleniu i działaniu pedagogicznym, wskazuje zakłócającą w tym względzie wspomnianą wielość zróżnicowanych kontekstów edukacji [w tym także edukacji muzycznej – dop. mój, PT]<sup>8</sup>.

Chcąc trafnie zakwalifikować podjętą problematykę badań edukacyjnych przedmiotem namysłu uczyniłem rozważania mające na uwadze próbę zwerbalizowania pedagogicznego kontekstu badań własnych. Mam przy tym świadomość, że intencja ta przy uwzględnieniu specyfiki badań w dziedzinie wychowania muzycznego niesie jednak ze sobą pewne, choć nie pierwszoplanowe, ograniczenia. Dzieje się to choćby z uwagi (znow) na wielość znaczeń w analizie i interpretacji zjawisk ogólnopedagogicznych, uwzględniających heterogeniczność odpowiedzi na choćby najważniejsze pytania:

1. Jaka jest płaszczyzna wspólnych wnioskowań i uogólnień o stanie badań edukacyjnych nad zjawiskami: preferencji muzycznych i ogólnych preferencji ludzkich w świetle możliwego do opisu pejzażu poznawczego piśmiennictwa naukowego?
2. Jak sformułować edukacyjny kontekst badawczy, wiążący w sobie treści *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona oraz w pełni uwzględniający złożoność, wieloaspektowość i wielowymiarowość edukacyjnego procesu kształcenia muzycznego. Jak (lub na ile) można przy tym posłużyć się za J. Rutkowiak opisami myślenia o edukacji, za pomocą *metafory drogi/dróg*<sup>9</sup>, po jakich peregrynować mógłby poszukujący wciąż to nowszych rozwiązań pedagog-badacz<sup>10</sup>?

---

5 K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2006, T. 1, s. 25.

6 *Pedagogika. Leksykon PWN*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000, s. 54.

7 K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, op. cit., s. 25.

8 M. Nowak, *Aksjologia w pedagogice ogólnej*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja ogólności w dyskursach pedagogicznych*, op. cit., s. 87.

9 Por. J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, op. cit., s. 7-8.

10 Taka metaforyka dróg poznania i wytwarzania wiedzy naukowej o humanistycznym wymiarze człowieka rodzi słuszne, jak sądzę, inklinacje do obrazów peregrynacji w poznaniu świata kultury owego człowieka. Za J. Kozieleckim powiemy wtedy: „(...) ludzie rodzą się w określonym otoczeniu kulturowym (...)” (Schwartz, 1986, za: J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, ŻAK, s. 16-17) jako sieci dróg i bezdroży kulturowych. Interpretacja indywidualnych konotacji „*świata sensu i znaczeń*” w poznaniu naukowym owego *regnum homini*, zwraca też uwagę na osobliwości badań w dziedzinie edukacji muzycznej w celu kształtowania własnej, chłonnej i zarazem twórczej kulturowo osobowości (por. J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, op. cit., s. 19-20). Rozpoznanie kolejnych warunków dla polskiej adaptacji nastawionej na inkulturowaną od młodości OSOBOWOŚĆ MUZYCZNĄ wychowanka teorii E.E. Gordona stało się dla mnie przekonującym asumptem do działania.

3. W jakich kategoriach pojęciowych formułowane mogą być założenia i struktura teoretyczna *Teorii Uczenia się Muzyki* Edwina E. Gordona, jednej z najbardziej współczesnych teorii kształcenia muzycznego?

## 1.2. Edukacyjne konteksty problematyki badań własnych

Istota niniejszej części rozdziału pracy stanowi próbę zwerbalizowania pedagogicznego kontekstu własnych rozważań o wieloaspektowej analizie problematyki badań nad preferencjami barw dźwięku instrumentalnego uczniów oraz ich zdolnościami muzycznymi jako głównymi predyktorami osiągnięć w instrumentalnym kształceniu muzycznym. Eksplikację celowościowego procesu kształcenia muzycznego przyjęto w obszarach głównego i szeroko rozumianego przedmiotu pedagogiki – edukacji, a więc także edukacji muzycznej. Do odpowiedzi na pytanie o kontekst edukacyjny badań własnych prowokuje uwaga T. Hejnickiej-Bezwińskiej, która pisze, że „*sytuacja zróżnicowania paradigmatycznego i teoretyczno-metodologicznego oraz ideologicznego współczesnej pedagogiki wymaga respektowania dobrego obyczaju badaczy, aby określić miejsce, przyjmowane założenia i perspektywę poznawczą, w której własny głos się sytuuje*”<sup>11</sup>.

Intencją Autora jest więc nie tylko wskazanie edukacyjnych odniesień rzeczywistości empirycznej osadzonych w *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona, ale także dostrzeżenie źródeł siły owej edukacyjnej perswazji w obszarach muzycznego rozwoju człowieka. W tym też celu szczególną pomocą służą teoretyczne inspiracje, a mianowicie propozycja dookreślająca kategorię pojęciową „edukacji” za R. Łukaszewiczem, zgodnie z którą „*edukacja jest procesem celowego tworzenia, organizacji i reorganizacji okazji do urzeczywistnienia życia ludzkiego w jego humanistycznych treściach*”<sup>12</sup>.

Problematyka badania preferencji w zakresie barw dźwięku instrumentów muzycznych oraz zdolności muzycznych jako predyktorów osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie znajduje swoje uzasadnienie w realizacji samego procesu kształcenia. Jeśli dokonuje się wyborów kierunków działań zgodnych z preferowanymi przez uczniów wartościami, wybory takie będą znaczące dla jednostek, nie pozbawione nacechowania emocjonalnego i w konsekwencji stworzy się silne poczucie zobowiązania. Diagnoza indywidualnych preferencji wskaże kierunki zgodne z potrzebami i możliwościami uczniów. Im bardziej diagnoza będzie trafna i pełna, tym większa też będzie zgodność dokonanych wyborów edukacyjnych. Wybranim działaniom uczniów, zgodnym z ich preferencjami towarzyszyć będzie wtedy akceptacja i odpowiedzialność, co wpłynie na stosunek

11 Cyt. T. Hejnicka-Bezwińska, *Konsekwencje a-historyczności pedagogiki*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, WSP, Bydgoszcz 1995, s. 81.

12 R. Łukaszewicz, *Wstęp*, [w:] R. Łukaszewicz (red.), *Nowe oczekiwania wobec edukacji i kształcenia*, Wrocław 1983, s. 3-4.

do siebie samego i innych oraz utożsamiane w działaniach własnych emocje. Są one przedmiotem własnych intencji, uwzględniając naturalny potencjał ucznia w procesach nauczania i uczenia się.

Ponieważ kształcenie, w ujęciu K. Rubachy<sup>13</sup>, zasadniczo dotyczy poznawczej sfery psychiki człowieka, to jednak praktyce kształcenia nie pozbawia się roli wpływu na rozwój osobowości ucznia. Przy próbie wyprowadzenia z pojęcia kształcenia uszczegóławiających pojęć uczenia się i nauczania jako mniej ogólnych pojęć, to jak wynika z przytoczonej wcześniej definicji kształcenia, oddziaływanie tego procesu, zdaniem K. Rubachy, „*jest skierowane na osoby uczące się*”<sup>14</sup>. Stąd koncentrowały się założenia badań własnych na dookreśleniu najbardziej optymalnych warunków muzycznej edukacji dziecka, ale edukacji ukierunkowanej na OSOBEĘ ucznia.

Problematyką badań nad diagnozowaniem, ujawnianiem i wyjaśnianiem związków pomiędzy stwierdzonymi Testem ITPT E.E. Gordona preferencjami barwy instrumentalnej uczniów, ich poziomem zdolności muzycznych (wyniki Testu MAP E.E. Gordona) a osiągnięciami w kształceniu muzycznym, projektuje pewne skojarzenia rozpatrywanych „odkryć” implikowane myślą J.S. Brunera. Chodzi głównie, jak pisze M. Nowak, o umiejętność dokonywania odkryć<sup>15</sup>. Rola umysłu ucznia jest w procesie tym wyjątkowo silna. Znamienne dla problematyki badań nad gordonowską koncepcją preferencji barwy dźwięku instrumentalnego i zdolności muzycznych są warunki procesu kształcenia (tu: muzycznego), które wyrażać zdają się m. in. w wyłonionych przez M. Nowak brunerowskich zasadach:

- 1) Działania pod wpływem motywacji wewnętrznej,
- 2) zdobywania technik dokonywania odkryć,
- 3) dostosowania treści kształcenia do etapów rozwojowych jednostek<sup>16</sup>.

Interpretując definicję edukacyjnego procesu kształcenia, jako „*integralnego składnika edukacji*”<sup>17</sup> stwierdzam, że **głównym przedmiotem badań własnych w świetle opisowo zorientowanej pedagogiki jest właśnie proces kształcenia**. Uprzedmiotowienie to w badaniach własnych eksploruje dokładnie taki proces kształcenia muzycznego rekrutujących się do nauki dzieci, który m.in. obok procesów inkulturacji, socjalizacji (...) determinuje zdaniem Z. Kwiecińskiego „*procesy adaptacyjne, których nośnikiem jest edukacja*”<sup>18</sup>.

---

13 Por. K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, op. cit., s. 26-27.

14 Ibidem, s. 26-27.

15 M. Nowak, *Kształcenie i rozwój w koncepcji Brunera*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, IMPULS, Kraków 1998, s. 295.

16 Ibidem, s. 300-302.

17 Por. R. Łukaszewicz, *Wstęp*, op. cit., s. 3-4.

18 Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1989, s. 235.

### 1.3. Teoria E.E. Gordona w obszarach współczesnej pedagogiki

Mówiąc o wykorzystaniu zaplecza *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona przy konstruowaniu własnej problematyki badań i odpowiadającej jej aparatury metodologicznej, mam na uwadze opinię M. Szymczaka, według którego teoria to „ogólna koncepcja oparta na zrozumieniu istotnych czynników kształtujących pewną sferę rzeczywistości”<sup>19</sup>. Użycie terminu *teoria* wyraża jego sposób poznawczego osvajania tej rzeczywistości, który zdaniem R. Lepperta, określa się mianem nauki<sup>20</sup>. Wiąże się to z niewymagającym osobnej werbalizacji, czy również uzasadnienia społecznego „przedzałożenia” o nie wyartykułowanym naukowym charakterze teorii<sup>21</sup>, „jako, że w metodologicznym rozumieniu znaczenia nazwy teoria, nie mogą istnieć teorie nie będące teoriami naukowymi”<sup>22</sup>.

Uzyskane wyniki badań są więc słusznie interpretowane w świetle gordonowskiej teorii audiacji, jako jednej z najbardziej współczesnych i pierwszoplanowych koncepcji nauczania i uczenia się muzyki, z jej spójnym teoretyczno-empiryczno-metodycznym systemem łączenia teorii z praktyką<sup>23</sup>.

Edukacyjne implikacje *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona i jej problematyki kształcenia instrumentalnego dzieci opierają się, co podkreślił sam Autor GTML<sup>24</sup> podczas ostatniego Seminarium Gordonowskiego w Bydgoszczy<sup>25</sup>, na pąjdcentrycznych założeniach swobodnego rozwoju muzycznego dziecka, zgodnie z jego wrodzonym potencjałem zdolności muzycznych. Edukacyjne perspektywy implikacji gordonowskich (co dodatkowo istotne z uwagi na wielość zaobserwowanych w ostatnich latach zmian we współczesnej pedagogice<sup>26</sup>) wpisują się ponadto w kategorie heterogeniczności współczesnego dyskursu o edukacji. Heterogeniczność ta w polskiej pedagogice, jak zauważył R. Leppert, „przybiera postać dyskutujących ze sobą i przeplatających się, ale komplementarnych wobec siebie różnych teorii i szkół naukowych” [poszukujących nowych reguł funkcjonowania przedmiotu pedagogiki muzycznej – dop. mój, PT]<sup>27</sup>. Takie, jak sądzę, ważne rozważenie miejsca i znaczenia gordonowskiej teorii w powszechnych systemach pedagogiki muzycznej w konsekwencji współkształtuje dyskurs o różnych „dys-

19 M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1981, s. 381.

20 R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1996, s. 19.

21 Ibidem.

22 S. Pabis, *Metodologia i metody nauk empirycznych*, Warszawa 1985, s. 90.

23 Por. K. Miklaszewski, *Recenzja wydawnicza*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy uczenia się muzyki wg Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2000, s. 6-8.

24 *The Gordon Theory of Music Learning* – GTML, przyjęta w nomenklaturze amerykańskiej nazwa Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki. Por. W. Jankowski, *Koncepcja czy teoria Gordona*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2004, nr 3, s. 108-109.

25 Seminarium Gordonowskie, o którym mowa odbyło się w dn. 26 kwietnia-5 maja 2006 r. w Bydgoszczy nt.: *Audiacja – przełomem w edukacji muzycznej*.

26 Por. R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje*, op. cit., s. 9, 80-83, 94.

27 Ibidem, s. 9.

*kutujących ze sobą, przeplatających się, ale komplementarnych wobec siebie*” koncepcjach, teoriach i systemach kształcenia i wychowania muzycznego<sup>28</sup>. Heterogeniczność takiego dyskursu będzie zresztą wkrótce, jak można spodziewać się, właściwością już nie tylko opisującą komplementarność *Teorii Uczenia się Muzyki* Edwina E. Gordona (wobec innych koncepcji wychowania muzycznego), ale płaszczyzną (o mocy pewnie „teorio-twórczej”<sup>29</sup>) holistycznego poszukiwania i opisu realnych przestrzeni jej pedagogicznego spożytkowania.

Tak więc mówiąc słowami R. Lepperta: „*skazani jesteśmy na wielość*”<sup>30</sup>, także w poszukiwaniu wspólnej płaszczyzny teoretyczno-metodycznej dla edukacji muzycznej i wtedy okazać się może, że *dążenie do jednoznaczności* nie daje, bo i dać nie może, jak pisze T. Szkudlarek, sensownych rezultatów<sup>31</sup>. Edukacyjna adekwatność *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona w polskiej pedagogice muzycznej jest właśnie potwierdzana doświadczeniami wpisania jej w heterogeniczne właściwości dyskursu o edukacji. Heterogeniczność ta natomiast uznana „*za stałą cechę pedagogicznego usytuowania*”<sup>32</sup> może i powinna być skrzętnie wykorzystywana nie jako trudność, ale jako czynnik sprzyjający współczesnemu myśleniu o edukacji muzycznej.

Główne składniki amerykańskiej struktury teoretycznej Edwina E. Gordona, empirycznie i metodycznie eksplikującej aspekty kształcenia muzycznego w oparciu o pomiar preferencji i zdolności muzycznych uczniów zawierają się w modelu każdej naukowej teorii<sup>33</sup>. I tak w teorii E.E. Gordona można ustalić główne składniki współczesnej struktury teoretycznej, które wprost odnoszą się do rzeczywistości empirycznej podjętej w badaniach własnych problematyki. Są zatem wśród nich<sup>34</sup>: 1) *założenia* stanowiące orientację teoretyczno-metodologiczną; 2) *model pojęciowy przyjęty* jako określony sposób interpretacji rzeczywistości w świetle analitycznych rozróżnień, konwencji, klasyfikacji, typologii oraz 3) *teoria empiryczna*, jako trzeci poziom, tj. w wąskim sensie zbiór konstytutywnie, jak pisze P. Sztompka, „*powiązanych ze sobą twierdzeń o zależnościach między badanymi zmiennymi (...)*”<sup>35</sup>.

28 Wśród najważniejszych i najbardziej popularnych systemów wychowania muzycznego są między innymi koncepcje: Z. Kodaly’ a, E.J. Dalcroze’ a, S. Suzuki, C. Orffa, koncepcja polskiego powszechnego wychowania muzycznego M. Przychodzińskiej. Ze starszych znanych systemów wymienić należy: M. Martenota, J. Ward, R. Münnicha, E. Willemsa, a z polskich: T. Joteyki, K. Hławiczki, S. Kazury, S. Wysockiego i innych. Por. E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, WSP, Bydgoszcz 1993, s. 26.

29 Por. R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje*, op. cit., s. 94.

30 Ibidem, s. 94.

31 T. Szkudlarek, *Pedagogizm i pedagogika*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Racjonalność pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1995, s. 47.

32 Ibidem, s. 47.

33 Por. R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, op. cit., s. 20-21.

34 Rozróżnienie składników (czy inaczej poziomów) teorii naukowej dokonuję za Romanem Leppertem. Zob. R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, op. cit., s. 21.

35 P. Sztompka, *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] J. Turner. *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 1985, s. 13.



Podłoże gordonowskiej teorii sekwencyjnego rozwoju audiacji i jej koncepcji diagnozy zdolności oraz preferencji barwy instrumentalnej dziecka w kształceniu muzycznym może być solidnym gruntem dyskursu o nieustrukturalizowanym kierowaniu wczesnym rozwojem muzycznym dziecka. Dyskurs ten z racji na pajdocentryczne źródła i mnogość wiodących tez tzw. liberalnego wychowania<sup>36</sup> o swobodnym *rozwoju dziecka od wewnątrz*, spontanicznym angażowaniu się i dyscyplinowaniu dziecka poprzez działanie tego, co im się podoba (...) [a więc jest też preferowane – dop. mój, PT]<sup>37</sup> – zawiera się, jak sądzę, w nurcie naukowego systemu pedagogicznego zwanego progresywizmem amerykańskim<sup>38</sup>. Przeświadczeniu, że w uczeniu się z własnej inicjatywy, bierze udział, jak to określił H. Berner<sup>39</sup>, cały człowiek a uczenie jest wtedy po prostu łatwiejsze, towarzyszy Autorowi pajdocentryczny kontekst opinii E.E. Gordona o nauce gry łatwiejszej, przyjemniejszej i skuteczniejszej, jeśli indywidualne różnice dziecka w tym zakresie (tzn. w zakresie preferencji barwy dźwięku instrumentalnego) będą zachowane w centrum uwagi<sup>40</sup>. Zresztą podobne skojarzenia wywołują się także u innych badaczy, które artykułowali choćby R. Grunow<sup>41</sup>, S. Suzuki<sup>42</sup>, M. Manturzevska<sup>43</sup>, J. Kurcz piszący, że wielostronna aktywność w procesie kształcenia muzycznego „*jest udziałem przede wszystkim uczniów*”<sup>44</sup>. I choć trzeba przyznać, że przyjęcie w tym progresywnego podejścia E.E. Gordona ma swoich bardziej lub mniej przekonanych zwolenników, to jednak zdaje się to idealnie wpisywać w tak znamienne dla współczesnej pedagogiki różnorodność i komplementarność ujęć.

W teorii E.E. Gordona występuje ponadto element immanentnego mechanizmu sekwencyjnego ewaluowania osobowości muzycznej dziecka, z uwzględnieniem założeń jego podmiotowości i myśli o istocie, potrzebach oraz rozwoju dziecka jako

---

36 Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, op. cit., s. 112.

37 J.P. Wynne, *Theories of Education*, New York 1963, s. 30-31, [w:] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 115, 116.

38 T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, op. cit., s. 110-112.

39 H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, GWP, Gdańsk 2006, s. 232.

40 Por. E. E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ale. Chicago. IL 50538. Chicago 1984, s. 18-22.

41 Por. R. Grunow, *Metodyka zbiorowej nauki gry na instrumentach muzycznych*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2000, s. 101-110.

42 Por. S. Suzuki, *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*, Warszawa 2003.

43 Por. M. Manturzevska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFCh, Warszawa 2001, s. 59, 94-99.

44 J. Kurcz, *O twórczości i tworzeniu*, [w:] A. Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, Lublin 2006, s. 162.

*poznającego podmiotu*<sup>45</sup>. Edwin Gordon, korzystając ze spotkań w ramach Ogólnopolskich Seminariów Gordonowskich, zwykł podkreślać wielowymiarowość interpretacji sensu swojej GTML, a nie wyłącznie aspektu psychologicznego czy pedagogicznego. Autor z pasją wskazuje indywidualność człowieka (dziecka, młodzieńca) uczącego się samodzielnie lub przy dyskretnej pomocy innych, wspomagającego się w tym rzetelnymi narzędziami i propozycjami całego warsztatu GTML. W tym, jak zauważył W. Jankowski, E.E. Gordon jest właśnie tak bardzo amerykański, progresywistyczny czy wręcz deweyowski – i to stanowi o wspaniałym charakterze całej pedagogiki GTML<sup>46</sup>.

#### 1.4. Preferencje muzyczne w badaniach polskich

Zagadnienia dotyczące zjawisk preferencji są przedmiotem wielu zainteresowań badawczych, osadzonych również w treściach pedagogiki muzycznej, formułującej te rozważania w szereg wiodących myśli nad wychowaniem, kształceniem i rozwojem muzycznym dziecka<sup>47</sup>. Jest znany pogląd, że efektywność wysiłków nauczycieli związana jest także z tym, że „*pedagodzy muszą wiedzieć, jakie są zainteresowania, zamiłowania i preferencje muzyczne, pragnienia i oczekiwania wobec szkoły i dorosłych*”<sup>48</sup>.

Badania edukacyjne nad zainteresowaniami i ogólnymi preferencjami muzycznymi uczniów szkół podstawowych, ponadpodstawowych i młodzieży studiującej były prowadzone przez M. Manturzewską<sup>49</sup>, B. Kamińską<sup>50</sup>, E. Rogalskiego<sup>51</sup>, B. Smoleńską-Zielińską, E. Szubertowską<sup>52</sup>, E. Parkitę<sup>53</sup> (choć też wśród badaczy obcego pocho-

---

45 Por. J.D. Marshall, *Foucault a badania edukacyjne*, [w:] J.S. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1992, s. 27.

46 W. Jankowski, *Koncepcja czy teoria Gordona*, op. cit., s. 109.

47 Należy zaznaczyć, że same preferencje stały się przedmiotem badań także innych dziedzin szczegółowych pedagogiki. Badania nad szeroką problematyką preferencji podejmowali choćby J. Banasiak, T. Hejnicka-Bezwińska, K. Konarzewski, J. Łucewicz, K. Skarżyńska i L. Kirwil, M. Szymczak, E. Wysocka czy w badaniach preferencji związanych z czytelnictwem J. Papuzińska, E. Szeffler oraz I. Wasilewska. Jest to ważne, ponieważ badania preferencji muzycznych w ramach szczegółowej skądinąd pedagogiki muzycznej, kontynuują refleksje, uzupełniają i poszerzają wiedzę nad istotą preferencji ludzkich zdobytą drogą poszukiwań w ramach innych nauk pedagogicznych.

48 M. Manturzewska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, op. cit., s. 57.

49 M. Manturzewska, B. Kamińska, *Określenie przesłanek psychologicznych i socjologicznych postaw i oczekiwań młodzieży w odniesieniu do muzyki*. Maszynopis, AMFC, Warszawa 1998.

50 Ibidem.

51 E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, op. cit.

52 Por. E. Szubertowska, *Problematyka aktywności muzycznej młodzieży na poziomie ponadpodstawowym*, [w:] A. Michalski (red.), *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, Wyd. Akad. Bydg., Bydgoszcz 2002, s. 53-107.

53 E. Parkita, *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Wyd. AŚ, Kielce 2005.

dzenia G. Duerksena<sup>54</sup>, A. Le Blanc'a<sup>55</sup>, S. Taylor<sup>56</sup>). M. Manturzevska analizowała preferencje muzyczne polskiej młodzieży, a wraz z B. Kamińską przedstawiły wyniki badań nad zainteresowaniami, preferencjami muzycznymi oraz roli muzyki w hierarchii wartości i funkcji, jakie pełni w życiu młodzieży<sup>57</sup>. W badaniach B. Kamińskiej pytano o preferowane przez uczniów rodzaje muzyki, przy czym, jak pisała B. Kamińska, „*preferowanie którejs z nich oznaczać może przynależność do określonej subkultury młodzieżowej*”<sup>58</sup>. E. Parkita podjęła w swych badaniach m. in. analizę preferencji w recepcji muzyki artystycznej przez uczniów powszechnych szkół podstawowych<sup>59</sup>.

Preferowanie przez uczniów różnych instrumentów muzycznych było przedmiotem badań B. Smoleńskiej-Zielińskiej<sup>60</sup> i E. Rogalskiego<sup>61</sup>. Badania dotyczyły głównie percepcji barwy różnych instrumentów muzycznych (np. trąbka, flet, akordeon, gitara, wiolonczela – a więc nie tylko instrumentów dętych) przez uczniów nie objętych specjalistycznym kształceniem muzycznym.

Należy mieć na uwadze, że powyższy przegląd nie jest w intencji Autora traktowany jako kompendium doniesień o tym przedmiocie badań w pedagogicznym piśmiennictwie naukowym. Jest to, jak założono, próba zwrócenia uwagi na podejmowane już wcześniej badania różnych zjawisk preferencji muzycznych, co przywołuje może nie wszystkie możliwe do przywołania aspekty, to jednak daje badaniom własnym możliwość stosownego odwołania.

## 1.5. Podsumowanie

Ważne dla podjętej przez Autora problematyki badań nad preferencjami barwy instrumentalnej i zdolnościami muzycznymi jest nie tylko ich empiryczna zasadność, ale i edukacyjna aktualność. Jak sugeruje I. Wojnar, pożądany stan dla określania opty-

54 Por. R. Schuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa 1986, s. 160-161, 164-165.

55 A. Le Blanc, *Generic style music preferences of fifth-grade student*, „J. Res. Ed. Mus.”, t. 27, 1979, [w:] R. Schuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 157. Przedmiotem badań były preferencje dziesięcioletków w zakresie słuchanych fragmentów różnych rodzajów muzyki oraz dźwięków z otoczenia.

56 S. Taylor, *The musical development of children age seven to eleven*, Univ. Southampton 1969, [w:] R. Schuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 157. Badania przeprowadzono wśród dzieci nad ich preferencjami w zakresie słuchania fragmentów muzyki poważnej (od muzyki dawnej do współczesnej).

57 M. Manturzevska, B. Kamińska, *Określenie przesłanek psychologicznych ...*, op. cit.

58 Cyt. B. Kamińska, *Miejsce muzyki w życiu młodzieży*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, op. cit, s. 70.

59 E. Parkita, *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, op. cit., s. 174-186.

60 B. Smoleńska-Zielińska, *Wartości artystyczne muzyki w percepcji młodzieży klas licealnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1985, nr 3, s. 136-137.

61 Por. E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, op. cit., s. 106-110.

malnych warunków wytwarzanej wiedzy wiąże się z tym, aby prawdziwie interesować się konstruowaną wiedzą, wykorzystując „*stany zaciekawienia i niepokoju o jakim pisał John Dewey*”<sup>62</sup>. Można sądzić więc, że subiektywna „*ciekawość świata*”, jak i ewolucyjny charakter wytwarzanej wiedzy naukowej pozwoli twórczo poznawać, wyjaśniać i zmieniać (czy: stopniowo regulować) badaną rzeczywistość.

Wyłonione ostatecznie konstrukty podkreślą komplementarność poznania naukowego, wzbogacając współczesną myśl pedagogiczną. Myśl ta bowiem bez wątpienia dotyczyć będzie głównego przedmiotu pedagogiki, tj. edukacji, dzięki której dziecko wykorzystując swój naturalny potencjał immanentnie kształtować będzie własny obraz świata i siebie, operując kategoriami samowiedzy o uniwersalnym *regnum homini*<sup>63</sup>, z którego czerpać będzie inspiracje przez całe życie.

---

62 A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Pedagodzy o sobie i pedagogice*, Warszawa 2003, s. 26.

63 Por. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, ŻAK, Warszawa 2000, s. 215-230.

## Teoretyczne podstawy badań własnych

### 2.1. Wprowadzenie

Problematyka preferencji barwy dźwięku instrumentalnego wpisana jest w *Teorię Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona, jako jednej z wielu dyskutujących ze sobą i komplementarnych zarazem wobec siebie teorii edukacji muzycznej. Konsekwencją takiego stanu rzeczy stała się sytuacja wyraźnego zróżnicowania koncepcyjnego, z którym poradzić musi sobie praktyka edukacyjna w nacechowanej „ową wielością” rzeczywistości. Mając wciąż na uwadze ową właściwość dyskursu o edukacji muzycznej, rozdział drugi zwraca uwagę na potrzebę uwzględnienia w warsztacie teoretyczno-metodycznym współczesnego nauczyciela muzyki także metodyki Edwina Gordona. Wielość wdrażanych dotąd teorii i metodyk kształcenia muzycznego, jak choćby z tych najbardziej znanych: Z. Kodaly’ a, E.J. Dalcrose’a, C. Orffa, R. Labana, S. Suzuki, znamienne wpisuje się w dostrzeżoną powyżej heterogeniczność współczesnej pedagogiki muzycznej. Dodatkowo więc namysł najbardziej współczesnej postaci wychowania muzycznego – E.E. Gordona i jego GTML, komplementarność w takim dyskursie swoją aktualność i edukacyjną adekwatność ewidentnie potwierdza. Niemal w nim jednak spornych kwestii. Dyskurs o edukacji muzycznej współczesnego dziecka nie przewiduje, czego można się spodziewać, łatwej (bo jednomyślnej i oczywistej) drogi. Sama natura wytwarzanej empirycznie wiedzy nie pozbawiona jest przecież właściwych sobie indywidualnych doświadczeń. Jednak można sądzić, że trud podejmowania badań edukacyjnych w tym zakresie, nie okazuje się nadaremny. Wartość takiego poznania naukowego pozytywnie przekłada się na jakość ewaluowanej wiedzy o problematyce zdolności muzycznych oraz preferowanych przez uczniów brzmień instrumentów muzycznych w ich kształceniu muzycznym. Trud podjętych badań własnych dodatkowo umacnia wymianę myśli na ten temat u wszystkich tych edukatorów muzyki, którym los powszechnej edukacji muzycznej współczesnego dziecka jest naprawdę bliski.

Głównym wątkom zainteresowań i problemom, jakie podejmuje się w rozdziale drugim towarzyszyć głównie będą inspiracje myślą E.E. Gordona oraz znanych polskich i obcego pochodzenia „sojuszników” humanistycznego myślenia o edukacji muzycz-

nej<sup>1</sup>, jak choćby: B. Tieplowa, S. Suzuki, J.A. Slobody, R. Grunova, B. Kamińskiej, M. Manturzewskiej M. Suwiłło, B. Smoleńskiej-Zielińskiej, E. Zwolińskiej, K. Lewandowskiej, W. Jankowskiego, A. Białkowskiego, B. Bonny, M. Kołodziejskiego, czy A. Jordan-Szymańskiej. Stąd zauważalne w rozdziale tym dociekania zogniskowane są wokół pytań o: naturę głównych determinantów osiągnięć w muzycznej edukacji dziecka (2.2; 2.3; 2.4.) oraz interdyscyplinarny charakter o nich dyskusji w ramach humanistycznie zorientowanej pedagogiki muzycznej, jako „*innej nauki o innym człowieku*”, także w kategoriach jej potencjalności i możliwości<sup>2</sup>.

W rozdziale drugim podjęto również refleksję o istocie i interpretacji zjawisk dotyczących percypowania brzmień instrumentów muzycznych oraz indywidualnych preferencji uczniów w tym zakresie (2.3) oraz teoretyczny opis osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumentach dętych (2.5.).

Wreszcie intencja tego rozdziału wskazuje także potrzebę eksploracji naczelnych związków założonej problematyki badań własnych z obszarami pedagogicznego usytuowania w ramach przyjętego paradygmatu badawczego. Unikając jednak przesadnego hierarchizowania obranego paradygmatu humanistyczno-interpretacyjnego dla badań własnych (mimo dominującego przez ostatnie dziesięciolecia paradygmatu strukturalno-funkcjonalnego), dąży się poniżej do poszukiwania ich komplementarności, głównie w świetle przesądów, twierdzeń i hipotez teorii Edwina E. Gordona<sup>3</sup>. Jak pisze bowiem T. Hejnicka-Bezwińska: „*Nauka widzi świat poprzez teorie*”<sup>4</sup>. Status więc pedagogiki jako nauki wymaga uznania, że „*w społecznym dyskursie o edukacji zasadniczego znaczenia dla jego efektywności nabierają kategorie pojęciowe wraz z całym zapleczem teoretycznym i metateoretycznym*”<sup>5</sup>. Istotnego więc znaczenia dla pedagogiki, jej naukowego fenomenu<sup>6</sup> i komplementarności objętych paradygmatów badawczych nabierają również teoretyczno-metodologiczne racje kapitału całej GTML (2.6)

---

1 Nie sposób przy tym przecenić znaczenia, jakie dla refleksji własnej wnoszą wybrane rozważania I. Wojnar wychowanej w kręgu inspiracji teoretyków wychowania estetycznego B. Suchodolskiego, H. Reada, E. Souriau, M. Debessse, T. Kotarbińskiego, W. Tatarkiewicza.

2 Por. I. Wojnar, *Pedagogika ogólna w świecie (wybrane problemy)*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, WSP, Bydgoszcz 1995, s. 97.

3 Trafnie zauważył W. Jankowski, że GTML, jako „niezmiernie ciekawy konstrukt teoretyczny” to przede wszystkim teoria (co zwykł zdecydowanie podkreślać sam E.E. Gordon) – autorski model rozwoju muzycznego, a precyzując: teoria audiacji. Jednak należy w teorii tej (GTML) także uwzględnić jej koncepcyjną stronę, implikowaną teoretycznymi uzasadnieniami, jako kolejnej i praktycznej „koncepcji powszechnej edukacji muzycznej” o wysokim wskaźniku jej użyteczności oraz kolejnej przesłanki do praktycznego i empirycznego zgłębiania wiedzy w tym obszarze edukacji muzycznej. Por. W. Jankowski, *Koncepcja czy teoria Gordona?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3, s. 107-117.

4 T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000, s. 134

5 Ibidem, s. 134.

6 Por. J. Koziński, *Humanistyka na przełomie wieków*, Wyd. Akad. ŻAK, Warszawa 1999.

## 2.2. Czynniki warunkujące osiągnięcia w edukacji muzycznej

Zauważa się, że jednakowe działania edukacyjne w grupie uczniów, nawet w tym samym wieku, przynoszą różne zmiany, zdarza się, że zmiany są także niezamierzone. Stąd, jak podaje B. Hornowski, uwzględnienie ważnych różnic indywidualnych wśród uczniów w tym samym wieku uzasadnia potrzebę indywidualizowania kształcenia<sup>7</sup>.

Według współczesnej literatury pedagogiki i psychologii muzyki dokonano już wielokrotnie kategoryzacji czynników determinujących osiąganie pozytywnych wyników w edukacji muzycznej<sup>8</sup>. Wielość takich determinantów jest rzeczywiście znaczna. Jak podała H. Kotarska, wśród czynników, uznawanych za główne predyktory osiągnięć muzycznych, odnaleźć można z pewnością: profil zdolności muzycznych, inteligencję muzyczną, indywidualne cechy osobowości, umuzykalniający wpływ środowiska rodzinnego, poziom i konfiguracja zainteresowań muzycznych<sup>9</sup>. Badania nad zespołem psychologicznych wyznaczników powodzenia w nauce muzyki koncentrowały się dotąd, jak pisze H. Kotarska za C. Seashorem, głównie na percepcyjnych zdolnościach muzycznych, jako czynniku zdecydowanie wyróżniającym właściwości osób aktywnych muzycznie<sup>10</sup>.

Cytowane powyżej opinie podejmują także inny aspekt refleksji o predyktywnej mocy zdolności muzycznych, które, jak już dziś wiadomo, choć rzeczywiście są niezbędnym i specyficznym determinantem osiągnięć muzycznych, to jednak nie jedynym i bynajmniej niewystarczającym dla efektywnej edukacji muzycznej<sup>11</sup>. W dynamicznej konstelacji<sup>12</sup> istotnych i oddziałujących na siebie wzajemnie cech wyznaczających możliwości prognozowania i determinowania osiągnięć muzycznych wskazano po zdolnościach muzycznych także inne czynniki, które na bazie wrodzonych zadatków, dopiero w całościowym kontekście decydują o poziomie osiągnięć muzycznych.

Podobnie zauważa W. Sacher, która za R. Shuter-Dyson, C. Gabriel i K. Lewandową podkreśla, że wszyscy ludzie posiadają pewne zadatki wrodzone i wystarczające do poznawania muzyki, lecz występujące o różnym natężeniu. Różnice te odnoszą się także, ale nie tylko, jak pisze W. Sacher, do poziomu uzdolnień muzycznych. „*Jest to*

7 B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1978.

8 Por. M. Manturzevska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych. Materiały pomocnicze COPSA*, zeszyt 149, Warszawa 1974; H. Kotarska, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, [w:] M. Manturzevska (red. nauk), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Wyd. AMFCh, Warszawa 2001, s. 109-123.

9 H. Kotarska, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, op. cit., s. 119.

10 Ibidem, s. 110.

11 H. Kotarska, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, op. cit., s. 110.

12 Mowa o dynamiczno-interakcyjnej koncepcji talentu muzycznego M. Manturzevskiej, obejmującej współdziałanie i względną wobec siebie stymulację cech: zdolności muzycznych, inteligencji ogólnej, cechy osobowości, czynniki biograficzno-środowiskowe oraz nabyte w procesie formalnego kształcenia i indywidualnego doświadczenia kwalifikacje warsztatowe. Por. H. Kotarska, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, op. cit., s. 112.

istotny czynnik warunkujący muzyczne osiągnięcia ucznia”<sup>13</sup>, choć rzeczywiście nie jedyny. Wśród czynników determinujących osiągnięcia uczniów wyróżnia ona także: czynniki genetyczne, poziom uzdolnień muzycznych, zainteresowania, uwarunkowania środowiskowe (poziom doświadczeń muzycznych dziecka w środowisku rodzinnym i w szkole oraz wpływ *mass mediów*)<sup>14</sup>.

Znaczącą rolę w dyskusji o determinantach osiągnięć muzycznych pełnią głosy zwracające uwagę na rolę czynników środowiskowych. Mając na uwadze pogląd D. Lavin i H. Kotarskiej<sup>15</sup> wyodrębniający co najmniej trzy grupy predyktorów osiągnięć szkolnych: zdolności (specyficzne i ogólne), cechy osobowości oraz czynniki środowiskowe, to te ostatnie dwojako zaznaczają swoją moc determinującą. Jako wyznacznik kształtujących się cech indywidualnych, a odnoszonych do wskaźników powodzenia szkolnego w nauce muzyki: postaw szkolnych, motywacji wewnętrznej i zewnętrznej, dojrzałości, zrównoważenia emocjonalnego. Środowiskowe czynniki pomysłnej edukacji muzycznej wiążą w sobie także determinację przede wszystkim zewnętrznych poziomów i zaawansowania: interakcji personalnych (wymagania i naciski środowiska rodzimego, szkolnego, nieformalnego środowiska rówieśniczego), rodzimej kultury muzycznej (przebieg edukacyjnego procesu inkulturacji muzycznej), kształtowania kategorii percepcyjnych, smaku, wartości estetycznych, ich hierarchizacji i subiektywnie aksjologicznego uzasadnienia (z uwzględnieniem preferencji muzycznych)<sup>16</sup>.

Podjmując refleksję o determinantach osiągnięć szkolnych uczniów i ich wielorako oddziałujących środowiskowych uwarunkowaniach trzeba za K. Konarzewskim spojrzeć na kwestię tę z perspektywy tych czynników, które determinują uczniowską interpretację szkolnej rzeczywistości. Takie ujęcie jest ważne, a to z uwagi na fakt, że we współczesnej szkole (a już zdecydowanie szkolnictwie muzycznym) siła zakazów i nakazów, jakim poddawani są uczniowie została zredukowana na rzecz kształtowania wysokiej i ukierunkowanej motywacji, interpretacji oraz atrybucji sukcesów i porażek, z uwzględnieniem (przynajmniej postulatywnym) potrzeby diagnozy ich osobistych preferencji w tym zakresie. Tak więc czynniki, które z uwagi na możliwość determinacji istotnych zachowań uczniów w tym obszarze edukacji (jak: *uczestnictwa, aspiracji, wytrwałości*), powinny być odszukiwane po stronie cech ucznia i cech szkoły (placówki)<sup>17</sup>. Trudność jednak w tym, że środowiskowych determinantów osiągnięć edukacyjnych leżących po stronie cech ucznia jest bardzo dużo, a kontrola ich mocy determinującej, ze względu na ową wielość, jest istotnie trudna.

---

13 Cyt. W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, IMPULS, Kraków 1997, s. 18.

14 Por. ibidem, s. 18.

15 D.E. Lavin, *The Prediction of Academic Success*, New York 1965, za: H. Kotarska, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, op. cit., s. 109.

16 Ibidem, s. 109-111.

17 Zob. K. Konarzewski, *Uczeń*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 1984, T. 2, s. 95-147.



Wśród takich czynników, leżących po stronie cech ucznia K. Konarzewski wskazuje: płeć<sup>18</sup>, pochodzenie społeczne<sup>19</sup>, inteligencję (choć jej roli nie należy w tym wyolbrzymiać)<sup>20</sup>, system wartości (poczucie sensowności nauki szkolnej, jej wartości: poznawczej, instytucjonalnej i perspektywicznego wykształcenia/uzyskanego dyplomu).

Jako czynniki leżące po stronie cech szkoły wskazuje się głównie te, które z uwagi na teren prowadzonych badań własnych mają szczególne dla efektywności edukacji muzycznej znaczenie, tj.: kreowany prestiż szkoły (ostrość kryteriów rekrutacyjnych, poziom trudności przesłuchań i egzaminów końcowych), struktura szkoły i klasy (jej wielkość, klimat społeczny)<sup>21</sup>.

Środowiskowymi determinantami osiągnięć i sukcesów uczniów w ich rozwoju i edukacji muzycznej zajęli się badacze obcego pochodzenia, podejmując w tym ważny namysł o roli rodziców i środowiska rodzinnego – J. Davidson, M. Howe, D. Moore, A. Sloboda, H. Bastian, E. Gordon<sup>22</sup>. Okazuje się, że wysokie wskaźniki nawet najsilniejszych predyktorów osiągnięć nie wystarczą, jeśli małemu i wzrastającemu w rodzinie kulturze muzycznej dziecku nie udzieli wsparcia jego rodzina, rzetelna postawa rodzi-

18 Jak wskazują badania: dziewczynki w porównaniu z chłopcami lepiej radzą sobie w pierwszych etapach kształcenia, mają lepsze osiągnięcia, bo i lepszy start (od niemowlęstwa, przedszkola aż do szkoły). W końcowych jednak osiągnięciach edukacyjnych chłopcy odnoszą lepsze wyniki. Jak podaje K. Konarzewski, także w oparciu o badania z różnych krajów to właśnie dziewczynkom przypisuje się więcej zalet determinujących sukces szkolny. Nie wynika to z rzekomej różnicy intelektualnej dziewcząt i chłopców, bowiem wyniki wszystkich poważnych, jak pisze K. Konarzewski, badań w tym zakresie dowodzą brak istotnego zróżnicowania poziomów inteligencji obu płci. Istotne są natomiast właściwe dziewczynkom i chłopcom różnice związków między: poczuciem kontroli, wytrwałości, atrybucji sukcesów i porażek szkolnych, samokrytycyzmu, interakcji nauczyciel-uczeń oraz „z natury” inną interpretacją pozamerytorycznych aspektów zachowania w sytuacjach zadaniowych. Por. K. Konarzewski, *Uczeń*, op. cit., s. 100-103; Także: K. Konarzewski, *Uczniowskie atrybucje sukcesów i porażek szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, s. 81-91; M. Gilly, *Nauczyciel-uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1987, s. 154.

19 Pochodzenie dziecka z peryferyjnej wsi i miast różnej wielkości, z rodzin o zróżnicowanej strukturze wewnętrznej (np. rodzin: pełnych, niepełnych, jedno- lub wielopokoleniowych, jedno- lub wielodzietnych, zdrowych lub patologicznych etc.), zajmujące przez te rodziny miejsce w klasie i warstwie społecznej (wykształcenie rodziców, dochody, sprawowana władza, styl życia) jest ostatecznie istotne dla określenia i prognozowania szans edukacyjnych dla dzieci. Por. K. Konarzewski, *Uczeń*, op. cit., s. 105-108.

20 Jak pisze K. Konarzewski „*związek między inteligencją a sukcesem szkolnym wydaje się oczywisty, ale złudna to oczywistość. Badania wykazują, że korelacje wyników testów inteligencji a osiągnięć szkolnych nie są wysokie. W badaniach anglosaskich współczynnik takiej korelacji między testami zdolności umysłowych a ocenami szkolnymi waha się między 0,4 a 0,6*” K. Konarzewski, *Uczeń*, op. cit., s. 111-112., Konstatacja K. Konarzewskiego, że sukces lub porażka edukacyjna okazują się ostatecznie w małym stopniu zależne od inteligencji ucznia (por. K. Konarzewski, *Uczeń*, op. cit., s. 111-110) nie jest również stanowiskiem odosobnionym.

21 Ibidem, s. 124-146.

22 Takie stanowisko jest rzeczywiście wspólne wielu badaczom psychologii muzyki, a podparte konstruktami naukowych uzasadnień wpisują się, przynajmniej częściowo, w humanistyczne intencje badań nad obszarami progresywistycznych idei Nowego Wychowania, a niekiedy, jak w przypadku szczególnie cennego namysłu E. E. Gordona dodatkowo uruchamiając jego pajdocentryczne zorientowanie. Por. także: G. Karin-Konkol, *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, op. cit., s. 137-146.

ców i ich troska o pielęgnowanie od najmłodszych lat muzycznego rozwoju<sup>23</sup>. Szczególnie silnie myśl tę wyraża E.E. Gordon przekonany o stymulowanym i rozwijającym się od najmłodszych lat życia dziecka jego naturalnym potencjale zdolności muzycznych. W całość, jak pisze H. Kotarska, konstelacji indywidualnych wyznaczników osiągnięć muzycznych dziecka naturalny (według E.E. Gordona wrodzony) profil zdolności muzycznych okazał się jednak wyznacznikiem nie jedynym, niewystarczającym i choć najsilniejszym spośród innych elementów owej „konstelacji” to jednak w niewielkim stopniu z nimi korelującym (np. z profilem ogólnej inteligencji)<sup>24</sup>.

Znaczenia więc nabierają podparte badaniami wnioski E.E. Gordona o uwzględnienie drugiego, po zdolnościach muzycznych, ważnego predyktora osiągnięć ucznia w instrumentalnej edukacji muzycznej. Okazują się nim indywidualne preferencje barwy dźwięku instrumentalnego. Wskazując potrzebę wyjaśnienia, po ustabilizowanych zdolnościach muzycznych (ok. 56%), natury ok. 32%-44% zespołu wyznaczników osiągnięć w nauce gry na instrumencie E.E. Gordon dowodzi, że już po uwzględnieniu innych czynników środowiskowych, uwarunkowań fizycznych, psychologicznych dziecka, to same preferencje barwy instrumentalnej wywierają wpływ aż na ok. 10% pozostałej wariacji wyróżnianych wyznaczników<sup>25</sup>. Preferencje te, jako drugi po zdolnościach predyktor muzycznych osiągnięć w nauce gry, zaznaczają swoją moc determinującą głównie w strukturach motywacji wewnętrznej ucznia. Jeśli barwa instrumentu muzycznego, na którym przebiega nauka gry, jest przez dziecko preferowana, to uczeń wykazywać także będzie wysoką motywację i sukcesy w dążeniach do uzyskiwania (kształtowania) poprawnego intonacyjnie i artykulacyjnie dźwięku. To bardzo ważne, bowiem taki uczeń osiągnie szybciej i większe sukcesy w nauce gry, aniżeli uczeń uczący się gry na instrumencie, którego barwy nie lubi, a więc i nie preferuje<sup>26</sup>. Dla takiej osoby, praca nad intonacją, sprawnością techniczną i artykulacyjną kształtowanego instrumentalnie dźwięku jest rzeczywiście trudną, mozolną, niejednokrotnie pozbawioną pozytywnego nacechowania emocjonalnego.

Podsumowując należy stwierdzić, że poszukiwaniu empirycznych odpowiedzi na pytania o jakość i ewaluację projektowania optymalnych warunków dla edukacji muzycznej dziecka, winna towarzyszyć szeroka dyskusja uwzględniają potrzebę ciągłej i trafnej diagnozy indywidualnych predyspozycji do nauki muzyki, także w zakresie nie uwzględnianych jak dotąd indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej.

---

23 J.A. Sloboda, M. J. A. Howe, *Biograficzne wskaźniki osiągnięć muzycznych*, [w:] M. Meyer-Borysewicz, K. Miłkaszewski (red.), *Materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologów Muzyki w Radziejowicach*, AMFCh, Warszawa 1990, s. 601-634. Por. także: E.E. Gordon, *A music learning theory for newborn and young children*,

24 Por. H. Kotarska, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, op. cit., s. 111-112. Zob. także: E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP AMFCh, Bydgoszcz-Warszawa 1995, s. 27.

25 E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, Chicago 1984, op. cit., s. 18-21.

26 Ibidem, s. 18-21.

## 2.3. Preferencje barwy dźwięku instrumentalnego w ujęciu E.E. Gordona

### 2.3.1. Treść i interpretacja pojęcia preferencji muzycznych

Sprawą szczególnej wagi dla prowadzenia i interpretowania badań nad preferencjami barw dźwięków jest określenie zakresu znaczeniowego pojęcia *preferencji*. Zgodnie ze znaczeniem słowa *preferencja* (fr. *préférence*) będę interpretował preferencję jako „*przekładanie czegoś nad co; górowanie, przewaga, pierwszeństwo czegoś nad czymś*”<sup>27</sup>. Podobnie zresztą rozumie preferencje W. Kopaliński, pisząc: „fr. *préférence* ‘pierwszeństwo’ z łac. *praefere* od *praeferre* ‘nosić na przedzie’: przekładanie czegoś nad coś, woleć”<sup>28</sup>.

Zdaniem Autora istota pojęcia *preferencji* podkreśla kwestie aktywności, intencjonalności i dynamiki wartościowania własnych zainteresowań, z wyborem tych subiektywnie najważniejszych włącznie. Przedkładanie konkretnych, preferowanych zainteresowań uwzględnia własny potencjał indywidualnych predyspozycji do realizacji tychże preferowanych wyborów. Korzystając z inspiracji M. Czerepaniak-Walczak i E. Bilińskiej-Suchanek można sądzić, że wybranym działaniom uczniów, zgodnym z ich indywidualnymi preferencjami towarzyszyć będzie wtedy akceptacja, odpowiedzialność, co wpłynie na utożsamianie w działaniach tych emocje<sup>29</sup>.

### 2.3.2. Związek między upodobaniami percepcyjnymi brzmienia instrumentów muzycznych a osiągnięciami muzycznymi

Ślady podejmowania problematyki istnienia indywidualnych upodobań percepcyjnych do barwy instrumentalnej i związków między nimi a osiągnięciami odnajduje się w piśmiennictwie J. Slobody<sup>30</sup> i H. Gardnera<sup>31</sup>.

Badania wczesnych zdolności muzycznych prowadzone przez H. Mooga wykazały, że już w pierwszym roku, niemowlęta potrafią w szczególny sposób percypować różnorodne wrażenia w zakresie nie tylko śpiewu, ale i muzyki instrumentalnej. H. Moog w obszernych badaniach dowiódł, że już sześciomiesięczne dzieci przyjmują jako kryterium uwagi właśnie jakość słyszanego dźwięku, określając, że „*jeśli podmiot*

27 Cyt. *Słownik wyrazów obcych*, J. Tokarski (red.), PWN, Warszawa 1980, s. 597.

28 W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1999, s. 403.

29 E. Bilińska-Suchanek, *Szkoła jako miejsce kształtowania tożsamości do poziomu odgrywania ról*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2004, Nr 1 (85), s. 7; M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, Bydgoszcz 1999, s. 87.

30 J. Sloboda, *Poznanie, emocje i wykonanie – trzy wykłady z psychologii muzyki*, Wyd. AMFC, Warszawa 1999, s. 36-39; J. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, (oryg. *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*), Wyd. AMFC, Warszawa 2002, s. 240-246.

31 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, (oryg. *Multiple intelligences. The theory in practice*), Poznań 2002, 38-40.

reaguje jedynie na jeden typ bodźców, to są nimi zawsze śpiew (piosenki dziecięce), albo muzyka instrumentalna”<sup>32</sup>. J. Sloboda konstatuje, że rezultaty badań H. Mooga można interpretować w kategoriach prostej preferencji tego, co Moog określa jako „sensorycznie piękny dźwięk”<sup>33</sup>. Jest to wskaźnik istnienia już we wczesnym dzieciństwie indywidualnych upodobań dotyczących brzmienia nie tylko dźwięku, ale dźwięku wydawanego przez dany instrument. O pojawianiu się umiejętności rozróżniania barw we wczesnym dzieciństwie i młodszym wieku szkolnym pisali także P. Michael<sup>34</sup> i S. Hedden<sup>35</sup>.

Warto przytoczyć znane już z publikacji cytaty: „Kiedy Yehudi Menuhin miał trzy lata, rodzice przemycili go na koncert Orkiestry San Francisco. Małego tak urzekł dźwięk skrzypiec Louisa Persingera, że zaczął nalegać na rodziców, by kupili mu taki instrument na urodziny i zaprowadzili na lekcje do Persingera. Spełniono oba jego życzenia. Kiedy miał siedem lat, występował już w różnych krajach”<sup>36</sup>. H. Gardner pisze: „Muzyczna inteligencja Yehudiego Manuhina ujawniła się, zanim jeszcze dotknął skrzypiec i pobrał jeszcze pierwszą lekcję gry na tym instrumencie. Tak silna jego reakcja na dźwięk tego akurat instrumentu i błyskawiczne postępy, które czynił w grze na nim, świadczą o tym, że był on tego w jakiś sposób biologicznie przygotowany”<sup>37</sup>.

Historie „cudownych dzieci” wskazują na istnienie we wczesnym dzieciństwie różnych upodobań do barwy dźwięku instrumentalnego. W innym miejscu J. Sloboda cytuje opowieść badanej osoby: „Mając siedem lat byłem w szkole na porannym apelu. Jedną z części spotkania była muzyka. Wykonywano duet klarnetowy, prawdopodobnie Mozarta. Zachwyciło mnie piękno dźwięku.. Dźwięk był płynny, rezonujący, wibrujący i odnosiłem wrażenie, że przenika mnie całego. Czuję, że była to bardzo ważna chwila. Słuchanie tej muzyki skłoniło mnie do nauki na flecie prostym, a następnie pobudziło moją ambicję do gry na klarnecie. Gra na klarnecie zmieniła moje życie”<sup>38</sup>. Ta właśnie chwila spotkania z brzmieniem klarnetu w wieku siedmiu lat, była tak silnym przeżyciem, że być może wtedy ujawniła się indywidualna preferencja do barwy klarnetu i życie tej osoby potoczyło się w innym kierunku<sup>39</sup>. Fragment opisu J. Slobody podjęła także M. Suświłło, dokonując przy tym istotnego wskazania problemów dotyczących wywoływanych przez

32 Cyt. H. Moog, *The musical experience of the pre-school child*. London 1976, [w:] J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, op. cit., s. 246-248.

33 J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, op. cit., s. 242.

34 P. Michael, *The optimum development of musical abilities in the first years of life*, „Psychology of Music”, T. 1, nr 1, s. 14-20, za: M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990, s. 35

35 S.K. Hedden, *Music listening skills and music listening performances*, Bull. Of the Council for Research in Music Education, 1981, nr 65, s. 16-26, za: M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, op. cit., s. 44.

36 Cyt. Y. Menuhin, *Unfinished journey*, Knopf, New York 1977, [w:] H. Gardner, op. cit., s. 39.

37 Cyt. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie*, op. cit., s. 39.

38 Cyt. J.A. Sloboda, *Poznanie, emocje i wykonanie*, op. cit., s. 37.

39 Ibidem.

muzykę (tu: barwę instrumentu) emocji i reakcji fizjologicznych (płacz, „ciarki”)<sup>40</sup>. Za Z. Burowską wskazuje na stymulowane przez muzykę (wielorako<sup>41</sup>) napięcia i odprężenia kumulujące się m. innymi na płaszczyźnie wysokości (rejstru) dźwięku i jego intensywności (w tym barwie)<sup>42</sup>. M. Suświłło zwraca słusznie uwagę na gotowość psychiki w percepcji brzmienia, co za J. Brunerem określa tu „gotowością percepcyjną”<sup>43</sup> w kategoryzacji i porównywaniu percypowanych zdarzeń muzycznych w wyobraźni schematów aktualnie brzmiących. Podkreśla w tym M. Suświłło pierwszorzędne znaczenie emocjonalności w percepcji muzycznej, istotę indywidualnego czy tzw. barwnego słyszenia i przeżywania muzyki<sup>44</sup>.

E. Walker uważa, że preferencje muzyczne dzieci w wieku 7-9 lat charakteryzuje zainteresowanie właśnie stroną brzmieniową muzyki, zróżnicowaną kolorystką dźwiękową utworów oraz barwą i brzmieniem różnych instrumentów<sup>45</sup>. Ponadto S. Hedden dodaje: „dzieci w klasie trzeciej są już w pełni wrażliwe na barwy instrumentów muzycznych”<sup>46</sup>.

### 2.3.3. Preferencje barwy dźwięku instrumentalnego w badaniach Edwina E. Gordona

Edwin E. Gordon na podstawie wieloletnich badań przeprowadzonych na populacji ogóln amerykańskiej dowiódł, że barwa instrumentu muzycznego, na którym uczeń gra, jest drugim co do ważności, obok uzdolnienia muzycznego, czynnikiem determinującym osiągnięcia w nauce gry instrumentalnej<sup>47</sup>. E.E. Gordon wykazał wysoką korelację między preferencjami barwy instrumentalnej a osiągnięciami w zakresie nauki gry instrumentalnej. Jeśli instrument jest dobierany nieprzypadkowo, ale według indywidualnych preferencji nauka gry jest łatwiejsza i skuteczniejsza<sup>48</sup>. W świetle przeprowadzonych badań Testem ITPT E.E. Gordon dokonał empirycznych uzasadnień nie uwzględnianych dotąd w piśmiennictwie inferencji o związkach między osiągnięciami w nauce gry a preferencjami barwy instrumentu, na którym nauka miałaby przebiegać.

40 M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, UWM, Olsztyn 2001, s. 81.

41 Muzyka wywołuje różne reakcje u słuchaczy a percepcja muzyki dotyczy wielu jej aspektów: barwy, wysokości, rytmu, melodii. Por. Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980, s. 18.

42 Ibidem, s. 21, za: M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, op. cit., s. 81.

43 M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, op. cit., s. 81-82.

44 Ibidem, s. 82.

45 E. Walker, *Das musikalische Erlebnis und seine Entwicklung*, [w:] *Untersuchungen zur Psychologie, Typologie und Pädagogik des ästhetischen Erlebens*, T. 4, Gottingen, za: M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, op. cit., s. 44.

46 S.K. Hedden, *Music listening skills and music listening performances*, op. cit., s. 18, za: M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, op. cit., s. 44.

47 E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, op. cit., s. 18-21.

48 Ibidem.

Zdaniem E.E. Gordona uczeń odniesie większy sukces, gdy będzie grał na instrumencie, którego jakość dźwięku i zakres bardziej mu się podoba, preferuje go<sup>49</sup>. Słusznie zatem zakłada się, że dziecko osiąga wysokie efekty w nauce gry, budując zarazem wysoką motywację wtedy, jeśli potrafi wydobywać dźwięki poprawne i przyjemne pod względem intonacji na tym dokładnie instrumencie, którego barwa sprawia mu przyjemność<sup>50</sup>.

Opublikowany w USA *Test Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT) E.E. Gordona jest obiektywnym i przede wszystkim rzetelnym narzędziem pomocnym przy wyborze odpowiedniego instrumentu dętego dla ucznia rozpoczynającego naukę gry. Zastosowanie Testu ITPT na początku roku szkolnego uzasadnia założenie, że „*Test ITPT powinien być użyty w stosunku do uczniów, którzy są lub wkrótce będą w klasach, gdzie odbywa się nauka solowej lub zespołowej gry na instrumencie*”<sup>51</sup>.

Poszukiwań w zakresie problematyki preferencji według E.E. Gordona nie sposób dokonać bez osadzenia ich w aspektach gordonowskiej teorii audiacji<sup>52</sup>, tj. myślenia muzycznego; jakkolwiekby nie wnioskować, wszelka dyskusja o preferencjach barwy instrumentalnej według E.E. Gordona bez uwzględnienia jej audiacyjnego kontekstu byłaby działaniem nader ogólnikowym, a nawet nierozważnym.

Zdaniem E.E. Gordona moment rozpoczęcia i dalszej organizacji nauki gry instrumentalnej powinna wynikać nie tyle co z wieku ucznia, co jego przygotowania muzycznego, a dokładnie audiacyjnego. Moment rozpoczęcia nauki gry wyznacza poziom i sprawność audiowania zgodnego z preferencjami barwy instrumentu muzycznego. Preferencje barwy instrumentu czerpią bowiem swoje źródła i nasycenie z poziomu i sprawności posługiwania się instrumentem audiacyjnym, pierwotnym (i „wewnętrzny”) instrumentem, którego barwę i rejestr uczeń zdążył poznać (i polubić) zanim rozpoczął naukę gry na instrumencie rzeczywistym<sup>53</sup>. Podstawowa i będąca silnym determinantem umiejętność audiowania brzmieniem instrumentu „wewnętrzny” (jak E.E. Gordon powiedziałby „*instrumentu audiacyjnego*”) jest bardzo ważnym aspektem dyskusji o zjawiskach preferowania barwy dźwięku instrumentalnego. Problem wewnętrznego procesu poznania własnego instrumentu muzycznego, którego ciało byłoby tylko fizycznym „przedłużeniem” (fizykalnym urealnieniem) E.E. Gordon szczególnie podkreśla, a korespondować z nim zdaje się głos H. Duabera, który zauważa, „*z reguły nie uświadamiamy sobie tego, że nasze własne wewnętrzne procesy psychiczne i somatyczne sterują spostrzeganiem naszego świata zewnętrznego*”<sup>54</sup>. Jakże zauważalne są w tym współ-

49 E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętność, zawartość i motyw*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1999, s. 370.

50 Ibidem, s. 370-372

51 E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, op. cit., s. 18-20.

52 Por. E. E. Gordon, *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory*, GIA Publications, Inc. Chicago 2003.

53 E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 370-371.

54 H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, Wyd. IMPULS, Kraków 1977, s. 70.

ne gordonowsko-dauberowskie inklinacje, gdy czytamy dalej: „*Nasze ciało jest podstawowym instrumentem, przy pomocy którego zdobywamy wszystkie intelektualne i praktyczne wiadomości o świecie zewnętrznym. Wszelkie sprawy świata zewnętrznego, jakie mają miejsce w każdym momencie naszego świadomego życia, są przez nas uaktualniane dzięki temu, że istnieje nasz kontakt z własnym ciałem. Nasze ciało jest jedyną formą na świecie, której zazwyczaj nie traktujemy nigdy jako przedmiot, tylko doświadczamy jako świat, na który z naszego ciała kierujemy naszą uwagę*”<sup>55</sup>. Wychodząc poza ciało, zbliżamy się ku światu, ucieleśniamy się ze światem. Poznanie jest istnieniem nieustannego związku między nami a światem. Związek jest jednak możliwy jako wczuwające się ucieleśnienie. W tym sensie, jak pisze H. Dauber, wczuwanie się [w związek – dop. mój, PT] jest podstawą wszelkiego poznania<sup>56</sup>.

E.E. Gordon w swojej koncepcji nauczania gry instrumentalnej nieustannie podkreśla znaczenie diagnozy preferencji barwy instrumentu, na którym dziecko miałooby rozpocząć naukę gry, bez względu na to czy jest lub nie jest uzdolnione muzycznie<sup>57</sup>. Jakkolwiek, zdaniem E.E. Gordona, preferencja barwy nie rekompensuje niskiego poziomu uzdolnienia muzycznego ucznia<sup>58</sup>, to jednak zdaje się pomimo to wyznaczać prawidłowy wybór instrumentu do nauki, niekoniecznie w odniesieniu do poziomu zdolności muzycznych. Bowiem poziom zdolności muzycznych nie wyznacza profilu preferencji w tym zakresie i również odwrotnie, preferencje barwy instrumentalnej, jak zauważył E.E. Gordon, mogą współwystępować, ale nie współzależać istotnie od profilu zdolności muzycznych. Dostrzega się jednak warunki optymalne, gdy to wyższe wyniki w testach zdolności muzycznych zapewniają i wysokie preferencje barwy instrumentalnej stwarzają płaszczyznę najbardziej korzystnych indywidualnych warunków do podjęcia przez ucznia nauki gry<sup>59</sup>. Pozostaje jednak kwestia właściwego wyboru instrumentu do nauki. W przeprowadzonych na populacji amerykańskiej eksperymentach E.E. Gordon dowiódł, że uczniowie z wysokimi wynikami testów zdolności muzycznych i uczący się gry na instrumencie zgodnie ze swoimi preferencjami barwy tego instrumentu, uzyskują wyższy poziom osiągnięć muzycznych aniżeli uczniowie z niskimi wskaźnikami testu zdolności muzycznych, uczący się gry na instrumencie zgodnie ze swoją preferencją barwy. Tak więc Test *Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) (lub inny odpowiadający rozwijającej się lub ustabilizowanej naturze zdolności muzycznych) powinien być, co podkreśla E.E. Gordon, „*przeprowadzany łącznie z Testem Preferencji Barwy Instrumentalnej*”<sup>60</sup>. Badania E.E. Gordona w tym zakresie mają taki zamysł, by

55 M. Polanyi, *Implizites Wissen*, Frankfurt 1985, za: H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, op. cit., s. 71.

56 Ibidem, s. 71.

57 Por. R. Grunow, E.E. Gordon, Ch. Azzara, *Jump Right In: The Instrumental Series*, GIA Publications, Inc, [w:] E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, op. cit., s. 19-24.

58 E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, op. cit., s. 19-24.

59 Ibidem, s. 18-25.

60 Ibidem, s. 19.

na ich podstawie uzdolnieni muzycznie uczniowie zostali szybko i trafnie wyłonieni, a następnie zachęceni do nauki gry na właściwym instrumencie, przez co zyskają nie tylko w kontekście dynamicznych osiągnięć, ale również możliwość aktywnego wkładu w życie muzyczne danego środowiska edukacyjnego, w tym szkoły muzycznej<sup>61</sup>.

Wyprowadzone przez E.E. Gordona opisy zjawisk preferencji barwy instrumentalnej ogniskują i „podsycają” dalsze zainteresowania badawcze w tym obszarze dydaktyki muzycznej. Zwłaszcza, że ani sam Gordon, ani odczytujący jego teorię edukatorzy nie tracą przekonania, że to w trakcie dalszych poszukiwań zależności badanego zjawiska wyłonią się jego cenne osobliwości, które teoriiotwórczo wzbogacą wiedzę badaczy o eksplorowanych empirycznie właściwościach. Autor GTML daje tej nadziei wiary, wysuwając nurtujące go pytania, których rozwinięcie lub rozstrzygnięcie wpisze się, a przynajmniej powinno, w rezultaty inspirowanych jego teorią badań<sup>62</sup>. Nie chodzi przy tym tylko o namacalność interpretowanych wyników, ale także o pielęgnowanie humanistycznej otwartości umysłu, badawczego *zaciekawienia* i twórczego rozważania perspektyw optymalnej edukacyjnej strategii.

Poszukując właściwego badaniom własnym kierunku teoretycznego rozeznania problematyki determinantów: preferencji barwy instrumentalnej oraz zdolności muzycznych, dostrzega się potrzebę przyjęcia w tym możliwie szerokiego edukacyjnie kontekstu. Stąd w dalszej kolejnej części rozdziału drugiego podejmuje się treści odnoszące się wprost do obszarów teoretycznej interpretacji istoty zdolności muzycznych.

#### 2.4. Podstawowe zdolności muzyczne

Problematyka zdolności człowieka umiejscowiła się w tych dziedzinach psychologii, które mają już bogatą historię a mimo szerokiej podbudowie teoretycznej i metodologicznej w piśmiennictwie naukowym nie dopracowały się jeszcze zintegrowanego systemu pojęć, wyrosłych z różnorodnych źródeł<sup>63</sup>. Przeciwnie do tradycyjnej psychologii zdolności muzycznych, opierającej się na teorii cech, czynników i właściwości człowieka dziś dostrzega się potrzebę holistycznej konceptualizacji tych zagadnień z pozycji dynamicznych oraz interakcjonistycznych, a także uwzględnienia osiągnięć psychologii poznawczej, społecznej i rozwojowej<sup>64</sup>. Takie podejście w dyskusji o zdolnościach mu-

---

61 Ibidem, s. 19.

62 Ibidem, s. 20-21.

63 I. Borzym, *Praca z uczniem zdolnym*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1994, s. 218.

64 M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, op. cit., s. 73. J. Kossewska wskazała w swym opracowaniu na implikacje psychologii rozwojowej teorii J. Piageta w problemach badań nad rozwojem zdolności muzycznych i inteligencji muzycznej w obszarach psychologii muzyki. Por. J. Kossewska, *Rozwój muzycznych pojęć stałości*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, XXXV, 1 (135), s. 135.



zycznych powinno zawsze być rozpatrywane w kontekście całokształtu cech indywidualnych dla danego człowieka, jego aktualnej specyfiki i faz rozwoju, w której się znajduje oraz uwarunkowań środowiskowych.

Zdaniem K. Lewandowskiej wyróżnia się dwa rodzaje zdolności: ogólne i specjalne<sup>65</sup>. Zdolności ogólne wyrażają się w możliwościach wykonywania i uczenia się różnorodnych czynności podczas gry, drugie (w tym zdolności muzyczne) dotyczą możliwości wykonywania i uczenia się specjalnego rodzaju czynności<sup>66</sup>. Wśród zdolności specjalnych, których geneza, istota, struktura i rozwój jest przedmiotem różnych koncepcji i wielokierunkowych badań, umiejscowić można, jak podała E. Parkita, także fenomen zdolności muzycznych<sup>67</sup>.

#### 2.4.1. Treść i zakresy pojęcia zdolności muzycznych

Prowadzone w obszarach psychologii muzyki badania nad zdolnościami muzycznymi ogniskują się, jak zauważa B. Bonna, głównie wokół: struktury zdolności, wyznaczników determinujących ich rozwój oraz zależności pomiędzy zdolnościami a zjawiskami dziedziczenia i czynników osobowościowo-środowiskowych<sup>68</sup>. Wektorem wielu podjętych głosów dyskusji na temat zdolności muzycznych są próby komplementarnej odpowiedzi na główne choćby pytania:

- 1) czy zdolności muzyczne są zbiorem niezależnych od siebie czynników czy też są ogólną właściwością (postacią) leżącą u podstaw rozwoju muzycznego,
- 2) czy zdolności muzyczne są związane z czynnikami motywacji i emocjonalnymi, wspomagającymi indywidualny rozwój tych zdolności?<sup>69</sup>

Także podjęte dotąd poszukiwania nad istotą zdolności, mimo doniosłej już obudowy empirycznej, nie przyniosły jak dotąd jednoznacznej odpowiedzi na nurtujące psychologów muzyki pytanie o związki i korelacje zdolności muzycznych z poziomem inteligencji człowieka.

Rzeczywiście w opinii współczesnej psychologii i pedagogiki muzyki ogromna różnorodność zjawisk muzycznych oraz bogactwo zachowań muzycznych sprawiają, że refleksja nad istotą i strukturą uzdolnień muzycznych prowadzi do różnych interpretacji tego samego pojęcia i wyróżniania w nim wielu składników<sup>70</sup>. Uzdolnieniem muzycznym proponuje się określić „charakterystyczną dla danej jednostki

---

65 K. Lewandowska, *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa 1978, s. 188.

66 Ibidem, s. 188-189.

67 E. Parkita, *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005, s. 174.

68 B. Bonna, *Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*, [w:] A. Michalski (red.), *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, AB, Bydgoszcz 2002, s. 20.

69 Ibidem, s. 20-22.

70 M. Manturzewska, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, op. cit., s. 53.

strukturę zdolności specyficznie muzycznych”, podległą analizom według paradygmatów myślenia w kontekście całokształtów cech indywidualnych dla danej osoby<sup>71</sup>. Zdolności muzyczne będą natomiast obejmowały: słuch muzyczny (poczucie atrybutów dźwięku: wysokości i współbrzmień – tzw. słuch wysokościowy i analityczny, czasu, głośności, barwy – tzw. słuch tembrowy), pamięć muzyczną, poczucie rytmu i smak muzyczny<sup>72</sup>.

Właściwości te „warunkują szybkość uczenia się i nabywania sprawności i umiejętności muzycznych, leżących u podstaw słuchania i rozumienia utworów muzycznych, wykonywania ich i tworzenia”<sup>73</sup>. Zdolności muzyczne wyrażają się, czego dowodził C. Seashore, w różnie występujących talentach<sup>74</sup>, przy czym każda z tych zdolności funkcjonuje niezależnie w elementarnych procesach poznawczych, pamięci, wyobrażeniach, myśleniu emocjach i działaniu<sup>75</sup>. W ujęciu twórcy laboratorium psychologii muzyki C. Seashore’a, rangę i charakter uzdolnienia muzycznego wyznaczają grupy poniższych czynników [zdolności – dop. mój, PT]: *zdolności sensorycznych* (poczucie wysokości, dynamiki, alikwotów dźwięków oraz poczucie rytmu, barwy dźwięku, konsonansu, wolumenu dźwięku), *zdolności samokontroli* dokładnego produkowania dźwięku, *pamięci i wyobraźni* muzycznej, *intelektu muzyczny* (w tym zdolność do refleksji muz.), *zdolności do reakcji* emocjonalnej na muzykę i *zdolności wykonawczych*<sup>76</sup>.

Tak również w przekonaniu M. Manturzewskiej o składnikach uzdolnienia można mówić jako o specjalistycznych słuchowych zdolnościach muzycznych: słuchu wysokościowym (tonalnym, melodycznym), rytmicznym, harmonicznym (analitycznym), pamięci muzycznej, a także zdolności wykonawczych (niezbędnych w kształceniu biegłości instrumentalnej i eksplorowania naturalności ucznia w nauce gry)<sup>77</sup>.

Za podstawowe jednak i specyficzne zdolności muzyczne uznaje się słuch muzyczny i poczucie rytmu, a ruch melorytmiczny (wysokościowy i rytmiczny) jest w przekonaniu E. Zwolińskiej zasadniczym czynnikiem w muzyce, wyłaniającym istotny jej sens<sup>78</sup>.

Należy za M. Manturzewską podkreślić, że w nawiązaniu do koncepcji poznawczych L. Stankowa i J. Horna poszczególne zdolności muzyczne mogą realizować się i aktualizować się na różnych poziomach organizacji poznawczej: organizacji *sensorycz-*

---

71 Ibidem, s. 73-74.

72 K. Lewandowska, *Rozwój zdolności muzycznych*, op. cit., s. 14-15.

73 Ibidem, s. 73.

74 C. Seashore określa talent muzyczny jako wrodzoną zdolność do wyjątkowych osiągnięć w dziedzinie muzyki. Por. M. Manturzevska, *Zdolność, uzdolnienie i talent muzyczny*, op. cit., s. 58

75 E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszyim wieku szkolnym*, WSP, Bydgoszcz 1997, s. 63.

76 M. Manturzevska, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, op. cit., s. 59.

77 Ibidem, s. 53-54.

78 E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne...*, op. cit., s. 59.

nej (na zjawiska dźwięków), organizacji *percepcyjnej, pojęciowej i operacji myślowej* na materiale muzycznym, organizacji *wykonawczej* i wreszcie organizacji *osobowościowej* (motywacyjnej)<sup>79</sup>.

Wiele z podjętych w tym obszarze dyskusji problemów ogniskuje się wokół zjawisk wielopoziomowej struktury zdolności muzycznych. E. Zwolińska wyraża w tym swoje przekonanie, że choć na ogół uważa się współcześnie, że uzdolnienie muzyczne jest zjawiskiem złożonym, jednak co do stopnia tej złożoności opinie badaczy są jednak podzielone<sup>80</sup>. Ciekawe jest również spojrzenie przedstawiciela rosyjskiej szkoły psychologii muzyki B. Tieplowa, który o złożonym modelu struktury potencjału zdolności muzycznych pisał w znanej w środowisku naukowym monografii *Psychologia zdolności muzycznych*. Według B. Tieplowa można wyszczególnić trzy zasadnicze zdolności muzyczne, a mianowicie:

1. Poczucie tonalne, ujawniające się bezpośrednio w spostrzeganiu melodii, w jej rozpoznawaniu oraz we wrażliwości na dokładność intonacyjną. „*Poczucie tonalne wraz z poczuciem rytmu tworzy podstawę emocjonalnej wrażliwości na muzykę*”<sup>81</sup>, wrażliwości związanej z emocjonalnym odróżnianiem tonalnych (i rytmicznych) funkcji dźwięków oraz nadawania i odbierania ich afektywnych znaczeń.
2. Poczucie rytmiczne (rytmu muzycznego), jako zdolność do aktywnego (w tym ruchowego) przeżywania zjawisk muzycznych i odpowiadających im struktur rytmicznych i ich odtwarzania.
3. Zdolność do dowolnego posługiwania się wyobrażeniami słuchowymi, odzwierciedlającymi ruch wysokościowy i rytmiczny dźwięków. Tę zdolność, zdaniem E. Zwolińskiej, należy traktować (łącznie z poczuciem tonalnym i rytmicznym) jako podstawę rozwoju słuchu harmonicznego, pamięci i wyobraźni muzycznej<sup>82</sup>.

Podjęte próby definiowania zdolności muzycznych naświetliły trudności jedno-myślnego, wypracowanego (i wspólnego wszystkim badaczom) oraz precyzyjnego zarazem dookreślenia tej kategorii pojęciowej. Można za B. Tieplowem mówić o zdolnościach jako właściwościach, które mają tłumaczyć łatwość i szybkość nabywania określonych nawyków, przyswajania wiedzy, wyrabiania umiejętności<sup>83</sup>.

Z perspektywy polskiej psychologii muzyki warto przywołać ujęcie M. Manturzewskiej, według której, „*zdolności to względnie trwałe, uwarunkowane wrodzonymi za-datkami właściwości indywidualne człowieka, wyznaczające szybkość uczenia się i nabywa-*

79 M. Manturzewska, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, op. cit., s. 73.

80 E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne...*, op. cit., s. 63

81 Ibidem, s. 59.

82 B.M. Tieplow, *Psychologia zdolności muzycznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1952, s. 336-337.

83 Za: M. Manturzewska, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, op. cit., s. 62.

nia doświadczeń w określonej dziedzinie ludzkiej działalności”<sup>84</sup>. Obserwowane zdolności muzyczne zdaniem M. Manturzewskiej są zawsze rezultatem interakcji właściwości wrodzonych i czynników środowiskowych, a zasięg tych dwóch czynników jest praktycznie nie do rozgraniczenia, nawet od pierwszych lat życia<sup>85</sup>.

Kolejną wreszcie, wartą uwzględnienia w czynionej refleksji o istocie zdolności muzycznych jest kwestia ich pomiaru głównie za pomocą narzędzi testowych. Podobnie uważa I. Borzym, że podstawową techniką pomiaru i diagnozy zdolności jest test<sup>86</sup>. Jednak z uwagi na charakterystykę przedmiotu pomiaru testem zdolności należy koniecznie uwzględnić różnice w interpretacji pojęć: zdolności a osiągnięcia. „Zdolności potencjalne są miarą ukrytych możliwości uczenia się, a osiągnięcia są miarą tego, czego dana osoba zdołała się już nauczyć (...)”<sup>87</sup>. Według przetoczonej przez R. Shuter-Dyson i C. Gabriel opinii E.E. Gordona jest w istocie konieczne rozpatrywanie tych dwóch pojęć choć dopełniająco, to jednak niezależnie. Okazuje się bowiem: mimo, że wykazane wysokie wskaźniki osiągnięć są miarą przynajmniej równie wysokich zdolności potencjalnych, to jednak nie zawsze można prognostycznie uznać za pewnik wysokich wskaźników osiągnięć na podstawie wysokiego potencjału zdolności<sup>88</sup>.

Podejście empiryczne daje się tym scharakteryzować, że choć droga do wyłonienia niepodważalnych w tym obszarze wiedzy konstruktów jest daleka, to kolejne badania w tym zakresie znacznie zbliżają momenty poznawczego osvajania świata, systematycznie ewaluując racje pedagogiki muzycznej jako funkcjonalnej nauki o edukacji muzycznej człowieka.

Pewnie nie wszystkie wartości eksplanacyjnej, prognostycznej i instrumentalnej funkcji przypisywanej teorii E.E. Gordona przekonywać bezspornie będą wszystkich, to jednak jego koncepcja zdolności muzycznych utwierdza w przekonaniu o logicznej racjonalności całej GTML.

#### 2.4.2. Charakterystyka zdolności muzycznych według Edwina E. Gordona

Należy pamiętać, że mówiąc o zdolnościach muzycznych (*music aptitude*), Edwin E. Gordon ma na uwadze wrodzony i wewnętrzny potencjał dziecka do nauki muzyki, którego znowu nie można, jak pisze Gordon (w ślad za angielskim pojęciem zdolności – *ability*) utożsamiać z pojęciem osiągnięć (*achievement*)<sup>89</sup>. Stosowanie przez E.E. Gordo-

---

84 Ibidem, s. 70.

85 Ibidem.

86 I. Borzym, *Praca z uczniem zdolnym*, op. cit., s. 226.

87 E.E. Gordon, *Primary Measures of Music Audiation: Test Manual*, G.I.A, Chicago 1979, za: R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 20.

88 R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 20.

89 E.E. Gordon, *Teoria uczenia się muzyki*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, WSP, Bydgoszcz 2000, s. 46-47.

na pojęć „zdolności”<sup>90</sup> i „uzdolnienie”<sup>91</sup> muzyczne dla określenia tej samej „miary wewnętrznej potencjału do uczenia się muzyki”<sup>92</sup> nie zmienia w żaden sposób istoty pojęcia *music aptitude*. I choć w polskich przekładach publikacji E.E. Gordona napotyka się zamienne stosowanie tych pojęć, to jednak w konsekwencji, zdaniem Gordona, meritum pojęcia zdolności muzycznych (*music aptitude*) pozostaje niezmiennie<sup>93</sup>.

Niezbędne dla refleksji o koncepcji zdolności muzycznych w ujęciu Edwina Gordona jest podjęcie namysłu o istocie audiacji – jako wiodącej kategorii pojęciowej GTML<sup>94</sup>. Jak podaje bowiem E.E. Gordon, o zdolnościach muzycznych trzeba myśleć jako o czymś, co określone jest możliwościami do audiowania. Aby ujawnić i zinterpretować indywidualne zdolności nie trzeba analizować obiektywnej, uznanej kulturowo syntaksy<sup>95</sup> [tonalnej i rytmicznej – dop. mój, PT], za to wystarczy audiować subiektywną (osobistą) syntaksę, co również wskaże wysoki poziom muzycznych zdolności<sup>96</sup>.

Wiemy, że audiacja (*audiation*) jest podstawą zdolności muzycznych<sup>97</sup>, jak i całość gordonowskiej teorii uczenia się muzyki, „a w ten sposób jest także fundamentem osiągnięć muzycznych”<sup>98</sup>. Jak zauważyła A. Jordan-Szymańska, rzeczywiście audiacja jest pojęciem kluczowym w gordonowskiej koncepcji zdolności muzycznych, bowiem wysoki poziom uzdolnienia muzycznego oznacza według E.E. Gordona przede wszystkim wysokie zdolności audiowania<sup>99</sup>. I odwrotnie, jak dostrzegła E. Zwolińska, „zdolności audiacyjne mają indywidualny charakter, gdyż są ściśle związane i uzależnione od poziomu uzdolnień muzycznych”<sup>100</sup>. Zdolności audiacyjne, są więc związane (i współzależne) od zdolności (uzdolnień) muzycznych, określonych na podstawie: 1) *stopnia audiowania przez jednostkę dźwięku w muzyce*, 2) *poziomu audiowania syntaksy (składni) muzycznej wraz z dźwiękiem*<sup>101</sup>.

90 Por. ibidem, s. 45-55.

91 Por. E.E. Gordon, *Wykłady*, [w:] E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki wg Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 19-30. Por. także: E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 69-84.

92 E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 69.

93 Idem, *Teoria uczenia się muzyki*, op. cit., s. 47.

94 *The Gordon Theory of Music Learning*, co jak pisze W. Jankowski, zgodnie z powszechnie przyjętą konwencją amerykańską tak nazywana jest gordonowska teoria uczenia się muzyki. Por. W. Jankowski, *Koncepcja czy teoria Gordona*, op. cit., s. 109.

95 Tj. składni (syntaktyki) muzycznej. Jednak należy podkreślić, że Gordon posługuje się pojęciem syntaksy tonalnej i rytmicznej dla definiowania uporządkowanych (poszeregowanych) dźwięków: jednostek tonalnych i wartości rytmicznych, które tworzą tonalność i metrum (i rytm – dop. mój, P.T.) utworu muzycznego. Por. E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 154-155, 506.

96 Ibidem, s. 76.

97 Idem, *Teoria uczenia się muzyki*, op. cit., s. 48.

98 E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne...*, op. cit., s. 64.

99 A. Jordan-Szymańska, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego. Problemy i pytania*, „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 3, s. 206.

100 Cyt. za: E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne...*, op. cit., s. 65,

101 Ibidem, s. 65.

Jeśli okaże się, że wskazane wyżej zdolności audiacyjne dotyczą także samego zapisu nutowego (notacji muzycznej), a znaczenie audiacyjne danego zapisu jest dla „audiującego ucznia” wysokie (czyli potrafi audiować coś co widzi, zanim usłyszy zapisany dźwięk i syntaksę) to zdaniem E. Zwolińskiej mówimy o ważnym rodzaju zdolności audiacyjnej, zwaną audiacją notacyjną<sup>102</sup>. W podanej przez E. Zwolińską interpretacji, audiacja jest więc zdolnością do słyszenia i rozumienia muzyki, której dźwięk nie jest fizycznie obecny<sup>103</sup>. Taką też definicję audiacji – pojęcia klucza GTML podaje sam Gordon: „*Audiacja to słuchanie i formalne rozumienie muzyki w ciszy (...)*”<sup>104</sup>, lub „*(...) ma miejsce wtedy (audiacja – dop. mój, P.T.), gdy muzyka jest lub nie jest obecna. Audiuje się to, co zostało usłyszane lub wykonane przed chwilą albo to, czego oczekuje się za chwilę albo co się usłyszało w przeszłości. Można audiować poprzez przypominanie sobie znanej muzyki lub poprzez tworzenie muzyki*”<sup>105</sup>. Stąd oparty o wytworzone pojęcia brzmieniowe poznawczy proces audiacyjny<sup>106</sup>, według E.E. Gordona, istotnie dotyczy umiejętności słyszenia i rozumienia muzyki w wyobraźni<sup>107</sup>.

W tworzeniu naukowej koncepcji uzdolnienia muzycznego E.E. Gordonowi paronuje wyłoniona przez niego analogia między nauką muzyki a nauką mowy. Wejście w świat muzyki powinno dokładnie przypominać wejście w świat języka (mowy) ojczystego. W jak najbardziej naturalny i odpowiedni swobodnemu rozwojowi dziecka sposób naturalna zdolność do uczenia się muzyki (i nabywania naturalnych zachowań muzycznych) powinna być wspomagana równie mocno jak naturalna zdolność dziecka do nauki języka i mowy ojczystej<sup>108</sup>. Zasadność kształtowania subiektywnego języka muzycznego wpisanego w indywidualny rozwój zdolności muzycznych jest

---

102 Ibidem.

103 E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, Wyd. KRESKA, Bydgoszcz 2004, s. 25.

104 E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA Publications, Inc., Chicago 2003, s. 117.

105 Idem, *Study guide for learning sequences in music. Publications*, G.I.A, Chicago 1984, s. 7-8, za: A. Jordan-Szymańska, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 207. Należy tu dodać, że C. Seashore, którego E.E. Gordon był uczniem, zwrócił już wcześniej uwagę (w 1938 r.) na „wyobraźnię słuchową” jako zdolność do wewnętrznego słyszenia muzyki w trakcie jej przypominania, tworzenia (a więc także bez jej fizycznej obecności) oraz jako zdolność do uzupełniania aktualnie brzmiących dźwięków (co mieści się w moim przekonaniu w obszarach gordonowskiej, opartej na audiacji, improwizacji). Por. R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 18.

106 Por. E. Klimas-Kuchtowa, *Audiacja w systemie przetwarzania informacji*, [w:] E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 156.

107 E.E. Gordon, *Nowe testy badania zdolności muzycznych*, [w:] K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*, Wyd. AMFCH, Warszawa 1991, s. 304.

108 Jak podaje w swym opracowaniu A. Jordan-Szymańska, w nauce i rozumieniu mowy E.E. Gordon wyróżnia dwa główne etapy: gaworzenie (mowa subiektywna) i mowa dojrzała (obiektywna). Analogicznie jest w rozwoju muzycznym: gaworzenie (*music babble*, subiektywizm języka muzycznego) i posługiwanie się obiektywnym językiem kultury muzycznej, w której dziecko wzrastało, przyswajając właściwy tej kulturze zasób słownika i syntaksy muzycznej. Por. A. Jordan-Szymańska, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 203.

konsekwencją przyjętej przez Gordona analogii muzyki do języka i języka do muzyki. Obszary przyjętej analogii i podjęte przez Gordona problemy kształtowanego języka muzycznego, będącego w związkach ze zdolnościami muzycznymi, nie są problemami w literaturze odosobnionymi. Znana metoda kształcenia muzycznego S. Suzuki, zwana też Metodą Języka Ojczystego, zwraca uwagę na te aspekty, które sięgają wprost do naturalnych zdolności każdego dziecka. „*Skąd wszystkie dzieci biorą cudowną umiejętność przyswojenia sobie bez trudu języka ojczystego (...)?*” – pyta S. Suzuki. „*Gdyby metoda, którą uczy się języka ojczystego, była stosowana w nauczaniu szkolnym, rezultaty przerosłyby najśmielsze oczekiwania. W tym leży sekret kształcenia ludzkich zdolności*”<sup>109</sup>. Jak pisze S. Suzuki, każde dziecko rodzi się uzdolnione, z naturalną zdolnością do uczenia się muzyki, jak i języka ojczystego<sup>110</sup>. E.E. Gordon wyraża podobne przekonanie, że muzyka jest przypisana człowiekowi w sposób tak powszechny jak mowa, a każde dziecko rodzi się w jakiejś mierze uzdolnione<sup>111</sup>. Stąd też w przekonaniu Gordona należy pomagać dzieciom w nauce jak tylko się da, by pomóc im odszyfrować muzykę z otaczającej ich kultury muzycznej (poziomy inkulturacji – dop. Mój, P.T.), tak samo jak potrzebują one pomocy w nauce, aby móc rozszyfrować własny język<sup>112</sup>.

Rozwój zdolności muzycznych, zdaniem E.E. Gordona, wyraża się w stymulowaniu silnych potrzeb kształcenia najważniejszej dyspozycji w indywidualnym kształceniu zdolności muzycznych, tj. *audiacji*. Stymulowanie autentycznych procesów audiacyjnych powinno być nadrzędnym celem w postępowaniu dydaktycznym, nie tylko w obszarach rozumienia, przeżywania i wartościowania określonych uniwersaliów muzycznych<sup>113</sup>, ale głównie w kontekstach wspomnianej już analogii nauki muzyki i języka jako medium oraz potrzebie rozwoju myślenia w nauce języka muzycznego i mowy. Problematyka indywidualnego rozwoju dyspozycji *umysłu muzycznego* i zdolności audiacyjnych według Gordona jest więc głęboko nasycona refleksjami o analogiach i metaforycznej funkcji rozwoju audiacji w nauce muzyki i mowy ojczystej<sup>114</sup>.

109 Cyt. S. Suzuki, *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*, Centrum Rozwoju Uzdolnień, Warszawa 2003, s. 10, 98.

110 Por. *ibidem*, s. 1-12.

111 A. Jordan-Szymańska, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 203. Czy: *Każde dziecko rodzi się z jakimiś „zdolnościami muzycznymi”*, Por. E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, op. cit., s. 14.

112 E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, op. cit., s. 17.

113 Termin *uniwersalia* jest stosowany w wielu, choć pokrewnych, to jednak odmiennych znaczeniach. Autor przywołuje interpretację cech uniwersalnych muzyki (a więc nie tylko powszechnych) w ramach kryterium stopnia ich niezmienności, jako *uniwersalia statystyczne*, czyli konstytutywnie występujące w większości rodzajów muzyki (wytwarzanego medium). Por. J. Aitchison, *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*, PIW, Warszawa 2002, s. 240-242.

114 Przekonanie Edwina E. Gordona o językowym charakterze muzyki podziela także J. Sloboda. I choć wprawdzie pisze, że: „*analogia językowa nie jest ani „prawdziwa”, ani „fałszywa” – tak jak wszystkie analogie tylko częściowo pasuje do swego tematu*” (J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, op. cit., s. 79), to jednak powszechność sądu, że muzyka stanowi zrozumiały dla wszystkich język, którym nie przekazać się może

Audiacja, przywołując słowa E.E. Gordona, jest tym dla muzyki, czym myślenie dla języka [mowy – dop. mój, PT]<sup>115</sup>. Zasadność więc uwzględnienia przyjętej przez Gordona analogii przy opisie zdolności audiacyjnych jest jak wskazano na wstępie w istocie swej niezbędna. W nawiązaniach do analogii pomiędzy nauką muzyki i nauką języka, E.E. Gordon w audiacji (czyli, jak pisze E. Zwolińska, myśleniu muzycznym<sup>116</sup>), upatruje bowiem potrzebę komunikowania (muzyka i język jako rezultat takiej potrzeby), sposób (mowa, wykonanie muzyczne), ale przede wszystkim treść niesionego komunikatu (myślenie muzyczne)<sup>117</sup>. Często eksplorowany przez Gordona ten dialogowy kontekst zdolności audiacyjnych [muzycznego porozumiewania się – dop. mój, PT] będzie odwoływał się więc także do „wymiany muzycznych myśli zawierających informacje o treści, kontekście, formie, kolorystyce, stylu, emocjach, ale także i barwie dźwięku”<sup>118</sup>. Zróżnicowanie doświadczeń muzycznych w okresie inkulturacji<sup>119</sup>, melodyki wyrażań, fonemów (jakimi w wypowiedzi muzycznej są dźwięki), słów (w muzyce: motywów muzycznych), wreszcie w sposobie szeregowania i składni, sprawia, że pod wpływem rozwoju zróżnicowanej pod wieloma względami audiacji wstępnej i umuzykalnienia, dynamicznie rozwijają się zdolności muzyczne, zwłaszcza w obszarach fonologii i syntaksy muzycznej (jak i indywidualnego języka muzycznego dziecka)<sup>120</sup>.

Zalecane przez E.E. Gordona różnice niuansów w muzycznym umuzykalnianiu wynikają także z osadzenia dziecka w zróżnicowanych środowiskach kulturowych (odmienność języka ojczystego, zaawansowanie najbliższej kultury muzycznej i dynamika płynących z niej dla dziecka doświadczeń audytywnych). Stanowią one w kontekście afektywnych znaczeń wypowiedzi muzycznych, jak również całego języka muzycznego dziecka, jego semantyczne dopełnienie.

---

wszystkich treści, jest na tyle silna, że niejednokrotnie umyka świadomość, że pojęcie język muzyczny jest jednak metaforą. W poszukiwaniu metaforycznej rzeczywistości języka muzycznego nie sposób pominąć jego funkcji jako medium intersubiektywnie komunikowalnego. Zasadność powszechnej „rozumiałości” muzyki interpretować można, jak sądzę, w kontekstach niekonwencjonalności znaczeń i mnogości korelujących ze sobą nośników treści emocjonalnych, odnoszących się wprost do rzeczywistości pozamuzycznej.

115 E.E. Gordon, *Teoria uczenia się muzyki*, op. cit., s. 15.

116 Por. E. Zwolińska, *Zarys problematyki podejmowanej w badaniach własnych*, [w:] E. Stucki, E. Filipiak (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, „Studia Pedagogiczne”, WSP, Bydgoszcz 1997, s. 229.

117 E.E. Gordon, *Learning Sequences In Music. Skill, Content and Patterns...*, op. cit., s. 20-26.

118 Por. E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, op. cit., s. 21.

119 Inkulturacja jest pierwszym typem *audiacji wstępnej* (przed *Imitacją i Asymilacją*). Jak pisze Gordon, „*inkulturacja (akulturacja) to dokładnie ten sam proces, który polega na zamurzeniu dziecka w kulturę najbliższego środowiska*”. Cyt. E.E. Gordon, *Umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci*, [w:] E. Zwolińska, *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 213.

120 Poszczególne prace empiryczne wybitnych teoretyków (Chomsky, Schenker) nad strukturami języka i muzyki dowiodły, że muzyka i język posiadają wspólne cechy formalne i behawioralne. Znaczna część ich rozważań koncentruje się na ważnym podziale struktury języka i muzyki na: fonologię, składnię i semantykę, odnajdując w tym podziale metaforyczną jednorodność. Zob. J. A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, op. cit., s. 13-79.



Rozwijanie zdolności audiacyjnych (tj. zdolności opartych na audiacji) stymuluje rozwój indywidualnego języka muzycznego, doskonalą proces percepcji dźwięków (w tym także percepcji barwy dźwięków). Ponadto zdolność oparta na rozwoju audiacji umożliwia dziecku właściwe rozumienie muzyki. Według E.E. Gordona, rozumienie to polega na umysłowym chwytniu reguł syntaktycznych, które organizują materiał dźwiękowy (tonalnie, rytmicznie, metrycznie, a także w kategoriach barwy (rejestr) i dynamiki dźwięku<sup>121</sup>.

Ogromnym obszarem GTML<sup>122</sup> stała się problematyka rozwoju zdolności muzycznych zdeterminowanego wczesnymi wpływami środowiska muzycznego, głównie w warunkach tzw. okresu krytycznego dla rozwoju tych zdolności. W konsekwencji takiego przekonania E.E. Gordon dokonuje podziału zdolności muzycznych dziecka na zdolności rozwijające się i zdolności ustabilizowane. Zdolności ustabilizowane, jak sądzi E.E. Gordon, ok. dziewiątego roku życia konkretyzują się i osiągają trwający już dalej przez całe życie ustabilizowany potencjał możliwych dokonań w dziedzinie nauki muzyki. Jak trafnie dostrzegła A. Jordan-Szymańska zdolności muzyczne rozwijające się i zdolności ustabilizowane różnią się w ujęciu E.E. Gordona zdecydowanie liczbą wymiarów<sup>123</sup>. Wśród zdolności rozwijających się Gordon wskazuje głównie dwa ich rodzaje: zdolność tonalną i rytmiczną, podczas gdy zdolności ustabilizowanych jest, zdaniem Gordona, znacznie więcej<sup>124</sup>. Zdolności ustabilizowane będą odnosiły się zdaniem E.E. Gordona głównie do siedmiu skonkretyzowanych i wyszczególnionych niezależnie zdolności w zakresie poczucia: melodii, harmonii, tempa, metrum, frazowania (ekspresji), stylu (interpretacji, improwizacji) oraz równowagi (zwrotów zakończeniowych)<sup>125</sup>. Jednak, jak podaje E.E. Gordon, zanim to nastąpi do około dziewiątego roku życia dziecka jego zdolności muzyczne pozostają w stadium rozwoju, podlegają ciągłym zmianom, podnoszeniu się, opadaniu, w zależności od wpływów otaczającego środowiska. I choć wyznaczeniu przez Gordona punktu progowego („okresu krytycznego”<sup>126</sup>) w rozwoju

---

121 A. Jordan-Szymańska, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego. Problemy i pytania*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 1997, s. 189-190.

122 W. Jankowski, *Koncepcja czy teoria Gordona*, op. cit., s. 109.

123 A. Jordan-Szymańska, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 206.

124 Ibidem, s. 206. Por. E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, op. cit., s. 16.

125 Por. E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, op. cit., s. 15-16; A. Jordan-Szymańska, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 206. Jak podaje sam Gordon, wśród ustabilizowanych zdolności muzycznych znajduje się przedmiot tonalnych, rytmicznych i ekspresyjnych ich przejawów, mierzonych skonstruowanym dla mierzenia zwłaszcza ustabilizowanych zdolności Testem *Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) E.E. Gordona. Por. E.E. Gordon, D.G. Woods, *Jump Right In The Music Curriculum*, op. cit., s. 48-55.

126 A. Jordan-Szymańska celnie zauważa, że E.E. Gordon nie używa określenia „okres krytyczny”. Nie zmienia to jednak istoty gordonowskiej idei okresu krytycznego w rozwoju muzycznym, że za okres taki uważa Gordon czas od narodzin dziecka do około 9 roku życia. Po 9 roku życia środowisko muzyczne

zdolności muzycznych nie towarzyszą zgodnie opinie innych badaczy, to jednak dzięki Gordonowi problematyka badań nad związkami zdolności muzycznych z wiekiem jest z kolei wzbogacona o nowe, nie uwzględniane szczególnie dotąd i jakże cenne spojrzenie<sup>127</sup>. Potwierdzać to zdaje się dowodzenie Leonhard'a i Colwella (1976), że „większość badań nad związkiem zdolności z wiekiem skupia się raczej na latach najmłodszych, w których dziecko może z łatwością nauczyć się różnych umiejętności, aniżeli na wieku, po którego przekroczeniu coraz trudniej jest je opanować”<sup>128</sup>. Jak podaje Shuter-Dyson i Gabriel okres ten jest rzecz jasna trudny do ustalenia, ale najważniejszym celem badań jest ustalenie optymalnego wieku lub stopnia rozwoju, na którym dziecko powinno mieć możliwość najlepszego przebiegu nauki muzyki<sup>129</sup>.

Jak podaje J.P. Guilford, determinantom obniżania się poziomu zdolności poświęcono znacznie mniej uwagi, niż wyznacznikom ich rozwoju i dlatego problem badań nad determinantami obniżania się zdolności w związku z, między innymi, wiekiem staje się istotny. Ważny, zdaniem J.P. Guilforda, dla badań nad istotą zdolności jest więc problem przedłużenia okresu sprawności intelektualnej i zapobiegania jej pogorszeniu (co E.E. Gordon upatruje w zadaniach audiacji wstępnej), ale także konieczna znajomość determinantów hamujących rozwój zdolności oraz głównie determinujących tempo ich obniżania<sup>130</sup>.

Zdolności muzyczne, w ujęciu E.E. Gordona, są więc specyficzne, wielowymiarowe oraz wrodzone, a ich rozwój w największym stopniu zależy od czynników środowiska najbliższego, zwłaszcza do 9 roku życia<sup>131</sup>. Wtedy zdolności muzyczne ostatecznie stabilizują się, a na ich poziom muzyczne środowisko (nawet o wysokiej jakości) nie

---

nie ma możliwości oddziaływania na rozwój zdolności muzycznych dziecka i wyjście z niezbędnego dla formalnej nauki muzyki stanu muzycznego gaworzenia (*music babble*). Por. A. Jordan-Szymańska, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 204-205.

127 Ciekawą w tej kwestii zdaje się być opinia Charlesa Spearmana, która zamieszczona na łamach *American Journal of Psychology* podaje, że „funkcja ta (mowa o ogólnej inteligencji) wydaje się osiągać pełny rozwój około dziewiątego roku życia, a może nawet wcześniej. Od tego momentu nie zachodzą już zwykle dalsze zmiany aż do późnej starości”. Cyt. za: E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 72-73. Warto tu dodać, że niektóre, jak podaje W. Ann Stokes, z doniesień badawczych amerykańskiej psycholog muzyki Mary Louise Serafine zdają się potwierdzać twierdzenia E.E. Gordona dotyczące kwestii stabilizowania się zdolności muzycznych ok. 10 roku życia, m. innymi z zachowaniem rozdzielności muzycznych procesów poznawczych w zakresie rozwoju melodycznego i rytmicznego. Por. M.L. Serafine, *What Mucis Is*, „Journal of Aesthetic Education” 1989, 23 nr 3, s. 33-37, za: W.A. Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review 4” 1996, nr 3, s. 99.

128 C. Leonhard, R.J. Colwell, *Research in music education*, Bulletin Council for Research in Music Education 1976, No 49, s. 1-10, za: R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 110.

129 R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 110.

130 Por. J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978, s. 864-865.

131 E. Zwolińska, W. Jankowski, *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 29.

ma już decydującego, bądź żadnego wręcz wpływu<sup>132</sup>. Jak wskazuje Gordon, niestety u większości badanych, jeśli nie u wszystkich, poziom zdolności muzycznych jakie stabilizują się ok. 9 roku życia dziecka, nigdy nie jest równy ich poziomowi, z jakim się dziecko rodzi<sup>133</sup>. Jest to istotnie wielka, bo nie do nadrobienia strata, której konsekwencje będą ciążyły na późniejszej edukacji muzycznej dziecka. Im wcześniej więc dziecko będzie poddane nieformalnemu i nieustrukturalizowanemu, ale właściwemu kierowaniu wczesnym rozwojem muzycznym, opartym o bogate i zróżnicowane środowisko, tym szybciej będą też rosły jego naturalne zdolności muzyczne w kierunku ich potencjału urodzeniowego, z szansą, że zbliżą się mocno do tego poziomu<sup>134</sup>.

Fakt posiadania przez dzieci zdolności muzycznych, z którymi się rodzą E.E. Gordon uznał za pewny i empirycznie weryfikowalny. Istotą jednak gordonowskiej koncepcji zdolności muzycznych jest przekonanie (eksplorujące wiele problemów dydaktycznych w *teorii audiacji*) o owszem – wrodzonym, ale nie dziedzicznym potencjale tych zdolności. „*Rodzimy się ze zdolnościami muzycznymi, ale ich nie dziedziczymy*”<sup>135</sup> konstatuje E.E. Gordon. Oznacza to według jego opinii, że na podstawie analizy przodków danej rodziny nie można przewidzieć poziomu zdolności muzycznych dziecka. I choć opinie na ten temat w literaturze psychologii muzyki są jednak podzielone<sup>136</sup>, o czym mówi choćby propozycja określenia zdolności muzycznych jako „*względnie stałe i genetycznie uwarunkowane właściwości indywidualne człowieka*”<sup>137</sup>, to opinia w tym względzie E.E. Gordona jest także podparta wysokim, i przekonującym wskaźnikiem racji. Z perspektywy empirycznej E.E. Gordon wskazuje:

1. „*Istnieją przekonujące dowody, które sugerują że czynniki wrodzone oraz współdziałanie unikalnych kombinacji i połączeń genów i neuronów wpływają na zdolności muzyczne dziecka (...), ale zarazem [dop. mój, PT]:*

---

132 E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, op. cit., s. 13-14.

133 Ibidem, s. 14.

134 Podobnie jak E.E. Gordon wskazuje S. Suzuki, piszący, że „*wszystkie dzieci właściwie prowadzone przez wychowawcę osiągają wysoki poziom umiejętności [osiągnąć – dop. mój, P.T]. Kształcenie, które zaczyna się od dnia narodzin, pozwala na pełniejsze wyzwolenie potencjału i naturalnych zdolności człowieka*”. S. Suzuki, *Karmieni miłością*, op. cit., s. 9. Podobnie o silnym rozwoju zdolności muzycznych od dnia narodzin dziecka piszą także m. innymi J. Kossewska, I. Borzym, K. Kruszewski, co wskazuje, że nie można gordonowskiej koncepcji uzdolnienia traktować także w tym względzie jako znacznie wysublimowanej. Por. także: J. Kossewska, *Rozwój muzycznych pojęć stałości*, op. cit., s. 136-134; I. Borzym, *Praca z uczniem zdolnym*, op. cit., s. 221.

135 E.E. Gordon, *Teoria uczenia się muzyki*, op. cit., s. 51.

136 R. Shuter-Dyson, C. Gabriel w polskim przekładzie pracy używają dla indywidualnych uzdolnień człowieka zamiennie określeń: dziedziczność, wrodzoność. Por. R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 175-211.

137 M. Manturzevska, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, op. cit., s. 73.

2. *nie ma jednak niezbitą pewnością, że dziedziczność jest czynnikiem decydującym. Choć cechy fizyczne mogą być dziedziczone<sup>138</sup>, przodkowie dziecka nie dają podstaw do przewidywania poziomu jego uzdolnień (zdolności) muzycznych<sup>139</sup>.*

Tak więc konceptualizując według Edwina E. Gordona – „*zdolności muzyczne są dokładnie tym, z czym przychodzimy na świat*”<sup>140</sup>, są „*miarą potencjału do uczenia się muzyki*”<sup>141</sup> i są one rozłożone zgodnie z rozkładem normalnym, według krzywej Gaussa (czyli krzywej normalnej), typowo dla każdej badanej populacji<sup>142</sup>.

Zdolności muzyczne są więc wrodzone i nie można się ich w żaden sposób nauczyć, mogą natomiast wskazać, ile możemy dzięki nim osiągnąć w procesie uczenia się muzyki. Wynikiem takiego uczenia się będą wtedy umiejętności jako specyficzne osiągnięcia. Stąd jak pisze E.E. Gordon, szczególnie ważne jest, by uczyć muzyki według indywidualnych różnic w poziomie zdolności muzycznych, a nie według tylko wysokich lub niskich osiągnięć. Może bowiem okazać się, że są osoby o bardzo wysokim potencjale zdolności, ale nigdy nie miały kontaktu z muzyką i wtedy mierne umiejętności gry na instrumencie, czy poprawnego śpiewu, z pewnością wprowadziłyby w istotny błąd *obserwującego* [zaznaczenie moje, PT] nauczyciela. Uznanie takich uczniów za mało zdolnych mogłoby być nie tyle już mylne, ale krzywdzące ich być może wysoki, a nie wykorzystywany dotąd potencjał do nauki.

Rzeczywiście w opinii polskich psychologów muzyki „*człowiek zdolny muzycznie może być różnie spostrzegany w zależności od tego, kto go ocenia*”<sup>143</sup> – z perspektywy specjalizacji nauczyciela oceniającego zdolności muzyczne ucznia często to osiągnięcia (nabywanie biegłości technicznej, interpretacyjnej, pamięciowej, czysty śpiew, rozumienie teoretyczne zjawisk muzycznych i notacji, etc.) są i przedmiotem, i zarazem wskaźnikiem takiej oceny<sup>144</sup>. I odwrotnie, są osoby o niskim poziomie zdolności muzycznych, a wykazują jednak duże osiągnięcia – dlatego więc, jak pisze E.E. Gordon, mówiąc o zdolnościach muzycznych należy koniecznie uwzględnić edukacyjną potrzebę ich rzetelnej diagnozy za pomocą obiektywnego testu, jako narzędzia mierzącego te zdolności. Zresztą opinia ta znów nie jest odosobniona, co M. Manturzevska zdaje się potwierdzać, pisząc, że „*dla psychologa muzyki i psy-*

---

138 M. Przetacznik-Gierowska i G. Makiełło-Jarża piszą o tzw. dziedziczności gatunkowej, specyficznej dla homo sapiens – np. budowa narządów, struktura mózgu oraz dziedziczności indywidualnej (cechy somatyczne człowieka). Por. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985, 1992, s. 55-58.

139 E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 71.

140 E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 20.

141 E.E. Gordon, *Sekwencje w uczeniu się muzyki*, op. cit., s. 69.

142 Idem, *Teoria uczenia się muzyki*, op. cit., s. 45.

143 Aspekt ten szerzej rozwija się w pracy M. Manturzevska, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, op. cit., s. 55-56.

144 Ibidem.

*chometry muzycznego zdolny muzycznie to ten, który uzyskuje wysokie wyniki w testach muzycznych*<sup>145</sup>.

To, co mierzą testy zdolności Gordona jest właśnie audiacją. Mówiąc o potrzebie diagnozy testem zdolności muzycznych należy pamiętać, że każde dziecko (w różnym wieku) posiada zróżnicowane zdolności tonalne i rytmiczne, nie istniejące przeważnie na tym samym poziomie. Stąd wybór odpowiedniej baterii testu mierzącego wiele wymiarów (w tym głównie, choć nie tylko: tonalnych, rytmicznych) zdolności muzycznych jest rzeczywiście uzasadniony, a nawet edukacyjnie wskazany.

Tak więc mając na uwadze przeprowadzoną powyżej próbę opisu gordonowskiej koncepcji zdolności muzycznych można, z perspektywy podejmującego badania w tym zakresie, wyłonić uogólnienia. Jeśli poznawcza świadomość (w tym racjonalna – poszukująca i szeregująca poznane *racje* postawa) rzetelnego badacza gordonowskiej koncepcji zdolności muzycznych wskazuje te pola, to E. Zwolińska<sup>146</sup> konceptualizuje opis w poniższych kategoriach:

1. Zdolności muzyczne są konstruktem wielowymiarowym.
2. Zdolności muzyczne są unikalne, dlatego niepotrzebne są dyskusje, czy warto im nadawać odpowiednią rangę.
3. Zdolności muzyczne są wrodzone, ale nie są dziedziczne.
4. Zdolności muzyczne są kształtowane [stymulowane – dop. mój, PT] przez czynniki środowiskowe, ale przede wszystkim (i tylko) do momentu ich ustabilizowania, tj. ok. 9 roku życia.
5. Zdolności muzyczne są rozłożone w populacji zgodnie z rozkładem normalnym, co czyni naszym obowiązkiem uwzględnienie indywidualnych różnic w tym zakresie<sup>147 148</sup>.

Można postawić pytanie: jakie i na ile możliwe do obserwacji okazują się inne obszary dyskusji nad gordonowską koncepcją zdolności muzycznych? Podjęty wątek zdolności wg całej GTML, długo jeszcze będzie w piśmiennictwie rozważany, co jest w zasadzie naturalne. Wiedza o zdolnościach muzycznych bowiem ewaluuje. Ten oczywisty z goła fakt jest przez pedagogikę muzyki systematycznie doświadczany. Można jednak sądzić, że badania własne w tym zakresie pomyślnie doprowadzą do wymiany współczesnej myśli na ten temat, trafnie wpisując się w istniejącą już dyskusję a jednocześnie inicjując nowe, nie uwzględniane w niej dotąd wypowiedzi.

145 M. Manturzevska, *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczny*, op. cit., s. 55.

146 E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, op. cit., s. 31.

147 Jak pisze E.E. Gordon, równy jest dla wszystkich fakt wrodzonej natury zdolności muzycznych, co nie oznacza tym samym równego dla wszystkich potencjału wrodzonych zdolności, a przeciwnie: indywidualne zróżnicowanie w dziedzinie zdolności, co w badanej populacjach rozkłada się, jak już wspomniano, zgodnie z rozkładem krzywej normalnej Gaussa.

148 Z perspektywy platońskiej można powiedzieć słowami Filozofa, że *nie ma niczego bardziej niszczącego i nierównego niż równe traktowanie uczniów z niejednakowym poziomem uzdolnień* [zdolności – dop. mój, PT]. Por. E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 69.

## 2.5. Osiągnięcia w instrumentalnym kształceniu muzycznym

### 2.5.1. Pojęcie i rodzaje ogólnych osiągnięć muzycznych

O osiągnięciach szkolnych ogólnie mówi się w sytuacji, gdy ktoś opanował nowe dla siebie czynności. Jak przyznał B. Niemierko dokładny opis osiągnięć nie jest łatwy, bowiem „*trzeba dobrze poznać strukturę danej czynności i warunki jej wykonywania*”<sup>149</sup>. Osiągnięcia szkolne w ogólnym zarysie dzieli się na osiągnięcia poznawcze (nabyte umiejętności wykonania określonych czynności) i osiągnięcia motywacyjne (oznaczają chęć wykonywania określonych czynności), przy czym obydwie te rodzaje osiągnięć są równie ważne dla uczącego się i nie mogą się wzajemnie zastąpić<sup>150</sup>. Ważne jest więc podejmowanie edukacyjnych badań w zakresie osiągnięć muzycznych (a więc osiągnięć szkolnych), a to dlatego, że diagnoza tych osiągnięć jako skutków oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych szkoły, „*stanowi pośredni lub bezpośredni cel większości badań pedagogicznych*”<sup>151</sup>.

Mając na uwadze przyjęty w badaniach własnych teoretyczny kontekst uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona, za szczególnie istotne uważam kwestie GTML opierającej się bardzo mocno na rozdzieleniu właściwości zdolności muzycznych (*aptitude music*) a osiągnięć muzycznych (*achievement*)<sup>152</sup>. Jak zauważa W.A. Stokes to rozdzielne interpretowanie *osiągnięć muzycznych*, mocno zbliżonych do *zdolności muzycznych*, może być pożyteczne w różnych kontekstach. Autorka zwraca uwagę na kontekst dychotomicznie analizowanych struktur (schematów, procesów poznawczych) ujętych na biegunach specyficznego continuum: od zdolności (*aptitude*) jako potencjału do nauki – do osiągnięć, będących wynikiem tej nauki (*achievement*)<sup>153</sup>. I choć, co sugeruje R. Shuter-Dyson i C. Gabriel: „*Wszystkie testy zdolności muzycznych są do pewnego stopnia testami osiągnięć, jak i wszystkie testy osiągnięć świadczą o pewnych podstawowych zdolnościach*”<sup>154</sup>, to E.E. Gordon zdaje się dostrzegać trudność niezależnej interpretacji osiągnięć w kontekście zdolności jako „*produktu zarówno wewnętrznego potencjału, jak i wpływów środowiska*”<sup>155</sup> i jak pisze W.A. Stokes, umiejscawia właściwości osiągnięć muzycznych (*achievement*) pomiędzy środkiem a końcem wspomnianego *continuum*. Wtedy osiągnięcia muzyczne wraz ze zdolnościami istnieją dychotomicznie, w różnych (przeciwnych) momentach tej samej ciągłości, jako jednocześnie składowe tej samej sprawy (analizowanych dyspozycji muzycznych)<sup>156</sup>.

149 *Encyklopedia Pedagogiczna* pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 498.

150 *Ibidem*, s. 498-503.

151 A. Duszyńska, *Masowe badania osiągnięć szkolnych i ich uwarunkowania*, [w:] A. Janowski (red.), *Elementy metodologii badań pedagogicznych*, Warszawa 1980, s. 73.

152 Jest o tym mowa w części 2.4.2.

153 Por. W.A. Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, op. cit., s. 99.

154 R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 21.

155 E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 71.

156 W.A. Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, op. cit., s. 99.

Mówiąc o wspomnianej kwestii diagnozy i pomiaru osiągnięć muzycznych trzeba uwzględnić wskazaną przez R. Shuter-Dyson i C. Gabriel właściwość szeroko rozumianych testów muzycznych, które można podzielić na: *testy osiągnięć* (służących do oceny czynności wyuczonych) i *testy przydatności*, jako narzędzia diagnozy potencjału do nauki, ale i również prognozy postępów w tym zakresie<sup>157</sup>. Muzyczne testy osiągnięć mogą, obok *kwestionariuszy* (badanie wiadomości nabytych), przybierać formę *skal* służących do oceny dokonań instrumentalnych.

Głównie instrumentalne osiągnięcia muzyczne są przedmiotem pomiarów w badaniach własnych i to właśnie pod wpływem inspiracji teorią E.E. Gordona skonstruowano kryteria oceny tych osiągnięć w oparciu o skale wykonań: sumatywną i kumulacyjną<sup>158</sup>. Jest to istotnie ważne, bo bezpośrednio odwołuje się do podstaw teoretycznych badania osiągnięć muzycznych, a przez gordonowskie zorientowanie badań własnych w tym zakresie przywołuje konteksty behawioralnego nacechowania GTML. Wynika to głównie, jak pisze M. Suświłło, „z zadaniowego charakteru edukacji muzycznej, opisanego w teorii uczenia się muzyki [GTML – dop. mój, PT] oraz silnego nacisku na częste mierzenie osiągnięć muzycznych”<sup>159</sup>. Rodzi się pytanie o możliwości interpretowania szczegółowych instrumentalnych osiągnięć muzycznych uczniów, odnosząc się jednocześnie do aspektów współczesnej dydaktyki muzycznej i do zorientowanego na rozwój audiacji kontekstu.

### 2.5.2. Charakterystyka osiągnięć w nauce gry na muzycznych instrumentach dętych. Orientacje gordonowskie

Pedagogikę gordonowską cechuje nieco odmienne ujęcie podstaw kształcenia instrumentalnego. Nieznaczące, choć dominujące dla całej teorii audiacji różnice wynikają z samej jej istoty. Konieczność rozwoju muzycznego dziecka opartego na kształceniu wszystkich poziomów audiacji stawiają zadania nauki gry na instrumencie w perspektywie określonego porządku, kolejności zadań i czynności nauczyciela. Diagnoza osiągnięć dziecka w kształceniu instrumentalnym musi uwzględniać jego audiacyjne kompetencje: gotowość do sprawnego audiovania w ramach podkreślanego przez E.E. Gordona słownika pojęć muzycznych (słuchowego, wypowiedzanego, odczytywanego i zapisywanego) – osiągnięć w nauce gry na instrumencie<sup>160</sup>.

---

157 R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, op. cit., s. 26

158 E.E. Gordon, R.F. Grunow, *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 266-269.

159 M. Suświłło, *Teorie psychologiczne a koncepcje rozwoju muzycznego dziecka*, „Edukacja Muzyczna” 2005, vol. 1, nr 1, s. 125.

160 R. Grunow, *Metodyka zbiorowej nauki gry na instrumentach muzycznych*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 103-104.

W pedagogice instrumentalnej E.E. Gordona nauka gry odbywa się na dwóch instrumentach muzycznych: instrumencie audiacyjnym (wyobrażonym, wewnętrznym) oraz instrumencie rzeczywistym (fizycznie wykonującym wewnętrzne wyobrażenia)<sup>161</sup>. Współzależność między tymi instrumentami jest bardzo silna, stąd niemożliwa jest analiza osiągnięć w nauce gry na instrumentach muzycznych bez uwzględnienia jej, w gordonowskim ujęciu, specyficznego dualizmu. Z drugiej jednak strony dyskusja o osiągnięciach w nauce gry na instrumentach dętych mylnie mogłaby być prowadzona w zbyt rozległych ogólnościach i dlatego w niniejszym tekście próbuje się sprowadzić ją do wyłonienia konkretnych zadań i osiągnięć w nauce gry na instrumencie rzeczywistym (wykonawczym, np. flet), choć niejednokrotnie wpisanych w kontekst audiacyjny<sup>162</sup>.

Nauka gry na instrumencie dętym wymaga szczególnej wytrwałości uczącego się. Oprócz elementów wskazujących określoną biegłość techniczną ucznia osiągnięcia w nauce gry na instrumencie dętym nie mogą nie dotyczyć w głównym stopniu kwestii wynikających z samej charakterystyki wydobywania dźwięku. W nauce gry na instrumencie dętym szczególnie ważne jest wyrobienie nie tylko poprawnego, ale ładnego, czystego brzmienia, związanego z umiejętnym regulowaniem oddechu. Tę kwestię koniecznie należy brać pod uwagę, charakteryzując wybrane osiągnięcia uczniów w nauce gry.

Dominującą w większości tych zagadnień jest kwestia dobrej intonacji, podpartej dobrą (ładną) barwą. E.E. Gordon zauważył, że praca nad dobrą intonacją w nauce gry na instrumentach dętych nie może być identycznie oceniana dla metodyk uczenia się gry na wszystkich rodzajach instrumentów, bo i znaczenie osiągnięć ucznia w tym względzie nie może być uogólniane. Innych bowiem kompetencji audiacyjnych wymaga dobra intonacja od uczących się gry na instrumentach dętych, różniących się między sobą ilością kłap i klawiszy (np. *trąbka, flet, klarnet*), którymi uczniowie „mechanicznie” i w przybliżeniu będą intonować właściwe wysokości. Osiągnięcia w takich przypadkach nie są tożsame z osiągnięciami osób grających na niektórych instrumentach dętych (np. *puzon*), w których intonowanie artykułowanego dźwięku polega głównie na pracy zadęciem oraz indywidualną zdolnością tonalną, a znaczenie umiejętności audiacyjnych w tym przypadku jest istotnie dominujące<sup>163</sup>.

Istotnym osiągnięciem na pewno więc będzie opanowanie przez początkującego ucznia (a takich objęto badaniami) kwestii: poprawnego zadęcia, sprawnego oddechu torem żebrowo-brzusznym (z wykorzystaniem silnej przepony), zachowania wydłużonej fazy wydechu, a przez sterowanie siłą słupa powietrza – płynne regulowanie wartości

161 Była o tym już mowa w części 2.3.2.

162 Zdaniem R. Grunowa osiągnięcia w nauce gry na instrumencie rzeczywistym wynikają bezpośrednio z osiągnięć (choć ogólnych, to jednak dominujących) posługiwania się instrumentem audiacyjnym (w tym: kształtowanie pojęć trybu/tonalności, metrum, stylu oraz ładnej dla danego instrumentu barwy). Osiągnięcia te muszą być wypracowane w posługiwaniu się instrumentem audiacyjnym zanim zaczniemy żądać od ucznia gry na instrumencie rzeczywistym. R. Grunow, *Metodyka zbiorowej nauki gry na instrumentach muzycznych*, op. cit., s. 103-104.

163 E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 372.



dynamicznych oraz artykulacyjnych na instrumencie. Odpowiednie zadęcie pozwoli na ładne wydobywanie (artykulację) dźwięków o różnych (zwłaszcza najniższych lub najwyższych) rejestrach. Osiągnięcia w rozwijaniu wydajności płuc wiążą się jednocześnie z wykształconą na określonym poziomie umiejętnością zachowania długich fraz lub wydłużonych motywów muzycznych. Postępy ucznia w tym zakresie niejednokrotnie determinują kształcenie dalszych umiejętności instrumentalnych<sup>164</sup>.

Inne nieco problemy dotyczą osiągnięć uczniów w zakresie techniki i biegłości gry instrumentalnej. Niejednokrotnie podejmuje się w tym miejscu zapytania o postępy ucznia w stosowaniu odpowiedniej i właściwej danemu instrumentowi dętemu ligatury. Nie jest to bez znaczenia, a to choćby z uwagi, na odmienne dla różnych instrumentów palcowanie tych samych dźwięków, co w konsekwencji prowadzi do tego, że te same przebiegi melorytmiczne (motywy, frazy, zdania) nie mogą być jednoznacznie uznane za bardziej lub mniej skomplikowane, bo wymagają różnej sprawności manualnej grającego dziecka na różnych instrumentach. Stąd postępy ucznia w stosowaniu poprawnej dla danego instrumentu ligatury są traktowane jako wskaźnik określonego osiągnięcia w grze. Znowu należy zaznaczyć, że umiejętność poprawnego palcowania, według zwolenników teorii E.E. Gordona, nie może być celem samo w sobie, a osiągnięcia ucznia w tym względzie sprowadzone do umiejętnego czytania i operowania zapisanymi dla konkretnych wysokości cyframi (numerami palców). Nadawanie zbyt znaczącej rangi palcowaniu, zdaniem E.E. Gordona, w większości stosowanych tradycyjnie praktyk może tylko przeszkadzać w rozwijaniu umiejętności audiowania relacji między artykułowanymi wysokościami a notacją<sup>165</sup>, a także kształceniem osiągnięć na najwyższym poziomie uczenia się muzyki – improwizacji instrumentalnej.

Jednak najczęściej, mówiąc o osiągnięciach w technice i biegłości gry na instrumencie dętym, nauczyciele mają na uwadze wszystkie te elementy, które wskazują poziomy konkretnego rodzaju wykonania twórczych i odtwórczych (wypowiedzi muzycznych opartych na znajomości notacji muzycznej)<sup>166</sup>. Istnieją zdaniem J. Slobody trzy podstawowe poziomy związku wykonania instrumentalnego z zapisem nutowym,

164 Wielu nauczycieli gry na instrumencie dętym stosuje niezmiennie zasadę, polegającą na ograniczeniu nauki przez pierwszych kilka miesięcy tylko do nauki zadęcia i wydobywania ładnego dźwięku na samym ustniku (lub stroiku). Dopiero nabycie przez ucznia tej umiejętności traktuje się wtedy, jako podstawę dalszego kształcenia instrumentalnego, w tym biegłości technicznej.

165 Tę kwestię, jak podkreśla E. Zwolińska, określa się w Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona jako rozwijanie szczególnego rodzaju audiacji, tj. audiacji notacyjnej, o czym już wspomniano w części 2.4.2.

166 Należy w tym miejscu koniecznie zaznaczyć, że myśl gordonowskiej pedagogiki instrumentalnej śmiało i krytycznie konfrontuje ten aspekt dydaktyki muzycznej. R. Grunow podaje, że zgodna z GTML nauka gry instrumentalnej, w pierwszych etapach kształcenia, odwołuje się do praktyk nie podporządkowanych notacją muzyczną. Ma to swoje teoretyczne, jak pisze E.E. Gordon uzasadnienie w sekwencyjnym modelu uczenia się muzyki (a mianowicie w zachowaniu prawidłowego miejsca kształcenia osiągnięć na poziomie skojarzeń graficznych syntezy częściowej i całościowej w przestrzeni konituum poprawności dydaktycznej). Por. E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., s. 377; R. Grunow, *Metodyka zbiorowej nauki gry na instrumentach muzycznych*, op. cit., s. 102, 115.

na których można to wykonanie badać. Można, za J. Slobodą<sup>167</sup>, uznać, że osiągnięcia tak ujętej technicznej biegłości w grze na instrumencie dętym dotyczyć będą:

- 1) grania a vista, tj. grania bez uprzedniego przygotowania,
- 2) wykonania tekstu muzycznego w oparciu o powtarzanie i ćwiczenie (osiąganie jak najlepszych efektów wykonawczych z dokładnością wobec zapisu oraz
- 3) wykonania bieglego, opierającego się z czasem na pełnym zapamiętaniu partytury. Przy czym należy uznać, że już prawidłowe granie a vista (zwłaszcza w pierwszym roku nauki) jest samo w sobie formą istotnej biegłości<sup>168</sup>.

Najważniejsze jednak twórcze i odtwórcze osiągnięcia biegłości i techniki w nauce gry wynikają, znów (i to podkreśla konsekwentną spójność sekwencyjnej teorii audiacji), z rozwoju umiejętności audiacyjnych. E.E. Gordon pisze po raz kolejny, że „*wiele problemów technicznych ma swoją przyczynę w niedostatkach audiacji. Gdy tylko uczeń potrafi wyaudiaować to, co gra i antycypować to, co ma zagrać* [znane i nieznanne, a więc na poziomach różnicowania i wnioskowania – dop. mój, PT], *wiele technicznych trudności po prostu zaniknie*”<sup>169</sup>.

Próbując dokonać syntetycznego podsumowania, należy uwzględnić twórczy i odtwórczy wymiar osiągnięć w nauce gry na instrumencie dętym, które łączyć w sobie będą osiągnięcia: poprawnego zadęcia, ustawienia oddechu, ładnego i oryginalnego brzmienia, realizacji różnorodnych i oryginalnych jednostek tonalnych i rytmicznych (układów melorytmicznych), prowadzenia kantyleny (połączone z realizacją prawidłowego frazowania), rozwijania w grze audiacji notacyjnej oraz improwizacji muzycznej. Poziom i konfiguracja poszczególnych osiągnięć jest szczególnie istotne zwłaszcza w pierwszym okresie nauki gry na instrumencie dętym i wtedy też konieczna jest ich bieżąca kontrola. Wtedy to uczeń nabywa i umiejętności techniczne, i, co ważne, nawyki ich rozwijania. Sama natomiast kontrola nie jest rzecz jasna zarezerwowana tylko do pierwszego etapu kształcenia instrumentalnego i nie tylko dla edukacji muzycznej, bowiem „*konieczność kontroli postępów* [osiągnięć – dop. mój, PT], *jakie czynią poszczególni uczniowie, wynika z istoty procesu kształcenia*”<sup>170</sup>.

## 2.6. Związki z pedagogiką empiryczną w świetle przyjętego paradygmatu badawczego

Założona w badaniach własnych procedura pedagogicznych badań porównawczych, zmierzająca do wyłonienia i empirycznej weryfikacji hipotez, zmiennych, twierdzeń i teorii, jest bezpośrednią konsekwencją prowadzonych badań w świetle empirycznie zorientowanej pedagogiki.

167 J. Sloboda, *Umysł muzyczny*, op. cit., s. 80-81.

168 Ibidem, s. 80-81.

169 E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, op. cit., 375-376.

170 K. Denek, I. Kuźniak, R. Meller, *Pomiar i ocena osiągnięć szkolnych*, [w:] K. Denek, J. Gnitecki, I. Kuźniak, R. Meller, *Pomiar i ocena osiągnięć szkolnych*, Zielona Góra 1977, s. 8.

Uzasadniane związki badań własnych z pedagogiką empiryczną wyrażają się w eksplikacji problemów i konstruowanych uogólnień opisowo projektujących rzeczywistość empiryczną przedmiotu badań. Rozpoznanie to, jak sądzi Autor, ma także na celu szersze wyjaśnienie perspektyw rozwoju muzycznego dziecka w wieku szkolnym, z uwzględnieniem kształtowania się humanistycznych jego kompetencji, desygnowania zjawisk podmiotowości i zgłębiania wiedzy w duchu foucaultowskiej myśli o potrzebach i rozwoju dziecka jako „*poznającego podmiotu*”<sup>171</sup>.

Podjęte przez Autora badania ogniskują uwagę wokół pytań o związek preferencji barw dźwięków instrumentów muzycznych, zdolności muzycznych z osiągnięciami w nauce gry na instrumencie dętym. Implikuje to do wnikliwych prób określenia i wyjaśnienia warunków dla polskiej adaptacji gordonowskiej koncepcji preferencji brzmień instrumentów muzycznych, odpowiadającej jej aparatury badawczej z uwzględnieniem metodologicznych trudności badania w tym obszarze edukacji muzycznej.

Wyjaśniający charakter wyprowadzanych na podstawie wyników badań uogólnień i wykorzystywanej w tym celu teorii E.E. Gordona, dookreśla się nie tylko w kontekście GTML, ale także w perspektywie postulatów pedagogiki, gdzie T. Hejnicka-Bezwińska zwraca uwagę, że najważniejszą funkcją teorii jest wyjaśnienie badanej rzeczywistości<sup>172</sup>. Stąd, jak pisze R. Leppert, to właśnie ekplanacyjna funkcja wykorzystanej w badaniach własnych teorii E.E. Gordona w ujęciu metodologicznym obok innych funkcji<sup>173</sup> jest najważniejsza<sup>174</sup>. W takim właśnie ujęciu Autor reprezentuje pogląd przyjęcia i wartościowania metodologicznego aspektu GTML<sup>175</sup> w podjętych badaniach pedagogicznych i budowanych na nim własnych uogólnień oraz wniosków<sup>176</sup>.

## 2.7. Podsumowanie

Wieloaspektowość interpretacji struktur preferencji muzycznych i zdolności muzycznych daje silne poczucie silnej potrzeby poszukiwań obszarów edukacyjnego spożytkowania zjawisk owej interpretacji. Owoce empirycznych dociekań mogłyby podkreślić komplementarność takiego poznania naukowego, zwłaszcza w kontekstach nadal

171 J.D. Marshall, *Foucault a badania edukacyjne*, [w:] S. J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Wyd. IMPULS, Kraków 1992, s. 27.

172 Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, op. cit., s. 61.

173 Jak pisze R. Leppert teoriom naukowym przypisuje się cztery najważniejsze funkcje: deskryptywną, ekplanacyjną, prognostyczną i praktyczną. Por. R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1996, s. 19.

174 Ibidem, s. 19.

175 Por. E.E. Gordon, R.F. Grunow, *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, op. cit.

176 Podejmując intencje badań pedagogicznych Autor zwraca ponadto uwagę na pogląd P. Sztompki, że „*teorię nazywać będziemy każdy taki i tylko taki rezultat badawczy, który pełni funkcję ekplanacyjną*”. P. Sztompka, *Funkcje teorii*, [w:] *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, PWN, Warszawa 1973, s. 77.

adaptowanej w Polsce *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona i jej problematyki preferencji barw instrumentalnych uczniów.

Celem podjętego głosu jest więc sprowokowanie refleksji nad preferencjami barw dźwięku instrumentalnego dzieci i młodzieży w wieku szkolnym jako silnymi, po zdolnościach, determinantami kształcenia muzycznego i tym samym silnymi predyktorami osiągnięć w nauce gry instrumentalnej. Intencją autora jest także uchwycenie złożonych całości, wniosków wynikających z potrzeby całościowego opisu i interpretacji procesów edukacyjnych w tym obszarze dydaktyki muzycznej. Analiza dających się przełożyć praktycznie ilościowych i jakościowych wskaźników podkreśli komplementarność podjętego poznania pedagogicznego, zwłaszcza w kontekście formułowanych ostatecznie konstruktów, będących podstawą do podejmowania trafnych decyzji we współczesnej praktyce edukacyjnej.

Bez szczegółowej na razie odpowiedzi pozostaje pytanie: na ile determinującą jest predykcyjna moc konsekwencji własnego poznania naukowego i jak dalece możliwe jest sterowanie mechanizmami adaptacyjnymi wytworzonej wiedzy w rzeczywistości edukacyjnej. Znany jest natomiast pożądanym ewolucyjny kierunek tych zmian, zogniskowanych w interpretatywnym paradygmacie stopniowej regulacji.

Choć w ostatnich latach wyraźnie uwolnił się kontekst heterogeniczności współczesnej pedagogiki<sup>177</sup> (co także w pedagogice muzycznej doprowadziło do dyskursu o wielości przeplatających się ze sobą teorii i szkół naukowych, bez gloryfikacji żadnej z nich), to także ewoluował aspekt wolności jako warunku istnienia społecznego dyskursu o edukacji<sup>178</sup>. Można więc powiedzieć słowami I. Wojnar, że myślenie i działanie [oparte na wolności – dop. mój, PT] charakteryzują ludzką naturę, zatem powinny stanowić podstawę działań edukacyjnych<sup>179</sup>. I. Wojnar pisze dalej: „*Los współczesnego człowieka jest wyznaczony w znacznym stopniu przez jego stosunek do nauki, umiejętność racjonalnego myślenia i działania, kulturę umysłu. Kształcenie umysłowe [a więc i muzyczne – dop. mój, PT] powinno rozpoczynać się od uszanowania i zaspokojenia dziecięcej ciekawości świata, pobudzania wielostronnych zainteresowań, zdolności do logicznego myślenia*”<sup>180</sup>. Warto o tym pamiętać, zwłaszcza, gdy mówimy o kształceniu oraz wychowaniu wrażliwego i co szczególnie dla nas, pedagogów ważne – szlachetnego Człowieka.

---

177 R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002, s. 9, 83.

178 Ibidem, s. 238.

179 Por. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, ŻAK, Warszawa 2000, s. 194.

180 Cyt. ibidem.

## Metodologiczna koncepcja badań własnych

### 3.1. Wprowadzenie

Konstruując zoptymalizowaną metodologię własnych badań edukacyjnych nie sposób dystansować się do problemów badania głównych i wciąż aktualnych problemów funkcjonowania polskiego kształcenia muzycznego.

Zupełnie oczywistymi wydają się w tym, kształtowane już od samego początku, nawyki i postawy zorientowanego na właściwy problem badacza (a niekoniecznie tylko eksperta), które wymagać będą, bo i muszą – jak pisze Krzysztof Konarzewski, komplementarnego spojrzenia, nacechowanego krytycyzmem i racjonalizmem płynących ze świata teorii i empirii sugestii<sup>1</sup>. Metodologia rzecz jasna takiej postawy 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”<sup>2</sup>.

Pisząc ten rozdział Autor miał na uwadze zamierzenie, aby możliwie najtrafniej i syntetycznie wyłonić wszystkie te zadania własnego zamierzenia badawczego, które w sposób jednolity ujawnią jego główne osobliwości.

### 3.2. Cel badań

Głównym celem badań było sprawdzenie w świetle uzyskanych danych empirycznych słuszności hipotezy badawczej rozpatrującej związku pomiędzy indywidualnymi preferencjami barwy instrumentalnej uczniów, ich poziomem zdolności muzycznych a osiągnięciami w nauce gry na dętym instrumencie muzycznym.

Grupa celów zewnętrznych badań wiązała w sobie funkcję praktyczną, teoretyczną (wyjaśnianie) i prognostyczną<sup>3</sup> prowadzonych badań. Cele te nawiązywały do intencji wyjaśniania zależności pomiędzy preferencjami barwy instrumentalnej, zdol-

---

1 K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 8-9.

2 Ibidem, s. 9.

3 Ibidem, s. 32-33.

nościami muzycznymi a osiągnięciami uczniów w nauce gry instrumentalnej z próbą wskazania obszarów spożytkowania wiedzy w praktyce edukacyjnej.

Cele wewnętrzne (jako te o charakterze czysto poznawczym<sup>4</sup>) badań dążyły do poznania profilu preferencji barwy instrumentalnej oraz poziomu zdolności muzycznych badanych osób jako współwystępujących predyktorów osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie muzycznym.

### 3.3. Problematyka badawcza

W pracy tej przyjęto, za S. Nowakiem, że *problem badawczy to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie*<sup>5</sup>. I choć wyrażony, jak podaje T. Buksiński, w postaci pytania poznawczego problem jest treścią tego pytania<sup>6</sup>, to jednak według opinii Z. Ziemińskiego samo pytanie naukowe nie jest zdaniem w sensie logicznym. Nie opisuje ono bowiem rzeczywistości, tylko formułuje pragnienie uzyskania określonego rodzaju informacji<sup>7</sup>. Stąd uznano, za K. Ajdukiewiczem i S. Palką, istotnie ważną potrzebę właściwego ujęcia oraz rozwinięcia (lub rozstrzygnięcia) zawartej w *datum questionis* niewiadomej postawionego pytania naukowego<sup>8</sup>. Uzyskanie wiedzy o pytaniu dostarczyło Autorowi informacji o podejmowanej problematyce badawczej, co musiało wiązać się z warunkiem wyartykułowania głównego problemu badawczego. Główny problem badawczy niniejszej pracy sformułowano więc następująco: „**Jaki jest związek stwierdzonych preferencji barw instrumentów muzycznych oraz zdolności muzycznych z osiągnięciami w nauce gry na instrumencie dętym?**” Tak wyrażony problem był rozpatrywany w dwóch zakresach problemowych:

#### Zakres 1

Pierwszy zakres problemowy dotyczył zagadnień przebiegu nauki gry na muzycznym instrumencie dętym w formalnej edukacji w państwowym szkolnictwie muzycznym (I stopnia), ale w odniesieniu do stwierdzonych preferencji barwy instrumentalnej uczniów?

#### Zakres 2

Drugi zakres problemowy wyraził się w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o przebieg nauki gry na instrumentach dętych w instytucjach edukacji pozaszkolnej: tj. w nieformalnym ruchu upowszechniania muzyki (ogniskach muzycznych, domach kultury, klubach środowiskowych, stowarzyszeniach instrumentalnych, towarzystwach

4 J. Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Wyd. UAM, Poznań 1973, s. 16.

5 S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970, s. 214.

6 Por. T. Buksiński, *Metodologiczne problemy uzasadniania wiedzy historycznej*, PWN, Warszawa-Poznań 1982, s. 8.

7 Z. Ziemiński, *Logika praktyczna*, PWN, Warszawa 2002, s. 8.

8 K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1974, s. 87, za: S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 12-13.

muzycznych) oraz w indywidualnym nauczaniu prywatnym, gdzie pod kierunkiem instruktora jest prowadzona zbiorowa lub indywidualna nauka gry na instrumencie dętym?<sup>9</sup>. Drugi zakres problemów rozpatrywany był także w odniesieniu do stwierdzonych preferencji uczniów w zakresie brzmienia instrumentów muzycznych.

System przedstawionej poniżej problematyki badawczej konstruuję w rozumieniu S. Nowaka jako „*zhierarchizowany system pytań tego rodzaju, iż warunkiem udzielenia odpowiedzi na pytania bardziej ogólne w tym systemie są wcześniejsze odpowiedzi na pytania bardziej szczegółowe*”<sup>10</sup>. Formułując dalej szczegółową problematykę badawczą niniejszej pracy, w wyróżnionych powyżej dwóch obszarach (zakresach) badawczych poszukiwano odpowiedzi na następujące problemy szczegółowe, stanowiące wyżej wspomniany za S. Nowakiem zhierarchizowany system pytań:

P<sub>1</sub>. Czy istnieje istotna statystycznie różnica średnich osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym w grupach zróżnicowanych zgodnością testowo ujawnionych preferencji barwy instrumentalnej z instrumentem, na którym przebiega nauka gry?

P<sub>2</sub>. Czy istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy poziomem zdolności muzycznych uczniów a ich osiągnięciami w nauce gry na instrumencie dętym?

P<sub>3</sub>. Czy istnieje zależność pomiędzy poziomem testowo stwierdzonych zdolności muzycznych uczniów a występowaniem preferencji tych osób w zakresie brzmień instrumentów muzycznych?

P<sub>4</sub>. Czy istnieją związki pomiędzy samooceną uczniów w zakresie preferowania barw instrumentów dętych a wynikami Testu ITPT E.E. Gordona?

P<sub>5</sub>. Jak kształtuje się motywacja do nauki gry na instrumencie dętym osób uczonych w grupach zróżnicowanych zgodnością testowo stwierdzonych preferencji z wyborem instrumentu do nauki oraz z miejscem nauczania?

P<sub>6</sub>. Jak stosuje się sposoby pomiaru i oceny osiągnięć uczniów w nauce gry na dętych instrumentach muzycznych w odniesieniu do badanych środowisk edukacyjnych?

P<sub>7</sub>. Jaka jest organizacja nauki gry instrumentalnej w polskim formalnym i nieformalnym kształceniu muzycznym oraz czy sposób nauczania istotnie różnicuje osiągnięcia uczniów?

Ponieważ system pytań badawczych tworzą zatem kolejno: „*problem główny oraz wyłonione z niego grupy problemów i problemy szczegółowe*”<sup>11</sup>, to uzyskaną w drodze badań własnych wiedzę o szczegółowych już problemach badawczych umożliwić miała analiza, różnicowanie i wnioskowanie wg ujętych wyżej dwóch zakresach problemów, a w konsekwencji rozwiązanie problemu głównego. Taki, jak cytuję za R. Leppertem, „*trójstopniowy sposób formułowania problematyki badawczej: od problemu głów-*

---

9 Typologię instytucji upowszechniających muzykę w systemie edukacji równoległej, pozaszkolnej przyjąłem i zaadaptowałem do potrzeb badań własnych za E. Rogalskim. Por. E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, WSP, Bydgoszcz 1993, 31-35, 38-40.

10 S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 30.

11 R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1996, s. 43.

nego do szczegółowych a następnie jej rozwiązania (w odwrotnej kolejności – od problemów szczegółowych do ogólnego) [z uwzględnieniem grup problemów – dod. moje, PT] okazał się być dla podjętego zadania optymalny”<sup>12</sup>.

Struktura problemów sugerowała zarówno diagnozę jak i badania porównawcze z elementami rozumowania eksperymentalnego. W wymiarze diagnostycznym istotą było scharakteryzowanie samooceny osób badanych, ich upodobań muzycznych i preferencji w zakresie barwy instrumentów muzycznych oraz poziomu zdolności muzycznych. Przyjęta w ujęciu K. Konarzewskiego<sup>13</sup> próba porównawcza, mocno zbliżona do próby eksperymentalnej, miała natomiast wykazać związek między stwierdzonymi preferencjami barw instrumentów muzycznych oraz zdolnościami muzycznymi uczniów a ich osiągnięciami w nauce gry na instrumencie dętym.

### 3.4. Hipotezy badawcze

Celem badań własnych było sprawdzenie hipotezy zakładającej, że **związek między indywidualnymi preferencjami barw instrumentów muzycznych a zdolnościami muzycznymi determinuje osiągnięcia w nauce gry na instrumencie muzycznym. Hipoteza ta prognozowała najlepsze osiągnięcia uczniów w nauce gry instrumentalnej przy najbardziej optymalnych warunkach, tzn. w nauce gry na instrumencie o preferowanej barwie i wysokim poziomie zdolności muzycznych.** Przyjęto szczegółowe hipotezy badawcze odpowiadające sformułowanym wcześniej kolejnym szczegółowym problemom badawczym:

- H<sub>1</sub> W świetle wyników badań możliwe będzie empiryczne wyjaśnienie zależności występowania i zgodności preferencji barwy instrumentalnej uczniów z instrumencie wyznaczonym do nauki gry a osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym. Prawdopodobnie zależności te okażą się istotne.
- H<sub>2</sub> Rezultaty analizy wyników badań ilościowych i jakościowych pozwolą na wskazanie istotności statystycznej korelacji pomiędzy stwierdzonymi testowo zdolnościami muzycznymi badanych osób a ich osiągnięciami w nauce gry. Można założyć, że tendencje wykazywanej korelacji między zdolnościami tonalnymi i rytmicznymi a osiągnięciami instrumentalnymi w porównaniu trzech grup badawczych rozkładają się podobnie i są istotne statystycznie.
- H<sub>3</sub> Wyniki przeprowadzonych badań ostatecznie wykażą wartość korelacji pomiędzy stwierdzonymi testowo zdolnościami muzycznymi (wyniki Testu MAP E.E. Gordona) a występowaniem wysokich indywidualnych preferencji barw instrumentów muzycznych (wyniki Testu ITPT E.E. Gordona). Prawdopodobnie korelacja ta okaże się istotna.

---

<sup>12</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>13</sup> Por. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, op. cit., s. 65-68.



- H<sub>4</sub> Wiedza uzyskana na podstawie analizy *Arkusza samooceny* będzie odpowiedzią na pytanie o:
- 1) świadomość własnych preferencji barw instrumentów muzycznych badanych uczniów oraz
  - 2) jej związki z wynikami Testu ITPT E.E. Gordona.
- H<sub>5</sub> Indywidualne preferencje barwy instrumentalnej uczniów okażą się jednymi z głównych czynników kształtujących silną motywację tych uczniów do nauki gry instrumentalnej. Zgodność preferencji uczniów w tym zakresie z wyborem instrumentu do nauki istotnie kształtuje stosunek emocjonalny tych osób do instrumentu, nauki oraz determinuje motywację i osobistą aktywność w samodzielnej pracy nad uzyskaniem w tym zakresie autentycznej satysfakcji. Zależność ta okaże się dodatkowo istotna ze względu na miejsce nauczania.
- H<sub>6</sub> Istnieją różne sposoby pomiaru osiągnięć i oceny postępów w nauce gry na instrumentach muzycznych o zróżnicowanym stopniu podobieństwa dla różnych środowisk edukacyjnych (w tym formalnego, nieformalnego i prywatnego kształcenia muzycznego).
- H<sub>7</sub> Organizacja nauczania gry instrumentalnej w polskim: formalnym i państwowym szkolnictwie muzycznym oraz nieformalnym (prywatnym, społecznym) kształceniu muzycznym jest zróżnicowana pod wieloma względami, co decyduje o istotnych różnicach w poziomie osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym.

## 3.5. Charakterystyka zmiennych i wskaźników

### 3.5.1. Zmienne niezależne i zależne

Syntetyczne ujęcie przyjętej w badaniach własnych struktury zmiennych i odpowiadających im wskaźników zamieszczono w poniższym zestawieniu (tab. 1).

Tabela 1. Struktura zmiennych i wskaźników

Lp.	Zmienne zależne	Wskaźniki zmiennej zależnej
1	Osiągnięcia uczniów w trakcie nauce gry na instrumencie dętym	Sposób i jakość konstruowania wypowiedzi muzycznej
2	Poziom wykonania przez uczniów na instrumencie dętym Miniatur 1,2,3 – sprawdzianu	Oceny sędziów kompetentnych wg kryterium poprawności tonalnej, rytmicznej i ekspresji wykonania
	<b>Zmienne niezależne główne</b>	<b>Wskaźniki zmiennej niezależnej</b>
1	Indywidualne preferencje barw instrumentów muzycznych	Wyniki Testu <i>Preferencji Barwy Instrumentalnej</i> (ITPT) E.E. Gordona. Rodzaje odpowiedzi uczniów w <i>Arkuszu samooceny</i>
2	Poziom ustabilizowanych zdolności muzycznych	Wyniki Testu <i>Profil Zdolności Muzycznych</i> . (MAP) E.E. Gordona

	Zmienne niezależne uboczne	Wskaźniki zmiennej niezależnej
1	Poziom trudności Miniatur 1,2,3 – sprawdzianu	Rodzaje wypowiedzi nauczycieli w <i>Kwestionariuszu wywiadu</i> wg kryteriów trudności (technicznej, artykulacyjnej i ekspresji wykonania):
2	Pomiar i ocena osiągnięć w trakcie nauki gry instrumentalnej	Rodzaje wypowiedzi nauczycieli w <i>Arkuszu obserwacji</i> i <i>Kwestionariuszu wywiadu</i>
3	Aktywność własna i motywacje badanych osób w nauce gry instrumentalnej	Rodzaje odpowiedzi uczniów i nauczycieli w <i>Arkuszu samooceny</i> oraz w <i>Arkuszu obserwacji</i>
4	Umiejętności pedagogiczne nauczycieli	Rodzaje odpowiedzi nauczycieli w <i>Kwestionariuszu wywiadu</i>
5	Organizacja nauczania gry instrumentalnej	Wypowiedzi nauczycieli w <i>Kwestionariuszu wywiadu</i>

### 3.5.2 Opis badanych zmiennych

#### *Osiągnięcia uczniów w nauce gry instrumentalnej*

Ocena osiągnięć badanych osób dotyczyła analizy ich postępów w trakcie pierwszego roku nauki. Istotna w tym była jakość samodzielnej pracy uczniów, ich determinacja w pokonywaniu trudności oraz ewentualne prezentacje muzyczne ucznia.

Wskaźnikiem był sposób i jakość konstruowania wypowiedzi muzycznej. Wysoki poziom twórczego wykonawstwa wiąże się z natężeniem różnorodności i oryginalności jednostek tonalnych i rytmicznych. Poziom wykonania w wymiarze twórczym analizowany był również w odniesieniu do stylu i ekspresji wykonania muzycznego. Odtwórczy wymiar osiągnięć był oceniany w odniesieniu do realizacji zapisu muzycznego i realizacji uwag nauczyciela.

#### *Kryteria określające poziom wykonania na instrumencie muzycznym sprawdzianu – Miniatur 1,2,3*

Poziom wykonania sprawdzianu wyznaczał jakość wypowiedzi muzycznej (motywów, fraz i zdań muzycznych) w odniesieniu do uwzględnianych w ocenie kryteriów oceny: tonalnych, rytmicznych i ekspresyjno-wykonawczych. Miniatury 1, 2, 3 miały postać zadań muzycznych przeznaczonych do wykonania po pierwszym roku nauki gry na instrumencie dętym. Przedmiotem analizy poziomu wykonania sprawdzianu (miniatur) wg kryteriów tonalnych była poprawność wykonania jednostek tonalnych z uwzględnieniem funkcji harmoniczných. Nie bez znaczenia było odwołanie się do poczucia Toniki, Subdominanty i Dominanty, zwłaszcza w wykonaniu pierwszego i ostatniego dźwięku. Poziom wykonania sprawdzianu (miniatur) w aspekcie rytmicznym określały kryteria: poprawność poczucia i realizacji stałego tempa oraz metrum; poprawność wykonania motywów rytmicznych opartych na makrobitach i mikrobitach <sup>14</sup>

<sup>14</sup> Zdaniem E.E. Gordona makrobity i mikrobity są podstawowymi składnikami (bitami) rytmu, które razem wyznaczają kontekst rytmiczny utworu (zadania) muzycznego. Kształcenie poczucia makrobitów i mikrobitów, jako dwuwarstwowego pulsu, leży u podstaw koniecznego audiowania kontekstu ryt-

z uwzględnieniem zastosowanych funkcji harmonicznyc. Wysoki poziom wyznaczała poprawność wykonania wszystkich motywów rytmicznych w trzech podstawowych funkcjach (T, S, D) z uwzględnieniem poprawności realizacji tempa i metrum. Jakość ekspresji wykonania sprawdzianu (miniatur) wyznaczały kryteria: kształtowanie dobrej jakości dźwięku, oryginalnego prowadzenia kantyleny z uwzględnieniem prawidłowego frazowania; indywidualny koloryt wykonywanej muzyki. Wskaźnikiem tej zmiennej zależnej były oceny sędziów kompetentnych określające poziom wykonania (tonalnego, rytmicznego i ogólno-ekspresyjnego) Miniatur 1,2,3.

#### *Indywidualne preferencje barw instrumentów muzycznych*

Ocena indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej była rozpatrywana w aspekcie wyczuwalnych upodobań i samooceny badanych osób w zakresie własnych preferencji barwy instrumentalnej oraz w aspekcie ujawnionego Testem ITPT E.E. Gordona indywidualnego profilu preferencji barwy instrumentalnej. Badanie preferencji dotyczyło więc percepcji głównie brzmienia instrumentów dętych (drewnianych i blaszanych).

Wiedza uzyskana na podstawie analizy danych *Arkusza samooceny* ujawniła samoocenę uczniów dotyczącą upodobań warstwy brzmieniowej instrumentów muzycznych także w porównaniu z innymi elementami jak rytm, melodia.

W obszarze badanych testowo preferencji barwy instrumentalnej (jako naczelnego kryterium ich diagnozowania) uznano wyniki *Testu Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT) E.E. Gordona. Badawcze rezultaty zastosowania Testu ITPT E.E. Gordona umożliwiły badanym osobom poznanie swoich preferencji w tym zakresie (zarówno najwyższych jak i najniższych), będąc jednocześnie ostatecznym wskaźnikiem dla tego kryterium badanej zmiennej.

#### *Poziom ustabilizowanych zdolności muzycznych badanych osób*

Zmierzony Testem *Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) E.E. Gordona profil zdolności muzycznych był rozpatrywany w kryteriach określających poziom postrzegania konkretnych struktur muzycznych, a mianowicie: tonalnej i rytmicznej.

Analiza zdolności tonalnych odnosiła się do wskaźników podtestu Wyobraźni dźwiękowej MAP E.E. Gordona. Wskaźniki te dotyczyły percepcji linii melodycznej jako jednogłosowej kantyleny i w oparciu o ten aspekt percepcji pod uwagę poddano jej harmoniczne (w tym przypadku: dwugłosowe) zróżnicowanie. Analiza poziomu percepcji linii melodycznej dotyczyła także aspektu tonalnego (rozpoznawanie różnic układów jednostek tonalnych) oraz linearnego (rozpoznawanie różnic kierunków prowadzonej kantyleny).

---

micznego, co w konsekwencji przekłada się na poziom rytmicznych osiągnięć ucznia w nauce muzyki. Por. E.E. Gordon, *Teoria uczenia się muzyki*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2000, s. 38-40.

Zdolności rytmiczne analizowane były w aspekcie percepcji przebiegów jednostek rytmicznych w zakresie tempa oraz metrum. Percepcja struktur rytmicznych w tym zakresie odnosiła się więc w szczególności do postrzegania i porównywania zjawisk stałości i zmienności tempa oraz metrum. Analiza ta odnosiła się do wskaźników podtestu *Wyobraźni rytmicznej* MAP E.E. Gordona.

Wskaźnikami poziomu ustabilizowanych zdolności muzycznych badanych osób w zakresie melodii, harmonii, tempa i metrum były więc wyniki surowe podtestów *Wyobraźni dźwiękowej* i *Wyobraźni rytmicznej* Testu MAP E.E. Gordona.

Kryteria określające *poziom trudności sprawdzianu – Miniatur 1,2,3*

Wybrane z góry trzy utwory muzyczne – Miniatury 1,2,3 – były przeznaczone do wykonania na instrumencie dętym przez badane osoby po ich pierwszym roku nauki. Ze względu na wielozakresowy poziom trudności ich wykonania utwory te przyjęły charakter konkretnych zadań muzycznych – sprawdzianu.

Wskaźnikami poziomu trudności wykonywanych zadań muzycznych były spełniane kryteria określające ich trudność wykonawczą rozpatrywaną w trzech zakresach kryteriów szczegółowych: trudności technicznej, trudności artykulacyjnej i trudności ekspresyjnej. Kryteriami trudności technicznej było: zastosowanie skomplikowanych technicznie przebiegów melorytmicznych, układ harmoniczny jednostek z uwzględnieniem metrum oraz realizacji tempa i pulsu. Zakres kryteriów artykulacyjnych obejmował aspekty związane z techniką i jakością kształtowanego dźwięku. Należą do nich: różnorodność wydobycia dźwięku, zastosowanie elementów określających jakość wydobywanego dźwięku, frazowania, prowadzenie kantyleny oraz kształtowania dźwięku dobrej jakości pod względem tonalnym i artykulacyjnym. Kryteria trudności ekspresyjnej miniatur dotyczyły zastosowania oznaczeń określających różnorodność i oryginalność wykonania (w tym nadania elementów własnej interpretacji i ruchu wykonywanej muzyce).

Kryteria *pomiaru i oceniania osiągnięć w trakcie nauki gry instrumentalnej*

Osiągnięcia w trakcie nauki gry na instrumencie dętym poddane były ocenie według przyjętych kryteriów w wymiarach odtwórczości i twórczości. Procedura pomiaru i oceniania osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie obejmowała: a) jakość pracy samodzielnej, b) obserwację postępów w opanowywaniu repertuaru, c) obserwację jakości różnych prezentacji muzycznych ucznia. Oceny dokonywali nauczyciele.

Kryteria pomiaru jakości osiągnięć gry instrumentalnej w wymiarze odtwórczym sprowadzały się do analizy: sprawności i poprawności wykonywania linii melodycznej oraz przebiegu rytmicznego wskazanych do nauki samodzielnej utworów lub ich fragmentów, umiejętności zastosowania w praktyce wskazówek nauczyciela, a także umiejętności pracy z akompaniamentem.

W wymiarze twórczym kryteriami pomiaru jakości osiągnięć gry instrumentalnej były: prowadzenie kantyleny oraz kształtowanie dźwięku.

Czyniona przez nauczycieli na bieżąco (tj. w trakcie nauki) obserwacja była podstawą analizy i oceny poziomu pracy samodzielnej badanych uczniów oraz ich bieżących umiejętności w grze instrumentalnej z uwzględnieniem dynamiki czynionych postępów. Wskaźnikami tej zmiennej niezależnej były wypowiedzi nauczycieli notowane w *Arkuszu obserwacji*.

#### *Aktywność własna i motywacje badanych osób w nauce gry instrumentalnej*

Analiza aktywności badanych uczniów w nauce gry na wybranym instrumencie dętym obejmowała analizę: motywów podjęcia kształcenia muzycznego w zakresie nauki gry instrumentalnej, własnych motywacji w zakresie oceny wyboru instrumentu do nauki, określeniu celu nauki oraz określeniu swoich podstawowych preferencji muzycznych. Wskaźnikami były rodzaje udzielanych odpowiedzi uczniów w *Arkuszu samooceny*.

Natomiast analiza zaangażowania uczniów w nauce gry na wybranym instrumencie dętym dotyczyła: stosunku emocjonalny nauki i instrumentu muzycznego, ciekawością ćwiczonego repertuaru, determinacją w pokonywaniu trudności, stopniem pracy samodzielnej oraz aktywności własnej uczniów w pogłębianiu kontaktu z instrumentem. Wskaźnikami tego obszaru badania zmiennej były rodzaje wypowiedzi nauczycieli udzielanych w kwestionariuszu *Arkusza obserwacji*.

Wysoki poziom aktywności własnej badanych osób wiązał się z ich silnymi motywacjami do podjętej nauki gry oraz ze stopniem własnego zaangażowania w podnoszeniu satysfakcjonujących w grze instrumentalnej efektów.

W obu wymiarach analiza ta odnosiła się do indywidualnych preferencji uczniów w zakresie barwy instrumentu, na którym przebiega nauka gry.

#### *Kryteria określające umiejętności pedagogiczne nauczycieli*

Umiejętności pedagogiczne nauczycieli uczniów, jakich objęto badaniami, były rozpatrywane wg poniżej wyznaczonych kryteriów: a) poziomu i rodzaju wykształcenia muzycznego, b) przygotowania pedagogicznego do pracy z uczniem, c) staż pracy pedagogicznej, d) szczególnych osiągnięć zawodowych w zakresie nauczania muzyki, f) umiejętności dydaktyczno-metodycznych w odniesieniu do zdobytego wykształcenia i dynamiki doskonalenia zawodowego w tym zakresie.

Wskaźnikiem badanej zmiennej były rodzaje udzielonych przez nauczycieli odpowiedzi na pytania odnoszące się do omawianych kryteriów w *Kwestionariuszu wywiadu*.

#### *Kategorie warunkujące organizację nauczania gry instrumentalnej*

Przedmiotem analizy były powszechnie przyjęte a różnie realizowane kategorie organizowania kształcenia muzycznego w zakresie nauki gry na instrumencie dętym. Kategorie te były rozpatrywane w zakresie: 1) indywidualnych predyspozycji i preferencji

muzycznych kandydata do nauki gry na konkretnych dętym instrumencie muzycznym oraz 2) specyfiki funkcjonowania wybranego ośrodka edukacyjnego, w którym przebiegała nauka gry na instrumencie dętym badanych osób.

Za kategorie obejmujące indywidualne predyspozycje ucznia do nauki gry na instrumencie dętym Autor przyjął: a) wiek, b) zdolności muzyczne, c) ukształtowanie aparatu zadęciowego, d) ogólna sylwetka ciała, e) indywidualne preferencje muzyczne (w tym preferencje barwy instrumentalnej).

W zakresie kategorii związanych z problematyką działania konkretnego miejsca nauczania, w którym przebiega nauka gry rozpatrywano: a) charakter środowiska edukacyjnego, w którym ta nauka przebiegała (szkoła muzyczna, instytucje kształcenia nieformalnego, społecznego, amatorskiego oraz nauczanie prywatne), b) zasady przyjmowania kandydatów do nauki, c) charakterystykę nauczania (cykl, forma zajęć, cel nauczania), d) obowiązującą strukturę przedmiotów i pozalekcyjnych zadań wspomagających proces dydaktyczny.

Spełnianie kategorii obydwu zakresów, choć w różnym stopniu i przy niejednakowym wyznaczaniu priorytetów, bezpośrednio jednak warunkowało organizację procesu nauczania gry instrumentalnej. Wskaźnikiem tej zmiennej niezależnej były rodzaje wypowiedzi nauczycieli uczniów objętych badaniami udzielane w *Kwestionariuszu wywiadu*.

### 3.5.3. Kontrola zmiennych niezależnych zakłócających

Ponieważ, jak pisze J. Brzeziński<sup>15</sup>, obok zmiennych ważnych na zmienne zależne mogą oddziaływać także różnego rodzaju zakłócenia związane z warunkami, w których prowadzone jest badanie lub z interakcją między badaczem i osobami badanymi, tak więc w badaniach własnych uwzględniono możliwość oddziaływania dziewięciu zmiennych niezależnych zakłócających z jednoczesną kontrolą siły ich ewentualnego oddziaływania włącznie<sup>16</sup>.

**1. Onieśmienie osobą dorosłą:** Uczniowie poznali Prowadzącego badanie w trakcie przeprowadzanej na samym początku badania sondażowego. Posiadając doświadczenie w pracy z dziećmi Prowadzący badanie<sup>17</sup> starał się wytwarzać atmosferę serdeczności i bezpieczeństwa. Zauważono, że badani uczniowie nie czuli w obecności Prowadzącego badanie lęku i skrępowania, za to chętnie podejmowali współpracę.

**2. Znajomość rówieśników w czasie posiedzeń badawczych:** Badani uczniowie pochodzili z tej samej klasy. Obserwacja wykazała, że w trakcie grupowych posiedzeń badawczych w badaniach początkowych stopień znajomości między uczniami był wy-

15 Por. J. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 36-37.

16 Ibidem, s. 37; Por. tenże: *Metodologia badań psychologicznych*, op. cit., s. 190-191.

17 Autor w okresie prowadzenia badań był czynnym nauczycielem muzyki w szkole podstawowej i gimnazjum, gdzie oprócz dużego stażu w pracy dydaktyczno-wychowawczej zdobył doświadczenie w kontaktach z uczniami.

starczający. Choć większość uczniów nie zdążyła się jeszcze dobrze poznać, to jednak znano swoje imiona i nazwiska. Uczniowie przejawiali dobre samopoczucie i swobodę w kontaktach między sobą. Ze względu na indywidualną formę badań końcowych aspekt znajomości między uczniami nie miał znaczenia dla jakości dalszych pomiarów.

**3. Zgodność i obiektywność ocen sędziów kompetentnych:** Pięciu niezależnych sędziów kompetentnych analizowało i oceniało jakość wykonania na instrumentach wskazanych Miniatur 1,2,3 wg przyjętych wcześniej kryteriów. Przed przystąpieniem sędziów do pracy dokonano ich przeszkolenia w zakresie interpretacji i zastosowania w praktyce wspólnych kryteriów oceny. Analizowali oni dostarczone im kopie nagrań audio wykonanych przez uczniów Miniatur 1, 2, 3, korzystając z dobrej jakości odtwarzacza CD. Nagrania były analizowane w kolejności losowej. Sędziowie nie wiedzieli, które nagrania pochodzą z grupy reprezentatywnej A, a które z grup porównawczych  $P_1$ ,  $P_2$ . Zgodność ocen sędziów kompetentnych została dodatkowo obliczona na podstawie współczynnika zgodności sędziów  $W$  – Kendalla.

**4. Otoczenie przedmiotowe:** Wszystkie posiedzenia badawcze odbywały się w tych samych pomieszczeniach danej szkoły. Zarówno grupowe badania początkowe, jak i indywidualny pomiar końcowy był przeprowadzony w wyznaczonym jednym pomieszczeniu, które uczniowie zdążyli poznać i czuli się w nim bezpiecznie. Były to miejsca wyciszone o stałym układzie mebli.

**5. Obecność osoby przeprowadzającej badania na posiedzeniach badawczych:** Uczniowie znali Autora jako osobę prowadzącą badania. Nie zauważono, aby w obecności Prowadzącego badania zachowania uczniów na posiedzeniach badawczych były wymuszone lub nienaturalne. Posiedzenia odbywały się także w obecności nauczyciela, którego uczniowie również znali. Osoba prowadząca badanie przebywała w takim miejscu, aby możliwie najmniej ingerować w naturalne interakcje pomiędzy uczniami a ich nauczycielem, ale jednak tak, aby zachować pełną kontrolę nad prawidłowością przeprowadzanych pomiarów.

**6. Stres badanych uczniów związany z rejestrowaniem ich osiągnięć:** Ponieważ obecność mikrofonu prawdopodobnie wprowadziłaby dodatkowo emocjonalny element zakłócający wykonanie Miniatur 1,2,3, tak więc postanowiono ukryć mikrofon przed uczniami. Uczniowie w trakcie pomiaru końcowego nie wiedzieli, że wykonywane na instrumencie przez nich Miniatury 1,2,3 są nagrywane. Wiedzieli natomiast, że samo wykonanie Miniatur 1,2,3 będzie przedmiotem oceny. Ewentualny więc stres, jaki mogłby towarzyszyć badanym uczniom, nie powinien różnić się od tego, jakiego mogli oni wielokrotnie doświadczyć w trakcie roku nauki, czego wskaźnikiem były uwagi nauczycieli w arkuszu całorocznej obserwacji.

**7. Warunki przeprowadzanych posiedzeń badawczych:** Wszystkie posiedzenia badawcze odbywały się w podobnych warunkach lokalowych. Liczebność wszystkich grup w trakcie przeprowadzanych posiedzeń badawczych była również zbliżona i wynosiła od 5 do 10 osób.

**8. Stosunek badanych uczniów do badań:** Uczniowie byli uprzednio poinformowani o przebiegu badań oraz naukowym przeznaczeniu zgromadzonych wyników. Uczniowie wiedzieli, że ich udział w badaniach jest absolutnie dobrowolny, a zgromadzone dane nie podlegają ocenie w szkole. Zauważono, że uczniowie byli zainteresowani dotyczącymi ich wynikami kolejnych pomiarów.

**9. Stosunek nauczycieli do badań:** Nauczyciele zostali uprzednio poinformowani o przedmiocie i celach badań ich uczniów. Na podstawie przeprowadzonych rozmów można było dostrzec, że są żywo zainteresowani problematyką badań, co niejednokrotnie wyraziło się ich aktywnym udziałem w przygotowaniu i realizacji kolejnych posiedzeń badawczych. Wspomagali oni ponadto Prowadzącego badanie w działaniach motywujących uczniów.

### 3.6. Narzędzia badawcze i ich charakterystyka

W badaniach podstawowym instrumentarium badawczym było:

1. Test *Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT) E.E. Gordona;
2. Test *Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) E.E. Gordona;
3. *Arkusze samooceny*;
4. *Arkusze obserwacji*;
5. *Kwestionariusz wywiadu*;
6. Skale szacunkowe kryteriów oceny poziomu wykonania utworów muzycznych (Miniatur 1,2,3) – sprawdzianu;
7. Materiał muzyczny wykorzystany w sprawdzianie umiejętności i osiągnięć w grze na instrumencie dętym (Miniatury 1,2,3).

#### Charakterystyka zastosowanych narzędzi:

1. *Test Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT) E.E. Gordona. Obiektywne narzędzie pomocne nauczycielom i rodzicom w wyborze odpowiedniego instrumentu dętego dla rozpoczynających naukę gry dzieci. Jest skierowane dla osób, które zamierzają rozpocząć naukę gry na określonym instrumencie dętym. Może ono być stosowane zespołowo lub indywidualnie<sup>18</sup>.

2. *Test Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) E.E. Gordona. Ponieważ pomiar ustabilizowanych zdolności muzycznych w koncepcji badania przewidziany był jako ujawnienie podstawowych zdolności w zakresie słuchu muzycznego (melodyczno-harmonicznego) i poczucia rytmicznego (agogiczno-metrycznego), tak więc zastosowano dwa podtesty tj. „Wyobraźni dźwiękowej” i „Wyobraźni rytmicznej” Testu *Profil Zdolności Muzycznych*. Możliwość adekwatnego do potrzeb badań własnych wykorzystania

---

<sup>18</sup> Por. E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ale. Chicago. IL 50538., Chicago 1984, s. 18-23.



wybranych podtestów sugeruje instruktaż podręcznika polskiej wersji Testu MAP E.E. Gordona podkreślając, że „w zależności od celu badania można stosować każdą z trzech części testu niezależnie”<sup>19</sup>.

**3. Arkusz samooceny** przygotowany w postaci kwestionariusza ankiety był przeznaczony dla kandydatów rozpoczynających naukę gry na wybranym instrumencie dętym. Struktura pytań opierała się o kafeterię zamkniętą, w większości dysjunktywną. Pytania dotyczą samooceny kandydatów do nauki gry dotyczącej ich zainteresowań, upodobań barw instrumentów muzycznych, ogólnych preferencji muzycznych oraz motywach podjęcia kształcenia muzycznego badanych osób.

**4. Arkusz obserwacji** – był indywidualnym narzędziem obserwacyjnym, skierowanym do nauczycieli uczniów, których objęto badaniem. Obserwację uczestniczącą ukrytą ucznia nauczyciel prowadził systematycznie w trakcie całorocznej nauki. Arkusz obserwacji służył jedynie zapisaniu ostatecznych wniosków i wyników czynionej na bieżąco obserwacji ucznia wg przyjętego porządku. Z uwagi na treść obserwacji w budowie arkusza dokonano cesury na trzy grupy zagadnień będących przedmiotem obserwacji: 1) Indywidualne predyspozycje ucznia, 2) Osiągnięcia ucznia w nauce gry instrumentalnej, 3) Motywacja i aktywność własna ucznia. Zastosowanie narzędzia dostarczyło wiedzy o wybranym uczniu w zakresie analizowanych zmiennych. Większość pytań pozostała otwarta, co wynikało z potrzeby uzyskania swobodnych wypowiedzi obserwujących nauczycieli.

**5. Kwestionariusz wywiadu** – narzędzie to było skierowane do nauczycieli uczniów, których objęto badaniem. Kwestionariusz składał się z 23 pytań w większości opatrzonych kafeterią zamkniętą odpowiedzi o odpowiednio ustalonej kolejności. Jest to zatem narzędzie ściśle skategoryzowane.

Zastosowanie kwestionariusza wywiadu dostarczyło informacji na temat zasad organizacji nauczania gry instrumentalnej, sposobów pomiaru i oceniania jakości osiągnięć w grze instrumentalnej oraz umiejętności pedagogicznych nauczycieli. Obecność pytań otwartych pozwoliła uzyskać szerszą wiedzę na wyróżnione problemy z możliwością jednoczesnego wyartykułowania własnych wniosków płynących z doświadczeń pedagogicznych nauczycieli.

**6. Skale szacunkowe kryteriów oceny poziomu wykonania zadań muzycznych Miniatur 1,2,3** – ułożone według propozycji E.E. Gordona i R. Grunova<sup>20</sup>. Skale szacunkowe opierały się na kryteriach oceny wykonania Miniatur 1,2,3 pod względem tonalnym, rytmicznym i ekspresyjnym. Przyjęto *skalę kumulacyjną* dla kryteriów oceny wykonania tonalnego i rytmicznego oraz *skalę sumatywną* dla kryteriów oceny ekspresji wykonania<sup>21</sup>.

19 Por. H. Kotarska, M. Bogdan, *Test Zdolności Muzycznych Edwina Gordona / Musical Aptitude Profile*. Podręcznik tymczasowy. Wyd. AMFC, Warszawa 1980, s. 5-7.

20 E.E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, GIA Publ., Inc., Chicago 2002, s. 33-41.

21 Por. E.E. Gordon, R.F. Grunow, *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 263-264, 266, 268.

## 7. Materiał muzyczny wykorzystany w sprawdzianie umiejętności i osiągnięć w grze na instrumencie

Jest to zapis nutowy trzech utworów instrumentalnych (Miniatur 1,2,3) przeznaczonych do wykonania przez uczniów na instrumencie dętym po pierwszym roku nauki. Budowa formalna i treść muzyczna utworów jest ściśle dostosowana do przedmiotu analizowanej zmiennej. Ze względu na swój uniwersalny charakter i złożoność trudności podlegających kryteriom oceny, utwory te przyjęły postać zadań muzycznych, podobnych do tych, jakie stosuje się w trakcie nauki w szkole.

### 3.7. Metody i techniki badań

W prowadzeniu niniejszych badań posłużono się metodą podłużnych badań porównawczych z elementami rozumowania eksperymentalnego. Metoda ta, przyjęta w rozumieniu K. Konarzewskiego<sup>22</sup>, nawiązywała w strategii badań eksperymentalnych, według planu trzygrupowego z pomiarem początkowym i końcowym.

Dla potrzeb badania utworzono trzy grupy reprezentujące wartości zmiennej niezależnej  $X^{\&I}$ : reprezentatywną (A) i dwie porównawcze ( $P_1$  i  $P_2$ ). W grupie A znajdowali się uczniowie rozpoczynający naukę gry w państwowych szkołach muzycznych I stopnia na instrumencie zgodnym z wynikami *Testu Preferencji Barwy Instrumentalne* E.E. Gordona. Ta grupa w całości reprezentowała występowanie tzw. czynnika sprawczego, tj. zgodności zmiennej niezależnej  $X^{\&I}$  z wyznaczonym do nauki gry instrumentem – stąd dalej Autor określił ją mianem *reprezentatywnej*. Do grupy  $P_1$  zakwalifikowano osoby rozpoczynające naukę gry na instrumentach dętych również w państwowych szkołach muzycznych I stopnia, ale grający na instrumencie niezgodnym z wynikami Testu Preferencji Barwy Instrumentalnej. Grupę  $P_2$  tworzyli osoby, które grały na dowolnie wybranym instrumencie (a wybór nie miał żadnego związku z wynikami Testu Preferencji Barwy Instrumentalnej). Nauka w tej grupie odbywała się poza formalnym kształceniem państwowych szkół muzycznych.

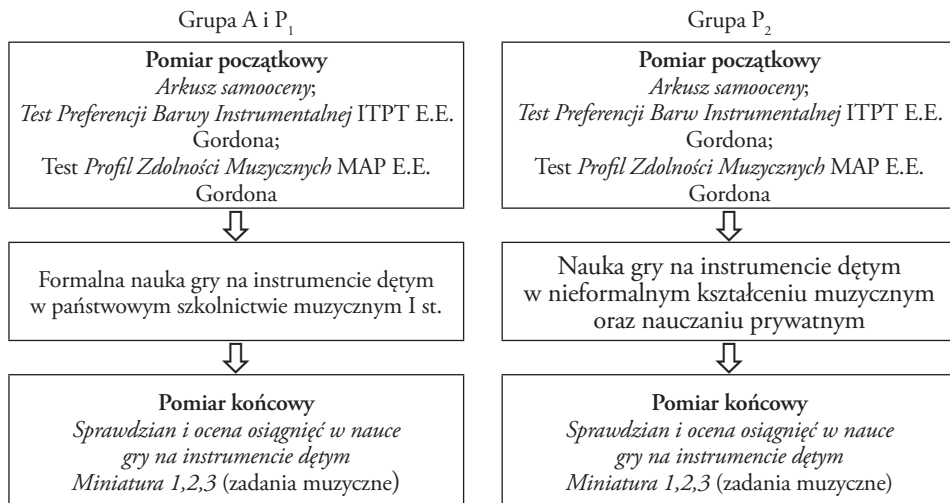
Konstruowanie własnego planu badawczego, nakierowanego na realizację wskazanych wcześniej celów wewnętrznych (poznawczych) oraz zewnętrznych (naukowych i praktycznych) uwzględniało zweryfikowanie niezbędnego kryterium: ekwiwalencji oraz kontekstualności<sup>23</sup>. Oczywiście, jak wskazuje S. Palka, wymóg ekwiwalencji w badaniach porównawczych dotyczył równoważności (strukturalnej i funkcyjnej<sup>24</sup>) badanych obiektów (szkół muzycznych, domów kultury i edukacyjnych placówek nieformalnego kształcenia muzycznego), w których porównywane były te same aspekty procesu kształcenia muzycznego. Wymóg kontekstualności doprowadził natomiast do osadzenia badanych obiektów, zjawisk i aspektów procesu kształcenia muzycznego w kontekście szeroko rozumianej edukacji muzycznej.

22 Po. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, op. cit., s. 65-68.

23 Por. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka edukacyjna*, op. cit., s. 85-86.

24 Ibidem, s. 86.

Badania porównawcze prowadzono techniką trzech grup równoległych zgodnie z poniżej zamieszczonym planem (rys. 1):



Rysunek 1. Plan badawczy badań własnych

Przyjęty za K. Konarzewskim własny plan podłużnych badań porównawczych umożliwił analizę następujących sytuacji<sup>25</sup>:

1. Pomiar początkowy miał zadanie ujawnić preferencje barwy instrumentalnej osób badanych we wszystkich grupach, ale tylko grupa A rozpoczęła naukę zgodnie z wynikami Testu ITPT E.E. Gordona<sup>26</sup>. Ponadto określono poziom ustalizowanych zdolności muzycznych (Test MAP E.E. Gordona) oraz preferencje muzyczne wyrażone na podstawie Arkusza samooceny kandydatów do nauki gry.
2. Założono, że czynnikiem wpływającym pozytywnie na efekty wykonawcze jest świadomość własnych preferencji brzmień instrumentów muzycznych, dlatego w grupach badawczych A, P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> dodatkowo analizowano zgodność wyboru instrumentu do nauki z wynikiem uzyskanym w Teście ITPT E.E. Gordona.
3. Przyjęto, że istnieją istotne różnice między formalnym nauczaniem gry na instrumencie w państwowych szkołach muzycznych a nauką instrumentalną prowadzoną poza państwowym szkolnictwem muzycznym, tj. w kształceniu nieformalnym i prywatnym.

25 Por. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, op. cit., s. 65-68.

26 Choć badania porównawcze, jak pisze K. Konarzewski, są: „substytutem badań eksperymentalnych” to jednak odmiennie niż w eksperymencie, nie tworzą eksperymentalnych warunków, lecz tworząc grupy porównawcze „skorzystano ze zróżnicowania, jakie wytworzyło samo życie”. „W badaniach porównawczych zmienną niezależną jest kryterium doboru porównywanych populacji. Każda wartość zmiennej niezależnej [XgI – dop. mój, PT] odnosi się do jednej realnej populacji” [tj. wybranej grupy uczniów o odmiennym rozkładzie zmiennej XgI – dop. mój, PT]. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, op. cit., s. 65.

4. Oczekiwano, że przeprowadzony we wszystkich grupach A, P<sub>1</sub> i P<sub>2</sub> pomiar początkowy i końcowy pozwoli na wnikliwą jakościową i ilościową analizę osiągnięć.

Metodami uzupełniającymi był sondaż diagnostyczny (*informacje o: indywidualnych zainteresowaniach, ogólnych preferencjach muzycznych, sposobach pomiaru i oceny postępów w nauce gry na instrumentach, organizacji nauczania gry instrumentalnej*) oraz metoda indywidualnych przypadków (*osiągnięcia uczniów po pierwszym roku gry na instrumencie*).

Syntetycznie przyjętą w badaniach strukturę metod oraz odpowiadających im technik i aparatury narzędzi przedstawiono w poniższym zestawieniu (tab. 2):

Tabela 2. Metody, techniki i narzędzia badawcze zastosowane w badaniach własnych

Lp.	Metody	Techniki	Narzędzia
1	Podłużne badania porównawcze	Technika grup równoległych	Test <i>Profil Zdolności Muzycznych</i> MAP E.E. Gordona Test <i>Preferencji Barwy Instrumentalnej</i> ITPT E.E. Gordona Skala kryteriów oceny wykonania utworów muzycznych
2	Sondaż diagnostyczny	Wywiad Ankieta Obserwacja	<i>Kwestionariusz wywiadu</i> <i>Arkusz samooceny</i> <i>Arkusz obserwacji</i>
3	Studium indywidualnych przypadków	Wywiad Obserwacja Analiza dokumentów	<i>Kwestionariusz wywiadu</i> <i>Arkusz obserwacji</i>

## 3.8. Specyfika grupy badawczej i organizacja badań

### 3.8.1. Zasady doboru grupy badawczej

Badaną próbę tworzyli dzieci i młodzież w przedziale wiekowym 9-17 lat, **rekrutujący się na pierwszy rok nauki gry na instrumencie muzycznym** (dętym: drewnianym lub blaszanym) w: klasach pierwszych cyklu czteroletniego państwowych szkół muzycznych (I stopnia) oraz w placówkach edukacji pozaszkolnej, nieformalnego ruchu muzycznego, ognisk muzycznych, stowarzyszeń instrumentalnych, klubów, domów/ ośrodków kultury a także uczestników nieformalnych zajęć w nauczaniu prywatnym.

Badani uczniowie nie mieli wcześniej fizycznego kontaktu z instrumentem, na którym formalną naukę mieli rozpocząć, a stan umiejętności badanych uczniów w grze na wybranym w szkole instrumencie był więc dla wszystkich równy. Pozwoliło to uformowanym losowo grupom badawczym zachować w tym względzie jednorodność.

Do badań włączono ponadto nauczycieli badanych uczniów (w liczbie 30). Nauczyciele ci prowadzili w wymienionych powyżej instytucjach naukę gry na instrumentach dętych.

### 3.8.2. Teren badań i opis badanej grupy

Badania przeprowadzono na terenie woj. wielkopolskiego, łódzkiego i kujawsko-pomorskiego w latach 2002-2005.

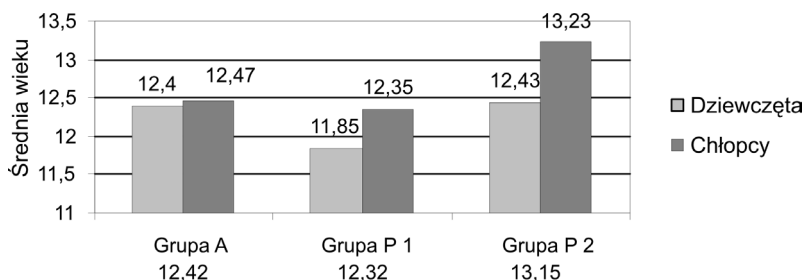
Terenem badań w związku z przyjętymi zakresami problemowymi były instytucje i formy zajmujące się edukacją muzyczną dla dzieci i młodzieży w ramach szkolnego i pozaszkolnego nauczania:

- Państwowe szkoły muzyczne I stopnia;
- Ogniska muzyczne, społeczne ogniska integracyjne;
- Domy kultury i mniejsze ośrodki kultury, gdzie nauka muzyki w zakresie gry na instrumentach odbywa się równoległe z innymi założonymi celami;
- Nieprofesjonalna działalność w ruchu muzycznym (stowarzyszenia instrumentalne, towarzystwa muzyczne, orkiestry);
- Nieformalne, prywatne i amatorskie nauczanie gry na instrumentach dętych.

W ramach grup: reprezentatywnej (A) i porównawczej pierwszej ( $P_1$ ) do badań losowo włączono razem 11 państwowych szkół muzycznych I stopnia w: Koninie, Turku, Słupcy, Kole, Radziejowie, Inowrocławiu, Kutnie, Kaliszu, Ostrowie Wielkopolskim, Uniejowie oraz Poddębicach.

W ramach grupy porównawczej drugiej ( $P_2$ ) badaniami objęto 10 placówek edukacji pozaszkolnej oraz nieformalnego nauczania prywatnego, gdzie pod kierunkiem instruktora jest prowadzona zbiorowa lub indywidualna nauka gry na instrumencie dętym. Badania przeprowadzono zatem w: Koninie, Słupcy, Dąbiu, Uniejowie, Dobrej, Turku, Ślesinie, St. Mieście.

Razem badaniami objęto 166 uczniów, w tym 88 dziewcząt i 78 chłopców. Grupę reprezentatywną (A) utworzyło 56 osób, a porównawcze:  $P_1$  – 58 osób i  $P_2$  – 52 osoby. Ogólną charakterystykę grup badawczych ilustruje poniższy rysunek (rys.2):



Rysunek 2. Średnia wieku badanych osób w poszczególnych grupach badawczych

### 3.8.3. Organizacja i przebieg badań

Badania własne zostały przeprowadzone w trzech etapach:

**Etap I** Przygotowanie narzędzi do przeprowadzenia badań właściwych

- a) opracowanie *kwestionariuszy ankiet* dla uczniów z elementami samooceny zainteresowań i preferencji barwy instrumentalnej,
- b) opracowanie *kwestionariuszy wywiadu* dla nauczycieli,
- c) opracowanie *arkuszy obserwacyjnych* dla nauczycieli,
- d) konstruowanie własnego planu badawczego,
- e) opracowanie materiału muzycznego (Miniatur 1,2,3) wykorzystanego w sprawdzianie osiągnięć instrumentalnych,
- f) opracowanie skal szacunkowych kryteriów oceny poziomu wykonania Miniatur 1,2,3 – sprawdzianu umiejętności i osiągnięć.

**Etap II** Przeprowadzenie badań właściwych

- A. Pomiar początkowy – przed rozpoczęciem przez uczniów nauki obejmował:
  1. Badanie sondażowe samooceny zainteresowań i preferencji barw instrumentów muzycznych badanych uczniów;
  2. Badanie testowe podstawowych zdolności muzycznych *Testem Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) E.E. Gordona;
  3. Badanie testowe profilu indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej *Testem Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT) E.E. Gordona.
- B. Pomiar końcowy – przeprowadzony po pierwszym roku nauki gry na instrumencie dętym obejmował:
  1. Sprawdzenie osiągnięć uczniów w nauce gry instrumentalnej (na podstawie wykonania zadań muzycznych – Miniatur 1,2,3);
  2. Ocena osiągnięć uczniów przejawianych w trakcie nauki gry na instrumencie w świetle całorocznych obserwacji nauczycieli;
  3. Wywiad z nauczycielami na temat organizacji edukacji muzycznej w zakresie nauki gry na instrumentach dętych oraz specyfiki funkcjonowania wybranych placówek i środowisk edukacyjnych.

**Etap III.** Opis i analiza wyników badań

1. Analiza ilościowa
2. Analiza jakościowa.

### 3.9. Schemat statystycznej analizy danych

Podstawowymi miarami statystycznymi zastosowanymi w analizie zebranych danych ze względu na występowanie lub wielkość określonej cechy<sup>27</sup> a także zależnie od skali, rozkładu danych, treści przyjętych hipotez badawczych były:

1) miary przeciętne: średnia arytmetyczna (wartość przeciętna) oraz oraz mediana (wartość środkowa) wyznaczona na podstawie wzoru

$$Me = \frac{\frac{N}{2} + \frac{N}{2} + 1}{2} \quad (\text{dla nieparzystego rozkładu uporządkowanego szeregu zmiennych})$$

$$Me = \frac{\frac{N}{2} + \frac{N}{2} + 1}{2} \quad (\text{dla parzystego rozkładu uporządkowanego szeregu zmiennych})^{28}$$

2) miary rozproszenia: wariancja i odchylenie standardowe (jako najczęściej stosowana i bardzo precyzyjna miara rozproszenia wartości zmiennej). Wariancja i odchylenie standardowe, jako miary dyspersji zostały wyznaczone według wzorów:

$$S^2 = \frac{\sum (X - \bar{x})^2}{N} \quad S = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{x})^2}{N}}$$

X – oznacza każdą wartość badanej zmiennej

$\bar{x}$  – średnia arytmetyczna

N – liczebność zbiorowości

Procedurę analizy danych ilościowych opartą o wyznaczony współczynnik korelacji zmiennych w badaniach osiągnięć muzycznych proponuje m. innymi E.E. Gordona, jako autor Teorii Uczenia się Muzyki i zarazem autor stosowanych w badaniach własnych Testów MAP i ITPT<sup>29</sup>. Uzasadniło to więc dodatkowo intencję posłużenia się współczynnikiem korelacji liniowej  $r$  – Pearsona, ustalonym dla określenia kierunku i siły związków między badanymi zmiennymi o charakterze ilościowym, wyznaczany na podstawie wzoru<sup>30</sup>:

$$r_{xy} = \frac{C_{xy}}{S_x S_y} \quad \text{gdzie kowariancja} \quad C_{xy} = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{N}$$

27 H. M. Bladock, *Statystyka dla socjologów*, PWN, Warszawa 1977, s. 28.

28 Ibidem.

29 Por. E.E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, op. cit., s. 33-41.

30 Por. A. Krajewska, *Statystyka dla pedagogów*, Trans Humana, Białystok 1997, s. 92.; J.P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1964, s. 151. Por. także: K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, op. cit., s. 188.

podczas, gdy obie zmienne wyrażone były w skali przedziałowej. W celu określenia istotności statystycznej ujawnionych korelacji obliczono Test  $t$  – studenta wzorem:

$$t = \frac{r}{\sqrt{1-r^2}} \sqrt{n-2}$$

przyjmując w większości obliczeń poziom istotności statystycznej na poziomie  $\alpha = 0,05$ . Dla określenia siły zależności dla zmiennych wyrażonych w skali nominalnej posłużono się współczynnikiem kontyngencji (zbieżności)  $C$  wyrażonym według statystyki:

$$C = \sqrt{\frac{x^2}{x^2 + N}}$$

Istotność tej korelacji wyznaczono za pomocą Testu chi-kwadrat  $\chi^2$  – stosowanym do sprawdzenia niezależności cech dla dwóch zmiennych dwudzielnych oraz wielodzielnych; na podstawie wzoru<sup>31</sup>:

$$x^2 = \sum \frac{(n_e - n_o)^2}{n_o}$$

$n_e$  – liczebności empiryczne

$n_o$  – liczebności oczekiwane

Część zgromadzonego materiału pochodziła z ankiet oraz kwestionariuszy obserwacji. Analizy tych danych dokonano poprzez zestawienie wyprocentowanych ilości występowania poszczególnych kategorii odpowiedzi w porównywanych grupach.

### 3.10. Podsumowanie

Rzecz mogłaby wyglądać znacznie trudniej (a przynajmniej inaczej), gdyby kształtująca się wciąż świadomość metodologiczna Autora nie była poddawana konfrontacji już na etapie konstruowania planu badawczego. Refleksja własna w obszarze konstruowania aparatury metodologicznej niejednokrotnie przyjmowała właściwość dopuszczania „trudnych” (także potocznych) pytań, nie tyle o rodzaj, co wyjaśnienie sensu planowanych działań badawczych, jakości rezultatów wytwarzanej empirycznie wiedzy i, rzecz jasna, jej odwołań do konkretnych egzemplifikacji w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Czy i jak dalece zadanie to okazało się być twórcze – można założyć, że treść kolejnych rozdziałów odpowiedzi takiej udzieli.

---

31 Por. A. Krajewska, *Statystyka dla pedagogów*, op. cit., s. 133.



## Preferencje barwy instrumentalnej i poziom zdolności muzycznych a osiągnięcia w nauce gry instrumentalnej. Analiza wyników badań

### 4.1. Wprowadzenie

W trakcie rozważań o optymalizacji warunków kształcenia muzycznego, szczególnej wagi nabierają kwestie poszukiwania odpowiedzi na pytania o główne determinanty tego kształcenia. Praktyka polskiej pedagogiki muzycznej niejednokrotnie zwraca uwagę na istotę predyktorów osiągnięć w nauce gry na instrumencie. Jednak w opisach tych nie uwzględniano jak dotąd natury preferencji barwy instrumentu wyznaczonego do nauki jako drugiego po zdolnościach predyktora osiągnięć w nauce gry na instrumencie muzycznym. Wspólny opis preferencji uczniów w zakresie preferowania barwy instrumentu dętego oraz zdolności muzycznych jako głównych predyktorów osiągnięć instrumentalnych uczniów stał się więc przedmiotem niniejszych analiz.

Treści kolejnych części rozdziału czwartego rozstrzygają więc słuszność hipotez  $H_1$ ,  $H_2$ ,  $H_3$ . Przedstawiono kolejno wyniki badań: preferencji barwy instrumentalnej (4.2.), poziomu ustabilizowanych zdolności muzycznych (4.3.) oraz osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym (4.4., 4.5.). Przedstawione w części 4.6. rezultaty analizy korelacji pomiędzy wskaźnikami preferencji barwy instrumentalnej a wskaźnikami zdolności muzycznych uczniów stanowią, według Autora, niezbędne tych treści dopełnienie.

Rozdział czwarty powstał z zamierzeniem zachowania przyjętej wcześniej struktury kolejnych problemów, hipotez oraz zmiennych badawczych, tak by kolejne części tego rozdziału inspirowały następujące po sobie treści. Przyjmując tę właśnie zasadę w opisie wyników badań własnych kierowano się jego przejrzystością, w czym Autor upatruje kryterium prawidłowo formułowanych wniosków.

## 4.2. Analiza wyników badań preferencji barwy instrumentalnej

### 4.2.1. Założenia i charakterystyka badań Testem ITPT E.E. Gordona

*Test Preferencji Barwy Instrumentalnej* E.E. Gordona jest narzędziem diagnozowania preferencji barwy dźwięku dętych instrumentów muzycznych. Założenia badania wiążą się z pomocą w wyborze odpowiedniego pod tym względem instrumentu do nauki solowej lub zespołowej. Uzyskiwane wskaźniki preferencji brzmienia instrumentalnego były analizowane według klucza odpowiedzi, przy czym ich interpretacja nie przewidywała dobrych lub złych odpowiedzi. Uzyskane wyniki dały obraz określonego i dającego się psychometrycznie zdiagnozować profilu preferencji uczniów w tym zakresie, ze wskazaniem wartości preferowania barwy i rejestru dźwięku konkretnego instrumentu muzycznego. Na charakterystykę bowiem profilu preferencji barwy instrumentów dętych badanych na podstawie wskaźników Testu ITPT E.E. Gordona wpływa, oprócz aspektu barwy dźwięku tych instrumentów, dodatkowo aspekt rejestru tej barwy<sup>1</sup>.

Nie jest jednak celem badania Testem ITPT E.E. Gordona samo opisywanie przez uczniów barwy dźwięku preferowanego, co byłoby zadaniem bardzo trudnym i złożonym. Jak bowiem zauważa T. Rogala samo opisywanie barwy dźwięku jest umiejętnością ważną, ale głównie dla muzyków i osób zajmujących się zawodowo oceną jakości dźwięku oraz zagadnieniami kształcenia wrażliwości słuchu barwowego na pograniczach już nawet pedagogiki muzycznej a akustyki muzycznej<sup>2</sup>. Istotą badań Testem ITPT jest natomiast rzetelna diagnoza preferowanych wrażeń słuchowych brzmienia dętych instrumentów muzycznych tj. barwy i rejestru, jako wspólnych *cech tego dźwięku o charakterze wielowymiarowym i złożonym*<sup>3</sup>.

---

1 Podczas IV Seminarium Naukowego Polskiego Towarzystwa E.E. Gordona nt.: *Audiacja – sposoby rozwijania i pomiar* w Ciechocinku w 2004 r. profesor Edwin Gordon zwrócił uwagę, że szczególnie ważne w interpretacji wyników ITPT jest także uwzględnienie kwestii związanych z preferowaniem niskich i wysokich rejestrów audiowanej barwy. Stąd opracowany, z zastosowaniem narzędzia H. Mooga (syntezator *Moog Opus 3*), jednolity materiał testowy w zamierzeniu reprezentuje barwy każdego z siedmiu instrumentów dętych drewnianych i blaszanych, eksponowane w różnych rejestrach, tak by możliwe było jednoczesne reprezentowanie rejestru określonej kolorystyki alikwotów. Zważywszy na fakt, iż ambitus testowych melodii to undecyma, tak więc ambitus zadań testowych pozwala na wyprodukowanie szerokiego i właściwego danej barwie spektrum. Por. E. E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ave. Chicago. IL 50538. Chicago 1984, s. 18.

2 Zagadnieniom tym poświęcono wiele uwagi w ramach przedmiotu „solfeż barwy” realizowanego na Wydziale Reżyserii Dźwięku Akademii Muzycznej w Warszawie. T. Rogala, *Próba wyznaczenia podstawowych kategorii opisowych barwy dźwięków formantowych*, [w:] A. Rakowski (red.), *Studia nad wysokością i barwą dźwięku w muzyce*, AMFCh, Warszawa 1999, s. 171.

3 Por. A. Rakowski, *Przedmowa*, [w:] A. Rakowski (red.), *Studia nad wysokością i barwą dźwięku w muzyce*, op. cit., s. 5.

#### 4.2.2. Analiza wyników Testu ITPT E.E. Gordona

Wyniki badań Testem ITPT (Tabele 3,4) wskazały, że aż 85,9% uczniów badanej próby wyraźnie ujawniło preferencje barw różnych instrumentów dętych, w tym obok 46,4% osób o wysokich preferencjach barwy jednego instrumentu dętego, aż 38,5% wskazało jednoznacznie stwierdzone wysokie preferencje barwy dwóch i więcej instrumentów dętych. Tylko w przypadku 15,0% badanych uczniów profil preferowanej barwy instrumentalnej nie był jednoznaczny, co nie znaczy, że takich preferencji oni nie posiadają. Preferencje u tych osób mogą mieć charakter ogólny, być może jeszcze stabilizujący się. Można przy tym dostrzec pewne podobieństwo w rozkładzie omawianych preferencji dziewcząt i chłopców. Zestawienie omawianych wskaźników ujęto poniżej w zapisach tabelarycznych nr 3,4:

Tabela 3. Rozkład najwyższych ogólnych preferencji barwy instrumentalnej ze względu na płeć

Płeć	Jednoznacznie stwierdzone wysokie preferencje konkretnej barwy instrumentalnej:				Niejednoznaczny charakter preferencji barwy instrumentalnej		Razem N=166
	Jednego instrumentu dętego		Dwu lub więcej instrumentów dętych		Liczba osób	%	
	Liczba osób	%	Liczba osób	%			
Dziewczęta	41	24,7	35	21,0	11	6,6	87
Chłopcy	36	21,7	29	17,4	14	8,4	79
<b>Razem</b>	<b>77</b>	<b>46,4</b>	<b>64</b>	<b>38,5</b>	<b>25</b>	<b>15,0</b>	<b>166</b>

Źródło: badania własne

Tabela 4. Charakterystyka ogólnie najwyższych preferencji barw instrumentalnych bez względu na ich zgodność z preferencją barwy instrumentu wyznaczonego do nauki

Miejsce	Stwierdzone najwyższe preferencje barwy instrumentalnej:							Razem Liczba osób N=166
	wykazują jednoznaczny charakter wysokich wskaźników preferencji:				%	wykazują charakter niejednoznaczny, ogólny lub stabilizujący się Liczba osób	%	
	barwy jednego instrumentu dętego Liczba osób	%	barwy dwóch instrumentów dętych Liczba osób	%				
Grupa A	25	15,0	31	18,7	33,7	0	0	56
	N=56							
Grupa Porównawcza 1	30	18,1	15	9,0	27,1	13	7,8	58
	N=45							
Grupa Porównawcza 2	22	13,2	18	10,8	24,1	12	7,2	52
	N=40							
<b>Razem</b>	<b>N=141</b>				<b>85,9</b>	<b>N= 25</b>	<b>15,0</b>	<b>N=166</b>

Źródło: badania własne

Wyniki badań Testem ITPT wskazały także inny a bardzo ważny aspekt podjętej analizy preferowanych przez uczniów brzmień instrumentalnych. Otóż zauważono, że obok najbardziej preferowanych brzmień zdecydowana większość badanych uczniów (143 osoby, co daje 86,1% badanej próby) potrafiła jednocześnie określić barwy tych instrumentów dętych, których **zdecydowanie nie preferuje** (tab. 5). Jest to ważna wiedza dla nauczycieli, ponieważ wskazanie przez uczniów takich wyraźnie nie preferowanych brzmień konkretnych instrumentów należy, zdaniem E.E. Gordona, rozumieć, jako poważny argument do zmiany instrumentu w nauce. Barwa takich instrumentów budzić będzie w uczniach szybko niechęć. Jak w przypadku najwyższych preferencji, tak również te najniższe, rozumiane jako „owe przeciwwskazania”, podobnie rozkładają się procentowo z określeniem barwy konkretnego nie-preferowanego instrumentu (47,5% próby) lub dwu i więcej takich barw instrumentalnych (43,3% próby). Wysokie wskaźniki preferencji w tym zakresie osób, które dopiero rozpoczynają naukę nie pozwalają na ignorowanie badania profilu preferencji barwy instrumentu wyznaczonego do nauki gry. Tylko 13,8% badanych wykazało w tym względzie brak takich przeciwwskazań, co znów nie oznacza, że takowych badani nie posiadają. Omawiane wskaźniki zestawiono poniżej w tabeli 5.

Tabela 5. Występowanie najniższych preferencji barw instrumentalnych bez względu na ich zgodność z preferencją barwy instrumentu wyznaczonego do nauki

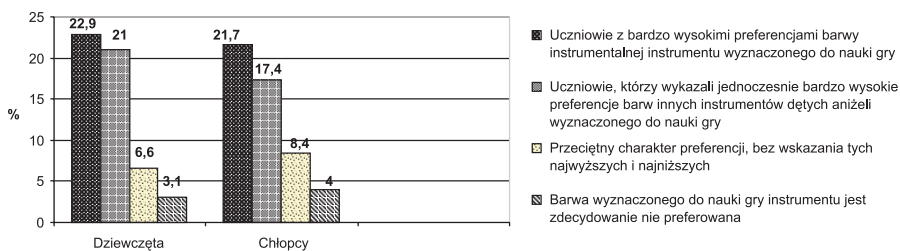
Miejsce	Stwierdzone najniższe preferencje barwy instrumentalnej:							Razem Liczba osób N=166
	Wykazują jednoznaczny charakter wskaźników preferencji:				%	wykazują charakter nie- jednoznaczny, ogólny lub sta- bilizujący się	%	
	Barwy jednego in- strumentu dętego Liczba osób	%	barwy dwóch instrumentów dętych Liczba osób	%				
Grupa A	24	14,4	29	17,4	31,9	3	1,8	56
	N=53							
Grupa Porównawcza 1	32	19,2	18	10,8	30,1	8	4,8	58
	N=50							
Grupa Porównawcza 2	23	13,8	25	15	28,9	4	2,4	52
	N=48							
Razem	N=143				86,1	N= 23	13,8	N=166

Źródło: badania własne

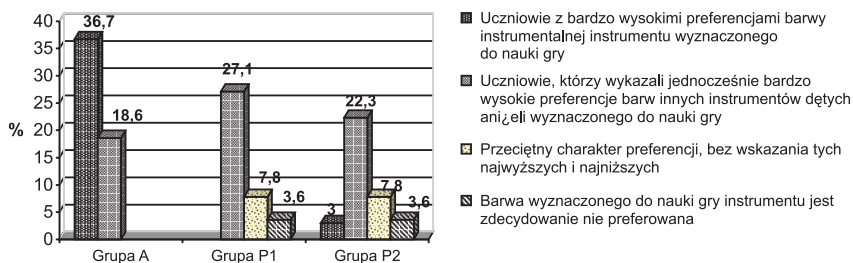
Podobne uogólnienia w drodze własnych badań wyprowadził E.E. Gordon, zauważając, że w przybliżeniu czterech na pięciu badanych Testem ITPT ma jedną lub więcej preferowanych barw, a także jedną lub więcej barw, których ewidentnie nie lubi<sup>4</sup>.

4 Por. E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, op. cit., s.18-21.

Pomimo większości osób z najwyższymi preferencjami barwy jednego lub więcej instrumentów dętych (w liczbie osób 141, co daje 85,9% badanej populacji), tylko 61 osób, tj. 36,7% badanej populacji podjęło naukę gry na instrumencie dętym zgodnie ze stwierdzonymi testowo preferencjami do jego barwy instrumentalnej. Pozostałe 90 osób co daje 54,2% badanej populacji uczniów rozpoczęło naukę gry na instrumencie, niezgodnie ze swoimi preferencjami. Omawiane wskaźniki przedstawiają poniższe rysunki (rys. 2,3):



Rysunek 3. Ogólny rozkład preferencji barwy instrumentalnej. Wyniki badania Testem ITPT E.E. Gordona ze względu na płeć badanej populacji uczniów



Rysunek 4. Rozkład preferencji barwy instrumentu wyznaczonego do nauki w szkole. Wyniki badania Testem ITPT E.E. Gordona dla poszczególnych grup badawczych

Źródło: badania własne

Na podstawie uzyskanych wyników zauważa się podobne rozłożenie wskaźników preferencji barwy instrumentalnej w grupie dziewcząt i chłopców (rys. 3). Nieznacznie niższy procent dziewcząt wykazujących przeciętne wskaźniki preferencji, bez wskazania najwyższych i najniższych (6,6%) można oznaczać, że u dziewcząt tym samym odnotowano większe aniżeli u chłopców sprecyzowanie wyników w tym zakresie (8,4%). Wyniki badań w grupie P<sub>2</sub>, gdzie dobór instrumentu dętego do nauki nie był sugerowany wskaźnikami Testem ITPT E.E. Gordona, odsłoniły ciekawy stan rzeczy o profilu preferencji ucznia nieformalnej edukacji muzycznej. Okazało się, jak wynika z rysunku 4, że dla większości badanych uczniów nie tylko wybrany do nauki instrument dęty jest preferowany, ale być może nie jest on też najatrakcyjniejszy pod względem brzmienia.

Może to oznaczać, że barwa drugiego instrumentu mogłaby być jeszcze bardziej przez uczniów preferowana, bądź też to inne motywacje uczniów wskażą właśnie ten drugi instrument, na którym osiągnęliby oni lepsze i szybsze postępy w nauce gry. Według wyników Testu ITPT na drugim miejscu wybrany instrument nie jest dla uczniów atrakcyjny pod względem brzmienia, jest on po prostu przeciętny.

Wyniki badań Testem ITPT potwierdziły więc zgłaszany przez E.E. Gordona fakt, że jeszcze przed podjęciem fizycznego kontaktu z instrumentem w szkole większość rozpoczynających kształcenie muzyczne uczniów już potrafi (przynajmniej testowo) wskazać ten instrument muzyczny, którego brzmienie istotnie preferuje.

### 4.3. Analiza poziomu zdolności muzycznych

#### 4.3.1. Specyfika badań zdolności muzycznych Testem MAP E.E. Gordona

Zastosowanie w badaniach Testu *Profil Zdolności Muzycznych* MAP E.E. Gordona miało na celu uzyskanie wiedzy w zakresie zdolności postrzegania i rozumienia relacji tonalnych i rytmicznych pomiędzy dźwiękami w obrębie frazy muzycznej. Badanie zdolności tonalnych i rytmicznych bateriami niezależnych podtestów *Wyobraźni Dźwiękowej* (podtesty melodii i harmonii) i *Wyobraźni Rytmicznej* (podtesty tempa i metrum) Testu MAP odbywało się grupowo w czasie dwóch posiedzeń badawczych.

Badanie Testem MAP dostarczyło informacji o **zdolnościach tonalnych** (w zakresie postrzegania melodii i harmonii) oraz **zdolnościach rytmicznych** (postrzeganie struktur metrycznych i tempa). Ważne, dla wyjaśniania specyfiki tych badań, było uwzględnienie ustabilizowanej natury badanych zdolności muzycznych, co w ujęciu E.E. Gordona jest szczególnie ważnym aspektem przeznaczenia baterii testów MAP. Test ten posiada bardzo dużą rzetelność psychometryczną oraz wysoką trafność diagnostyczną i prognozytyczną<sup>5</sup>. Dodatkowo poprzez założenie, że jest on skierowany do osób powyżej dziewiątego roku życia (a więc osób o ustabilizowanym poziomie urodzeniowego potencjału zdolności muzycznych) E.E. Gordon jednoznacznie rozstrzyga kwestię statyki i dynamiki uzyskanych wskaźników indywidualnego profilu zdolności muzycznych<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Ibidem, s. 97.

<sup>6</sup> Ustabilizowanie zdolności na określonym poziomie oznacza, że od tej pory wpływy środowiska muzycznego nie będą miały znaczenia dla dalszego rozwijania już ustabilizowanych zdolności. Od tej pory na bazie ustabilizowanego potencjału zdolności można kształtować i rozwijać jedynie dalsze umiejętności muzyczne, wykorzystujące konkretne dyspozycje ucznia w zakresie percepcji melodii, harmonii, tempa i metrum. Stąd nie ma potrzeby powtarzania diagnozy zdolności Testem MAP, chyba, że celem takiego badania byłoby diagnozowanie nie zdolności muzycznych a wykazanie kształtujących się na ich podstawie osiągnięć muzycznych. Możliwe bowiem różnice (ilościowe, nieznaczące w jakościowej ocenie zdolności muzycznych) uzyskanych wskaźników, jak potwierdza Autor Testu MAP, mogą wynikać z samej różnicy przedmiotu tej diagnozy oraz być efektem nie tyle rozwoju audiacji (jako niezmiennic i jedynie trwałej płaszczyzny rozwoju zdolności, tj. *zdolności audiacyjnych*, ich źródeł nasycenia), co zwykłego treningu edukacyjnego.

### 4.3.2. Homogeniczność badanych grup

Przed przystąpieniem do analizy istotności różnic średnich w grupie reprezentatywnej (A) oraz w grupach porównawczych pierwszej i drugiej sprawdzono, czy uczniowie trzech grup nie różnią się pod względem poziomu zdolności muzycznych mierzonych za pomocą Testu MAP E.E. Gordona. Analizy statystyczne pozwoliły stwierdzić, iż wariancje grup badawczych w tym względzie są homogeniczne, a 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 uczniowie grupy A i grup porównawczych  $P_1$ ,  $P_2$  prezentują zbliżony poziom zdolności muzycznych, tak więc zmienna ta nie będzie rzutować na analizowane różnice w osiągnięciach grup A i  $P_1$  (tj. grup zróżnicowanych tylko zgodnością preferencji uczniów z wyborem instrumentu do nauki).

### 4.3.3. Analiza wyników Testu MAP E.E. Gordona

Ustabilizowany tonalny i rytmiczny wymiar zdolności muzycznych badanych osób był analizowany niezależnie. Opisuując uzyskane dane za pomocą podstawowych miar statystycznych utrzymano podział badanej populacji na trzy wyróżnione w badaniach grupy: A (uczniowie uczeni w szkołach muzycznych na instrumencie zgodnym z ich preferencjami),  $P_1$  (uczniowie szkół muzycznych uczeni na instrumencie niezgodnym z ich preferencjami),  $P_2$  (uczniowie uczeni gry na instrumencie poza szkołami muzycznymi, a wynik Testu ITPT E.E. Gordona nie był brany pod uwagę)<sup>7</sup>.

#### 4.3.3.1. Tonalne zdolności muzyczne w zakresie *Wyobraźni Dźwiękowej*

W ramach zdolności tonalnych analizowano dwie zmienne: melodię i harmonię. Uzyskane wyniki badań podtestami MAP przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Średnie i rozrzut wyników *Wyobraźni Dźwiękowej* Testu MAP E.E. Gordona

	A				$P_1$				$P_2$			
	$\bar{x}$	$S_x$	$S_x^2$	$V_x$	$\bar{x}$	$S_x$	$S_x^2$	$V_x$	$\bar{x}$	$S_x$	$S_x^2$	$V_x$
Melodia	30,05	4,99	24,94	17	29,19	3,79	14,40	13	29,21	4,90	24,61	17
Harmonia	25,75	4,13	17,04	16	27,23	4,60	21,12	17	25,62	5,63	31,66	22
<i>Wyobraźnia Dźwiękowa</i>	55,8	7,89	62,23	14	56,48	6,42	41,24	11	54,25	9,27	86	17

Źródło: badania własne

<sup>7</sup> Była już o tym mowa w rozdz. 3. Autor jedynie przypomina tę zasadę organizacji grup badawczych zgodnie z występowaniem „czynnika sprawczego” tj. zgodnością występowania preferencji badanych uczniów z instrumentem wyznaczonym do nauki w ramach formalnego i nieformalnego nauczania.

Najwyższy średni wynik w zakresie *Wyobraźni Dźwiękowej* uzyskali uczniowie z grupy P<sub>1</sub> ( $\bar{x} = 56,48$ ). Tam też można było stwierdzić najmniejszy rozrzut wyników ( $V_x = 11\%$ ). Świadczy to o wyrównanym, dość wysokim w badanej próbie, poziomie *Wyobraźni Dźwiękowej* w grupie P<sub>1</sub>. Najniższą średnią uzyskali uczniowie z P<sub>2</sub> ( $\bar{x} = 54,25$ ). Grupa ta okazała się też najbardziej zróżnicowana ( $V_x = 17\%$ ) w zakresie mierzonej cechy.

Analizując wyniki podtestów wchodzących w skład *Wyobraźni Dźwiękowej* można stwierdzić, iż we wszystkich badanych grupach nieco lepsze wyniki uzyskali uczniowie w skali melodii niż harmonii (od 1,96 do 4,3 punktów różnicy w wysokości średnich wyników melodii i harmonii). Różnica ta jest najmniejsza w grupie P<sub>1</sub> a największa w grupie A. Rozrzut wyników był wyższy w skali harmonii niż melodii w dwóch grupach: P<sub>1</sub> i P<sub>2</sub> (P<sub>1</sub>:  $V_x$  17% do 13%; P<sub>2</sub>:  $V_x$  22% do 17%). W grupie A rozrzut wyników w obu skalach był dość wyrównany ( $V_x$  17% do 16%). Najwyższą średnią wyników w ramach skali melodii uzyskała grupa A ( $\bar{x} = 30,05$ ), natomiast w skali harmonii grupa P<sub>1</sub> ( $\bar{x} = 27,23$ ).

#### 4.3.3.2. Rytmiczne zdolności muzyczne w zakresie *Wyobraźni Rytmicznej*

W ramach *Wyobraźni Rytmicznej* profil zdolności muzycznych MAP E.E. Gordona wyróżnia dwie zmienne: tempo i metrum. Wartości podstawowych miar statystycznych analizowanych grup w zakresie *Wyobraźni Rytmicznej* przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Średnie i rozrzut *Wyobraźni Rytmicznej* Testu MAP E. E. Gordona

	A				P <sub>1</sub>				P <sub>2</sub>			
	$\bar{x}$	S <sub>x</sub>	S <sub>x</sub> <sup>2</sup>	V <sub>x</sub>	$\bar{x}$	S <sub>x</sub>	S <sub>x</sub> <sup>2</sup>	V <sub>x</sub>	$\bar{x}$	S <sub>x</sub>	S <sub>x</sub> <sup>2</sup>	V <sub>x</sub>
Tempo	34,75	3,72	13,87	11	33,30	3,79	14,38	11	32,42	4,30	18,51	13
Metrum	31,73	4,81	23,17	15	30,46	4,02	16,14	13	29	5,18	26,81	18
<i>Wyobraźnia Rytmiczna</i>	66,48	7,93	62,93	12	63,75	6,90	47,62	11	61,42	8,23	67,78	13

Źródło: badania własne

Analizując powyższe dane, można było stwierdzić, iż najwyższą średnią wyników *Wyobraźni Rytmicznej* uzyskała grupa A ( $\bar{x} = 66,48$ ), a najniższą – P<sub>2</sub> ( $\bar{x} = 61,42$ ). Rozrzut wyników we wszystkich grupach był bardzo zbliżony: nieco większy w grupie P<sub>2</sub> ( $V_x = 13\%$ ), a nieco niższy w grupie P<sub>1</sub> ( $V_x = 11\%$ ). Dokonując opisu wyników skal, można stwierdzić, iż wyższe wyniki otrzymano w ramach tempa, a niższe w ramach metrum we wszystkich badanych grupach. Różnica ta waha się od 2,84 punktów (grupa P<sub>1</sub>)

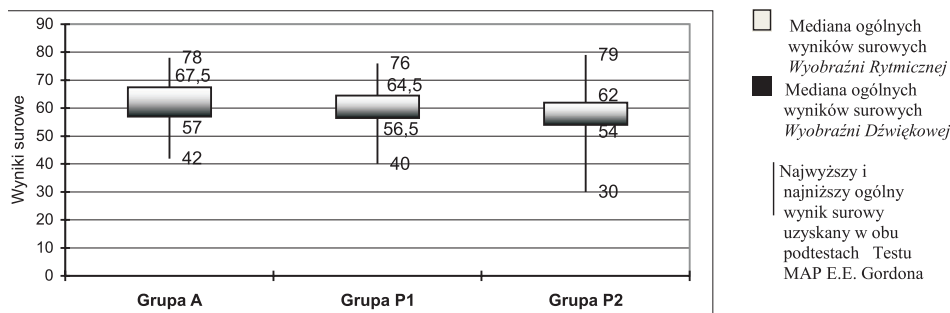


do 3,42 (grupa P<sub>2</sub>). Rozrzut wyników wyższy jest również w ramach metrum (badani w tym zakresie są słabsi i bardziej zróżnicowani) Najlepiej w skali tempo wypadła grupa A ( $\bar{x} = 34,75$ ), a najslabiej P<sub>2</sub> ( $\bar{x} = 32,42$ ); podobnie w skali metrum (A:  $\bar{x} = 31,73$ ; P<sub>2</sub>:  $\bar{x} = 29$ ).

W celu odtworzenia wiedzy o dokładnym wskaźniku tonalnego i rytmicznego wymiaru zdolności muzycznych, jaki testowo uzyskała dokładnie połowa poddanych testom MAP osób, obliczono wartość mediany ogólnych wyników dla *Wyobraźni Dźwiękowej* i *Wyobraźni Rytmicznej*.

Porównując analizę ogólnych wyników testów *Wyobraźni Rytmicznej* i obliczoną wartość mediany z ich średnią ważoną, dostrzeżono, że połowa badanych uczniów we wszystkich grupach badawczych uzyskała nieznacznie wyższy wynik, aniżeli wskazywałaby na to średnia ważona obliczona dla całej grupy (A:  $me = 67,5$ ; P<sub>1</sub>:  $me = 64,5$ ; P<sub>2</sub>:  $me = 62$ ). Może to wskazywać, że średnie wyniki rytmicznych wymiarów zdolności muzycznych w tych grupach były nieznacznie wyższe, gdyby nie wyniki osób o bardzo niskim poziomie zdolności rytmicznych, które powodowały rozproszenie i zaniżały średnią wartość wszystkich wyników w grupie.

W przypadku zdolności tonalnych (wyniki testów *Wyobraźnia Dźwiękowa*) średnie ogólnych wyników surowych w grupie P<sub>1</sub> i P<sub>2</sub> zgadzają się z ogólnym wynikiem, jaki uzyskała dokładnie połowa badanych uczniów w grupie (P<sub>1</sub>:  $me = 56,5$  i P<sub>2</sub>:  $me = 54$ ). Rysunek 4 przedstawia obraz obliczonej i porównywanej we wszystkich grupach badawczych wartości mediany oraz wartości najwyższego i najniższego ogólnego wyniku surowego uzyskanego w Teście MAP E.E. Gordona



Rysunek 5. Zakresy median ogólnych wyników surowych *Wyobraźni Dźwiękowej* i *Wyobraźni Rytmicznej* Testu MAP E.E. Gordona we wszystkich grupach badawczych

Źródło: badania własne

W celu dalszej diagnozy profilu zdolności muzycznych badanych uczniów dodatkowo obliczono współczynnik korelacji liniowej  $r$  – Pearsona pomiędzy wskaźnikami poziomu zdolności tonalnych i poziomu zdolności rytmicznych. Zauważono, że wyniki

surowe wszystkich podtestów melodii, harmonii, tempa i metrum dodatkowo korelują ze sobą na poziomie istotności statystycznej. Siła takich dodatnich korelacji jest w większości umiarkowana, przy czym zdolności rytmiczne (w zakresie postrzegania tempa i metrum) wyraźnie silniej ze sobą korelują (od P2:  $r = 0,5$  do A:  $r = 0,72$ ) aniżeli zdolności tonalne (percepcja melodii i harmonii – od P1:  $r = 0,36$  do A:  $r = 0,47$ ). Wyniki przeprowadzonej analizy korelacji pomiędzy zdolnościami muzycznymi zamieszczono w tabeli 8.

**Tabela 8.** Rezultaty analizy korelacji pomiędzy wskaźnikami zdolności muzycznych badanych osób we wszystkich grupach badawczych

Zdolności muzyczne zmierzone podtestami Testu MAP E.E. Gordona	Grupa A		Grupa P1		Grupa P2	
	Korelacja	Istotność	Korelacja	Istotność	Korelacja	Istotność
Melodia	0,47	Jest	0,36	Jest	0,37	Jest
Harmonia						
Tempo	0,72	Jest	0,56	Jest	0,5	Jest
Metrum						
Wyobraźnia Dźwiękowa	0,65	Jest	0,49	Jest	0,5	Jest
Wyobraźnia Rytmiczna						

Źródło: badania własne

Analizując obraz korelacji można dostrzec, że we wszystkich grupach badawczych wyniki wszystkich osób: wartości ogólnych wyników *Wyobraźni Dźwiękowej* (tonalny wymiar zdolności) oraz *Wyobraźni Rytmicznej* (rytmiczny wymiar zdolności) korelują ze sobą dodatnio na poziomie umiarkowanym.

#### 4.4. Osiągnięcia uczniów w nauce gry na instrumencie dętym – analiza wykonania zadań muzycznych – sprawdzianu

##### 4.4.1. Materiał muzyczny wykorzystany w sprawdzianie osiągnięć wykonania muzycznego

Badani uczniowie mieli wykonać na instrumencie dętym utwory (zadania) muzyczne spełniające funkcje sprawdzianu. Zadania te, zwane inaczej miniaturami, nie miały być utworami o szczególnej wartości artystycznej. Mając za to charakter czysto etudyjny, miały spełniać funkcję sprawdzenia poziomu umiejętności technicznych grających uczniów. Podobnie, co wynika ze specyfiki etiudy<sup>8</sup>, każda z miniatur była o innym przeznaczeniu lub inaczej: inne aspekty technicznej trudności wykonawczej

<sup>8</sup> Por. S. Śledziński (red.), *Mala Encyklopedia Muzyki*, PWN, Warszawa 1968, s. 285.

były w każdej z miniatur uwydatniane. Tak więc w Miniaturze 1 zawarto takie problemy wykonania, które związane są przede wszystkim z techniczną realizacją:

- 1) melorytmiki: trójdzielnego metrum <sup>3</sup>/<sub>4</sub>, tonacyjnością G (tzw. *krzyżykową*) i tonalnością durową, synkop, przenoszenia akcentów;
- 2) artykulacji: technik *legato*<sup>9</sup>, *staccato*<sup>10</sup>;
- 3) dynamiki: technik *mezzo forte*, *forte*, *crescendo* i *decrescendo*<sup>11</sup>;
- 4) agogiki: stałego i umiarkowanie wolnego tempa.

Miniatura 1, jako zadanie sprawdzianu umiejętności gry, była przygotowywana przez badanych uczniów razem z ich nauczycielami. Była ona w zasadzie najdłuższa, ale grającym uczniom wyraźnie kojarzyła wrażenie śpiewnej kantyleny<sup>12</sup>.

Poniższy zapis melodii zadania pierwszego graficznie przedstawia treść muzyczną sprawdzianu w tym zakresie, ze wskazaniem jako umownego w tym miejscu reprezentanta rodziny instrumentów dętych, na których to instrumentach miało nastąpić wykonanie tego zadania.

## Miniatura (zadanie muzyczne) 1

Melodia: P. Trzos

Flute

The musical score for the flute part consists of four staves. The first staff begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic marking. The second staff features a forte (*f*) dynamic marking. The third staff also features a forte (*f*) dynamic marking. The fourth staff concludes with a double bar line and a repeat sign.

9 Tzn. wiążąc, łącząc. Zob. *ibidem*, s. 562.

10 Tzn. odrywając. Zob. *ibidem*, s. 970.

11 Tzn. odpowiednio: średnio głośno, głośno, coraz głośniej i coraz ciszej. Zob. *ibidem*, s. 639, 316, 194, 214.

12 To bardzo istotne, bo jak wskazują moje kilkuletnie obserwacje i doświadczenia zawodowe jako nauczyciela muzyki – praktyka, repertuar (instrumentalny lub wokalny) musi uczniowi podobać się, czego niejednokrotnie zaprzeczeniem są często mało atrakcyjne wybory repertuaru przeznaczonego do nauki gry.

Treść muzyczna Miniatury 2 wiązała się z nieco innymi problemami technicznego wykonania na instrumencie dętym, a mianowicie trudność techniczną stanowiła realizacja:

- 1) melorytmiki: dwudzielnego metrum  $2_4$ , tonacyjnością F (tzw. *bemolową*) i tonalnością durową, synkop (choć o mniejszej trudności aniżeli w Miniaturze 1), drobnych wartości rytmicznych: przeważających przebiegów ósemkowych z elementami szesnastek;
- 2) artykulacji: technik *legato*, *staccato*;
- 3) dynamiki: technik *piano*<sup>13</sup>, *mezzo forte*, *forte*, *crescendo*, *decrescendo*.
- 4) agogiki: stałego tempa o charakterze szybszym aniżeli w Miniaturze 1.

Poniżej zamieszczono zapis graficzny treści Miniatury 2 – drugiego z trzech zadań muzycznych sprawdzianu osiągnięć uczniów.

### Miniatura (zadanie muzyczne) 2

Melodia: P. Trzos



Uczniowie mieli samodzielnie opanować wykonanie Miniatury 2, bez pomocy nauczyciela. Stąd i budowa formalna tej miniatury nie jest skomplikowana. Utwór ten opiera się na budowie okresowej: dwóch zdań muzycznych (*poprzednika*, *następnika*) o wyraźnych motywach i frazach będących w gruncie rzeczy powtórzeniami, co najwyżej w dwóch miejscach motywami poddanymi dyminucji (rozdrobnieniu, np. takty 5, 6, 14).

Treść Miniatury 3, jako utworu przeznaczonego do wykonania *à vista* tj. bez wcześniejszego przygotowania, była szczególnie dostosowana do prognozowanych możliwości technicznych uczących się dopiero pierwszy rok uczniów. W zasadzie treść Miniatury 3 obejmuje wszystkie aspekty treści Miniatur 1 i 2, co pozwala wyeliminować na sprawdzianie obecność nowych i nie przewidywanych przez uczniów elementów w i tak już dość trudnym dla nich zadaniu, tj. poleceniu grania *à vista*. Jeśli jednak można powiedzieć o różnicach między materiałem muzycznym Miniatury 3, a dwóch poprzednich,

<sup>13</sup> Tzn. cicho, łagodnie. Zob. ibidem, s. 794.

to należy koniecznie dodać, że różnice te wynikają głównie z określenia specyfiki grania *a'vista* jako sprawdzianu umiejętności szybkiego czytania oraz operatywnego posługiwania się zdobytą wiedzą i kompetencjami w zakresie rozwijanej audiacji notacyjnej i sprawności instrumentalnej. Treść Miniatury 3, jako specyficznego zadania muzycznego, obejmuje polecenia kształtowania wypowiedzi muzycznej w grze na instrumencie dętym w warunkach:

- 1) podstawowej tonacyjności C i tonalności durowej z elementami funkcji molo-  
wych,
- 2) nieskomplikowanej artykulacyjnie i dynamicznie melorytmiki. Oprócz kilku  
określonych artykulacyjnie miejsc większość przebiegów ma domenę fakulta-  
tywnego pod tym względem wykonania. Podobnie rzecz wygląda w analizie  
dynamicznych aspektów zapisanej treści muzycznej,
- 3) parzystego, stałego i dwudzielnego metrum  $4_4$  o charakterze wolnego i równie  
stałego tempa.

### Miniatura (zadanie muzyczne) 3

Melodia: P. Tzios

Flute

The musical score for Flute, Miniatura 3, is written in 4/4 time. It consists of four staves. The first three staves contain melodic lines with dynamic markings (f, mf) and articulation marks. The fourth staff shows a double bar line followed by a series of rests.

Powyższy zapis graficznie ilustruje zawartą treść muzyczną zadania trzeciego oraz związane z nim obraz aspektów i wskazówek jej technicznego wykonania.

#### 4.4.2. Poziom trudności wykonywanych zadań muzycznych – sprawdzianu

Szczególnie istotne dla dalszych analiz ocen poziomu wykonania przez uczniów zadań muzycznych – Miniatur 1, 2, 3 było poddanie analizie problemu ich stopnia trudności. Mogłoby okazać się, że zbyt wysoki lub zbyt niski poziom trudności stanowiłby

istotną przeszkodę w optymalizacji warunków dokonywanych pomiarów, a z zastosowaniem tego narzędzia badawczego (zapis notacyjny Miniatury 1, 2, 3) wiązałyby się ewentualne oddziaływanie dodatkowej zmiennej zakłócającej obraz badanych zależności pomiędzy zmiennymi. Tak więc podjęcie analizy stopnia trudności Miniatur 1, 2, 3 było zaplanowanym etapem analizy zmiennej niezależnej ubocznej<sup>14</sup>, jako tej, która także, choć z mniejszą siłą aniżeli preferencje i zdolności muzyczne, to jednak mogłaby determinować zmienność badanej zmiennej zależnej tj. osiągnięć instrumentalnych uczniów. Postanowiono więc poznać w tym względzie opinie nauczycieli.

Wywiad z nauczycielami badanych uczniów miał na celu określenie przez nich stopnia trudności proponowanego w badaniu sposobu oceny poziomu opanowania gry na instrumencie po roku nauki. Nauczyciele mieli określić trudność miniatur według zaproponowanych przez Autora kryteriów. Rodzaje wypowiedzi nauczycieli przedstawiają kolejno tabele 9, 10, 11, 12:

**Tabela 9.** Ocena poziomu trudności zadań muzycznych – sprawdzianu. Kryterium: zastosowanie skomplikowanych przebiegów melodycznych

Rozkład	Poziom trudności										Suma
	B. wysoki		Wysoki		Umiarkowany		Niski		Brak odp.		
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	1	4	6	23	17	66	2	7	0	0	26
Kształcenie nieformalne	2	8	5	21	16	67	0	0	1	4	24

Źródło: badania własne

**Tabela 10.** Ocena poziomu trudności zadań muzycznych – sprawdzianu. Kryterium: wskazane tempo i puls

Rozkład	Poziom trudności										Suma
	B. wysoki		Wysoki		Umiarkowany		Niski		Brak odp.		
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	0	0	3	11	21	81	1	4	1	4	26
Kształcenie nieformalne	0	0	0	0	22	92	2	8	0	0	24

Źródło: badania własne

<sup>14</sup> Tj. poziom trudności wykonywanych utworów (zadań) muzycznych – miniatur 1, 2, 3. Por. tabela 1.

**Tabela 11.** Ocena poziomu trudności zadań muzycznych – sprawdzianu. Kryterium: różnorodność zastosowanych oznaczeń artykulacyjnych

Rozkład	Poziom trudności										Suma
	B. wysoki		Wysoki		Umiarkowany		Niski		Brak odp.		
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	0	0	4	15	22	85	0	0	0	0	26
Kształcenie nieformalne	0	0	10	42	12	50	1	4	1	4	24

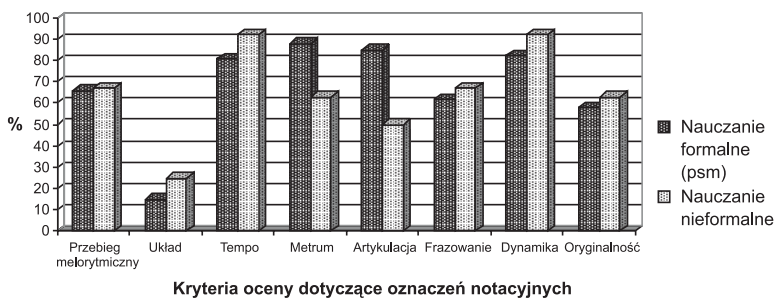
Źródło: badania własne

**Tabela 12.** Ocena poziomu trudności zadań muzycznych – sprawdzianu. Kryterium: różnorodność zastosowania oznaczeń dynamicznych

Rozkład	Poziom trudności										Suma
	B. wysoki		Wysoki		Umiarkowany		Niski		Brak odp.		
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	0	0	2	7	21	82	2	7	1	4	26
Kształcenie nieformalne	0	0	2	8	22	92	0	0	0	0	24

Źródło: badania własne

Analizując powyższe wyniki, można stwierdzić, iż oceny osób uczących w są u większości raczej zgodne. Trzeba przy tym zaznaczyć, że Miniatury 1, 2, 3 zostały przez większość nauczycieli badanych uczniów ogólnie ocenione jako utwory (zadania) o umiarkowanym stopniu trudności. Pozwoliło to więc wykluczyć dodatkowy czynnik zakłócający wykonanie sprawdzianu. Rozkład graficzny wszystkich wypowiedzi nauczycieli w tym zakresie przedstawia poniższy rysunek 6:



**Rysunek 6.** Rozkład odpowiedzi nauczycieli: „umiarkowany” w poszczególnych kryteriach oceny poziomu trudności Miniatur 1, 2, 3

Źródło: badania własne

#### 4.4.3. Kryteria oceny poziomu wykonania utworów (zadań) muzycznych – Miniatur 1, 2, 3

Analizy i oceny poziomu wykonania sprawdzianu osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym (Miniatur 1, 2, 3)<sup>15</sup> dokonało pięciu niezależnych sędziów kompetentnych w oparciu o przyjęte **skale szacunkowe (kumulacyjne i sumatywne)** dla kryteriów zbudowanych według propozycji E.E. Gordona i R.F. Grunowa<sup>16</sup>.

Po dokładnym i jednorazowym wysłuchaniu przez kompetentnych sędziów wykonań kolejnej miniatury dokonali oni oceny wykonania według kryteriów określonych osobno dla każdego z wymiarów: tonalności, rytmu i ekspresyjnego w podanej poniżej kolejności.

##### KRYTERIA OCENY ZA WYKONANIE TONALNE

Ocenę wyznaczano w oparciu o skalę kumulacyjną<sup>17</sup>.

1. Grający wykonuje pierwszą i (lub) ostatnią nutę poprawnie.
2. Grający wykonuje poprawnie wszystkie motywy tonalne w jednej funkcji (Tonika).
3. Grający wykonuje poprawnie wszystkie motywy tonalne w jednej funkcji (Tonika) oraz niektóre motywy w innej funkcji (Subdominanta lub Dominanta).
4. Grający wykonuje poprawnie wszystkie motywy tonalne w dwóch funkcjach.
5. Grający wykonuje poprawnie wszystkie motywy tonalne w trzech funkcjach - Tonika, Subdominanta, Dominanta.

##### KRYTERIA OCENY ZA WYKONANIE RYTMICZNE

Ocenę wyznacza się w oparciu o skalę kumulacyjną.

1. Grający utrzymuje stałe tempo (równy puls) przez cały czas trwania utworu.
2. Grający wykazuje poprawne poczucie metrum i akcentów przez cały trwania utworu - poczucie makrobitów.
3. Grający wykonuje poprawnie wszystkie motywy rytmiczne w jednej funkcji (Tonika) i niektóre motywy rytmiczne innych funkcji. Prawidłowo gra dźwięki oparte na makrobitach.
4. Grający wykonuje poprawnie wszystkie motywy rytmiczne w dwóch funkcjach. Prawidłowo gra dźwięki oparte na makrobitach i mikrobitach.
5. Grający wykonuje poprawnie wszystkie motywy rytmiczne we wszystkich funkcjach (Tonika, Subdominanta, Dominanta) z poprawną realizacją makrobitów i mikrobitów.

<sup>15</sup> Dokładny zapis notacyjny miniatur: 1,2,3 zamieszczono w Aneksie.

<sup>16</sup> Por. E.E. Gordon, R.F. Grunow, *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, WSP, Bydgoszcz 2000, s. 263-264, 266, 268. Por. podrozdz. 3.6.

<sup>17</sup> Jest to skala ocen 0-5 o charakterze ciągłym. Ocenę wyznacza nr kolejnego spełnionego kryterium.



## KRYTERIA OCENY ZA EKSPRESJĘ WYKONANIA

Ocenę wyznacza się w oparciu o skalę sumatywną<sup>18</sup>.

1. Grający nadaje ruch muzyce, przejawia poczucie prowadzenia kantyleny.
2. Grający przejawia zrozumienie dynamiki.
3. Grający posiada dobrą jakość dźwięku.
4. Grający gra prawidłową artykulacją.
5. Grający wykazuje zrozumienie prawidłowego frazowania, elementów interpretacji.

Ponieważ problematyka badań własnych jest głęboko wpisana w teorię E.E. Gordona i od pierwszych etapów konstruowania planu badawczego uzasadniana jej racjami – to inspiracji w zakresie poszukiwania adekwatnych do problematyki badań kryteriów oceny osiągnięć muzycznych uczniów poszukiwano także w warsztacie teoretycznym E.E. Gordona. Inspiracje te wyłaniane w postaci pomysłów, a niekiedy wręcz dyrektyw metodologicznych (choćby w zakresie sporządzania skal szacunkowych, kryteriów pomiaru, ewaluacji i oceny osiągnięć muzycznych) stały się szczególnie ważne dodatkowo z uwagi na fakt, że wynikają one z całego kapitału, empirycznej skądinąd, GTML. Słuszność zastosowania w badaniach własnych powyższych skal szacunkowych kryterialnie mierzących trzy aspekty osiągnięć potwierdza E.E. Gordon, zwracając uwagę badaczy edukacji muzycznej na aspekty: tonalności, rytmiki i ekspresyjności mierzonych skalami szacunkowymi osiągnięć – **idiograficznie** lub **normatywnie** ocenianych<sup>19</sup>. Ocena idiograficzna dostarczy ma informacje o aktualnych osiągnięciach ucznia w kształtowanych przez niego kompetencjach muzycznych, ale dodatkowo jest ona weryfikowana w kontekście jego indywidualnych zdolności i wcześniejszych osiągnięć.

W przypadku oceny normatywnej osiągnięć ucznia porównywane są uzyskane wskaźniki osiągnięć ucznia z wynikami innych uczniów w określonej grupie. Stosowanie dwu rodzajów stopni: idiograficznych i normatywnych pozwala na uzyskanie pełniejszej wiedzy o przedmiocie oceny, zachowując autonomiczność rozwoju muzycznego podmiotu, a ocenie zwiększa wartość obiektywną.

Ujęte w zastosowanych dla potrzeb badań skalach szacunkowych aspekty instrumentalnych osiągnięć uczniów uwydatniają, ważne zdaniem E.E. Gordona, kwestie jak poczucie: toniki, subdominanty i dominanty, tonalności, tonacyjności, akcentów, dwudzielnego i trójdzielnego metrum, zmiany i stałości tempa, realizowania frazy, stylu, dynamiki, artykulacji, pauz, dobrej jakości dźwięku oraz elementów improwizacji<sup>20</sup>.

18 Jest to również skala ocen 0-5, tyle, że ocenę wskazuje suma spełnionych kryteriów.

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

20 Ibidem, s. 25 – 32.

#### 4.4.4. Analiza ilościowa i jakościowa wyników sprawdzianu osiągnięć wykonania muzycznego – Miniatur 1, 2, 3

##### 4.4.4.1. Analiza ocen sędziów kompetentnych

Przed przystąpieniem do analizy wszystkich ocen udzielonych przez pięciu niezależnych sędziów kompetentnych zweryfikowano aspekt zgodności i obiektywności tych ocen. W celu ustalenia takiej zgodności posłużono się wyznaczeniem *współczynnika zgodności W* – Kendalla w ramach wszystkich ocen sędziów we wszystkich trzech aspektach wykonania trzech miniatur. Rezultaty analizy statystycznej współczynnika *W* – Kendalla wskazały ogólnie umiarkowaną i niekiedy niską zgodność opinii sędziów, zwłaszcza ocen wg kryterium tonalnego. Największy współczynnik zgodności ocen sędziów odnotowano w kryterium ekspresyjno-wykonawczym.

Uzyskany wynik z pewnością był determinowany dwoma czynnikami: stosowaną wąską nominalną skalą szacunkową kryteriów oceny (od 0 pkt. do 5 pkt.), którą przyjęto według propozycji E.E. Gordona<sup>21</sup> oraz dodatkowo faktem udzielania przez sędziów tylko pełnych ocen (bez możliwości stosowania ocen połówkowych np. 3,5; 4,5). Sędziowie zostali dokładnie przeszkoleni odnośnie stosowania przyjętych jednolitych kryteriów oceny i nie mieli możliwości konsultowania swoich opinii.

Autor ma na uwadze ponadto, że pomimo czynników obiektywizujących, tj. dokładnego przeszkolenia sędziów (specjalistów: muzyków instrumentalistów pracujących czynnie w ośrodkach kształcenia muzycznego), wspólnych kryteriów oceny, optymalnych warunków pracy sędziów oraz dobrej jakości zapisu dźwiękowego wykonania przez uczniów miniatur uzyskane oceny były możliwie najbardziej zobiektywizowane, ale nadal jednak pochodzą z subiektywnych odczuć pięciu oceniających osób.

Dla oceny umiejętności gry na instrumencie po pierwszym roku nauki polecono uczniom wykonanie trzech miniatur. Jak już napisano wcześniej każda z ocen uwydatniała odmienny aspekt umiejętności gry na instrumencie. Pierwszą miniaturę uczniowie opanowywali z pomocą nauczyciela, drugą samodzielnie, trzecią wykonywali grając *à vista*. Tabela 13 przedstawia rozkład podstawowych miar statystycznych (wartości przeciętnych - średnich, odchyłeń standardowych, wariancji oraz miar siły rozrzutu) oceny różnych aspektów wykonania miniatur w trzech badanych grupach: A, P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>.

---

21 Por. E.E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, op. cit., s. 33-41. Należy mieć na uwadze, że ta sama - nawet najmniejsza rozbieżność ocen w szacunkowej skali 0-5 będzie bardziej znacząca, aniżeli w skali szerszej, np. 0-10. Z drugiej jednak strony bezpośrednie odwołanie się do sformułowanej już propozycji samego autora Testów ITPT oraz MAP uznaniem za merytorycznie najbardziej uzasadnione, a to głównie ze względu na konsekwentnie przyjętą w całej monografii orientację gordonowską.

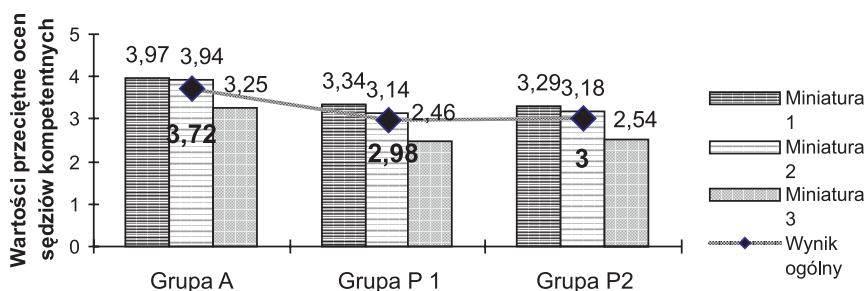
Tabela 13. Średnie i rozrzut ocen różnych aspektów wykonania miniaturowej

	A				P <sub>1</sub>				P <sub>2</sub>			
	$\bar{x}$	S <sub>x</sub>	S <sub>x</sub> <sup>2</sup>	V <sub>x</sub>	$\bar{x}$	S <sub>x</sub>	S <sub>x</sub> <sup>2</sup>	V <sub>x</sub>	$\bar{x}$	S <sub>x</sub>	S <sub>x</sub> <sup>2</sup>	V <sub>x</sub>
Wynik ogólny	3,72	0,38	0,62	10	2,98	0,83	0,91	28	3,00	0,45	0,67	15
Aspekt tonalny	3,98	0,31	0,56	8	3,26	0,85	0,92	26	3,24	0,49	0,70	15
Aspekt rytmiczny	3,68	0,44	0,66	12	2,95	0,96	0,98	33	3,01	0,45	0,67	15
Aspekt ekspresji wykonania	3,50	0,50	0,71	14	2,72	0,76	0,87	28	2,75	0,54	0,73	20
1 miniatura	3,97	0,29	0,54	7	3,34	0,73	0,85	22	3,29	0,38	0,62	12
2 miniatura	3,94	0,40	0,63	10	3,14	1,39	1,18	44	3,18	0,51	0,71	16
3 miniatura	3,25	0,86	0,93	26	2,46	1,19	1,09	48	2,54	0,76	0,87	30

Źródło: badania własne

W ogólnej ocenie wyników nauczania po roku nauki gry na instrumencie najlepiej wypadła grupa A ( $\bar{x}=3,72$ ) a najslabiej grupa P<sub>1</sub> ( $\bar{x}=2,98$ ). W grupie A najmniejszy był też rozrzut wyników (V<sub>x</sub> = 10%), w grupie P<sub>1</sub> – największy (V<sub>x</sub> = 28%). Świadczy to o dość jednorodnym i wysokim na tle badanej próby poziomie grupy A oraz dużym zróżnicowaniu poziomu osób należących do grupy P<sub>1</sub>. W ramach trzech ocenianych przez kompetentnych sędziów aspektów umiejętności instrumentalnych najwyższej oceniono umiejętności tonalne, najniższej natomiast ekspresję wykonania. Tendencję tę zauważono we wszystkich grupach, aczkolwiek najmniej intensywnie w grupie A, a najsilniej w grupie P<sub>1</sub>. Grupa P<sub>2</sub> uzyskała wyniki najbardziej wyśrodkowane. Największy rozrzut wyników w grupach A i P<sub>2</sub> można było zauważyć w ramach ekspresji (A: V<sub>x</sub> = 14%; P<sub>2</sub>: V<sub>x</sub> = 20%). Grupa P<sub>1</sub> najbardziej zróżnicowane wyniki otrzymała w ramach aspektu rytmicznego (V<sub>x</sub> = 33%).

Kompetentni sędziowie we wszystkich trzech grupach najwyższej ocenili wykonanie pierwszej a najniższej wykonanie trzeciej miniaturowej. Jak przedstawiono w tabeli 13 oraz zilustrowano na rysunku 15 najwyższe oceny (wykonanie wszystkich miniaturowej) otrzymali uczniowie z grupy A, a najniższe w pierwszej miniaturowej (M1) uczniowie z grupy P<sub>2</sub>, a pozostałych dwóch (M2, M3) z grupy P<sub>1</sub>. Zestawione w tabeli 13 wyniki ocen wskazują, że największy rozrzut wyników zauważa się w ocenach miniaturowej wykonywanej *à vista* (A: V<sub>x</sub> = 26%; P<sub>1</sub>: V<sub>x</sub> = 48%, P<sub>2</sub>: V<sub>x</sub> = 30%). Natomiast najbardziej wyrównany poziom uczniowie prezentowali przy wykonywaniu pierwszej miniaturowej (dotyczy to zwłaszcza grupy A, gdzie V<sub>x</sub> = 7%). Prezentację omawianych wyników ilustruje poniżej rysunek 7.



Rysunek 7. Wartości przeciętne ocen za wykonanie instrumentalne trzech zadań muzycznych – sprawdzianu: Miniatur: 1, 2, 3

Źródło: badania własne

#### 4.4.4.2. Zależności pomiędzy osiągnięciami a występowaniem preferencji

W następnym etapie analizy zebranego materiału empirycznego poszukiwano odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze ( $P_1$ ): *czy istnieje istotna statystycznie różnica średnich osiągnięć grup zróżnicowanych zgodnością preferencji barwy muzycznej z instrumentem, na którym prowadzona jest nauka*<sup>22</sup>?

Przed przystąpieniem jednak do sprawdzenia istotności różnic średnich w poziomie osiągnięć w grupach zróżnicowanych tylko występowaniem zgodności preferencji z instrumentem wyznaczonym do nauki, tj. grup A i  $P_1$ , sprawdzono, czy badani uczniowie obu grup nie różnią się pod względem poziomu zdolności muzycznych zmierzonych za pomocą Testu MAP E.E. Gordona. Po dokonaniu obliczeń analizy statystycznej stwierdzono, iż wariacje obu grup są homogeniczne, a średnie zdolności muzyczne zmierzone podtestami *Wyobraźni Rytmicznej* (rytmiczny wymiar zdolności), jak i *Wyobraźni Dźwiękowej* (tonalny wymiar zdolności) nie różnią się w sposób istotny statystycznie na przyjętym poziomie  $\alpha = 0,05$  ( $Z = 0,5$ ;  $Z = 1,95$ ). Pozwoliło to uznać, iż uczniowie grup A i  $P_1$  reprezentowali zbliżony poziom zdolności muzycznych, a zatem zmienna ta nie rzutowała na różnice w osiągnięciach uczniów obu grup i nie zakłócały tym samym obraz sprawdzanej zależności pomiędzy zmiennymi niezależnymi głównymi a zmiennymi zależnymi<sup>23</sup>.

Tabela 14 przedstawia rozkład wyników osiągnięć badanych uczniów podzielonych za pomocą wartości średniej i odchylenia standardowego na niskie, średnie i wysokie w porównywalnych grupach A i  $P_1$ . Rozkład ten przedstawia się następująco:

<sup>22</sup> Zob. rozdz. 3, podrozdz. 3.3.

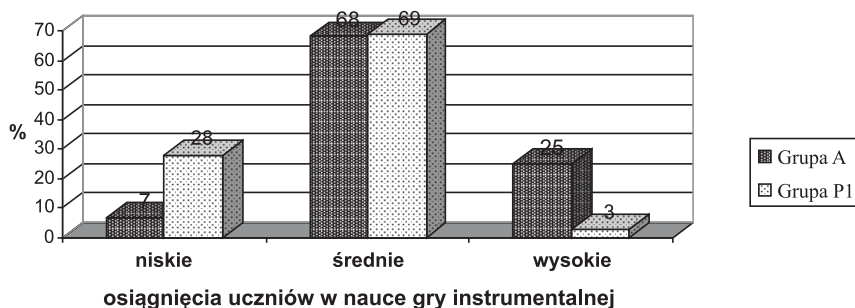
<sup>23</sup> O homogeniczności grup badawczych pod względem zdolności muzycznych pisano wcześniej w części 4.4.2.

Tabela 14. Rozkład wyników osiągnięć w nauce gry instrumentalnej osób uczonych na instrumencie wybranym zgodnie z preferencjami (grupa A) i niezgodnie z preferencjami (grupa P<sub>1</sub>)

Grupy	Osiągnięcia uczniów w nauce gry instrumentalnej						Suma
	Niskie		Średnie		Wysokie		
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	4	7	38	68	14	25	56
P <sub>1</sub>	16	28	40	69	2	3	58
Suma	20		78		16		114

Źródło: badania własne

Powyższe dane w formie graficznej ilustruje poniższy rysunek 8:



Rysunek 8. Rozkład wyników osiągnięć uczniów w nauce gry instrumentalnej w grupach zróżnicowanych wstępowaniem zgodności preferencji barwy instrumentalnej z barwą instrumentu wyznaczonego do nauki gry

Źródło: badania własne

Zdecydowanie więcej osób z grupy A, tj. uczonej zgodnie z preferencjami barwy instrumentu (25%) osiągnęło wysokie wyniki już po rocznej nauce. Takie same osiągnięcia miało zaledwie 3% uczniów z grupy porównawczej pierwszej P<sub>1</sub>, w której uczono niezgodnie, bądź przeciwnie do wskaźników preferencji barwy instrumentalnej. Aż 28% osób uczonych na niewłaściwym, w świetle wskaźników Testu ITPT E.E. Gordona, instrumencie dętym wskazało niskie osiągnięcia. Podczas gdy u osób uczonych zgodnie z preferencjami barwy instrumentalnej tj. w grupie A niskie osiągnięcia odnotowano tylko w przypadku 7% badanych uczniów.

Dokonując porównania średnich osiągnięć obu grup badawczych, sprawdzono także normalność rozkładu danych oraz homogeniczność wariacji. Można stwierdzić, iż wariacje grupy reprezentatywnej A i porównawczej pierwszej P<sub>1</sub> różniły się od siebie w sposób istotny statystycznie na

poziomie  $\alpha=0,05$  ( $Z=2,9$ ), przy czym rozrzut wyników w grupie uczonej niezgodnie z preferencjami ( $P_1$ ) okazał się wyższy. Również średnie wyniki osiągnięć badanych grup różniły się w sposób istotny statystycznie na poziomie  $\alpha=0,01$  ( $Z=4,93$ ). **Grupa A, uczona na instrumencie zgodnym z preferencjami (określonymi wskaźnikami Testu ITPT E.E. Gordona), po roku nauki osiągnęła istotnie wyższe wyniki.**

Ponieważ ocenie poddawano różne aspekty wykonania instrumentalnego sprawdzianu (Miniatur 1, 2, 3), tak więc przeanalizowano różnice średnich ocen pomiędzy grupami zróżnicowanymi tylko zgodnością występowania preferencji z instrumentem wyznaczonym do nauki gry, tj. grupami A i porównawczą pierwszą  $P_1$  we wszystkich z wyróżnionych aspektów. Rozkład uzyskanych wyników przedstawia poniżej tabela 15.

Tabela 15. Różnice średnich ocen za wykonanie zadań muzycznych (miniatur) – sprawdzianu pomiędzy grupami A i  $P_1$

Rozkład	aspekt tonalny	aspekt rytmiczny	aspekt ekspresji wykonania	1 miniatura	2 miniatura	3 miniatura
Homogeniczność wariancji	Brak	Brak	Jest	Brak	Brak	Jest
Wartość Z (test różnicy średnich)	5,14	4,56	5,24	4,85	4,44	4,16
Istotność różnicy na poziomie $\alpha = 0,005$	Jest	Jest	Jest	Jest	Jest	Jest

Źródło: badania własne

Dokonując analizy przedstawionych danych można stwierdzić, iż we wszystkich branych pod uwagę (w ocenie sędziów kompetentnych) aspektach wykonania zadań muzycznych (miniatur: 1, 2, 3), średnie wyniki grupy reprezentatywnej A i porównawczej pierwszej  $P_1$  różnią się istotnie na poziomie  $\alpha=0,01$ . Tłumaczy to zatem fakt, że średnie wyniki grupy A, w której uczniowie uczyli się gry na instrumencie o barwie wyraźnie preferowanej, zawsze przewyższały wyniki grupy porównawczej pierwszej  $P_1$ .

Zamierzeniem Autora było ukazanie w tej części rozdziału rezultatu analizy uzyskanych wyników badań osiągnięć badanych uczniów w nauce gry instrumentalnej w kontekście pierwszego problemu badawczego i właściwej mu założonej hipotezy  $H_1$ . Rezultat takiego sprawdzania wiązał się z ustosunkowaniem się w świetle danych empirycznych do postawionego wcześniej hipotetycznego stwierdzenia. Rozstrzygnięcie hipotezy badawczej  $H_1$  rozpatrującej istotności związków pomiędzy występowaniem

preferencji barwy instrumentalnej uczniów a ich osiągnięciami rzeczywiście okazało się możliwe w perspektywie statystycznie analizowanej rzeczywistości empirycznej.

Na podstawie przedstawionych powyżej rezultatów poczynionych analiz wyników badań można stwierdzić, iż **właściwy, zgodny z preferencjami co do barwy, dobór instrumentu dętego do nauki istotnie wpływa na osiągnięte rezultaty ucznia w nauce gry na tym właśnie instrumencie**. Istotnie odpowiedni, zgodny z preferencjami (wskaźniki Testu ITPT E.E. Gordona), dobór instrumentu stanowi wraz z właściwą diagnozą poziomu zdolności muzycznych, płaszczyznę pozytywnego oddziaływania głównych determinatów (preferencje i zdolności muzyczne) zdecydowanie poprawiając osiągnięcia uczniów w tym zakresie.

#### 4.4.4.3. Zależności pomiędzy osiągnięciami a zdolnościami muzycznymi

W części tej poszukiwano odpowiedzi na kolejne pytanie badawcze ( $P_2$ ): *czy istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy poziomem zdolności muzycznych a osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym?*<sup>24</sup>. Podjęcie tego problemu wiąże się ze sprawdzeniem kolejnej hipotezy  $H_2$ , którą w rozdziale trzecim sformułowano stwierdzeniem: „*Rezultaty analizy ilościowej pozwolą na wskazanie wartości oraz istotności statystycznej korelacji pomiędzy poziomem stwierdzonych testowo zdolności muzycznych a osiągnięciami badanych uczniów w nauce gry. Można założyć, że tendencje wykazywanej korelacji między zdolnościami tonalnymi i rytmicznymi a osiągnięciami instrumentalnymi w porównaniu trzech grup badawczych rozkładają się podobnie i są istotne statycznie*”<sup>25</sup>.

Dla określenia stopnia korelacji pomiędzy uzdolnieniami muzycznymi uczniów a ich osiągnięciami w zakresie nauki gry na instrumencie dętym posłużono się współczynnikiem korelacji liniowej Pearsona  $r$  ( $r_{xy} = \frac{C_{xy}}{S_x S_y}$ ). Istotność otrzymanego współczynnika wyznaczono natomiast na podstawie statystyki  $t$  ( $t = \frac{r}{\sqrt{1-r^2}} \sqrt{n-2}$ ), przyjmując główny poziom istotności statystycznej  $\alpha = 0,05$ .

Dla zobrazowania rozkładu analizowanych danych, zarówno poziom zdolności muzycznych, jak i poziom osiągnięć uczniów w nauce gry podzielono na trzy grupy: wysokie, średnie i niskie z wykorzystaniem wartości średnich i odchyłeń standardowych, gdzie wyniki średnie mieszczą się przedziale  $\bar{x} - S_x \leq x_T \leq \bar{x} + S_x$ .

Poziom zdolności muzycznych mierzono za pomocą Testu MAP E.E. Gordona analizę statystyczną przeprowadzono w zakresie dwóch wymiarów zdolności muzycznych: tonalnych (podtesty *Wyobraźni Dźwiękowej*) i rytmicznych (podtesty *Wyobraźni Rytmicznej*).

<sup>24</sup> Drugi problem szczegółowy. Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.3.

<sup>25</sup> Por. przedstawioną strukturę roboczych hipotez badawczych przedstawioną w części 3.4. rozdziału trzeciego.

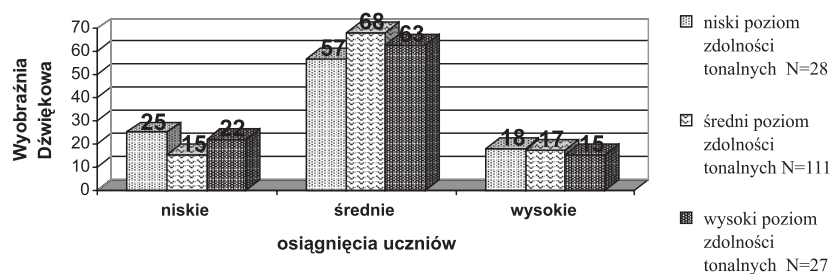
Rozkład danych w zakresie poziomu tonalnych zdolności muzycznych wyznaczonych wskaźnikami podtestów *Wyobraźni Dźwiękowej* MAP E. E. Gordona przedstawia poniżej tabela 16.

Tabela 16. Rozkład zależności pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry a poziomem tonalnych zdolności muzycznych. Wyniki *Wyobraźni Dźwiękowej* MAP E.E. Gordona

Rozkład		Osiągnięcia uczniów						Suma
		Niskie		Średnie		Wysokie		
		Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Wyobraźnia Dźwiękowa	Niska	7	25	16	57	5	18	28
	Średnia	17	15	75	68	19	17	111
	Wysoka	6	22	17	63	4	15	27
	<b>Suma</b>	<b>28</b>		<b>108</b>		<b>30</b>		<b>166</b>

Źródło: badania własne

W formie graficznej rozkład danych przedstawia poniżej rysunek 9:



Rysunek 9. Rozkład procentowy wyników zależności pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym a poziomem tonalnych zdolności muzycznych określonych na podstawie wskaźników *Wyobraźni Dźwiękowej* MAP Edwina E. Gordona

Źródło: badania własne

Analiza powyższych wyników pozwoliła stwierdzić, iż osoby o niskiej tonalnej wyobraźni muzycznej częściej osiągały wysokie wyniki w sprawdzianie osiągnięć (18%) niż osoby o wysokich zdolnościach tonalnych (15%). W grupie tej (osoby o niskim poziomie tonalnych zdolności muzycznych – wyobraźni dźwiękowej) znalazło się proporcjonalnie najmniej wyników średnich (57%). Jednocześnie można zauważyć, jak widać na rysunku 9, że sam poziom tonalnych zdolności muzycznych w badanej populacji uczniów rozkłada się normalnie.

Analiza statystyczna powyższych danych pozwala zauważyć niską przeciwną korelację pomiędzy poziomem wyobraźni dźwiękowej badanych



uczniów a ich osiągnięciami ( $r = -0,09$ ), która nie jest istotna statystycznie na przyjętym poziomie  $\alpha = 0,05$  ( $t = 1,17$ ). Ponieważ badana grupa podzielona była na trzy podgrupy (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 dobranych grup badawczych. Wyniki przedstawiono w tabeli 17.

Tabela 17. Rozkład rezultatów korelacji pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym a poziomem tonalnych zdolności muzycznych określonych na podstawie wskaźników *Wyobraźni Dźwiękowej* MAP E.E. Gordona z uwzględnieniem zgodności preferencji z instrumentem wyznaczonym do nauki oraz miejscem nauczania

Grupy porównawcze	Korelacja	t	Istotność
A	-0,04	0,3	Brak
P <sub>1</sub>	-0,35	2,72	Jest
P <sub>2</sub>	0,19	1,37	Brak

Źródło: badania własne

Najwyższa korelacja pomiędzy analizowanymi zmiennymi (zdolności tonalne a osiągnięcia uczniów) wystąpiła w grupie P<sub>1</sub> (uczniowie uczeni niezgodnie z preferencjami w szkołach muzycznych). Jest ona umiarkowanie przeciwna ( $r = -0,35$ ) oraz istotna na przyjętym poziomie istotności statystycznej  $\alpha = 0,01$  ( $t = 2,72$ ). Można 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 17 wyniki analizy korelacji wskazują, że w grupie reprezentatywnej A korelacja ta okazała się przeciwnie niska ( $r = -0,04$ ,  $t = 0,3$ ), natomiast w grupie P<sub>2</sub> korelacja między poziomem zdolności tonalnych a osiągnięciami uczniów w nauce gry jest zgodna niska ( $r = 0,19$ ,  $t = 1,37$ ).

Taki rozkład danych pozwala na postawienie tezy, iż zgodność preferencji z instrumentem, na którym prowadzona jest nauka gry (grupa A i grupa P<sub>1</sub>), jak i miejsce prowadzenia tej nauki (grupy A, P<sub>1</sub> a grupa P<sub>2</sub>, czyli miejsce formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego) kształtuje w pewnym stopniu siłę korelacji pomiędzy poziomem tonalnych zdolności muzycznych (wyobraźni dźwiękowej) a osiągnięciami uczniów.

Osiągnięcia uczniów w nauce gry na instrumencie dętym badane były z uwzględnieniem różnych aspektów istotnych w ocenie tej umiejętności, tj. aspektu: *tonalnego, rytmicznego i ekspresji* instrumentalnego wykonania (artykulacja, dynamika, frazowa-

nie). Dla lepszego opisu danych dokonano także analizy korelacji wyników *Wyobraźni Dźwiękowej* MAP E.E. Gordona z osiągnięciami uczniów uwzględniając ww. aspekty oraz zróżnicowanie grup zgodnością preferencji i miejsca nauki (formalne i nieformalne kształcenie muzyczne). Wyniki analiz korelacji zapisano w tabeli 18.

**Tabela 18.** Rezultaty korelacji pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry a wynikami Testu *Wyobraźni Dźwiękowej* MAP E.E. Gordona we wszystkich grupach badawczych

Aspekt	A			P <sub>1</sub>			P <sub>2</sub>			Całość		
	korelacja	t	istotność	korelacja	t	istotność	korelacja	t	istotność	korelacja	t	istotność
Aspekt tonalny	-0,04	0,3	Brak	-0,36	2,9	jest	0,14	0,99	brak	-0,1	1,3	Brak
Aspekt rytmiczny	-0,04	0,3	Brak	-0,28	2,28	jest	0,18	1,3	brak	-0,08	1,04	Brak
Aspekt ekspresji wykonania	-0,05	0,37	Brak	-0,36	2,9	jest	0,22	1,59	brak	-0,02	0,26	Brak
1 miniatura	-0,08	0,59	Brak	-0,34	2,89	jest	0,13	0,93	brak	0,11	1,43	Brak
2 miniatura	-0,15	1,11	Brak	-0,23	1,77	brak	0,04	0,29	brak	-0,08	0,91	brak
3 miniatura	0,06	0,45	Brak	-0,37	2,98	jest	0,25	1,82	brak	-0,01	0,01	brak

Źródło: badania własne

Analiza przedstawionych w tabeli 18 rezultatów korelacji wskazuje na istotną przeciwną zależność pomiędzy poziomem wyników Testu *Wyobraźni Dźwiękowej* MAP a osiągnięciami (właściwie we wszystkich aspektach) tylko w grupie P<sub>1</sub>. W grupie tej można zauważyć zależność polegającą na tym, że im wyższy poziom zdolności w zakresie wyobraźni dźwiękowej, tym słabsze odnotowuje się osiągnięcia uczniów. Uczniowie omawianej grupy (P<sub>1</sub>) 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 dużej wrażliwości dźwiękowej (stąd ujemny kierunek zależności). W pozostałych grupach nie dopatrzono się istotnych statystycznie na poziomie  $\alpha=0,05$  zależności. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, iż w grupie P<sub>2</sub>, jako jedynej, pojawia się korelacja dodatnia. Osoby uczące się poza formalnym systemem szkolnym a obdarzone wysokimi zdolnościami tonalnymi w zakresie wyobraźni dźwiękowej osiągnęły nieco wyższe wyniki aniżeli uczniowie o niższym poziomie zdolności w tym zakresie. Taki kierunek korelacji może tłumaczyć fakt, iż osoby te dobrowolnie podejmują wysiłek nauki na instrumen-

cie. Stąd i ich motywacja jest wysoka, co prawdopodobnie rzutuje na odpowiedniość relacji zdolności do osiągnięć (im wyższe tonalne zdolności muzyczne uczniów, tym wyższe ich osiągnięcia).

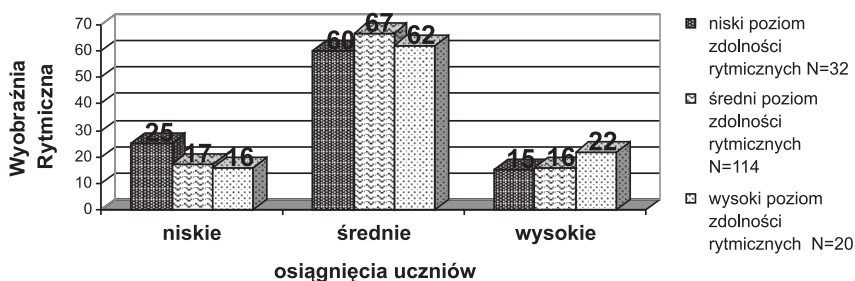
Drugim rozważanym aspektem poszukiwania odpowiedzi na pytanie badawcze o zależności pomiędzy zdolnościami muzycznymi i osiągnięciami<sup>26</sup> było poszukiwanie tej korelacji także w wymiarze zdolności rytmicznych wyznaczonych wskaźnikami podtestów *Wyobraźni Rytmicznej* MAP Edwina E. Gordona. Rozkład danych uwzględniających relacje zdolności wyobraźni rytmicznej uczniów i ich osiągnięć w nauce gry na instrumencie dętym przedstawia się następująco w tabeli 19:

Tabela 19. Rozkład zależności pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry a poziomem rytmicznych zdolności muzycznych. Wyniki *Wyobraźni Rytmicznej* MAP E.E. Gordona

Rozkład		Osiągnięcia uczniów w nauce gry na instrumencie dętym						Suma
		Niskie		Średnie		Wysokie		
		Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Wyobraźnia Rytmiczna	Niska	5	25	12	60	3	15	20
	Średnia	20	17	76	67	18	16	114
	Wysoka	5	16	20	62	7	22	32
	<b>Suma</b>	<b>30</b>		<b>108</b>		<b>28</b>		<b>166</b>

Źródło: badania własne

Obraz powyższego rozkładu wyprocentowanych wyników w formie graficznej ilustruje poniżej rysunek 10:



Rysunek 10. Rozkład procentowy danych dotyczących zależności pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym a poziomem rytmicznych zdolności muzycznych określonych na podstawie wskaźników *Wyobraźni Rytmicznej* MAP E.E. Gordona

Źródło: badania własne

<sup>26</sup> Problem szczegółowy 2. Analiza ta, jak i całej części 4.4.5.3. jest kontynuacją procesu weryfikowania drugiej hipotezy badawczej Zob. rozdział 3, część 3.3; 3.4.

W grupie osób z najniższymi osiągnięciami największą grupę stanowią uczniowie o niskich zdolnościach rytmicznych (25 %). Natomiast wśród osób z najwyżej ocenianymi osiągnięciami niski poziom zdolności rytmicznych w zakresie wyobraźni rytmicznej wykazuje 15 % uczniów, dominuje za to grupa uczniów o wysokim poziomie zdolności rytmicznych (22 %). Z przedstawionego obrazu (rys. 10) również można dostrzec normalność rozkładu poziomu rytmicznych zdolności muzycznych w badanej populacji uczniów, a analizując zależności pomiędzy poziomem tych zdolności a poziomem osiągnięć uczniów, zauważa się tendencję wskazującą na zgodny kierunek zależności.

Analiza statystyczna powyższych danych wykazała jednak niską korelację pomiędzy zdolnościami wyobraźni rytmicznej a osiągnięciami w nauce gry na instrumencie dętym ( $r=0,09$ ), która nie jest istotna statystycznie na przyjętym poziomie  $\alpha=0,05$  ( $t=1,17$ ). Rozkład analizowanej zależności w grupach badawczych A, P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> przedstawia się następująco w tabeli 20:

**Tabela 20.** Rozkład rezultatów korelacji pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym a poziomem rytmicznych zdolności muzycznych określonych na podstawie wskaźników *Wyobraźni Rytmicznej* MAP E. E. Gordona z uwzględnieniem zgodności preferencji z instrumentem wyznaczonym do nauki oraz miejscem nauczania

Grupy	Korelacja	Istotność	Istotność
A	0,01	0,07	Brak
P <sub>1</sub>	-0,12	0,91	Brak
P <sub>2</sub>	0,27	1,99	Jest

Źródło: badania własne

Z powyższych danych zestawionych (tabela 20) wynika, iż istotna statystycznie na poziomie  $\alpha=0,05$  ( $t=1,99$ ) korelacja pomiędzy zdolnościami wyobraźni rytmicznej a osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym pojawia się w tylko grupie P<sub>2</sub> ( $r=0,27$ ). Znaczący wydaje się również przeciwny charakter takiej korelacji w grupie P<sub>1</sub> (a jak wynika z tabeli 17 jest to ta sama ujemna tendencja, jaką zaobserwowano w wymiarze tonalnych zdolności wyobraźni dźwiękowej). Najwyższy współczynnik korelacji pomiędzy tonalnymi i rytmicznymi zdolnościami muzycznymi określonymi na podstawie wskaźników wszystkich podtestów *Wyobraźni Dźwiękowej* i *Wyobraźni Rytmicznej* MAP a poziomem osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym odnotowano w grupie porównawczej drugiej P<sub>2</sub> (tabela 17,20).

Rozkład wskaźników korelacji z uwzględnieniem tonalnych, rytmicznych i ekspresyjnych aspektów oceny osiągnięć przedstawia się następująco w tabeli 21:

Tabela 21. Rezultaty korelacji pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry a wynikami Testu *Wyobraźni Rytmicznej* MAP E.E. Gordona we wszystkich grupach badawczych

Aspekt	A			P <sub>1</sub>			P <sub>2</sub>			Całość		
	korelacja	t	istotność	korelacja	t	istotność	korelacja	t	istotność	korelacja	t	istotność
Aspekt tonalny	0,01	0,07	Brak	-0,13	0,83	Brak	0,25	1,82	Brak	0,09	1,17	Brak
Aspekt rytmiczny	0,07	0,52	Brak	-0,05	0,38	Brak	0,18	1,3	Brak	0,08	1,04	Brak
Aspekt ekspresji wykonania	-0,05	0,37	Brak	-0,14	1,06	Brak	0,33	2,48	Jest	0,15	1,95	Brak
1 miniatura	-0,04	0,3	Brak	-0,19	1,45	Brak	0,11	0,79	Brak	0,02	0,26	Brak
2 miniatura	-0,08	0,5	Brak	-0,06	0,45	Brak	0,05	0,36	Brak	0,08	1,04	Brak
3 miniatura	0,1	0,74	Brak	-0,11	0,83	Brak	0,41	3,19	Jest	0,2	2,63	Jest

Źródło: badania własne

Analiza danych zestawionych w tabeli 21 pozwoliła zauważyć tendencje do ujemnego kierunku weryfikowanej zależności zdolności muzycznych a osiągnięć w nauce gry na instrumencie dętym w grupie P<sub>1</sub>. Korelacje te są przeważnie niskie i nieistotne statystycznie. Tylko w grupie P<sub>2</sub> wszystkie zależności pomiędzy zdolnościami a osiągnięciami uczniów są dodatnie, choć jednocześnie niskie lub umiarkowane. W dwóch aspektach oceny (aspekt ekspresji i wykonanie *à vista* Miniatury 3) korelacja taka okazała się istotna statystycznie na przyjętym poziomie istotności  $\alpha=0,05$  ( $t = 2,48$ ;  $t = 3,19$ ). Świadczyć to może o tym, że im większy poziom zdolności wyobraźni rytmicznej, tym wyższe też odnotowano osiągnięcia instrumentalne uczniów, zwłaszcza we wskazanych dwóch aspektach sprawdzianu osiągnięć. Analizując dane, można również zauważyć, iż najsilniej omawiane tendencje zaznaczają się przy ogólnej ocenie wykonania 3 miniatury (osiągnięcia w zakresie gry *à vista*). Pozwala to postawić hipotezę interpretacyjną, iż poziom zdolności w zakresie *Wyobraźni Rytmicznej* wpłynął najsilniej na ten typ wykonania.

Jak wskazała analiza wyników badań możliwa była weryfikacja hipotezy H<sub>2</sub>. Jednak rezultat jej weryfikowania wskazuje odpowiednio na pozytywną i negatyw-

ną właściwość uzyskanych opisów sprawdzania empirycznego. Otóż rzeczywiście w świetle zebranych danych możliwe było dokonanie wszystkich planowanych obliczeń i porównanie współczynników korelacji pomiędzy wymiarami zdolności muzycznych a osiągnięciami. Jednak rozkład rezultatów korelacji w badanych grupach z uwzględnieniem aspektów osiągnięć w wykonaniu sprawdzianu (miniatur) kształtował się różnie, przyjmując w różnych grupach odmienne tendencje. Należy zwrócić choćby uwagę na wskazaną wcześniej przeciwną korelację we wszystkich pomiarach w grupie  $P_1$  a zarazem dodatni wskaźnik takiej korelacji we wszystkich pomiarach grupy  $P_2$ . Tylko pomiary w grupie A, co wynika z tabel 17, 18, 20, 21 ujawniły w większości, choć nie wszędzie, przeciwną tendencję kształtowania się analizowanej korelacji. Zróżnicowane okazały się także wskaźniki istotności statystycznej rezultatów korelacji pomiędzy tonalnymi i rytmicznymi wymiarami zdolności muzycznych a poziomem osiągnięć w wykonaniu zadań muzycznych – sprawdzianu.

#### **4.5. Analiza wybranych osiągnięć uczniów w świetle całorocznych obserwacji nauczycieli**

Analizując poziom dwóch wymiarów osiągnięć uczniów: wymiaru odtwórczego i twórczego, wzięto pod uwagę opinie nauczycieli, którzy ucząc badane osoby na bieżąco w trakcie trwania pierwszego roku nauki opisywali obserwowane przejawy osiągnięć uczniów w wyznaczonych im zadaniach. Będące wynikiem własnej obserwacji opinie własne nauczyciele wpisywali w dostarczony im *Arkusz Obserwacji*<sup>27</sup>, którego treść jest przedmiotem i wskaźnikiem do analizowania kolejnej zmiennej zależnej<sup>28</sup>. Dalszy opis uzyskanych rezultatów jest więc oparty na wynikach przeprowadzonych wśród tych nauczycieli badań sondażowych.

##### **4.5.1. Analiza oceny osiągnięć w wymiarze odtwórczego wykonawstwa muzycznego**

Badani nauczyciele zostali poproszeni o ocenę sposobu i jakości odtwórczego wykonawstwa muzycznego swoich uczniów. Opiniowali też ocenę osiągnięć uczniów w grze instrumentalnej w ramach wyznaczonych im w trakcie nauki zadań samodzielnego opracowywania materiału (ćwiczenia, wprawki, fragmenty lub całe utwory). Ocena dokonywana była w ramach trzech kategorii: poprawności przebiegu melorytmicznego, umiejętności zastosowania w praktyce wskazówek nauczyciela oraz umiejętności współpracy uczniów z akompaniatorem (lub akompaniamentem). Procentowy rozkład uzyskanych odpowiedzi dla poszczególnych kategorii przedstawiają poniżej tabele 22-24:

---

<sup>27</sup> Arkusz obserwacji jako jedno z narzędzi badawczych został opisany w rozdziale 3, część 3.6, sam arkusz został zamieszczony w aneksie.

<sup>28</sup> Por. tabele 1, 2 w rozdziale 3, część 3.5.

Tabela 22. Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar odtwórczy – ocena poprawności wykonywania przebiegu melorytmicznego

Grupy	Ocena bardzo dobra		Ocena dobra		Ocena Zadawalająca		Ocena Niska		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	6	11	42	75	6	11	2	3	56
P <sub>1</sub>	4	7	40	69	10	17	4	7	58
P <sub>2</sub>	0	0	45	86	5	10	2	4	52
Suma	10		127		21		8		166

Źródło: badania własne

Tabela 23. Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar odtwórczy – ocena umiejętności zastosowania w praktyce wskazówek nauczyciela

Grupy	Ocena bardzo dobra		Ocena dobra		Ocena Zadawalająca		Ocena Niska		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	20	36	30	53	4	7	2	4	56
P <sub>1</sub>	17	29	29	50	10	18	2	3	58
P <sub>2</sub>	14	27	27	52	11	21	0	0	52
Suma	51		86		25		4		166

Źródło: badania własne

Tabela 24. Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar odtwórczy – ocena współpracy z akompaniatorem (indywidualnym, zespołowym, mechanicznym)

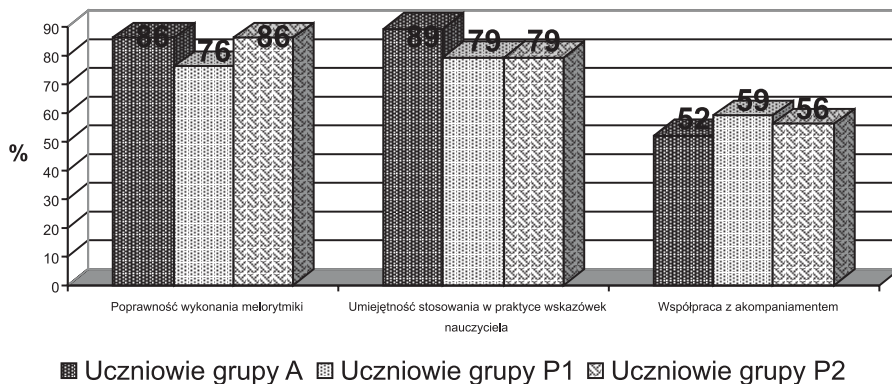
Grupy	Ocena bardzo dobra		Ocena Dobra		Ocena zadowalająca		Ocena niska		Nie stosuje się akompaniamentu		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	4	7	25	45	10	18	4	7	13	23	56
P <sub>1</sub>	5	9	29	50	11	19	5	9	8	13	58
P <sub>2</sub>	2	4	27	52	4	8	1	2	18	34	52
Suma	11		81		25		10		39		166

Źródło: badania własne

Analizując zestawione w powyższych tabelach dane, można stwierdzić, iż najniższe rezultaty osiągnęli uczniowie z grupy P<sub>1</sub> (uczeni na instrumencie wybranym niezgodnie ze swoimi preferencjami). W grupie tej w zakresie poprawności przebiegu melorytmicznego 7% uczniów zostało ocenionych nisko a 17% zaledwie zadowolająco. Niskie oceny uzyskało tylko 3% osób z grupy A i 4% z grupy P<sub>2</sub> natomiast zadowolające po 11% w każdej z grup. Podobną tendencję można zauważyć w zakresie kryterium umiejętności zastosowania w praktyce wskazówek nauczyciela. Zadowolające oceny otrzymało tylko 7% uczniów z grupy A, ale 18% z grupy P<sub>1</sub> i 21% z grupy P<sub>2</sub>. W zakresie umiejętności współpracy z akompaniamentem nie ma w zasadzie dużych różnic. Na uwagę zasługuje jedynie fakt, iż w 34% przypadków nauki pozaszkolnej nie stosuje się pracy z akompaniamentem. Podobna sytuacja dotyczy 23% uczniów z grupy A i 13% z grupy P<sub>1</sub>.

Łącząc oceny bardzo dobre i dobre odtwórczych bieżących osiągnięć uczniów, powstał obraz o najlepszych bieżących wynikach uczniów w tym zakresie, w którym – jak wskazała analiza *Arkusza Obserwacji* – nie dostrzega się bardzo dużych różnic. Rzeczywiście uczniowie uczeni zgodnie ze swoimi preferencjami w szkołach muzycznych wykazali w opinii swoich nauczycieli ogólnie lepsze postępy aniżeli koledzy z grup P<sub>1</sub> i P<sub>2</sub> i choć nie dostrzega się w tym dużego zróżnicowania, to jednak nie zmienia to faktu, że różnica, choć mała to jednak istnieje. Odwrócone proporcje odnotowano w przypadku ocen gry z towarzyszeniem akompaniamentu, choć należy pamiętać, że nie wszystkie osoby miały w opinii nauczycieli kontakt z akompaniamentem.

Powstały obraz ogólnie najlepszych osiągnięć odtwórczych badanych ilustruje rysunek 11:



**Rysunek 11.** Rozkład procentowy „bardzo dobrych” i „dobrych” ocen odtwórczego wymiaru osiągnięć uczniów w trakcie pierwszego roku nauki gry na instrumencie muzycznym (dętym) w świetle opinii nauczycieli

Źródło: badania własne



#### 4.5.2. Analiza oceny osiągnięć w wymiarze twórczego wykonawstwa muzycznego

W dalszej analizie danych uzyskanych z *Arkusza Obserwacji*, dotyczących osiągnięć uczniów w zakresie gry instrumentalnej nauczyciele zostali poproszeni o ocenę sposobu i jakości także twórczego wymiaru osiągnięć uczniów w wykonawstwie instrumentalnym. Ocena ta dokonywana była w zakresie wskazanych kryteriów oceny twórczego wymiaru takich osiągnięć w nauce gry: kształtowania dźwięku, prowadzenia kantyleny, nadawania utworom (zadaniom) własnej interpretacji oraz frazowania. Wyniki udzielanych opinii dla poszczególnych kategorii ocen osiągnięć uczniów przedstawiają kolejno tabele 25-28:

Tabela 25. Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar twórczy – ocena umiejętności kształtowania dźwięku

Grupy	Ocena bardzo dobra		Ocena dobra		Ocena Zadawalająca		Ocena Niska		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	10	18	34	61	10	18	2	3	56
P <sub>1</sub>	7	12	22	38	14	24	15	26	58
P <sub>2</sub>	7	13	31	60	10	19	4	7	52
Suma	24		87		34		21		166

Źródło: badania własne

Tabela 26. Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar twórczy – ocena prowadzenia kantyleny

Grupy	Ocena bardzo dobra		Ocena dobra		Ocena Zadawalająca		Ocena Niska		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	0	0	22	39	21	38	13	23	56
P <sub>1</sub>	0	0	19	33	24	41	15	26	58
P <sub>2</sub>	0	0	15	29	23	44	14	27	52
Suma	0		56		68		42		166

Źródło: badania własne

Tabela 27. Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar twórczy – ocena umiejętności nadawania utworom elementów własnej interpretacji

Grupy	Ocena bardzo dobra		Ocena dobra		Ocena Zadawalająca		Ocena Niska		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	0	0	12	21	35	63	9	16	56
P <sub>1</sub>	0	0	11	19	35	60	12	21	58
P <sub>2</sub>	0	0	9	17	25	48	18	35	52
Suma	0		32		95		39		166

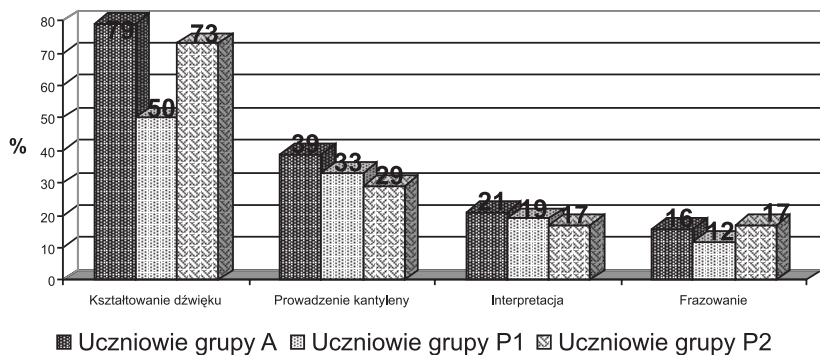
Źródło: badania własne

Tabela 28. Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar twórczy – ocena frazowania, stylistyki, ekspresji wykonania

Grupy	Ocena bardzo dobra		Ocena dobra		Ocena Zadawalająca		Ocena Niska		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	2	4	7	12	27	48	20	36	56
P <sub>1</sub>	0	0	7	12	31	54	20	34	58
P <sub>2</sub>	0	0	9	17	28	54	15	29	52
Suma	2		23		86		55		166

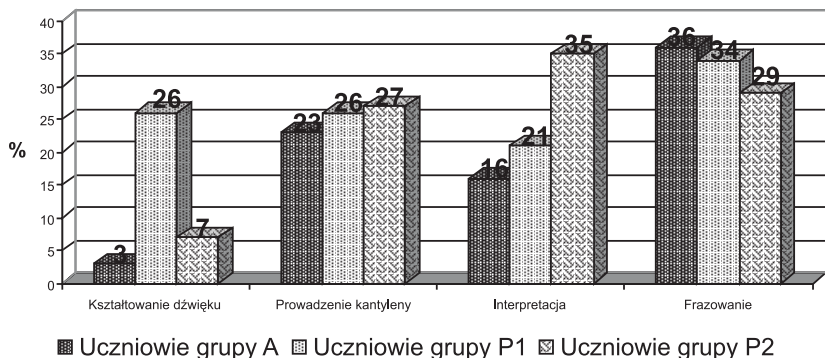
Źródło: badania własne

Analizując uzyskane w wyniku badania opinii nauczycieli dane o twórczych wymiarach osiągnięć instrumentalnych uczniów, można stwierdzić, że najwyżej ocenianą umiejętnością twórczych aspektów wypowiedzi muzycznej (gry instrumentalnej) było kształtowanie dźwięku (tabela 25). Tylko w tych kategoriach padała istotna ilość ocen bardzo dobrych. Najwięcej niskich ocen uczniowie grupy A uzyskali w kryteriach: frazowania, stylistyki i ekspresji wykonania (36%), prowadzenia kantyleny (23%). Natomiast dla grupy P<sub>1</sub> najtrudniejsze okazało się także frazowanie (stylistyka i ekspresja) – (34% ocen negatywnych) oraz jednocześnie prowadzenie kantyleny oraz kształtowanie dźwięku w wypowiedzi muzycznej (26% ocen). **Ogólnie grupa ta (P<sub>1</sub>) uzyskała najwięcej ocen niskich i najmniej bardzo dobrych spośród badanych.** Omawiane powyżej opinie nauczycieli przedstawiają poniżej graficzne rozkłady na rysunkach 12-13:



Rysunek 12. Rozkład procentowy „bardzo dobrych” i „dobrych” ocen twórczego wymiaru osiągnięć uczniów w trakcie pierwszego roku nauki gry na instrumencie muzycznym (dętym) w świetle opinii nauczycieli

Źródło: badania własne



Rysunek 13. Rozkład procentowy negatywnych ocen twórczego wymiaru osiągnięć uczniów w trakcie pierwszego roku nauki gry na instrumencie muzycznym (dętym) w świetle opinii nauczycieli

Źródło: badania własne

#### 4.5.3. Predyspozycje badanych uczniów do nauki gry na instrumencie dętym w opinii nauczycieli

Analiza opinii nauczycieli (dane *Arkusza obserwacji*) miała na celu poznanie indywidualnych predyspozycji, osiągnięć oraz motywacji i aktywności własnej ich uczniów. Pierwsza grupa pytań dotyczyła indywidualnych predyspozycji uczniów. Respondenci zostali poproszeni o ocenę trafności wyboru konkretnego, uwzględnionego w badaniach, instrumentu do nauki gry dla poszczególnych uczniów z uwzględnieniem wymienionych poniżej kryteriów. W tabelach 29-32 przedstawiono rozkłady odpowiedzi nauczycieli dla poszczególnych kryteriów z wyszczególnieniem miejsca prowadzonej na-

uki uczniów uczonych w formalnym szkolnictwie muzycznym i nieformalnym kształceniu muzycznym zgodnie i niezgodnie z preferencjami barwy wyznaczonego instrumentu do nauki.

Tabela 29. Trafność wyboru dętego instrumentu do nauki a wiek ucznia

Grupy	Wiek						Suma
	Wybór odpowiedni		Wybór nieodpowiedni		Bez znaczenia		
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	45	81	8	14	3	5	56
P <sub>1</sub>	47	81	10	17	1	2	58
P <sub>2</sub>	32	62	15	28	5	10	52
Suma	124		33		9		166

Źródło: badania własne

Tabela 30. Trafność wyboru dętego instrumentu do nauki a aktualny poziom rozwoju fizycznego ucznia (ukształtowanie aparatu zajęciowego)

Grupy	Poziom rozwoju fizycznego						Suma
	Wybór odpowiedni		Wybór nieodpowiedni		Bez znaczenia		
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	46	82	8	14	2	4	56
P <sub>1</sub>	51	88	6	10	1	2	58
P <sub>2</sub>	40	77	5	10	7	13	52
Suma	137		19		10		166

Źródło: badania własne

**Tabela 31.** Trafność wyboru dętego instrumentu do nauki a indywidualne upodobania ucznia do barwy tego instrumentu

Grupy	Upodobania ucznia do barwy instrumentu						Suma
	Wybór odpowiedni		Wybór nieodpowiedni		Bez znaczenia		
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	30	54	3	5	23	41	56
P <sub>1</sub>	26	45	6	10	26	45	58
P <sub>2</sub>	27	52	4	8	21	40	52
Suma	83		13		70		166

Źródło: badania własne

**Tabela 32.** Trafność wyboru dętego instrumentu do nauki a poziom zdolności muzycznych

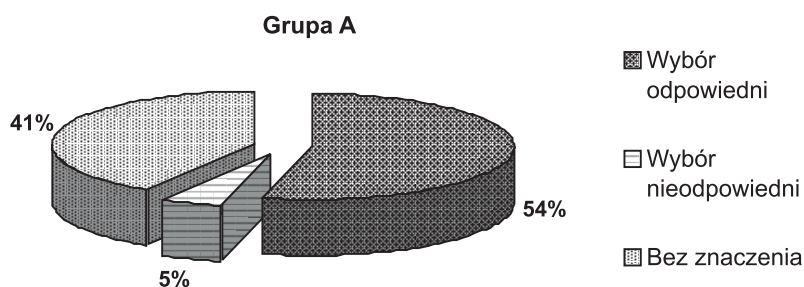
Grupy	Zdolności muzyczne						Suma
	Wybór odpowiedni		Wybór nieodpowiedni		Bez znaczenia		
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	47	84	8	14	1	2	56
P <sub>1</sub>	50	86	7	12	1	2	58
P <sub>2</sub>	31	60	8	15	13	25	52
Suma	128		23		15		166

Źródło: badania własne

Analizując powyższe dane, można stwierdzić, iż nauczyciele szkół muzycznych częściej potwierdzają trafność wyboru instrumentu przez swoich uczniów w zakresie wszystkich kryteriów niż nauczyciele kształcenia nieformalnego (lub społecznego i prywatnego). Ponad 80% nauczycieli szkół muzycznych wśród najważniejszych kryteriów wyboru odpowiedniego instrumentu dętego do nauki gry uznało niestety wiek, poziom rozwoju fizycznego (ukształtowanie aparatu zadęciowego) oraz zdolności muzycznych uczniów. Jak wskazała analiza opinii nauczycieli ocena predyspozycji uczniów w zakresie trafności wyboru instrumentu do nauki wszystkie wskazane powyżej kryteria okazały się dla większości nauczycieli istotne, ale z wyjątkiem kryterium indywidualnych upodobań uczniów do barwy tego instrumentu. Niestety trudno pominąć ten istotny wniosek.

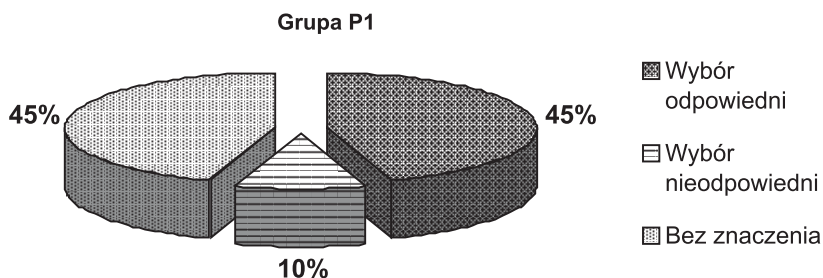
Jest to bowiem bardzo ważny fakt. Z analizy udzielonych przez nauczycieli w *Arkuszu obserwacji* opinii wynikałoby, że w przypadku 70 uczniów z badanej próby upodobania do barwy nie odgrywały żadnego znaczenia. Ciekawy wydał się ponadto fakt, iż tylko 54% nauczycieli uczących w grupie A uznało taką trafność wyboru instrumentu w zgodzie z indywidualnymi upodobaniami uczniów do barwy tego instrumentu. W grupie  $P_1$ , która z założenia gromadziła uczniów o preferencjach barwy niezgodnych z instrumentem, na którym prowadzona jest nauka gry, aż 45% nauczycieli uznało trafność wyboru instrumentu do indywidualnych upodobań uczniów. Niezgodność upodobań do barwy instrumentu, na którym prowadzona jest nauka dostrzegło tylko 10% tych nauczycieli. Jak już wskazano wyżej bardzo dużo prowadzących naukę gry uznaje upodobania ucznia do barwy instrumentu dętego po prostu za nieważne, tj. bez znaczenia dla przebiegu tej nauki (A-41%,  $P_1$ -45%,  $P_2$ -40%). To błędne przekonanie wyrażać się mogło w opinii, że preferencje barwy dźwięku instrumentów muzycznych nie są tak istotnym determinansem osiągnięć uczniów jak np. wiek, ukształtowanie sylwetki ciała lub zdolności muzyczne. Łatwo wyczuwalne w tym potoczne źródło takich opinii nauczycieli nie potwierdziły jednak wskaźniki sprawdzianu, o czym była już wcześniej mowa. Ze względu na szczególne zainteresowanie aspektami ujawniania i uwzględniania w organizacji kształcenia muzycznego indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej uczniów ten fragment uzyskanej wiedzy okazał się dla Autora bardzo znaczący.

Interpretacja wyników badań opinii nauczycieli dotyczących sposobu organizacji kształcenia muzycznego w Polsce w odniesieniu do badanych środowisk edukacyjnych, zwraca jednak uwagę, że mimo istotnych związków preferencji barwy dźwięku instrumentalnego z osiągnięciami instrumentalnymi uczniów, to właśnie wśród nauczycieli próbuje się związki te bagatelizować rugując je na margines uwagi. Opinie nauczycieli udzielone w *Arkuszu obserwacji* osiągnięć ucznia w tym zakresie przedstawiają poniższe wykresy 14-16.



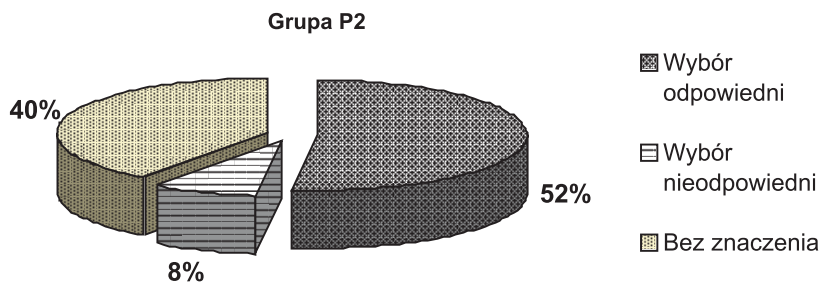
**Rysunek 14.** Upodobania uczniów do barwy instrumentu dętego a trafność wyboru instrumentu do nauki – rozkład procentowy opinii nauczycieli dla uczniów grupy A

Źródło: badania własne



**Rysunek 15.** Upodobania uczniów do barwy instrumentu dętego a trafność wyboru instrumentu do nauki – rozkład procentowy opinii nauczycieli dla uczniów grupy P<sub>1</sub>

Źródło: badania własne



**Rysunek 16.** Upodobania uczniów do barwy instrumentu dętego a trafność wyboru instrumentu do nauki – rozkład procentowy opinii nauczycieli dla uczniów grupy P<sub>2</sub>

Źródło: badania własne

Jak można odczytać z rysunków 14-16 badani nauczyciele podobnie opiniowali istotność związków pomiędzy trafnością wyboru dętego instrumentu muzycznego do nauki gry a indywidualnie wyrażanymi przez swoich uczniów upodobaniami do barwy tego instrumentu. Najbardziej jednak niepokojący jest w tym duży (w moim przekonaniu - zbyt duży) procent respondentów, dla których problem takich upodobań i poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *czy uczniom poddanym nauce gry na instrumencie muzycznym podoba się barwa tego instrumentu*<sup>29</sup>, okazał się zupełnie nieistotny, nie wart ich uwagi. Opinię taką podobnie wyraziło wielu nauczycieli w ocenie przydatno-

<sup>29</sup> Nie chodzi już o to, czy barwa instrumentu wybranego do nauki jest przez ucznia preferowana spośród innych (choć taka wiedza byłaby, jak wskazują badania, najważniejsza). Problemem, co wskazuje badanie sondażowe w *Arkuszu obserwacji*, jest po prostu samo uwzględnienie zwykłych opinii ucznia w tym zakresie (choć i one mogłyby się okazać mylne, to jednak znacznie zasugerowałyby nauczycielowi pozytywne bądź negatywne odczucia wrażeniowe barwy tego instrumentu).

ści takich związków z trafnością doboru instrumentu jako pośredniego determinantu osiągnięć uczniów w liczbie: 41 % dla grupy A, 45 % dla grupy P<sub>1</sub> i 40 % dla grupy P<sub>2</sub>.

W dalszej grupie pytań *Arkusza obserwacji* nauczyciele mieli również określić stosunek swoich uczniów do niepowodzeń w nauce gry. Rodzaje udzielonych na to pytanie odpowiedzi można zakwalifikować do czterech kategorii, zgodnie którymi niepowodzenia mogły wywoływać kojarzone z nimi określone reakcje uczniów:

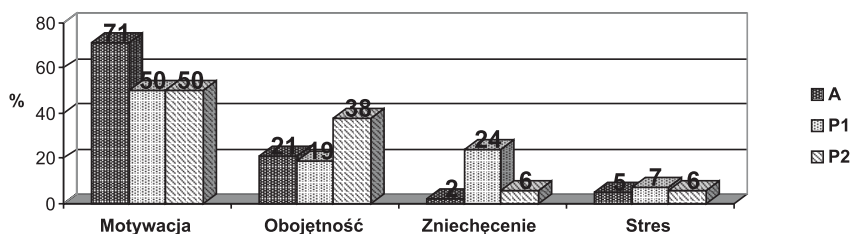
- 1) niepowodzenia służyły motywacji (mobilizowały do dalszej, bardziej efektywnej pracy), 2) wydawały się dla uczniów obojętne, nie dostrzegano w drodze obserwacji związków,
- 3) niepowodzenia zniechęcały uczniów do dalszej pracy (przykre doświadczenia traumatycznie mogą co oczywiste regulować dalszą aktywność ucznia) lub
- 4) niepowodzenia stresowały, przy czym trudno było nauczycielom określić poziom stresu i kierunek jego wpływu na poziom dalszych osiągnięć. Rozkład udzielonych przez nauczycieli wypowiedzi przedstawia poniższa tabela 33:

Tabela 33. Obserwowany stosunek ucznia do niepowodzeń w nauce – rozkład procentowy opinii nauczycieli

Grupy	Motywacja		Obojętność		Zniechęcenie		Stres		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	40	71	12	21	1	2	3	5	56
P <sub>1</sub>	29	50	11	19	14	24	4	7	58
P <sub>2</sub>	26	50	20	38	3	6	3	6	52
Suma	95		43		18		10		166

Źródło: badania własne

W formie graficznej rozkład takich danych przedstawia się następująco na wykresie 17.



Rysunek 17. Obserwowany stosunek uczniów do niepowodzeń w osiągnięciach w nauce gry na instrumencie dętym. Rozkład procentowy udzielonych przez nauczycieli odpowiedzi

Źródło: badania własne



Jak to wynika z zestawionych w tabeli 33 danych niepowodzenia w zdobywaniu wybranych osiągnięć w grze na instrumencie dętym najbardziej pozytywnie, tj. motywująco oddziaływały na uczniów z grupy A. Według nauczycieli dla 71 % osób z tej grupy porażka jest czynnikiem jednak mobilizującym do dalszej pracy, nastawionej na kolejne próby osiągania lepszych wyników. Podobnie oceniono mniej, bo tylko 50 % uczniów z grupy  $P_1$  i  $P_2$ . Na uczniów w grupie  $P_2$ , czyli uczniów uczonych niezgodnie ze stwierdzonymi preferencjami niepowodzenia w realizacji wybranych osiągnięć instrumentalnych częściej niż w innych grupach powodują (przynajmniej zdały się powodować w opinii nauczycieli) zniechęcenie (grupa  $P_1$ : 24 % do 2 % w grupie A). Może to wynikać z mniejszej motywacji do nauki, a tym samym stosunkiem do żmudnej pracy i osiągnięć uczniów uczących się niezgodnie z preferencjami do barwy muzycznej. Uczniowie uczeni poza szkołami muzycznymi najczęściej pozostają obojętni wobec niepowodzeń (38 %). Prawdopodobnie wynika to z faktu, iż ich nauka ma charakter mniej sformalizowany, a porażka ma mniejsze konsekwencje (nie wpływa na oceny, wybór dalszej drogi kształcenia, itp.).

Najbardziej zbliżone są do siebie opinie nauczycieli wskazujące, że dla 10 uczniów całej populacji badawczej niepowodzenia w osiągnięciu wymiernych efektów w grze na instrumencie dętym są czynnikiem stresującym uczniów. Z zestawionych w tabeli 33 i rysunku 17 danych działo się tak w przypadku 5 % osób w grupie A, 7 % uczniów w grupie  $P_1$  oraz 6 % uczniów w grupie  $P_2$ .

Nauczyciele badanych uczniów mieli także wyrazić opinie dotyczące radzenia sobie ze stresem z uwzględnieniem obserwowanych związków z bieżącymi osiągnięciami wykonawczymi uczniów (prezentacje publiczne, gra przed nauczycielem, obawa przed pomyłką, świadomość stopnia opanowania materiału). Uzyskane wyniki prezentuje poniższa tabela 34:

Tabela 34. Osiągnięcia uczniów w zakresie radzenia sobie ze stresem – rozkład procentowy opinii nauczycieli

Grupy	Uczniowie, którzy dobrze radzą sobie ze stresem		Uczniowie, którzy źle radzą sobie ze stresem		Brak opinii nauczycieli		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	35	62	11	20	10	18	56
$P_1$	34	59	11	19	13	22	58
$P_2$	29	56	3	6	20	38	52
Suma	98		25		43		166

Źródło: badania własne

Analiza powyższych wyników pozwoliła stwierdzić, że stres źle wpływał na około 39% uczniów szkół muzycznych i tylko 6% uczniów nieformalnie kształcących się poza państwową szkołą muzyczną. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że aż 38% nauczycieli edukacji nieformalnej nie wypowiedziało się w tym względzie. Może to świadczyć o mniejszej znajomości swoich uczniów przez nauczycieli, bądź nie przywiązywania dostatecznej wagi do tego problemu.

Kolejna grupa pytań *Arkusza obserwacji* dotyczyła dalszych osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym. W pierwszym z tej grupy pytaniu respondenci zostali poproszeni o określenie i próbę opisu występowania ewentualnych kłopotów uczniów z opanowaniem przez nich repertuaru (programu instrumentalnego). Wyprocentowane wyniki uzyskanych rodzajów odpowiedzi nauczycieli w tym zakresie przedstawia tabela 35:

**Tabela 35.** Występowanie kłopotów w bieżącym opanowywaniu przez uczniów repertuaru instrumentalnego – rozkład odpowiedzi nauczycieli

Grupy	Nie		Raczej nie		Raczej tak		Tak		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	13	23	29	52	9	16	5	9	56
P <sub>1</sub>	19	33	16	28	10	17	13	22	58
P <sub>2</sub>	10	19	28	54	5	10	9	17	52
Suma	42		73		24		27		166

Źródło: badania własne

Łatwo zauważyć, iż w grupie P<sub>1</sub> najwięcej jest skrajnych odpowiedzi („tak” – „nie”). Aż 22% uczniów z grupy P<sub>1</sub> według ich nauczycieli miewało kłopoty z opanowaniem materiału (ćwiczeń, wprawek, fragmentów utworów lub pełnych miniatur, etiud itd.); takich uczniów w grupie A jest tylko 9%, a w grupie P<sub>2</sub> 17%. Uczniowie, grający na instrumencie o barwie przez siebie preferowanej raczej nie mieli takich kłopotów (52%), jednak w opiniach swoich nauczycieli o zupełnym braku trudności w tym zakresie można mówić w przypadku 23% osób z tej grupy (A) oraz 19% z grupy P<sub>2</sub>.

Nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie najważniejszych ich zdaniem osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym. Udzielone odpowiedzi nauczycieli można było podzielić na następujące kategorie: sprawność techniczna (manualna), biegłe opanowanie repertuaru, publiczne prezentacje (występy, wyróżnienia, nagrania), pogłębiona wola kontaktu z instrumentem, brak opinii. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia się następująco:

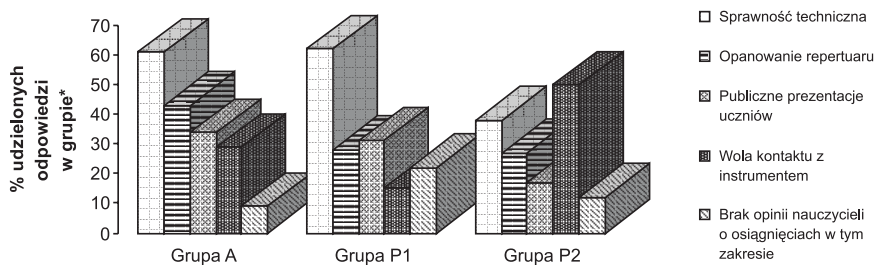
Tabela 36. Najważniejsze osiągnięcia uczniów w trakcie nauki gry instrumentalnej – rodzaje odpowiedzi nauczycieli w świetle wyników *Arkusza obserwacji*\*

Grupy	Sprawność techniczna		Opanowanie repertuaru		Publiczne prezentacje		Wola kontaktu z instrumentem		Brak opinii		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	34	61	24	43	19	34	16	29	5	9	98
P <sub>1</sub>	36	62	16	28	18	31	9	15	13	22	92
P <sub>2</sub>	20	38	14	27	9	17	26	50	6	12	75
Suma	90		54		46		51		24		265

\* Nauczyciele mieli możliwość jednoczesnego zaznaczenia kilku odpowiedzi w jednej grupie, stąd suma procentów przekracza 100

Źródło: badania własne

Dokonując opisu powyższych wyników, należy zwrócić uwagę na fakt, iż najwięcej osiągnięć przypisali nauczyciele uczniom grupy A (średnia 1,75), nieco mniej uczniom z grupy P<sub>1</sub> (1,58), a najmniej uczniom z grupy P<sub>2</sub> (1,44). Najczęściej wymienianym przez nauczycieli państwowych szkół muzycznych (A i P<sub>1</sub>) osiągnięciem była sprawność techniczna (A: 61% – P<sub>1</sub>: 62%) a najrzadziej wola kontaktu z instrumentem (A-29%, P<sub>1</sub>-15%). Inaczej rozkładają się wyniki w grupie uczniów uczących się w sektorze nieformalnym. Ich nauczyciele najczęściej jako najważniejsze osiągnięcie podawali pogłębioną wolę ucznia kontaktu z instrumentem (50%) a najrzadziej publiczne prezentacje (17%). Nauczyciele szkół muzycznych uczących dzieci z grupy A tylko w 9% nie potrafili dokonać oceny osiągnięć uczniów. Byli oni najbardziej zdecydowani w ocenach. Powyższe opinie nauczycieli w sposób graficzny przedstawiają się poniżej na rysunku 18:



Rysunek 18. Procentowy rozkład odpowiedzi nauczycieli określających najważniejsze osiągnięcia uczniów w trakcie trwania nauki gry instrumentalnej

\* Nauczyciele mieli możliwość jednoczesnego zaznaczenia kilku odpowiedzi w jednej grupie, stąd suma procentów przekracza 100

Źródło: badania własne

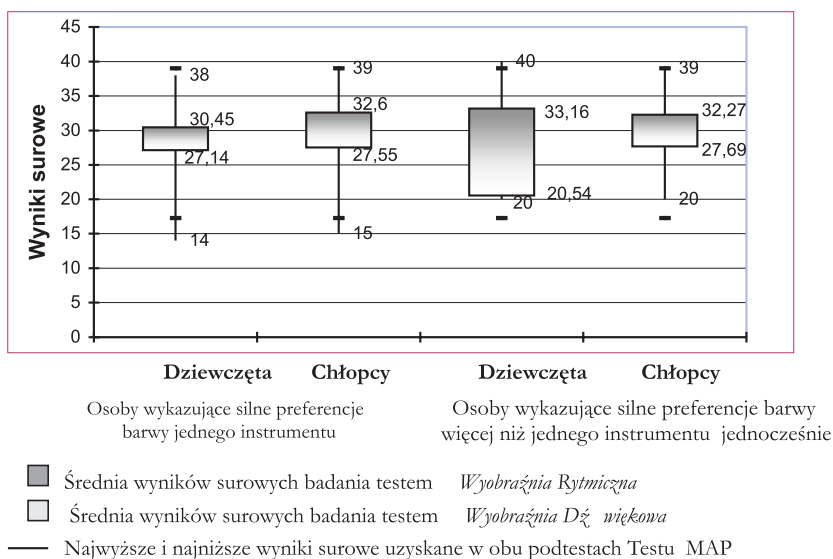
Z danych zilustrowanych na rysunku 18 wynika, że wśród badanych nauczycieli oceniających najważniejsze osiągnięcia swoich uczniów dominuje opinia, że takimi szczególnymi osiągnięciami uczniów uczonych w grupie A i P<sub>1</sub> są ich postępy w zdobywaniu biegłości technicznej w grze instrumentalnej. Opinie takie dotyczą zbliżonej ilości uczniów: w grupie A – 61% i w grupie P<sub>1</sub> – 62% – por. także tabela 36.

Natomiast inaczej okazało się w grupie uczniów nieformalnego kształcenia muzycznego P<sub>2</sub>, gdzie największą uwagę nauczycieli zwracają kwestie woli ucznia w zakresie pogłębiania kontaktu z instrumentem, na którym przebiega nauka gry. Jest to w istocie ważne osiągnięcie uczniów. Nie rzadko przecież bywa, że sam trening gry instrumentalnej, nawet na wysokim poziomie, nie wzbudza emocjonalnego nastawienia ucznia do instrumentu i nie wystarczy to w przyszłości do przeniesienia autentycznej woli ucznia do nauki gry (lub nawet samego muzykowania) na inne obszary aktywności ucznia, nie związane już z formalnym lub nieformalnym kształceniem muzycznym.

#### 4.6. Analiza korelacji pomiędzy poziomem zdolności muzycznych a występowaniem preferencji barw instrumentalnych

Podjętej dalej analizie zebranych wyników badań nadana jest intencja poddania weryfikacji sformułowanego w rozdziale trzecim trzeciego problemu szczegółowego (P<sub>3</sub>) wyrażonego pytaniem: „Czy istnieje korelacja pomiędzy poziomem stwierdzonych testowo zdolności muzycznych a występowaniem wysokich indywidualnych preferencji barw instrumentalnych?” Treści tej części rozdziału są zatem zogniskowane wokół tego problemu oraz wynikającej z niego hipotezy badawczej H<sub>3</sub>.

W świetle danych empirycznych nie dostrzeżono ścisłych związków pomiędzy poziomem ustabilizowanych zdolności muzycznych mierzonych testem *Profil Zdolności Muzycznych* E.E. Gordona z wynikami *Testu Preferencji Barwy Instrumentalnej* E.E. Gordona. Wysoki poziom zdolności muzycznych wg Testu MAP nie wpływa jednoznacznie na poziom preferencji do barwy instrumentalnej. Badania wykazały, że są osoby o wysokim poziomie zdolności muzycznych, a które w Teście ITPT nie wykazały jednoznacznych, wysokich preferencji do barwy instrumentalnej. Można też orzec odwrotnie, mówiąc o osobach, które wykazują silne preferencje do barwy konkretnej jednego (grupy) instrumentów, a które w Teście MAP wykazały niski poziom zdolności. Przy czym zauważa się, że osoby odznaczające się silnymi preferencjami barwy dwóch i więcej (grup) instrumentów wykazały nieznacznie wyższe wskaźniki Testu MAP. Powyższe wnioski ilustruje poniżej rysunek 19.



Rysunek 19. Zakresy średniej wyników surowych badania podtestami Testu MAP E.E. Gordona z uwzględnieniem wyników Testu ITPT E.E. Gordona oraz płci badanej populacji

Źródło: badania własne

Czy więc istnieje istotna korelacja pomiędzy poziomem zdolności muzycznych uczniów a występowaniem u nich wysokich preferencji do barwy instrumentalnej? Dokonując analizy uznano za istotne sprawdzenie takiej korelacji pomiędzy wskaźnikami Testu MAP E.E. Gordona a wskaźnikami Testu ITPT E.E. Gordona.

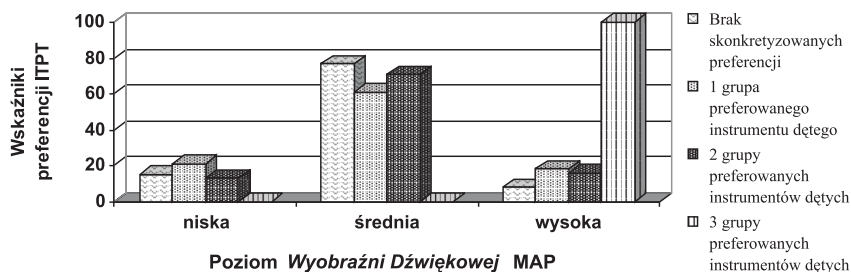
W zakresie zdolności muzycznych *Wyobraźni Dźwiękowej* rozkład danych przedstawia się następująco w tabeli 37:

Tabela 37. Zależności pomiędzy wynikami Testu *Wyobraźni Dźwiękowej* MAP E.E. Gordona a występowaniem ilości preferowanych barw uczniów określonym wynikami Testu ITPT E.E. Gordona

	Grupy ilości preferowanych instrumentów dętych	Wyobraźnia Dźwiękowa						Suma
		Niska		Średnia		Wysoka		
		Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Preferencje barwy instrumentalnej	0	4	15	20	77	2	8	26
	1	16	21	47	61	14	18	77
	2	8	13	44	71	10	16	62
	3	0	0	0	0	1	100	1
	Suma	28		111		27		166

Źródło: badania własne

Wyprocentowane wyniki w formie graficznej prezentują się następująco na poniższym wykresie 20:



Rysunek 20. Rozkład zależności pomiędzy wynikami Testu *Wyobraźni Dźwiękowej* MAP E.E. Gordona a wynikami Testu ITPT E.E. Gordona

Źródło: badania własne

Wysoką preferencje do trzech instrumentów wykazała 1 osoba, która okazała się również wysoko uzdolniona w zakresie wyobraźni dźwiękowej. Została ona wyłączona z dalszego opisu ze względu na swoją jednostkowość. Analizując rozkład wyników, można stwierdzić, iż największą grupą wśród osób o niskich zdolnościach tonalnych stanowiły osoby wybierające dwa instrumenty (21%). Również w tej grupie badanych znajduje się procentowo najwięcej osób o wysokich zdolnościach (18%). Podobny poziom wyobraźni dźwiękowej prezentuje tylko 8% osób preferujących 1 instrument.

W wyniku statystycznej analizy danych można stwierdzić niską korelację pomiędzy ilością preferowanych barw instrumentalnych a poziomem tonalnych zdolności muzycznych w zakresie wyobraźni dźwiękowej ( $C=0,22$ ). Korelacja ta okazała się nieistotna statystycznie na przyjętym poziomie  $\alpha=0,05$  ( $\chi^2=8,87$ ).

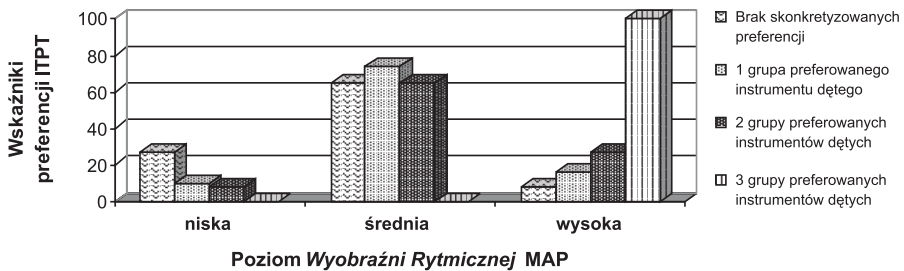
W zakresie zdolności muzycznych *Wyobraźni Rytmicznej* rozkład zależności przedstawia się następująco:

Tabela 38. Zależności pomiędzy wynikami Testu *Wyobraźni Rytmicznej* MAP E.E. Gordona a występowaniem ilości preferowanych barw uczniów określonymi wynikami Testu ITPT E.E. Gordona

	Grupy ilości preferowanych instrumentów dętych	Wyobraźnia Rytmiczna						Suma
		Niska		Średnia		Wysoka		
		Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Preferencje	0	7	27	17	65	2	8	26
	1	8	10	57	74	12	16	77
	2	5	8	40	65	17	27	62
	3	0	0	0	0	1	100	1
	Suma	20		114		32		166

Źródło: badania własne

W formie graficznej analizowane dane ilustrują się następująco:



Rysunek 21. Rozkład zależności pomiędzy wynikami testu *Wyobraźni Rytmicznej* MAP E.E. Gordona a wynikami Testu ITPT E. E. Gordona

Źródło: badania własne

Podobnie jak w zakresie *Wyobraźni Dźwiękowej*, tak i w *Wyobraźni Rytmicznej* jedna osoba wybierająca 3 instrumenty osiągnęła wynik wysoki. Najwyższe wyniki w zakresie wyobraźni rytmicznej w badanej grupie osiągnęły osoby preferujące dwa instrumenty (27%). Podobne wyniki miało tylko 8% osób o niesprecyzowanych preferencjach. W grupie osób bez sprecyzowanych preferencji aż 27% uzyskało wynik niski w zakresie *Wyobraźni Rytmicznej*.

W wyniku analizy statystycznej można było stwierdzić niską korelację pomiędzy ilością preferowanych instrumentów a poziomem rytmicznych zdolności muzycznych w zakresie wyobraźni rytmicznej ( $C=0,29$ ). Korelacja taka okazała się jednak istotna statystycznie na przyjętym poziomie  $\alpha=0,05$  ( $\chi^2=15,05$ ). Można powiedzieć, że im wyższy poziom wyobraźni rytmicznej tym uczeń nieznacznie bardziej przejawia preferencje do barwy instrumentalnej większej ilości instrumentów dętych.

Na podstawie analiz wyników badań należało stwierdzić, że przyjęta w rozdziale trzecim hipoteza  $H_3$  okazała się słuszna, jednak nie bez ograniczeń. Rzeczywiście przeprowadzone analizy danych empirycznych umożliwiły wykazanie korelacji pomiędzy stwierdzonymi testowo zdolnościami muzycznymi (tonalnymi i rytmicznymi) a występowaniem wysokich indywidualnych preferencji barw instrumentów muzycznych. Ograniczenia słuszności przyjętego twierdzenia wynikają jednak z faktu, że tylko w przypadku wymiaru zdolności rytmicznych korelacja taka okazała się istotna statystycznie.

#### 4.7. Podsumowanie i wnioski

W wyniku przeprowadzonych badań uzyskano obszerny zbiór danych kształtujących obraz rzeczywistości empirycznej. Podjęto w rozdziale czwartym trzy szczegółowe problemy badawcze oraz odpowiadające im analizy założonych wcześniej hipotez  $H_1$ ,  $H_2$ ,  $H_3$  z krytycznym opisem jej rezultatów.

Na podstawie przedstawionych w rozdziale tym wyników badań własnych i weryfikujących hipotezę  $H_1$  analiz można stwierdzić, iż właściwy, zgodny z preferencjami co do barwy, dobór instrumentu dętego istotnie wpływa na osiągnięte rezultaty ucznia w nauce gry na tym instrumencie. Nie u wszystkich jednak osób objętych badaniem wyniki Testu ITPT E.E. Gordona stwierdziły jednoznaczne wskaźniki preferowanej barwy. Trzeba natomiast dodać, że - jak wskazały wyniki badań - u zdecydowanej większości osób badanej próby można było, jeszcze przed podjęciem kontaktu ucznia z instrumentem w szkole, takie wysokie preferencje z jednoznacznym efektem ustalić. Istotnie odpowiedni, zgodny ze zdiagnozowanymi Testem ITPT E.E. Gordona preferencjami, dobór instrumentu może wraz z właściwą diagnozą poziomu zdolności muzycznych stanowić pozytywną płaszczyznę oddziaływania silnych determinantów kształcenia muzycznego i zdecydowanie poprawić osiągnięcia uczniów w tym zakresie. Może jednak okazać się, jak wskazują doświadczenia polskich pedagogów muzyki, że sami uczniowie, pomimo wysokich dyspozycji w tym zakresie, odczuwają zniechęcający brak zainteresowania ze strony nauczycieli kształcenia muzycznego swoim światem przeżyć i preferencji muzycznych<sup>30</sup>. Szczególnego więc znaczenia nabierają w tym zakresie wyniki badań własnych, empirycznie uzasadniające edukacyjną potrzebę, by oceniając predyspozycje ucznia do nauki gry na instrumencie dętym, rzetelnie uwzględnić wyniki Testu ITPT E.E. Gordona, jako wskaźników silnego determinantu osiągnięć uczniów w podjętej nauce.

Analiza uzyskanych empirycznie danych umożliwiła także weryfikację hipotezy  $H_2$ . Wyniki badań własnych wskazały niską korelację pomiędzy poziomem zdolności muzycznych uczniów, wyznaczonym Testem MAP E.E. Gordona a ich osiągnięciami instrumentalnymi w grze na instrumencie dętym. Oddzielne wyznaczenie współczynnika takiej korelacji dla zdolności tonalnych i rytmicznych ujawniło w większości jej przeciwną tendencję, która tylko w jednej z trzech grup ( $P_2$ ) okazała się w pełni zgodna. Jak wykazały wyniki rozstrzygnięć hipotezy badawczej  $H_2$ , rozkład korelacji pomiędzy omawianymi dwiema zmiennymi ważnymi nie przedstawiał się tak samo we wszystkich porównywanych grupach badanej próby. Rozkład ten, z uwzględnieniem aspektów osiągnięć w wykonaniu sprawdzianu (miniatur), przyjmował w różnych grupach odmienne tendencje: przeciwny wskaźnik korelacji we wszystkich pomiarach w grupie  $P_1$  i dodatni wskaźnik korelacji we wszystkich pomiarach grupy  $P_2$ . Taki rozkład pozwolił na sformułowanie, iż zgodność preferencji ucznia z instrumentem, na którym uczy się gry (grupa A a grupa  $P_1$ ), jak i miejsce prowadzenia tej nauki (grupy A,  $P_1$  a grupa  $P_2$ , czyli miejsce formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego) kształtuje w pewnym stopniu siłę i kierunek korelacji pomiędzy poziomem ustabilizowanych zdolności muzycznych a osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie muzycznym.

30 Por. M. Chmurzyńska, *Dyskusja*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFCh, Warszawa 2001, s. 105.



Zróznicowane są także – jak wskazują wyniki badań - wskaźniki istotności statystycznej współczynników korelacji pomiędzy tonalnymi i rytmicznymi wymiarami zdolności muzycznych uczniów a poziomem ich osiągnięć instrumentalnych w nauce gry na instrumencie dętym. Należy przy tym przywołać wynik analiz, gdzie najwyższy współczynnik korelacji pomiędzy tonalnymi i rytmicznymi zdolnościami muzycznymi określonymi Testem MAP a poziomem osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym zauważa się tylko w grupie porównawczej drugiej  $P_2$ , której uczniowie byli uczeni poza formalnym szkolnictwem muzycznym. Można więc z pewnością uznać, podobnie za H. Kotarską, że zdolności muzyczne nie są jedynym i wystarczającym determinantem osiągnięć muzycznych uczniów<sup>31</sup> i, jak pisze E.E. Gordon, nie zawsze można przewidywać osiągnięcia uczniów na podstawie poziomu ich zdolności<sup>32</sup>.

Opis wyników badań może prowokować do zastanowienia się nad faktem niskiej i w większości przeciwnej korelacji pomiędzy zdolnościami muzycznymi a osiągnięciami w nauce gry instrumentalnej uczniów uczonych w państwowych szkołach muzycznych. Problem ten już wcześniej dostrzegła H. Kotarska, konstatując, że istotnym współczesnym problemem szkół muzycznych jest „*stworzenie każdemu uczniowi optymalnych warunków rozwoju, bo w przeciwnym razie nawet najsilniejsze zdolności mogą w niesprzyjających warunkach pozostać niewykorzystane*”<sup>33</sup>. Uzyskane wyniki zależności pomiędzy zdolnościami muzycznymi a osiągnięciami uczniów można także tłumaczyć wynikami badań E.E. Gordona<sup>34</sup> oraz M. Manturzewskiej<sup>35</sup>, według której mimo wyostrzonych kryteriów i tak już silnej selekcji kandydatów pod względem zdolności muzycznych dużym problemem szkół muzycznych jest właściwe wykorzystywanie ogromnego potencjału uczniów w tym zakresie<sup>36</sup>. M. Manturzevska potwierdza, zaobserwowany w przeprowadzonych przez siebie badaniach, problem znacznego procentu zdolnych uczniów przerywających naukę. Dlaczego tak się dzieje? Może to wynikać z różnorodnych zaniedbań, a także, jak pisze M. Manturzevska także defektów procesu edukacyjnego<sup>37</sup>.

---

31 H. Kotarska, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, op. cit., s. 110-111.

32 Por. E.E. Gordon, *Teoria uczenia się muzyki*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 45 - 46. Por. także E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, Zawartość i Motywy*, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 70.

33 H. Kotarska, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, op. cit., s. 120.

34 Edwin E. Gordon podkreśla, że wiele dzieci dysponujących wysokim poziomem zdolności muzycznych wykazuje stosunkowo niski poziom osiągnięć, ponieważ nie otrzymały one odpowiedniej nauki dającej szansę rozwijać się do takiego stopnia, na jaki pozwalająby ich zdolności muzyczne. Por. E. E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA Publications, Inc., Chicago 2003, s. 21.

35 M. Manturzevska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, op. cit., s. 86.

36 Ibidem.

37 Ibidem.

Podsumowanie opinii nauczycieli, którzy w trakcie trwania badań współpracowali z Autorem i na bieżąco obserwowali główne postępy swoich uczniów, pozwala stwierdzić, że uczniowie różniący się poziomem i zgodnością preferencji z barwą „dobranego” instrumentu do nauki różnili się także poziomem bieżących osiągnięć w trakcie pierwszego roku tej nauki. Jak wskazały wyniki badań sondażowych nauka na instrumencie, którego barwa nie tylko podobała się uczniom, ale także była spośród innych instrumentów preferowana okazała się bardziej efektywna, skoro uczniowie ci uzyskiwali wyższe oceny w opinii swoich nauczycieli. Oceny te dotyczyły odtwórczego i twórczego wymiaru osiągnięć wykonawstwa instrumentalnego, które można by za E.E. Gordonem ująć jako „zewnątrznej rzeczywistości wewnętrzny potencjał”<sup>38</sup>.

Kolejnym wnioskiem płynącym z analizy uzyskanych danych jest stwierdzona niska zależność pomiędzy wskaźnikami poziomu tonalnych i rytmicznych zdolności muzycznych a wskaźnikami preferencji barwy instrumentalnej. Okazuje się, że fakt występowania takich preferencji u dzieci w wieku ustabilizowanych zdolności muzycznych nie wynika i nie współzależny w sposób istotny statystycznie od poziomu zdolności melodycznych i harmonicznym tych uczniów. Jedynie istotność statystyczną odnotowano w zakresie korelacji, choć także bardzo niskiej, pomiędzy występowaniem preferencji barw kilku instrumentów muzycznych a poziomem zdolności rytmicznych (postrzegania tempa i metrum). Dostrzeżony brak silnej korelacji pomiędzy występowaniem preferowanych barw dźwięku instrumentalnego (w zakresie instrumentów dętych drewnianych i blaszanych) a poziomem ustabilizowanych zdolności muzycznych może być ponadto płaszczyzną poszukiwania odpowiedzi na nowe, nieuwzględniane dotąd, pytania o możliwość wpływu praktyki umuzykalniającej na kształt całościowego profilu preferencji dzieci w tym zakresie.

Inspiracją do dalszych badań w tym zakresie może być wniosek pozytywnie zweryfikowanej hipotezy  $H_3$ . Wniosek ten, negując silną korelację pomiędzy osobowościowymi predyktorami osiągnięć w kształceniu instrumentalnym, tj. występowaniem preferencji barwy instrumentalnej a poziomem ustabilizowanych zdolności muzycznych, jednocześnie zdaje się odrzucać oczywistość wspólnych czynników rozwijających i ostatecznie kształtujących profil omawianych predyktorów: preferencji barwowych i zdolności muzycznych.

---

38 E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, op. cit., s. 13.

## Preferencje barwy instrumentalnej a samoocena uczniów i motywacja do nauki muzyki

### 5.1. Wprowadzenie

Przez przystąpienie do kolejnych, po badaniach psychometrycznych, sondażowych technik „oglądu” intensywności obszarów samowiedzy, samooceny i samokształcenia uczniów w kontekście gordonowskiej pedagogiki instrumentalnej, Autor wiąże nadzieje, że uzyskana w ten sposób wiedza wyłoni wartości uporządkowanego strumienia myśli w tym obszarze problematyki badawczej oraz znamiona poznawczego „postępu” dla pedagogiki muzycznej.

Rozdział piąty podejmuje dwa dalsze, choć równie ważne dla problematyki badań zagadnienia: 1) analizę związków występowania preferencji barwy dźwięku instrumentalnego badanych uczniów (na postawie wyników Testu ITPT E.E. Gordona) z wynikami samooceny tychże osób w tym zakresie (5.2.), 2) oraz analizę związków takich preferencji badanych uczniów a ich aktywnością i motywacją do nauki gry na wybranym instrumencie dętym (5.3.). Opisy tych analiz stały się możliwe na podstawie uzyskanych wyników badań sondażowych oraz badań porównawczych w ramach trzech grup badawczych (czyli uczniów zróżnicowanych występowaniem takich preferencji oraz miejscem nauczania).

W poszukiwaniu warunków słuszności hipotez  $H_4$ ,  $H_5$  chciałoby się poznać nie tylko dowody, ale i powody kształtowania własnych preferencji uczniów w danej kwestii<sup>1</sup>. Rezultatem takich uogólnień w obszarze uzyskanych wyników badań własnych mogłaby być pogłębiona refleksja nauczycieli nad związkami świadomych i nieświadomych preferencji uczniów, jako wielowymiarowym, podobnie jak zdolności muzyczne, konstrukcje<sup>2</sup>. Intencją Autora jest również, by refleksja ta uwydatniała (także w praktyce nauczycieli) najważniejsze pytania, ostrzeżenia i propozycje nowego, humanistycznego spojrzenia na sylwetkę „upodmiotowionego” dziecka, oddanego samopoznaniu

1 Por. L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon) teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, T. II, Warszawa 2007, s. 87.

2 E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, Wyd. KRESKA, Bydgoszcz 2004, s. 31.

i pracy nad samym sobą. Prowokować by to mogło spojrzenie, które zmuszałoby także do ujawnienia być może kłopotliwych defektów edukacyjnych a być może także do stawiania postulatów o adekwatną do potrzeb uczniów rekonstrukcję podstaw polskiej edukacji muzycznej.

## 5.2. Preferencje barwy instrumentalnej: wyniki Testu ITPT E.E. Gordona a samoocena badanych uczniów

Podjęcie trudu sprawdzenia *pytań* o związki pomiędzy wskaźnikami testowo ujawnionych preferencji uczniów (wyniki Testu ITPT E.E. Gordona) a preferencjami w świetle ich samooceny wymagało rozważenia warunków, w których kształtowała się odpowiedź na przyjęte wcześniej hipotetyczne założenia (hipotezy 4, 5).

Czy więc rzeczywiście istnieje współzależność uświadomionych preferencji barw instrumentów muzycznych określonych na podstawie *Arkusza Samooceny* uczniów przed pomiarem Testem ITPT E.E. Gordona a jego wynikami? W tym celu przeprowadzane analizy doprowadziły do zestawienia i porównania uzyskanych wyników Testu ITPT E.E. Gordona z wynikami sondażu diagnostycznego w oparciu o wykorzystanie narzędzia *Arkusza samooceny* oraz *Arkusza obserwacji* uczniów.

Rozkład rezultatów takiego ogólnego porównania przedstawiono poniżej w tabeli:

Tabela 39. Wyniki ogólnego porównania samooceny ulubionej barwy instrumentalnej uczniów (wyniki *Arkusza samooceny*) z wynikami Testu ITPT E.E. Gordona

Samoocena uczniów a wyniki testu ITPT E.E. Gordona N = 166					
Samoocena preferencji ucznia dokładnie zgodna z wynikami ITPT		Uczeń, którzy wskazał inny instrument dęty, ale z tej samej rodziny		Wybór instrumentu w samoocenie ucznia należącego do innej rodziny	
Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%
68	41	57	34	41	25

Źródło: badania własne

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że 41 % badanych uczniów całej próby uczniów formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego w Polsce dokonując samooceny własnych preferencji, potwierdziło wynik uzyskany w Teście ITPT E.E. Gordona. Na uwagę także zasługuje fakt, że następne 34 % uczniów badanej próby w świetle swojej samooceny upodobało sobie inny instrument, aniżeli wskazany w Teście ITPT, ale wciąż instrument dęty, czyli instrument należący do tej samej grupy instrumentów. Oznaczałoby to, że uczniowie ci spośród innych grup instrumentów mu-

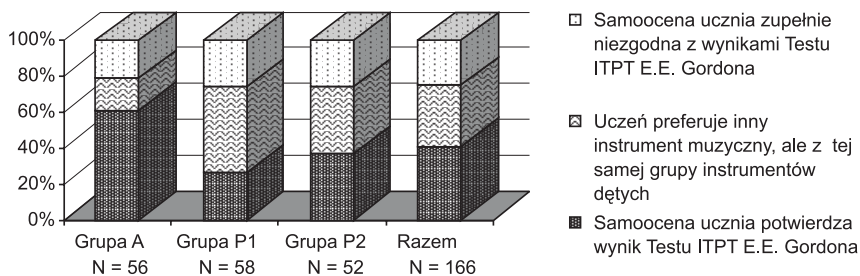
zycznych (perkusyjnych, strunowych) uznali właśnie grupę aerofonów czyli instrumentów dętych za najbardziej pod względem brzmienia atrakcyjną. 25% badanych uczniów jeszcze przed rozpoczęciem zajęć w szkole uznało, że najbardziej preferuje brzmienie instrumentu muzycznego należącego do grupy instrumentów strunowych, klawiszowych i perkusyjnych. Można przypuszczać, że gdyby ich preferencje w tym zakresie badać inną, aniżeli dla instrumentów dętych, wersją testu preferencji być może okazałoby się, że także u tych osób zgodność pomiędzy preferencjami wg Testu ITPT E.E. Gordona i preferencjami wg samooceny uczniów można by potwierdzić.

Dla dokładniejszej analizy związków wyników Testu ITPT E.E. Gordona z samooceną uczniów sprawdzono jak omawiana zależność rozkłada się w badanych grupach podzielonych także ze względu na miejsce nauczania. W tym celu sporządzono poniższe zestawienie (tabela 40):

Tabela 40. Porównanie wyników samooceny uczniów w zakresie ulubionej barwy instrumentów muzycznych (wyniki *Arkusza samooceny*) z występowaniem preferencji określonych na podstawie wskaźników Testu ITPT E.E. Gordona

Grupy	Wybór ucznia dokładnie zgodny z wynikami ITPT		Uczniowie wybrali inny instrument muzyczny, ale z tej samej grupy instrumentów dętych		Wybór ucznia dotyczy zupełnie innego instrumentu z innej grupy		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	34	61	10	18	12	21	56
P <sub>1</sub>	15	26	28	48	15	26	58
P <sub>2</sub>	19	37	19	37	14	26	52
Suma	68		57		41		166

Źródło: badania własne



Rysunek 22. Porównanie wyników *Arkusza samooceny* z wynikami Testu ITPT E.E. Gordona w zakresie preferowanej przez uczniów barwy dźwięku różnych instrumentów muzycznych

Źródło: badania własne

Z powyższych danych można odczytać ciekawy stan rzeczy. Do refleksji inspiruje bowiem wyraźne zróżnicowanie wyników porównania w grupach A i P<sub>1</sub>. Jak można odczytać z danych w tabeli 40 najwięcej osób, które w *Arkuszu samooceny* potwierdziły wskaźniki Testu ITPT E.E. Gordona, znalazło się w grupie A – aż 61%. Natomiast 48% osób uczonych niezgodnie z wynikami Testu ITPT E.E. Gordona (grupa P<sub>1</sub>) wskazało inny instrument, ale należący wciąż do tej samej grupy – czyli instrument dęty (blaszany, drewniany). Mogło to wynikać z faktu, iż osoby te oceniając w *Arkuszu samooceny* własne preferencje w tym zakresie prawdopodobnie mogły kierować się nazwą instrumentu (bo przecież kontaktu fizycznego z instrumentem jeszcze nie mieli), na którym miały rozpocząć naukę gry.

Należy więc pamiętać, że samoocena uczniów dotycząca swoich preferencji może być uwarunkowana wieloma czynnikami kształtującymi opinię tych osób. Trafna pod tym względem diagnoza predyspozycji kandydatów do nauki gry instrumentalnej i trafny zarazem dobór instrumentu muzycznego do tej nauki powinien więc opierać się, poza samooceną kandydatów do nauki, także na wskaźnikach Testu ITPT E.E. Gordona. Łatwiej przy tym o preferencje pytać, aniżeli podejmować trud badań psychometrycznych, ale jak wskazują sytuacje badawcze trud ten może okazać się i owocny, racjonalnie uzasadniony i w tym wszystkim indywidualnie adekwatny.

Dostrzega się ponadto ciekawe zjawisko, że jeśli mówimy o osobach, które w samoocenie wskazywały zgodną z Testem ITPT E.E. Gordona preferowaną barwę instrumentalną – to najwięcej takich osób wyłoniło się właśnie z grupy A (61%). Można sądzić, że samoocena uczniów, choć nie powinna zastąpić Testu ITPT E.E. Gordona, to jednak może wraz z wynikami testowymi stanowić integralny wskaźnik kształtujący wiedzę nauczycieli o indywidualnych preferencjach i predyspozycjach kandydatów do kształcenia muzycznego.

Interesującym aspektem podjętego problemu było uzyskanie wiedzy o sposobach, w jakich przejawiają się indywidualne preferencje ucznia do barwy wyznaczonego już w szkole instrumentu. W tym celu posłużono się ankietą *Arkusza obserwacji* badanych uczniów wypełnianą na bieżąco przez ich nauczycieli w trakcie trwania pierwszego roku nauki. Odpowiedzi pracujących z uczniami nauczycieli można było uporządkować według poniższych kategorii: 1) brak manifestacji upodobań ucznia w tym względzie, 2) uczeń mówi o własnych preferencjach, opiniuje atrakcyjność brzmienia instrumentu, na którym rozpoczął naukę gry, 3) upodobania można było zaobserwować w różnych zachowaniach ucznia w trakcie pierwszego roku nauki; preferencje te stymulowały stosunek emocjonalny uczniów do instrumentu, co dało się zaobserwować. Rozkład danych przedstawia poniżej tabela 41:

Tabela 41. Sposoby przejawiania się preferencji uczniów do barwy wyznaczonego do nauki gry instrumentu muzycznego w świetle opinii nauczycieli \*

Grupy	Uczeń nie manifestuje uczuć		Uczeń mówi o własnych preferencjach		Upodobania ucznia można zaobserwować w zachowaniu ucznia		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	23	41	20	36	28	50	71
P <sub>1</sub>	23	40	14	24	30	52	67
P <sub>2</sub>	26	50	16	31	23	44	65
Suma	72		50		81		203

\* Nauczyciele mieli możliwość zaznaczania kilku odpowiedzi w ocenie tego samego ucznia stąd suma procent przekracza 100 dla N = 166

Źródło: badania własne

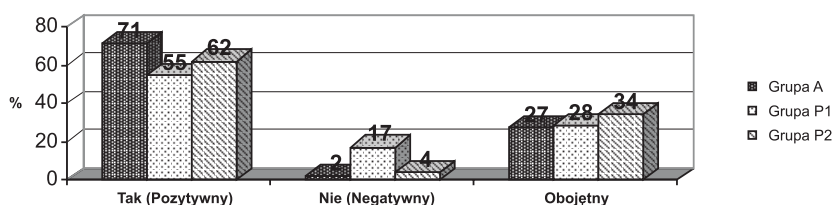
Jak wskazały opinie nauczycieli, właściwie we wszystkich grupach blisko 50% uczniów z próby nie manifestowało swoich preferencji w tym zakresie. Analiza zestawionych w tabeli 41 danych zwraca uwagę na to, że średnio 30% badanych uczniów wyrażało swój stosunek emocjonalny do brzmienia instrumentu, na którym uczono ich grać. Nie oznacza to przy tym, że osoby instrument ten preferowały. Instrument ten bowiem mógł podobać się uczniom pod względem brzmienia, ale mógł też wzbudzać niechęć i być po prostu nieatrakcyjny do nauki. Byłaby to więc istotna wiedza dla ich nauczycieli, gdyby tylko uwzględniano indywidualne opinie uczniów w tej sprawie. Takie działanie nauczycieli jest możliwe i jest też potrzebne.

Porównanie zgodności wyników Testu ITPT E.E. Gordona z wynikami samooceny uczniów sprowokowało także pytania o trafność wyboru instrumentu muzycznego do nauki. Nauczyciele obserwowali zachowania swoich uczniów w nauce, ich motywacje, stosunek do nauki gry i sam stosunek emocjonalny do wyznaczonego instrumentu, na którym ta nauka się odbywała. Pod uwagę brano oczywiście aspekt brzmienia tego instrumentu, choć rzecz jasna, nie można w sposób jednoznaczny określić na ile nauczyciele ci uwzględnili możliwość oddziaływania innych czynników (kształt lub kolor instrumentu, ciekawy repertuar, osobowość nauczyciela), od których przecież zachowania uczniów także zależą. Poproszono o sformułowanie wypowiedzi na temat: czy uczeń lubi pod względem brzmienia instrument dęty, na którym uczy się grać. Rozkład uzyskanych odpowiedzi nauczycieli (wyników *Arkusza obserwacji*) prezentuje poniżej tabela 42 i rysunek 23.

Tabela 42. Manifestowany stosunek emocjonalny ucznia do instrumentu wyznaczonego do nauki

Grupy	Stosunek do instrumentu pozytywny		Stosunek do instrumentu negatywny		Obojętny stosunek ucznia do instrumentu		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	40	71	1	2	15	27	56
P <sub>1</sub>	32	55	10	17	16	28	58
P <sub>2</sub>	32	62	2	4	18	34	52
Suma	104		13		49		166

Źródło: badania własne



Rysunek 23. Manifestowany stosunek emocjonalny badanych uczniów do instrumentu muzycznego wyznaczonego do nauki

Źródło: badania własne

Na podstawie obserwacji i opinii nauczycieli można stwierdzić, że omawiana trafność doboru instrumentu do nauki najczęściej występowała (i dała się zauważyć) w grupie uczniów rozpoczynających naukę na instrumencie zgodnym z wynikami Testu ITPT (mowa o 71% obserwowanych uczniów z grupy A). Natomiast najrzadziej o takiej trafności mówiono w przypadku uczniów grupy P<sub>1</sub>, gdzie wynik Testu ITPT z założenia nie był zgodny z wyborem instrumentu do nauki (55% przypadków). Jest również istotne, że to właśnie w tej grupie P<sub>1</sub> odnotowano najwięcej ocen negujących głębszą więź emocjonalną uczniów z instrumentem, co może silnie potwierdzać brak wskazanej powyżej trafności (w przypadku 17%). Trzeba podkreślić, że obojętny stosunek emocjonalny badanych uczniów do wyznaczonego do nauki instrumentu wykazywało podobnie we wszystkich grupach około 30% osób. To może być powód do dalszych pytań o kształtowanie się konkretnych opinii uczniów w dalszej praktyce edukacyjnej. Może to być także powód do troski, jeśli po kilku latach nauki okaże się, że w wyniku błędów dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli, niedostatecznej indywidualizacji utraci się kolejnego rezygnującego z dalszej nauki ucznia<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Mowa o problemie tzw. śmiertelności szkolnej, czyli rezygnacji często zdolnych uczniów z nauki w szkole przed jej ukończeniem. Pisała też o tym M. Manturzevska. Por. M. Manturzevska, *Zdolności*,



Badanie uświadomionych przez uczniów preferencji w tym zakresie jest więc ważne, bowiem na podstawie rozmów z nauczycielami oraz analizy indywidualnych sytuacji badawczych i przypadków uczniów można wnioskować, że obserwowane zachowania uczniów świadczą o ich determinacji w pracy nad jakością brzmienia w grze na instrumencie i są w pewnym stopniu zależne właśnie od tego, czy uczniowie uznają ten instrument pod tym względem za atrakcyjny. Zadowolenie uczniów z wyboru instrumentu muzycznego nie może więc być bez znaczenia. Badani uczniowie zostali więc poproszeni o określenie *czy są zadowoleni z tego, że rozpoczynają naukę gry na danym instrumencie*. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 43:

**Tabela 43.** Zadowolenie uczniów z faktu nauki gry na wyznaczonym w szkole (zapropionowanym, wskazanym bądź narzuconym) instrumencie dętym

Grupy	Nie		Raczej tak, ale chciałbym uczyć się tańca lub śpiewu		Chyba tak		Tak, ale wolę inny instrument		Tak		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	0	0	1	2	1	2	2	4	52	92	56
P <sub>1</sub>	0	0	0	0	5	9	10	17	43	74	58
P <sub>2</sub>	0	0	0	0	0	0	13	25	39	75	52
Suma	0		1		6		25		134		166

Źródło: badania własne

Najwięcej zadowolonych uczniów z wyboru instrumentu do nauki znajdowało się w grupie A (aż 92%). Takie zadowolenie deklarowało 74% osób z grupy P<sub>1</sub> i 75% osób z grupy P<sub>2</sub>. Uwagę zwraca fakt, że w grupie P<sub>1</sub> 17% uczniów rzeczywiście potwierdziło, że wolałoby się uczyć gry na innym instrumencie.

Z uwagi na teoretyczne uzasadnienia dyrektyw zachowania sekwencyjności kształcenia według Edwina E. Gordona kształtowanie słownika słuchowego i nadrzędność w tym słuchania muzyki (jako pierwszego poziomu audiacji) jest bardzo ważnym problemem gotowości kandydatów do podjęcia takiego kształcenia. Nie chronologiczny bowiem, a muzyczny wiek jest w ocenie wynikających z powyższego problemu zagadnień istotny. Zapytano więc uczniów o samoocenę preferowanych aspektów słuchania muzyki, jako formy aktywności muzycznej. Odpowiedzi uczniów na to pytanie zestawiono poniżej w tabeli 44:

*kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFCh, Warszawa 2001, s. 86.

Tabela 44. Samoocena własnych preferencji w zakresie słuchania muzyki (w tym muzyki instrumentalnej)

Grupy	Nie słucham		Słucham rzadko i przypadkowo		Słucham często, ale bez znaczenia czego słucham		Choć rzadko słucham muzyki, to jednak lubię wiedzieć czego słucham. Mam ulubionych wykonawców		Ulubionej muzyki słucham bardzo często		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	0	0	4	7	6	11	14	25	32	57	56
P <sub>1</sub>	0	0	4	7	7	12	18	31	29	50	58
P <sub>2</sub>	0	0	2	4	0	0	11	21	39	75	52
Suma	0		10		13		43		100		166

Źródło: badania własne

Większość badanych osób często słuchała muzyki i miała w tym sprecyzowany gust (A – 57%, P<sub>1</sub> – 50%, P<sub>2</sub> – 75%). Uczniowie uczący się poza szkołami muzycznymi wykazali ściślej określone preferencje muzyczne w tym względzie. W grupie uczniów szkół muzycznych około 11,5% osób lubiło słuchać dowolnej muzyki. Takich osób nie ujawniono w grupie P<sub>2</sub>. Należy jednak zachować ostrożność w interpretacji wyników samooceny uczniów, a to z uwagi na trudność określenia stopnia deklaratywności ich samowiedzy, oraz rozważenia na ile taka samoocena przekładać się może na kształtowanie autentycznych preferencji w zakresie percepcji brzmienia dźwięku instrumentalnego i możliwości indywidualnego rozpoznania mechanizmów z nią związanych.

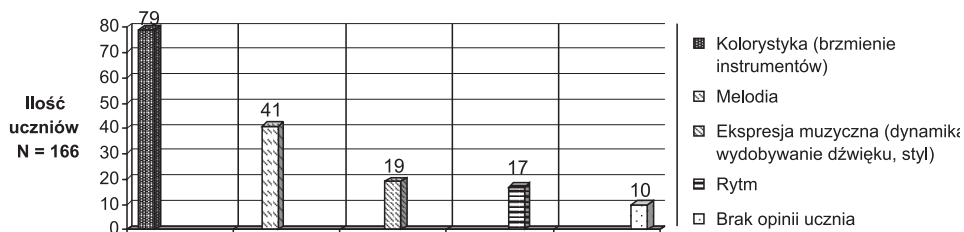
Nawiązuje to do kolejnego pytania o preferowanie wybranych elementów percypowanej muzyki instrumentalnej. Wyniki samooceny przedstawia tabela 45:

Tabela 45. Samoocena uczniów własnych preferencji w zakresie percepcji elementów muzyki

Grupy	Nie wiem		Rytm		Melodia		Ekspresja wykonania		Kolorystyka (brzmienie, ilustracja muzyczna)		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	5	9	2	4	15	26	6	11	28	50	56
P <sub>1</sub>	1	2	5	9	16	27	9	15	27	47	58
P <sub>2</sub>	4	8	10	19	10	19	4	8	24	46	52
Suma	10		17		41		19		79		166

Źródło: badania własne

Jak wynika z przedstawionych powyżej danych okazuje się, że dla badanych uczniów najważniejsza w muzyce jest jednak kolorystyka, tj. całość związanych z tembrowymi właściwościami dźwięku: w tym brzmienia instrumentów, a także barwy głosów oraz posługiwanie się ilustracjami muzycznymi. Opinie wyrażające preferowanie kolorystycznych aspektów muzyki przedstawiło blisko 50% badanych całej populacji (79 osób). Opinie te rozkładały się w podobnie we wszystkich grupach badawczych. Na drugim miejscu to aspekt melodii okazał się szczególnie ważny w percypowanej muzyce i tym samym w formach indywidualnego muzykowania. Melodia jest najważniejsza w samoocenie ok. 25 % badanych uczniów. Uczniowie szkół muzycznych bardziej zwracają uwagę na ekspresję wykonania niż ci, którzy uczeni są w ośrodkach nieformalnego kształcenia muzycznego. Także aspekty percepcji rytmicznej warstwy muzyki są ważne, ale nie dla większości. Problemem określenia tego, co w muzyce jest ważne, było dla 8% uczniów z grupy P<sub>2</sub>, 9% z grupy A i tylko 2% z grupy P<sub>1</sub>. Na podstawie powyższych danych można przypuszczać, że preferencje barwy dźwięku instrumentu muzycznego powinny być dla pedagogów dodatkowo ważne, bo jak wskazują wyniki analizy samooceny uczniów, większość z badanych osób zanim podejmuje kształcenie już deklaruje swoje upodobania w zakresie warstwy kolorystyki i melodyki w muzyce. Omawiane wskaźniki samooceny uczniów ilustruje poniższy rysunek 24.



Rysunek 24. Preferowane przez uczniów aspekty muzyki (wokalne i instrumentalnej)

Źródło: badania własne

Konsekwentnie przyjęty sposób samooceny preferencji uczniów zmierzał dalej ku doprecyzowaniu najbardziej istotnych dla przedmiotu badań aspektów, tj. percepcji barwy dźwięków instrumentalnych. Chodziło o subiektywne opinie uczniów o preferowaniu pod względem brzmienia wszystkich instrumentów muzycznych. Uczniowie deklarowali swoje największe upodobania brzmienia instrumentu muzycznego spośród pięciu wskazanych w kwestionariuszu grup instrumentów muzycznych, według poniższego modelu:

### GRUPA 1

**instrumenty perkusyjne niemelodyczne**  
bęben, tamburyno, talerze, kastaniety, cysteme

### GRUPA 2

**instrumenty perkusyjne melodyczne**  
dzwonki, kotły, dzwony, ksylofon, wibrafon

### GRUPA 3

**instrumenty strunowe (smyczkowe i szarpane)**  
skrzypce, wiolonczela, altówka, kontrabas, gitara, harfa, fortepian

### GRUPA 4

**instrumenty dęte – klawiszowe**  
akordeon, harmonia, organy

### GRUPA 5

**instrumenty dęte**  
flet, klarnet, saksofon, waltornia, fagot, obój, trąbka,  
kornet, puzon, baryton, tuba, suzafon

Rysunek 25. Zestawienie porównywanych w samoocenie uczniów grup instrumentów muzycznych

Źródło: badania własne

Ponad 70% uczniów ze wszystkich grup badawczych wskazało grupę instrumentów muzycznych zgodną z instrumentem, na którym prowadzona jest nauka. Na uwagę zasługuje fakt, iż wyniki wszystkich trzech grup badawczych A, P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> były tu bardzo zbliżone pomimo, że występowanie takiej zgodności jako „czynnika sprawczego” zróżnicowano za pomocą wskaźników *Testu Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT) E.E. Gordona. Tylko w grupie A uczono na instrumencie zgodnym ze wskaźnikami Testu ITPT E.E. Gordona.

Ostatnim problemem, jaki podjęto w zakresie analizy wyników samooceny uczniów było uzyskanie wiedzy o odczuciach emocjonalnych uczniów w kontekście wyboru instrumentu do nauki i związkach takich preferencji z motywacją do nauki na tym instrumencie muzycznym. *Arkusz samooceny* za zadanie miał tylko gromadzić odpowiedzi uczniów, które mogły świadczyć jedynie o deklaracyjnych opiniach uczniów opisujących ich emocjonalny stosunek do nauki. Ten deklaracyjny charakter badanych opinii wynikał z oczywistego faktu, że przecież, przeciwnie do *Arkusza obserwacji*, żaden z ankietowanych uczniów nie mógł jeszcze potwierdzić swoich wypowiedzi w praktyce.

Postawiono więc uczniom pytanie: „*dla czego uczysz się grać na tym właśnie instrumencie?*”. Uzyskane dane pozwalały snuć tylko przypuszczenia o próbach indywidualnej i doraźnej interpretacji uczniów w zakresie okoliczności doboru instrumentu do nauki. Należy zaznaczyć, że wybory instrumentu do nauki bardzo często nie były wyborami samych uczniów. Były to nie rzadko decyzje nauczycieli, rodziców lub szkoły. Tak więc uzyskana wiedza pozwalała jedynie przypuszczać, o indywidualnym stosunku badanych uczniów do tych wyborów i motywacjach do nauki jako konsekwencji omawianego stanu rzeczy. Uczniowie odpowiadali w następujący sposób (tabela 46):

Tabela 46. Motywy wyboru instrumentu dętego do nauki gry w świetle samooceny uczniów

Grupy	Nie wiem		Nie mogę wybrać innego		Podoba mi się wygląd		Bo ktoś z rodziny na nim grał		Podoba mi się barwa		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	3	5	3	5	4	7	3	5	43	78	56
P <sub>1</sub>	8	14	3	5	5	9	3	5	39	67	58
P <sub>2</sub>	8	15	4	8	3	6	4	8	33	63	52
Suma	19		10		12		10		115		166

Źródło: badania własne

Można sądzić, że zdecydowana większość uczniów przy wyborze instrumentu do nauki kierowałaby się brzmieniem instrumentu (60-80 %). Może dowodzić to kolejny raz, że uczniowie (wbrew wiedzy potocznej) silnie zwracają uwagę na aspekt brzmienia instrumentu przy ocenie jego atrakcyjności. Istotnie mają oni w tym zakresie ukształtowaną samoocenę własnych preferencji i potrafią ją artykułować. Dotyczyło to w największym stopniu grupy A (78 %). Odrębną natomiast kwestią jest problem weryfikacji tej samooceny uczniów z rzeczywistym potencjałem preferencji. Nie upoważnia to jednak ignorować opinii uczniów w tym względzie czyniąc z nich „zakładników” nie swoich decyzji. Wybór instrumentu został kandydatom narzucony u średnio 6% badanych. W takim przynajmniej odczuciu pozostawało na początku roku szkolnego 10 badanych osób spośród całej populacji. Tylko 5% uczniów grupy A i około 15% uczniów z grup P<sub>1</sub> i P<sub>2</sub> nie potrafiło uzasadnić wyboru instrumentu.

### 5.3. Preferencje barwy instrumentalnej a motywacja uczniów do nauki

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o związki motywacji uczniów do nauki gry z występowaniem preferencji barwy instrumentalnej i ich zgodnością z wyznaczeniem uczniom instrumentu do nauki gry wiązało się z koniecznością sprawdzenia hipotezy  $H_5$ , która zakładała, że „indywidualne preferencje barwy instrumentalnej uczniów są jednymi z głównych czynników kształtujących silną motywację uczniów do nauki gry instrumentalnej. Preferowanie wybranych barw instrumentów muzycznych w grupach zróżnicowanych zgodnością takich preferencji z wyborem instrumentu do nauki kształtuje stosunek emocjonalny uczniów do tego instrumentu, determinuje ich motywację i aktywność w podnoszeniu trwałych, satysfakcjonujących osiągnięć w nauce gry. Zależność ta jest dodatkowo istotna ze względu na miejsce nauczania”<sup>4</sup>.

Posłużono się ankietą *Arkusza obserwacji* skierowaną do nauczycieli badanych uczniów. Miało to na celu uzyskanie opinii nauczycieli na temat motywacji i aktywności własnej ich uczniów. Nauczyciele ci dobierając zadania muzyczne, oceniając jakość ich realizacji i organizując przebieg wspomagających proces dydaktyczny, przez cały okres trwania badań (pierwszy pełen rok nauki) jednocześnie obserwowali ich aktywność w stymulowaniu własnej motywacji do nauki. Nauczyciele nauki gry na wybranym instrumencie dętym mieli przede wszystkim ocenić zaobserwowany stosunek emocjonalny ucznia do nauki gry instrumentalnej w następujących kategoriach:

1. ciekawość ćwiczonego repertuaru,
2. determinacja w pokonywaniu trudności, zwłaszcza w pracy nad uzyskaniem ładnego i pożądanego dźwięku,
3. poziom samodzielnej pracy.

Rezultaty analizy danych przedstawiono w poniższych tabelach 47-49:

Tabela 47. Motywacja własna uczniów do nauki – ocena ciekawości ćwiczonego repertuaru. Opinie nauczycieli

Grupy	Wysoka		Średnia		Niska		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	43	77	11	20	2	3	56
$P_1$	36	62	14	24	8	14	58
$P_2$	34	65	12	23	6	12	52
Suma	113		37		16		166

Źródło: badania własne

<sup>4</sup> Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.3., 3.4.

Tabela 48. Motywacja własna uczniów do nauki – ocena determinacji w pokonywaniu trudności oraz w pracy nad ładnym dźwiękiem. Opinie nauczycieli

Grupy	Wysoka		Średnia		Niska		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	45	80	10	18	1	2	56
P <sub>1</sub>	27	47	23	40	8	13	58
P <sub>2</sub>	32	61	5	10	15	29	52
Suma	104		38		24		166

Źródło: badania własne

Tabela 49. Motywacja własna uczniów do nauki – ocena stopnia samodzielnej pracy. Opinie nauczycieli

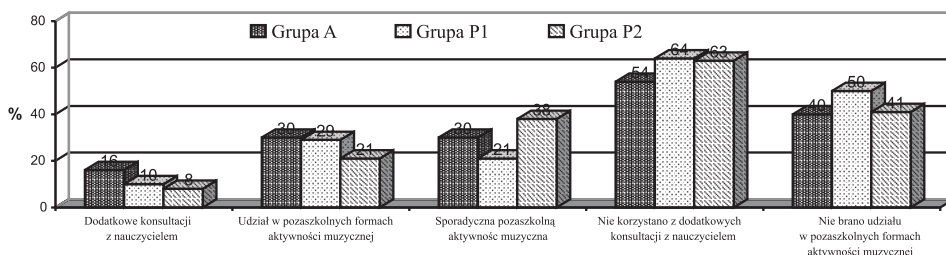
Grupy	Wysoka		Średnia		Niska		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	44	78	10	18	2	4	56
P <sub>1</sub>	28	48	14	24	16	28	58
P <sub>2</sub>	31	60	7	13	14	27	52
Suma	103		31		32		166

Źródło: badania własne

Analizując powyższe wyniki obserwacji nauczycieli można stwierdzić, iż zdecydowanie wyższą motywację wg wyróżnionych kategorii zaobserwowano u uczniów grupy A (tj. najwięcej ocen wysokich i najmniej niskich). Zwracają tu uwagę wyróżniające opinie nauczycieli w zakresie ciekawości repertuaru (77%), determinacji w pokonywaniu trudności i pracy nad ładnym dźwiękiem (80%) oraz stopnia samodzielności pracy nad dźwiękiem i repertuarem (78%). Niskie natomiast oceny obserwowanych przejawów motywacji tych uczniów kształtowały się, według nauczycieli, w przedziale 2-4%. Ogólnie najniżej opiniowano w tym motywację uczniów z grupy P<sub>1</sub>. W przypadku 28% spośród nich uznano, że poziom samodzielnej pracy w podnoszeniu umiejętności gry był niski albo bardzo niski. Wyraźnie mniej aniżeli w grupie A (80%), bo tylko 47% uczniów grupy P<sub>1</sub> wykazywało wysoką determinację w pokonywaniu trudności, a aż 13% niską. Uczniowie uczeni poza szkołami muzycznymi (grupa P<sub>2</sub>) we wszystkich kategoriach uzyskali wyniki uśrednione, choć zdecydowanie najniżej, w porównaniu z uczniami pozostałych grup, oceniono przejawy motywacji uczniów do determinacji w pokonywaniu trudności w nauce.

Zainteresowanie badanych uczniów nauką gry na wyznaczonym instrumencie i wynikająca z motywacji wewnętrznej jego aktywność w pogłębianiu kontaktu z tym właśnie instrumentem muzycznym mogła przejawiać się także w ich zaangażowaniu w pozalekcyjne lub pozaszkolne formy edukacji muzycznej. Byli uczniowie, którzy kształcąc się w szkołach muzycznych chętnie, jak można było na podstawie analizy indywidualnych przypadków stwierdzić, podejmowali jednocześnie pozaszkolne inicjatywy pogłębiające kontakt z instrumentem oraz doskonalące ich umiejętności techniczne. Poszczególne osoby już w pierwszym roku nauki stały się członkami zespołów instrumentalnych, orkiestr, grup wokально-instrumentalnych lub innych grup fakultatywnych przy domach kultury i ogniskach. Analiza indywidualnych przypadków uczniów wskazała, że to właśnie kontakt z instrumentem o barwie przez nich preferowanej<sup>5</sup> generował poczucie „nienasyceń” i potrzeby większego, aniżeli wynikającego ze szkolnych obowiązków, muzykowania związanego dokładnie z grą na tym, właśnie („trafionym” jak to określali ich nauczyciele) instrumencie.

Analiza danych pozwala stwierdzić, iż ponad 43% całej populacji badanych uczniów uczących się gry na instrumencie nie korzystało z możliwości uczestnictwa w zajęciach dodatkowych z nauczycielem instrumentu głównego. Najwięcej takich uczniów odnotowano jednak w grupie P<sub>1</sub> (50%). Nieco większy, jak wskazano w *Arkuszu obserwacji*, udział uczniów szkół muzycznych w formach zajęć dodatkowych (w tym pozalekcyjnych), które mogłyby wspierać podstawowy proces dydaktycznych, może wynikać ze specyfiki i oferty kształcenia w tych właśnie ośrodkach formalnego nauczania muzyki. Działalność państwowych szkół muzycznych wynika jednak z innej organizacji i przedstawia bogatszą, aniżeli ma to miejsce w alternatywnych ośrodkach nieformalnego kształcenia, ofertę zajęć dydaktycznych wspierających proces instrumentalnego kształcenia.



Rysunek 26. Procentowy rozkład ocen aspektów motywacji i fakultatywnej aktywności muzycznej uczniów wspomagającej naukę gry instrumentalnej. Na podstawie obserwacji nauczycieli. Rozkład zawiera dane pochodzące z analizy kilku pytań *Arkusza obserwacji*, stąd ilość procentów w rozkładzie przekracza 100

Źródło: badania własne

5 W języku potocznym wśród nauczycieli mówiono o „trafionym instrumencie” do nauki.



Należy zatem podkreślić wskazany powyżej problem nie korzystania przez większość uczniów ani z form pozaszkolnej aktywności muzycznej, ani też z dodatkowych zajęć i konsultacji z nauczycielami. Te opinie są oczywiście zróżnicowane w świetle wyników obserwacji trzech grup porównawczych.

Uczniowie realizowali swoje preferencje, ale też w innej formie i w innych miejscach, o czym nie zawsze wiedzieli obserwujący ze swojej tj. szkolnej perspektywy nie dość czujni nauczyciele<sup>6</sup>.

Jednak wszyscy nauczyciele na podstawie całego roku szkolnego mogli wyrazić swój pogląd o ogólnej motywacji badanych uczniów do nauki. Postawiono więc zadanie próby całościowego ujęcia problemów motywacji uczniów do nauki gry na wyznaczonym instrumencie dętym i pytanie o ogólną motywację uczniów do tej nauki. Wyniki obserwacji nauczycieli zestawiono w tabeli 50:

Tabela 50. Poziom motywacji uczniów do nauki gry na instrumencie w świetle całorocznych opinii nauczycieli

Grupy	Bardzo wysoka		Wysoka		Przeciętna		Znikoma		Brak		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	17	30	34	61	4	7	1	2	0	0	56
P <sub>1</sub>	10	17	20	34	19	33	4	7	5	9	58
P <sub>2</sub>	10	19	21	40	20	39	1	2	0	0	52
Suma	37		75		43		6		5		166

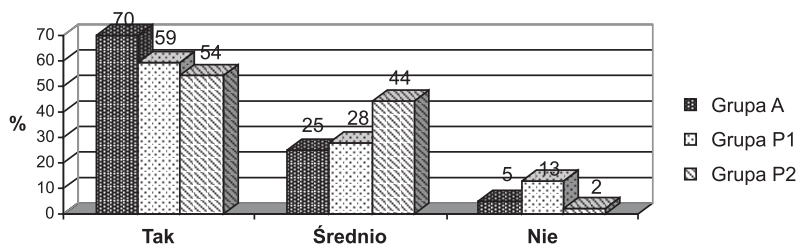
Źródło: badania własne

Przedstawione dane wyraźnie wskazują, że najwyższą motywację do nauki reprezentowali uczniowie z grupy A (30% motywacja „bardzo wysoka”, 61% motywacja „wysoka”). W grupie tej motywacja tylko jednej osoby została oceniona jako znikoma. Podobnie negatywną notę otrzymało aż 7% osób z grupy P<sub>1</sub>. Wśród tych uczniów aż u 9% uznano brak możliwości do zaobserwowania motywacji. Można stwierdzić, iż uczniowie uczeni na instrumencie wybranym niezgodnie ze swo-

6 Chodzi o przyjęcie przez nauczycieli szerszej perspektywy poznawczej w obserwacji wielu uzupełniających się czynników kształtujących motywację i zaangażowanie uczniów do nauki muzyki. M. Manturzevska kieruje tu do nauczycieli „dyrektywę”, aby w obserwacjach swoich uczniów brali pod uwagę szereg innych aspektów, z udziałem innych środowisk wychowawczych (w tym rodzinnego) włącznie. „Wnikliwe poznanie dziecka w szerokim kontekście środowiskowo-społecznym, osobowościowym, z uwzględnieniem różnorodnych uwarunkowań, pozwoli nauczycielowi na wybór odpowiedniego sposobu oddziaływania [dydaktycznego i wychowawczego – dop. mój, PT]”. Oprac. M. Chmurzyska, *Dyskusja*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, op. cit., s. 159.

imi preferencjami barwy instrumentalnej wykazywali, według obserwujących nauczycieli, najniższą motywację. Uczniowie uczeni poza szkołami muzycznymi wykazali podobny, w stosunku do grupy A, poziom motywacji do nauki.

Powyższe wyniki obserwacji nauczycieli nawiązują do kolejnego problemu, dotyczącego bieżącego przygotowywania się uczniów do zajęć. Poniżej przedstawiono graficzny rozkład wyników całorocznej obserwacji nauczycieli:



Rysunek 27. Przygotowywanie się uczniów do zajęć nauki gry w świetle całorocznej obserwacji nauczycieli

Źródło: badania własne

Jak widać najwięcej uczniów nie przygotowujących się systematycznie do zajęć znalazło się w grupie P<sub>1</sub> (13%). Wśród uczniów z grupy A tylko 5% przychodziło, jak wskazują obserwacje nauczycieli, na zajęcia nieprzygotowanych. W grupie P<sub>2</sub> było ich jeszcze mniej, bo tylko 2%. Najbardziej, według nauczycieli, do nauki gry przykładali się uczniowie z grupy A (70%). Prawdopodobnie wynika to właśnie z faktu, że chętniej pracuje się uczniom wtedy, gdy przedmiot nauki odpowiada ich gustom i zainteresowaniom.

Opis motywacji badanych uczniów do nauki gry nie mógł pominąć w tym uznaniu ważnego aspektu stymulowania obszarów ich aktywności muzycznej związanej z kształtowaniem określonego wizerunku scenicznego początkującego „instrumentalisty”. Można było wcześniej zakładać, że nauka gry na instrumencie, którego barwa sprawia uczniowi przyjemność będzie też nośnikiem pozytywnych emocji i motywujących do aktywnego pogłębiania kontaktu z tym instrumentem działań. Aktywność taka mogłaby wyrazić się właśnie w dynamice uczestnictwa w prezentacjach scenicznych tych uczniów. Stąd poproszono nauczycieli o rozważenie oceny uczestnictwa badanych uczniów w formach publicznych (okolicznościowych, spontanicznych) prezentacji muzycznych. Rozkład udzielonych odpowiedzi na to pytanie w badanych grupach przedstawia się następująco.

Tabela 51. Uczestnictwo uczniów w prezentacjach publicznych w trakcie pierwszego roku nauki

Grupy	Tak		Czasem		Nie		Brak odpowiedzi		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
A	20	36	18	32	10	18	8	14	56
P <sub>1</sub>	25	43	18	31	9	16	6	10	58
P <sub>2</sub>	29	56	5	9	16	31	2	4	52
Suma	74		41		35		16		166

Źródło: badania własne

Powyższe dane pokazują, iż zdecydowanie najmniejszy udział w prezentacjach publicznych przypadł uczniom kształcenia nieformalnego (31%). Połowa badanych osób jednak brała udział w formach takiego muzykowania. Podobnie rozkładały się opinie nauczycieli o niskiej częstotliwości takiego prezentowania swoich technicznych osiągnięć lub jego braku. Świadczy to o tym, iż występy publiczne we wszystkich grupach, nawet tej o wysokiej zgodności preferencji z nauczaniem instrumentem, nie są wyraźnie popularne. Na ile wyniki te miałyby świadczyć o niskiej motywacji uczniów trudno jednoznacznie rozstrzygnąć. Można tu za to przypuszczać za głosami psychologów muzyki, że uczniowie szkół muzycznych i nieformalnego kształcenia rzadko odczuwają radość z wykonywania publicznego utworów muzycznych, bowiem tego typu audycje i przesłuchania najczęściej są źródłem stresu<sup>7</sup>.

Na podstawie analizy indywidualnych przypadków nie można do końca zgodzić się także z uwagami, że należy jak najwcześniej oczekiwać od dzieci „grania dla innych” i do dzielenia się muzyką. Można np. od przedszkola stwarzać same warunki do takich prezentacji, ale nie sądzę, aby jednoczesne osvajanie dzieci z formą takich „przesłuchań”<sup>8</sup> było odpowiednim celem tych działań. Otóż problem publicznego prezentowania ucznia swojego dorobku muzycznego jest, w moim przekonaniu, dużo bardziej skomplikowany aniżeli tylko uzależniony od takich osobowościowych czynników uczniów jak: ich odwaga, akceptacja, wola, chęć rywalizacji, potrzeba bycia „pierwszym” czy innych motywacji ucznia. Jak podkreśla E.E. Gordon priorytetem powinno być samo audiujące dziecko i to, co tę audiację immanentnie rozwija. Metodyka sekwencyjnych działań nauczyciela „dociera” w różnych typach i stadiach do audiującego *umysłu muzycznego*<sup>9</sup>, gdzie odbywa się „strojenie” podstawowego w rozwoju audiacji wewnętrzznego instrumentu muzycznego dziecka. Nie dzielenie się swoimi osiągnięciami instrumentalnymi jest w edukacji muzycznej dziecka więc najważniejsze. Jest za to

7 Oprac. M. Chmurzyska, *Dyskusja*, op. cit., s. 105-106.

8 Ibidem, s. 106.

9 Por. J. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Wyd. AMFC, Warszawa 2002.

szczególnie istotne bieżące kształtowanie i jak pisze E. Zwolińska owe „*strojenie muzyczne*” tego wewnętrznego instrumentu<sup>10</sup>, którym dziecko mogłoby biegle rozwijać osiągnięcia w percepcji i realizacji tonalno-rytmicznych skojarzeń muzycznych. Biegle posługiwanie się wewnętrznym instrumentem muzycznym (**instrumentem audiacyjnym**<sup>11</sup>) będzie trwałą podstawą autentycznego zadowolenia dzieci z gry na instrumencie rzeczywistym. W tej bowiem kompetencji (wynikającej z wieku muzycznego) nasycać się będą upodobania wyaudiowanego wcześniej brzmienia instrumentalnego i, co z tego wynika, radość wyrażania tych upodobań w formach publicznego muzykowania.

#### 5.4. Podsumowanie i wnioski

Warto pytać o własne preferencje uczniów, bo istotnie duży procent badanych osób zanim rozpoczęli oni kontakt z instrumentem w szkole już mieli i potrafili świadomie przedstawiać własne opinie w tym względzie. Jak wskazały wyniki badań samooceny preferencji muzycznych uczniów, blisko połowa badanej próby (47,5%) zanim podejmuje swoje kształcenie także już deklaruje swoje upodobania w zakresie warstwy kolorystyki i melodyki w muzyce (tabela 45), a ten tj. barwowy element percypowanych wrażeń muzycznych stanowi dla większości badanych uczniów (69,2%) o atrakcyjności poszczególnych instrumentów do wyboru do nauki (tabela 46). Potwierdza to, że preferencje barwy dźwięku instrumentu muzycznego, na którym dziecko rozpoczynałoby naukę gry, mogą i powinny być w ocenie jego predyspozycji do nauki gry uwzględniane.

Wyniki samooceny uczniów niestety w niewielkim stopniu pozwoliły na ustosunkowanie się do kwestii związków występowania silnych preferencji barwowych z preferowanymi przez uczniów formami muzykowania: śpiewem. Rzeczywiście, oprócz ustaleń, że zdecydowana większość uczniów w badanych grupach za najciekawszą lub preferowaną z wymienionych form muzykowania uznała jednak grę na instrumencie (70% – grupa A, 69% – grupa P<sub>1</sub>, 83% – grupa P<sub>2</sub>), a po niej śpiew (13% całej populacji), to wyraźna dysproporcja pomiędzy tymi dwiema formami aktywności (ok. 60% wszystkich opinii) zadania tego nie ułatwia. Wyłoniony w ten sposób problem jest istotnie ważny. Śpiew, jako najbardziej naturalna już najmłodszemu dziecku forma muzykowania, jest w pedagogice instrumentalnej E.E. Gordona bardzo znaczący. Nie powinno się, jak pisze R. Grunow, umniejszać roli współzależności metodyki nauki gry na instrumencie muzycznym ucznia z metodyką

---

10 E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, op. cit., s. 16.

11 Stosowanie za E.E. Gordonem i R. Grunowem określenia „instrument audiacyjny” uważam za przedstawionych powodów za najbardziej właściwe. Audiowanie „instrumentu wewnętrznego, wyobrażonego”, jego barwy i rejestru, posługiwanie się nimi w poziomach audiacji: różnicowania i wnioskowania właściwie świadczy o gotowości kandydata do podjęcia formalnej nauki gry na instrumencie rzeczywistym. Por. R. Grunow, *Metodyka zbiorowej nauki gry na instrumentach muzycznych*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2000, s. 101-104.

kształtowania osiągnięć posługiwania się śpiewem<sup>12</sup>. Osiągnięcia uczniów w posługiwaniu się instrumentem wyobrażeniowym (audiacyjnym) wiążą się z łącznymi osiągnięciami w zakresie czystego śpiewu, dobrej intonacji i wykonywania głosem wyaudiowanego wcześniej własnym *instrumentem wewnętrznym* (audiacyjnym) przebiegu melodycznego<sup>13</sup>. Stąd ujawniony niski, aniżeli oczekiwano, poziom samooceny preferowania przez uczniów (o ustabilizowanym już przecież potencjale zdolności) formy śpiewu powinien w oczach uważnego badacza być poważną przesłanką do podjęcia tego aspektu badań nad edukacyjnymi kontekstami problematyki omawianego w części tej obszaru *Teorii Ucznienia się Muzyki* E.E. Gordona.

W świetle uzyskanych wyników badań uczniów *Arkuszem obserwacji* można było wyprowadzać uogólnienia, które jak przyjęto wcześniej w hipotezie H<sub>5</sub> stały się owocem analiz i poszukiwania odpowiedzi nie tyle o kształt obserwowanych zachowań motywacyjnych uczniów, jak i również o warunki ich reprezentacji. Istotnie, jak zakładano wcześniej **indywidualne preferencje barwy instrumentalnej uczniów są jednymi z najważniejszych czynników kształtujących silną motywację uczniów do nauki gry instrumentalnej**. Jednak trudno, w świetle wyników obserwacji uczniów, jednoznacznie stwierdzić na ile owe preferowanie wybranych barw instrumentów muzycznych w grupach zróżnicowanych zgodnością takich preferencji z wyborem instrumentu do nauki kształtuje indywidualny stosunek emocjonalny uczniów do instrumentu? Zauważono natomiast, że determinowany zgodnością występowania preferencji poziom motywacji i aktywności uczniów w podnoszeniu satysfakcjonujących osiągnięć w nauce gry często nie wynika dodatkowo z warunków formalnego lub nieformalnego kształcenia muzycznego. Implikacje takiej tezy wydają się ważne. Okazuje się bowiem, że **nie zawsze zależność pomiędzy taką zgodnością preferencji z wyborem instrumentu do nauki jest dodatkowo istotna ze względu na miejsce nauczania**. Tłumaczyłoby to, że słuszność hipotezy piątej H<sub>5</sub> nie do końca dała się potwierdzić. Zejściem na manowce mogłaby się okazać sugestia nauczycieli, że ucząc dzieci w formalnym szkolnictwie muzycznym np. w dużym mieście i ognisku muzycznym w małej miejscowości, powinniśmy spodziewać się wyraźnego zróżnicowania ich aktywności i motywacji do nauki gry, także wówczas, gdy wszyscy uczniowie uczyliby się grać na instrumentcie, którego barwę istotnie preferują.

Natomiast rzeczywiście zauważono istotną różnicę w wybranych formach aktywności i przejawianej motywacji uczniów formalnego i nieformalnego kształcenia, jak: regularnie w pozalekcyjnych lub pozaszkolnych zajęciach muzycznych uczestniczyło około 30% badanych uczniów formalnych szkół muzycznych, podczas gdy tylko 21% osób kształcenia nieformalnego takie zachowania wykazywało. Wynikać to jednak może głównie z oferty edukacyjnej szkół muzycznych, które wyraźnie w ostatnich latach intensyfikują swoje działania na rzecz atrakcyjności kształcenia i promocji w środowisku lokalnym.

12 R. Grunow, *Metodyka zbiorowej nauki gry na instrumentach muzycznych*, op. cit., s. 102.

13 Ibidem, s. 102-103.

Nie bez znaczenia jest w opiniach nauczycieli kontekst ocen działań uczniów. Preferencje barwy instrumentu, na którym uczono gry, kształtowały w wielu kategoriach ocenę motywacji tych uczniów oraz tym samym opinie nauczycieli. Nawet jeśli samoocena uświadomionych preferencji uczniów do wybranych instrumentów muzycznych nie potwierdzała testowo uzyskanych wskaźników (Test ITPT E.E. Gordona), to pierwszy rok nauki okazał się wystarczającym czasem, aby czujni nauczyciele mogli zaobserwować stosunek takich uczniów do instrumentu, ich motywację do nauki, co pozwoliło znów zorientować się w rzeczywistym potencjale preferencji w tym zakresie. Co ważne, to **opinie nauczycieli w trakcie trwania nauki niejednokrotnie potwierdzały wyniki Testu ITPT E.E. Gordona**. Należy więc po raz kolejny uznać słuszność planu badawczego, gdzie to wyniki tego testu preferencji (a nie inne względy) stanowiły podstawę wyodrębnienia grup A, P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>. Opinie te, choć trzeba przyznać, że jednak nie zawsze (i też nie w momencie wyboru instrumentu), to w miarę upływu czasu zdawały się wskazywać już rysującą się tendencję, że zgodność preferencji z wyborem instrumentu do nauki pomyślnie może determinować stosunek ucznia do instrumentu i motywację do nauki. Problemem jednak wciąż okazuje się próba jednoznacznego określenia stopnia takiej zależności w opinii przekonujących się w praktyce nauczycieli.

Pierwszy rok nauki jest w istocie wystarczającym czasem, w którym zdaniem E.E. Gordona można zaobserwować determinowane preferencjami osiągnięcia uczniów w nauce gry<sup>14</sup>. Jednak poziom zaobserwowanych przez polskich nauczycieli<sup>15</sup> (formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego) zróżnicowania takich osiągnięć pomiędzy osobami uczonymi zgodnie lub przeciwnie ze swoimi preferencjami, nie pozwala, w moim przekonaniu, niestety stawiać „twardych” i uniwersalnych uogólnień. Najbardziej widoczne w tym względzie różnice w opiniach nauczycieli dotyczyły motywacji w zakresie ciekawości repertuaru, determinacji w pokonywaniu trudności, stopnia samodzielności pracy nad dźwiękiem i repertuarem oraz stopnia przygotowywania się uczniów do zajęć.

Pozostając w poczuciu pewnego nienasycenia, Autor wyraża nadzieję, że wskazane opisy rezultatów empirycznego uzasadnienia słuszności hipotez badawczych będą zarazem inspiracją do wyłonienia być może spornych i w tym prawdziwie twórczych obszarów wytwarzanej wiedzy. Nie chodzi tylko o weryfikowanie przedłożonych sobie założeń, a także o ich falsyfikowanie z jednoczesnym wskazaniem warunków, w których obrona potocznych dotąd opinii okazałaby się trudną czy wręcz niemożliwą. Przytaczane przez zwolenników gordonowskiej pedagogiki instrumentalnej wyniki

---

14 E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ale. Chicago. IL 50538. Chicago 1984, s. 9-21.

15 Badaniem sondażowym objęto nauczycieli formalnego kształcenia muzycznego (tu: państwowe szkoły muzyczne I stopnia) oraz nauczycieli nieformalnego kształcenia muzycznego (ośrodki kultury, ogniska muzyczne, nauczanie prywatne, ruch muzyczny, stowarzyszenia instrumentalne-orkiestry dęte) z terenu woj. wielkopolskiego, łódzkiego i kujawsko-pomorskiego.

badań E.E. Gordona mogłyby okazać się niewystarczające dla właściwej adaptacji tej wiedzy na grunt polskiej pedagogiki muzycznej. Stąd odwołania *a priori* do podstaw *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona wynikają bardziej z próby krytycznego namysłu i wskazania najbardziej nasycanych różnicą obszarów podejmowanych w tym kierunku badań, aniżeli z intencji przyjęcia gotowego konstruktów teoretyczno-empiryczno-metodologicznych „uzgodnień”. Sama bowiem dopuszczalność gordonowskich dyrektyw, jak i samo zdystansowanie się do nich, jeszcze nie rozwiązuje ważnych, a często „przejadłych” już dla współczesnego ucznia i nauczyciela muzyki problemów.

Dopełnieniem niech będzie uwaga polskich ludzi nauki, która wyraża także moją troskę o kształt polskiej edukacji muzycznej i o sylwetkę ucznia-podmiotu jako niepowtarzalnej i humanistycznej „*tkanki ludzkiej*”<sup>16</sup>. Podjęte w rozdziale tym problemy badawcze nawiązują do problemów współczesnej szkoły muzycznej, w której jednak „*młodzież odczuwa brak zainteresowania ze strony szkoły jej problemami, światem przeżyć i preferencji muzycznych*”<sup>17</sup>. Nauczyciele powinni starać się poznać i zrozumieć przyczyny tych zainteresowań młodzieży, a zwłaszcza należałoby otoczyć opieką motywację muzyczne uczniów szkół muzycznych, sferę ich przeżyć i styl pracy indywidualnej nad grą i jej prezentacjami<sup>18</sup>.

Z pewnością potrzebne są polskiej pedagogice muzycznej dalsze pogłębione badania w tym zakresie. Choć zagadnienia motywacyjnego przygotowania uczniów do podjęcia nauki muzyki, jak i rola w tym samooceny uczniów nie będą (bo już nie są) proste, to prognozy badaczy w tej kwestii powinny być jednak pomyślne. Obok wskazanych kontekstów samooceny uczniów oraz ich motywacji w stymulowaniu samowiedzy i samokształcenia muzycznego to głównie trendy myślowe o edukacji muzycznej, w które niniejsze badania nad polską adaptacją teorii audiacji są głęboko wpisane, rzucając na zagadnienia te nowe światło i prowokując obiecujące spojrzenie.

---

16 Por. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, ŻAK, Warszawa 2000, s. 149.

17 Por. oprac. M. Chmurzyńska, *Dyskusja*, op. cit., s. 105.

18 Ibidem, s. 105.

## Sposoby pomiaru i oceny osiągnięć uczniów oraz organizacja nauki gry instrumentalnej. Analiza wyników badań

### 6.1. Wprowadzenie

W Polsce kształcenie muzyczne (także to elementarne) odbywa się „na odrębnym podsystemie szkolnym, posiadającym podobną strukturę jak cały system oświatowy”<sup>1</sup>. Tworzą go szkoły podstawowe i średnie muzyczne (I i II stopnia) oraz akademie i uniwersytety muzyczne. Na poziomie podstawowym równorzędnie funkcjonuje w Polsce nieformalny ruch kształcenia (lub szerzej: edukacji muzycznej). Niejednokrotnie wykwita on z obserwowanego od dłuższego czasu spadku zainteresowań Polaków kształceniem muzycznym na poziomie profesjonalnym. Nieformalny ruch muzyczny, zupełnie inaczej również niż szkolnictwo ogólnokształcące, stanowi atrakcyjną alternatywę działań dla czasami „zbyt wcześnie wymuszonego profesjonalizmu”<sup>2</sup> szkół muzycznych. Nieformalne kształcenie muzyczne wpisane jest w ofertę wielorakiego uczestnictwa współczesnej młodzieży polskiej w kulturze i edukacji muzycznej.

Jak wskazują znawcy powszechnej edukacji muzycznej w Polsce trzeba otwarcie mówić o niedomaganiach, wynikających, jak już wspomniano powyżej, z resortowego rozdarcia edukacji muzycznej na powszechną i specjalistyczną, także ze zwykłych ograniczeń, jakim przez ostatnie dekady ulegała kadra, system, szkolnictwo i nieformalny ruch muzyczny<sup>3</sup>.

Treść niniejszego rozdziału stanowi analizę szóstego i siódmego szczegółowego problemu badawczego. Poprzedzone (część 6.2.) niezbędnym omówieniem instytucji formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego dalsze

1 W. Jankowski, *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFCh, Warszawa 2001, s. 20-21.

2 Ibidem, s. 21.

3 Por. E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona*, KRESKA, Bydgoszcz 2007, s. 7.



opisy zogniskowane są wokół kluczowych zagadnień jak: różnorodność stosowania sposobów pomiaru i ocena osiągnięć w nauce gry na dętych instrumentach muzycznych w odniesieniu do wybranych środowisk edukacyjnych<sup>4</sup> (6.3.) oraz specyfika organizacji nauki gry instrumentalnej w polskim formalnym i nieformalnym kształceniu muzycznym, z uwzględnieniem dostrzeżonych ewentualnie różnic efektywności kształcenia<sup>5</sup> (6.4.).

Siódmy problem badawczy został w strukturze niniejszego rozdziału (6.4.) rozdzielony na dwa obszary analizy wyników: organizacji nauki gry instrumentalnej w polskim formalnym i nieformalnym kształceniu muzycznym<sup>6</sup> (6.4.1.) oraz istotności związków pomiędzy sposobami i miejscem formalnego i nieformalnego nauczania a osiągnięciami instrumentalnymi uczniów<sup>7</sup> (6.4.2.).

Przedstawiony materiał odnosi się przede wszystkim do rezultatów analizy wyników badań *Arkuszem obserwacji i Kwestionariuszem wywiadu*. Uporządkowane wskaźniki służą głównie, choć nie tylko, podjęciu wybranych problemów badawczych i zweryfikowaniu przedłożonych hipotez badawczych  $H_6$  i  $H_7$ <sup>8</sup>. Opisy poniższe powinny także prowokować kształt proponowanej dyskusji o perspektywach polskiego kształcenia muzycznego czy w ogóle o obrazie współczesnej szkoły, w tym szkolnictwie muzycznym. Jeśli w dyskusji tej ponadto uwzględnimy argumentacje Henry'ego A. Giroux skłaniające do dyskusji nad: pedagogiczną jakością szkoły i jej reform, idei „projektu politycznego” szkoły i jej „kryzysu”<sup>9</sup>, wielością dopuszczanych dyskutujących głosów, jako kryterium sprawiedliwości w praktyce edukacyjnej, czy wreszcie, jak pisze Lech Witkowski, dyskusji nad fenomenem uwikłania szkoły w „nieusuwalny splot sprzeczności”<sup>10</sup>, to racje podjętych poniżej problemów wpisując się będą także w społeczny problem „adekwatności diagnostycznej”<sup>11</sup> współczesnego formalnego i nieformalnego szkolnictwa muzycznego. W przeciwnym razie jakiegokolwiek wnioski i zalecenia,

4 Szósty szczegółowy problem badawczy. Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.3.

5 Siódmy szczegółowy problem badawczy. Zob. rozdział 3., podrozdz. 3.3.

6 Pierwszy człon siódmego szczegółowego problemu badawczego. Zob. rozdział 3., podrozdz. 3.3.

7 Drugi człon siódmego szczegółowego problemu badawczego. Zob. rozdział 3., podrozdz. 3.3.

8 Por. Hipotezy badawcze  $H_6$ ,  $H_7$ . Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.4.

9 Zbiega się to z pytaniem o kulturę polityczną szkoły, rozumianą obok programowych treści szkoły, także jako działania poza szkoła [nieformalne – dop. mój, PT], do których ta przygotowuje. Wpływa to na kompetencje, motywacje oraz realną sferę publiczną interakcji i praktycznego zaangażowania nauczycieli i uczniów w zmianę społeczną. Por. L. Witkowski, *Szkoła i walka o sferę publiczną. Recenzja: H.A. Giroux, Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, T. I, IBE, Warszawa 2007, s. 319-320.

10 Szkoła w swym oddziaływaniu uwikłana jest w taki splot sprzeczności powodujących, że jej funkcjonowanie i efekty są i niejednoznaczne, i uwikłane w wieloraki kontekst oporu. Kontekst taki obejmuje udział podmiotów edukacji oraz determinowany własnymi doświadczeniami stosunek do zjawisk edukacji aniżeli tylko szlachetnością intencji programowych procesów kształcenia. Por. L. Witkowski, *Szkoła i walka o sferę publiczną*, op. cit., s. 325-326.

11 Ibidem, s. 326.

choć wyrosłe nie znikąd, a z analizy rzeczywistości edukacyjnej, zamiast istotnie wspomóc, mogą tylko niewykorzystane i niezawodnie milcząco świadczyć o stagnacji czy wręcz powstrzymującej twórcze dywagacje „*nędzy edukacyjnej*”<sup>12</sup>.

## 6.2. Instytucje pełniące funkcje formalnego i nieformalnego instrumentalnego kształcenia muzycznego

Formalne kształcenie muzyczne jest w pełnym stopniu realizowane w państwowym szkolnictwie muzycznym. Szkoły muzyczne są instytucjami, które w planowy, systematyczny i poddany pełnej kontroli sposób podejmują się zadań organizacji kształcenia instrumentalnego. Wysoki stopień instytucjonalizacji działań dydaktyczno-wychowawczych uczniów oraz nauczycieli determinuje aktywność edukacyjną w szkołach muzycznych. O społecznej aprobacie, jakiej udzieliły szkołom muzycznym środowiska lokalne świadczy przede wszystkim wysoki wciąż stopień zainteresowania rodziców i dzieci nauką muzyki. Edukacja muzyczna w państwowym szkolnictwie muzycznym jest często określana mianem wieczorowej, pozaszkolnej (z odniesieniem do powszechnych szkół ogólnokształcących podstawowych czy gimnazjów). Jednak to właśnie w szkołach muzycznych odbywa się pełne kształcenie instrumentalne. To tam uczniowie mają możliwość uzyskania nie tylko wiedzy i wystandaryzowanych na dany cykl kształcenia w Polsce umiejętności. W szkołach muzycznych kształcenie instrumentalne także wiąże się z uzyskiwaniem przez uczniów formalnych i sankcjonowanych przez państwowe instytucje edukacji muzycznej świadectw i certyfikatów poświadczających kompetencje oraz nadane uczniom kwalifikacje artystyczne i zawodowe. Stąd posługiwanie się mianem formalnego kształcenia instrumentalnego uznałem wcześniej z tych to także względów za uzasadnione i potrzebne dla odróżnienia specyfiki szkół muzycznych od właściwości funkcjonowania wielorakich instytucji równoległego, a już nie w pełni formalnego kształcenia muzycznego.

Zarówno placówki formalnego i nieformalnego kształcenia instrumentalnego przyjęły na siebie role wprowadzania dzieci i młodzieży w kulturę muzyczną, oferując jednocześnie bardzo zróżnicowaną i szeroką skalę możliwości edukacyjnego aktywizowania młodych adeptów muzyki. Zofia Konaszekiewicz zwraca uwagę, że na instytucje te należy patrzeć przez pryzmat pełnionych w społeczeństwie dzieci i młodzieży funkcji wychowania muzycznego<sup>13</sup>. Chodzi przede wszystkim o dwa zasadnicze kierunki wychowania muzycznego: ekspresyjny (perspektywa aktywistyczna, podmiotowa: ekspresja twórcza, odtwórcza) i kierunek percepcyjny (perspektywa postrzegania, oceny i wartościowania zjawisk muzycznych)<sup>14</sup>.

---

12 Neologizm.

13 Por. Z. Konaszekiewicz, *Twórcze uczestnictwo młodzieży w kulturze muzycznej*, [w:] *Kształtowanie kultury muzycznej w szkole i środowisku pozaszkolnym*, Bydgoszcz 1980, s. 106-108.

14 E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, WSP, Bydgoszcz 1993, s. 26-27.

Wśród instytucji nieformalnego, równoległego kształcenia muzycznego, w tym instrumentalnego są z pewnością działające prawdopodobnie w każdym większym i mniejszym mieście, gminie czy nawet wsi domy lub ośrodki kultury. Mówiąc o domach i ośrodkach kultury, zwraca się uwagę w większości przypadków na realizowane te funkcje społeczne, które wpisują się w generalne zasady uszczegółowione w statutach placówek wychowania pozaszkolnego i nieformalnego. Społeczne funkcje rozwijania aktywności kulturalnej i artystycznej (w tym także muzycznej) niejednokrotnie oscylują pomiędzy zadaniami animacji form wypoczynku, rozrywki, wychowania fizycznego czy ogólnie przyjętej kulturalnej „edukacji dla środowiska”<sup>15</sup>. Domy kultury, miejsko-gminne ośrodki kultury, młodzieżowe domy kultury – to instytucje, które prowadzą nieformalną i pozaszkolną działalność dydaktyczno-wychowawczą w większości (choć rzecz jasna nie tylko) osadzoną w zakresie różnorodnych form umuzykalniania, jak choćby te najczęściej spotykane: zajęcia wokalne (studio piosenki, studio emisji głosu), nauka gry na instrumentach (indywidualna, zbiorowa, soliści, zespoły dziecięce i młodzieżowe, wokально-instrumentalne), czy formy taneczne (grupy lub tancerze aktywizujący się wielorako w muzycznych dziełach scenicznych: choreografia). Głównym zadaniem domów kultury jest prowadzenie ożywionej, wzbogaconej działalności kulturalno-oświatowej, a więc także pozaszkolnego wychowania muzycznego<sup>16</sup>. Nauka gry na instrumentach dętych jest jednak w domach kultury prowadzona stosunkowo rzadko, przeciwnie do częściej spotykanej nauki na instrumentach klawiszowych czy elektronicznych typu: *keyboard* czy bardziej zaawansowanych *music workstation*. Stąd nie bez znaczenia jest dostrzeżony problem dotarcia do grupy badanych uczniów, którzy rozpoczynali swoje kształcenie instrumentalne właśnie na wybranym instrumencie dętym w domach kultury. Dostępna dzieciom i młodzieży oferta edukacyjna domów kultury dotyczyła obok form aktywności kulturalnej (recytatorskiej, teatralnej, filmowej, plastycznej – malarstwo, rzeźba), zawsze bardziej lub mniej zajęć muzycznych, jednak zdecydowanie ograniczano tę ofertę do zajęć wokalnych i spontanicznych działań zaspokajających doraźne potrzeby lokalnego środowiska.

Spośród instytucji nieformalnego kształcenia muzycznego na szczególną uwagę zasługują społeczne ogniska muzyczne. Jest to w zasadzie jedyna instytucja nieformalnego kształcenia pozaszkolnego (muzycznego), która będąc jednocześnie placówką kształcenia równoległego, realizuje wyłącznie cele wychowania muzycznego poprzez stwarzanie dzieciom szans muzycznego rozwoju zainteresowań i predyspozycji muzycznych<sup>17</sup>. Dzieje się to poprzez zajęcia dydaktyczne i udział w innych fakultatywnych formach pracy, stanowiąc swoisty nurt pomiędzy szkolnictwem muzycznym a amatorskim

---

15 Ibidem, s. 26-27, 34.

16 J.K. Lasocki, *Wychowanie muzyczne w domach kultury*, Warszawa 1970, s. 16.

17 E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, op. cit., s. 35.

ruchem muzycznym<sup>18</sup>. Wiodącą rolę w działalności statutowej ogniska muzycznego jest organizowanie nauki gry na instrumentach muzycznych. Jest to jedno z najważniejszych zadań ogniska muzycznego<sup>19</sup>. Realizacja tej formy aktywności muzycznej dzieci i młodzieży służy *założonym i rzeczywistym*<sup>20</sup> funkcjom społecznym, z których Eugeniusz Rogalski wyłania choćby: rozwijanie zainteresowań, umożliwianie czynnego muzykowania, nauka gry na wybranych instrumentach, przygotowywanie do świadomego odbioru muzyki, wyrabianie nawyków i dążeń w zakresie upowszechniania muzyki w domu, środowisku rówieśniczym, sąsiedzkim i szkolnym<sup>21</sup>.

Innymi nieco instytucjami, bardziej społecznego zaangażowania są kluby i stowarzyszenia instrumentalne (zespoły, orkiestry dęte, kapele ludowe), w których skoncentrowana wokół zadań konkretnego zespołu wykonawczego prowadzona jest wąska instrumentalna aktywność muzyczna jego członków. Zjawiskiem znamionym dla działań stowarzyszeń instrumentalnych jest założona ciągłość przekazu wiedzy i umiejętności rekrutujących się do zespołów kandydatów, bardzo wysoki wskaźnik użyteczności prowadzonej nauki oraz jednocześnie wysoki stopień ich fakultatywnego kształcenia. Choć nauka gry na instrumentach dętych w zespołach orkiestrowych jest wyraźnie najmniej zinstytucjonalizowana spośród wspomnianych powyżej placówek nieformalnej edukacji muzycznej to jednak nauka ta odbywa się równoległe do już podjętej aktywności muzycznej ucznia, a pod okiem instruktora (opiekuna sekcji) prowadzone jest indywidualne lub grupowe (sekcyjne) kształcenie instrumentalne. Często młode osoby chcąc rozpocząć naukę gry na instrumentach dętych, nie mają możliwości korzystać z oferty państwowych szkół muzycznych (z uwagi na negatywny wynik postępowania rekrutacyjnego i niski poziom zdolności muzycznych), domów kultury (w których niejednokrotnie takiej działalności nie prowadzono) czy ognisk muzycznych (a to z uwagi na zbyt niski status materialny rodziny). Stąd często działająca w małych miejscowościach, wsiach czy gminach większa orkiestra dęta, którą prowadzi „namaszczonej przez władze” kapelmistrz, była jedyną dostępną dla osób tych propozycją, aby i oni mieli możliwość pod opieką znajomego „tajniki sztuki” postawić pierwsze kroki na muzycznej scenie. Cele takiego nauczania niejednokrotnie wpisują się w potrzeby uaktualniania składu wykonawczego, zasilanego na bieżąco rekrutującymi się do nauki uczniami.

Działaniami zupełnie indywidualnymi, pozbawionymi charakteru instytucjonalnego, a wpisującymi się w instrumentalną edukację muzyczną są nieformalne praktyki prywatnej nauki gry na instrumencie dętym. Nieformalny charakter takiego prywatnego nauczania niekoniecznie musi oznaczać jego źle pojętego amatorskiego lub inaczej: nieprofesjonalnego wymiaru. Nauczanie prywatne dzieci i mło-

---

18 A. Denisiuk, *Z kart historii Towarzystwa Muzycznego w Bydgoszczy*. Prace Komisji Sztuki BTN 1981, z. 4, s. 64, [w:] E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, op. cit., s. 35.

19 Por. E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, op. cit., s. 35.

20 Por. ibidem, s. 30.

21 Ibidem, s. 35.

dzieży bardziej lub mniej dotyczy domowo-rodzinnych tradycji muzykowania, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, związków z tradycjami wieczornic<sup>22</sup> czy zwykłego hobby, w którym odnaleźć można pierwiastek rozwoju i samorealizacji uczniów. Stąd w pewnych granicach można bronić właśnie amatorskiego charakteru takiego nieformalnego kształcenia instrumentalnego, choćby właśnie dlatego, że adresatami i bezpośrednimi beneficjentami tak organizowanej edukacji są osoby, które potrafiły w swoim czasie określić swoje zainteresowania i przez prywatny kontakt z nauczycielem-instruktorem swoją rolę zdeterminowanego amatora wybranego przez siebie instrumentu muzycznego chcą we własnych osiągnięciach instrumentalnych podkreślić.

### 6. 3. Sposoby oceny osiągnięć w nauce gry na dętých instrumentach muzycznych

Intencją tej części rozdziału szóstego jest analiza problemu szczegółowego szóstego wyrażonego w rozdziale trzecim pytaniem: „*Jakie stosuje się sposoby pomiaru i oceny osiągnięć w nauce gry na dętých instrumentach muzycznych w odniesieniu do wybranych środowisk edukacyjnych?*”<sup>23</sup>. Konsekwencją jest zamierzenie rozpatrzenia założonej w rozdziale trzecim hipotezy  $H_6$ . Ważne jest więc zebranie, uporządkowanie i zinterpretowanie wyników obserwacji i wywiadu z nauczycielami formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego. Sformułowanie hipotezy obejmowało już na wstępie potrzebę weryfikacji jej słuszności w świetle danych zgromadzonych w ramach funkcjonowania różnych, formalnych i nieformalnych środowisk edukacji muzycznej. Hipoteza  $H_6$  zakładała bowiem, że „*istnieją różne sposoby pomiaru osiągnięć i oceny postępów w nauce gry na instrumentach muzycznych o zróżnicowanym stopniu podobieństwa dla różnych środowisk edukacyjnych*”<sup>24</sup>.

W analizach zmiennej posłużono się wskaźnikami *Arkusza obserwacji* i *Kwestionariusza wywiadu* rozważając przy tym najważniejsze problemy, jakie dotyczyły pomiaru i sposobów oceny osiągnięć wykonawstwa muzycznego uczniów w aspekcie tonalnym, rytmicznym i ekspresyjno-wykonawczym. Osiągnięcia w grze instrumentalnej poddawane były, jak podawali nauczyciele, różnorodnym procedurom pomiaru jej zaawansowania i oceny według przyjętych kryteriów w wymiarach odtwórczości i twórczości<sup>25</sup>.

Procedura pomiaru i oceniania osiągnięć ucznia w nauce gry na instrumencie obejmowała w badaniach: a) różnorodne stosowanie zadań do pracy samodzielnej, b) systematyczną obserwację postępów w opanowywaniu repertuaru, zadań, c) obserwację jakości różnych prezentacji muzycznych ucznia.

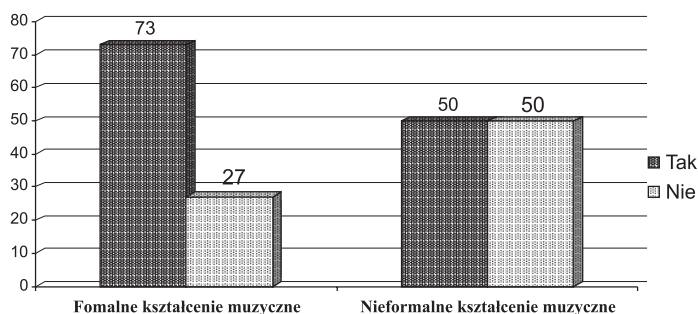
22 Por. E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, op. cit., s. 41.

23 Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.3.

24 Hipoteza robocza szósta  $H_6$ . Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.4.

25 Wyniki operacjonalizacji zmiennej niezależnej ubocznej.

Nauczyciele niejednokrotnie zwracali uwagę na trudność jednoznacznego opisu osiągnięć uczniów, którzy dopiero rozpoczęli swoją muzyczną edukację. Nie zawsze, gdy wskazywali wysoki poziom zdolności muzycznych, to wysoka ocena predyspozycji przekładała się na wysoki poziom osiągnięć w nauce gry. Tłumaczyć to można dwojako: po pierwsze wyniki badań, co przedstawiono w rozdziale czwartym, wskazały niską korelację pomiędzy zdolnościami muzycznymi a osiągnięciami wykonawczymi w nauce gry na instrumencie dętym. Po drugie jednak, uwydatnia się problem właściwej diagnozy zdolności i innych, ważnych w opinii potocznej, predyspozycji. Można sądzić, że nie do końca uwzględniane przy rekrutacji wskaźniki predyspozycji kandydatów do nauki są silnymi wyznacznikami osiągnięć<sup>26</sup>. Stąd bardzo ważne są, w moim przekonaniu zwłaszcza w tym kontekście (ewentualnych błędnych lub nietrafionych diagnoz predyspozycji), aby w trakcie rozpoczętej nauki nauczyciele od samego początku chcieli i potrafili określać najbardziej istotne i wartościowe sposoby pomiaru i oceny osiągnięć uczniów, tak aby możliwie szybko można było brakiom predyspozycji ewentualnie przeciwdziałać i rekompensować tak rozpoznane straty. Ważny jest w tym nie tylko ilościowy, ale jakościowy aspekt sposobów pomiaru i oceny. Powoduje on uwydatnienie problemu adekwatności dobranych sposobów pomiaru i oceny osiągnięć uczniów w nauce.



Rysunek 28. Deklarowane opinie nauczycieli o systematycznym i planowym stosowaniu pomiarów i oceny twórczych i odtwórczych osiągnięć uczniów w grze instrumentalnej

Źródło: badania własne

Wyniki obserwacji uczniów i wywiadu z nauczycielami wskazały, że nauczyciele szkół muzycznych (73%) bardziej niżeli uczący poza formalnym szkolnictwem muzycznym (50%) odczuwają potrzebę „konstruowania” zaawansowanych, planowanych i systematycznych sposobów mierzenia i oceny osiągnięć uczniów. Różnorodność stosowanych metod (technik, procedur) wydawała się nauczycielom państwowego szkol-

<sup>26</sup> Wielość takich wyznaczników jest rzeczywiście duża.

nictwa muzycznego bardziej adekwatna aniżeli tylko spontaniczna opinia pobieżnego oglądu obserwowanych zachowań „wykonawczych” uczniów.

Podczas wielu spotkań badawczych z uczniami niejednokrotnie była sposobność rozmowy i prowadzenia dyskusji na temat możliwości uwzględniania aspektu psychologicznego w ocenie osiągnięć uczniów. To bardzo ważne. Przecież, jak podkreśliło wielu nauczycieli zwłaszcza szkół muzycznych, znaczącą rolę w ocenie postępów w nauce gry na instrumencie pełnią w szkołach publiczne prezentacje muzyczne (tzw. poranki, okolicznościowe występy, prezentacje solowe, a w dalszym etapie konkursy). Nie mało z pytanym nauczycieli jednocześnie nie przyznało, że taka forma określenia stopnia postępu w nauce gry i jej aktualnej oceny jest dla małego lub starszego dziecka i młodzieży oczywistym czynnikiem generującym potężny ładunek stresu<sup>27</sup>. Nie wielu jest uczniów, którzy taki stres potrzebują lub potrafią go pozytywnie spożytkować na pożądaną jakość prezentowanych przez siebie publicznie walorów gry. Dodatkowo w kontekście nauki gry na instrumencie dętym stres, nawet najmniejszy, skutecznie może uniemożliwić takie aspekty poprawnego wykonania jak choćby: zadęcia, intonacji, oddechu (a przy tym frazowania). Stąd nadal istotna troska i wyrażające ją pytanie: *co zrobić, aby ci uczniowie, którzy nie dysponują odpowiednio odporną psychiką i zdecydowanie negatywnie reagują na stres występowania przed publicznością* (to może być nawet jedna osoba, którą nie jest znany nauczyciel) *mogli być i nic nie tracąc ze swojego „płochliwego” usposobienia równie dobrze oceniani?*<sup>28</sup>. Niestety uogólnione wyniki wywiadu z nauczycielami nie upoważniają do wyłonienia odpowiedzi na zadane *ad hoc* pytanie. Można za to dostrzec, że wśród nauczycieli, którzy zadeklarowali opinie o zaawansowanych sposobach oceny osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym brak jednoznacznej i zgodnej opinii o kryteriach, na których taka ocena miałaby się opierać.

Niestety nie odnotowano także opinii nauczycieli, którzy w dyskusji nad sposobami pomiaru i oceny osiągnięć uczniów zwróciliby uwagę na jakikolwiek aspekt odniesienia tych osiągnięć do wyników innych uczniów w grupie. Pomiar i ocena, jak pisze E.E. Gordon, powinna być co najmniej dwuwymiarowa: w wymiarze idiograficz-

27 Rezultaty wywiadu z nauczycielami, obserwacja indywidualnych przypadków na terenie placówek badań własnych niestety złowieszczo przywołują opinię M. Manturzewskiej, która podkreśla, że wyraźnym zjawiskiem wśród uczniów szkół muzycznych „jest zauważalny brak satysfakcji z umiejętności gry na instrumencie. Wśród uczniów dominuje utrwalany przez szkołę strach przed publiczną prezentacją, poczucie niekompetencji i niepewności”. Por. M. Manturzewska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań*, [w] M. Manturzewka (red. nauk.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, op. cit., s. 91.

28 Problem ten Autor wyartykułował w panelu dyskusyjnym podczas konferencji *Kształcenie pedagogów. Koncepcje – strategie-idee* w Płocku 2007 roku powołując się na wyniki badań własnych oraz opinie teoretyków edukacji: czy to zespołu badawczego pod kierunkiem Marii Manturzewskiej (por. M. Manturzewska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań*, op. cit., s. 86) czy równie silnie, a tu krytycznie, odnosząc się do wyłonionego przez Lecha Witkowskiego obecnego w polskiej szkole muzycznej paradygmatu sukcesoryzmu. Por. L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007, s. 219-223.

nym i normatywnym. Tylko w ten sposób nauczyciel może trafnie ocenić aktualne osiągnięcia początkującego ucznia, kiedy odnosić będzie wyniki własnej obserwacji do jego potencjału, aktualnych osiągnięć w innym obszarze aktywności muzycznej, dotychczasowych osiągnięć w grze oraz odnosząc uzyskany wynik obserwacji do wyników innych uczniów w grupie. Przy uwzględnieniu homogeniczności grupy pod względem predyspozycji muzycznych uczniów pomiar postępów ucznia w nauce i ich ocena może okazać się wtedy trafna.

W wyniku całorocznej obserwacji uczniów nauczyciele definiowali bardzo ogólnie potrzebę uwzględniania następujących kryteriów osiągnięć, choć nie precyzowali przy tym zasad realizacji takiej oceny gry na instrumencie dętym:

- **Poprawność** wykonania zgodnej z zapisem linii melodycznej i przebiegu rytmicznego
- **Umiejętność stosowania** wskazówek nauczyciela w praktyce
- **Umiejętność pracy** z akompaniamentem
- **Prowadzenie kantyleny** (melodii)
- **Pamięciowe opanowanie** materiału
- **Nadawanie własnej interpretacji**
- **Kształtowanie ładnego dźwięku**

Ponadto udzielone przez nauczycieli wypowiedzi określające przedmiot oceny dotyczącej osiągnięć w nauce gry na instrumencie dętym zebrano i w postaci haseł przedstawiono w poniższej tabeli 52. Wyniki badań własnych w omawianym zakresie (wskaźniki *Kwestionariusza wywiadu* z nauczycielami) przedstawiono w tabeli 52.



Tabela 52. Ocena osiągnięć wykonawstwa muzycznego w świetle opinii nauczycieli wybranych środowisk edukacji muzycznej\*

Miejsce nauczania gry instrumentalnej	Przedmiot oceny	Procent opinii nauczycieli zadeklarowanych / procent opinii wszystkich nauczycieli w grupie	Suma nauczycieli deklarujących stosowanie określonych sposobów pomiaru i oceny **	Razem nauczycieli formalnym i nieformalnym kształceniu muzycznym
Państwowe szkolnictwo muzyczne	Dorobek semestralny i roczny (repertuar)	47,36 34,6	19/26	50
	Ogólna bieżąca praca	15,78 11,5		
	Postępy w stosunku do możliwości	5,26 3,8		
	Realizacja celów	5,26 3,8		
	Prezentacje publiczne	5,26 3,8		
	Warsztat, interpretacja, muzykalność	5,26 3,8		
	Brak opinii	15,78 11,53		
	Nie stosuje się oceny	36,8 26,9		
Nauczanie nieformalne: domy kultury, ogniska muzyczne, organizacje instrumentalne, orkiestry, nauczanie prywatne	Repertuar	83,3 41,6	12/24	50
	Technika	25 12,5		
	Jakość dźwięku	16,6 8,3		
	Zaangażowanie ucznia	8,3 4,1		
	Intensywność ćwiczeń, praca samodzielna	33,3 16,6		
	Jakość prezentacji	8,3 4,1		
	Brak opinii	8,3 4,1		
	Nie stosowano żadnej oceny	58,3 29,1		

\* Nauczyciele mieli zaznaczyć w *Kwestionariuszu Wywiadu* charakterystyczne dla miejsca, w którym odbywa się nauczanie aspekty będące przedmiotem oceny osiągnięć w nauce gry instrumentalnej. Ponieważ respondenci ci mogli zaznaczać więcej niż jedną odpowiedź, stąd suma procentów przekracza 100.

Źródło: badania własne

Rozkład ten jest uporządkowany ze względu na ilość opinii, a nie ilość zgłaszających je nauczycieli – por. rysunek 28. Jak widać z przedstawionych tabelarycznie wyników analizy wywiadu nauczyciele nie mieli jednoznacznie określonych opinii, co do tego, co i jak powinni oceniać jako ich zdaniem wskaźniki osiągnięć.

Na podstawie zebranych danych można było przyjąć hipotezę  $H_6$  jako słuszną, choć nie bez ograniczeń. Rzeczywiście dostrzega się brak jednolitej i systematycznej praktyki wdrażania ustalonych i adekwatnych i zarazem sankcjonowanych przez wszystkie szkoły (formalne i nieformalne ośrodki) kryteriów oceny osiągnięć. W przyjętej hipotezie  $H_6$  dopatrywano się, że nie tylko „*istnieją różne sposoby pomiaru osiągnięć i oceny postępów w nauce gry na instrumentach muzycznych o zróżnicowanym stopniu podobieństwa dla różnych środowisk edukacyjnych*”<sup>29</sup>. Nie dopatrzono się bowiem istotnego podobieństwa w doborze tych zróżnicowanych sposobów (kryteriów pomiaru i oceny) ani w kryteriach różnic formalnego i nieformalnego kształcenia (co można, jak się okazało przewidzieć), ale nawet w obszarach działań nauczycieli tego samego typu środowisk kształcenia, w tym: państwowych szkół muzycznych. Problem ten także zauważyła kierująca zespołem badawczym M. Manturzevska pisząc o problemie braku jasno sprecyzowanych standardów wymagań na kolejnych etapach wszystkich instrumentów<sup>30</sup>.

#### 6.4. Organizacja nauki gry instrumentalnej w polskim kształceniu muzycznym

Grupa danych pochodzących z badań *Kwestionariuszem wywiadu* miała na celu określić formalne warunki prowadzonej nauki gry na muzycznym instrumencie dętym w objętych badaniem środowiskach edukacyjnych. Poszukiwanie odpowiedzi na siódme pytanie badawcze: „*jaka jest organizacja nauki gry instrumentalnej w polskim: formalnym i nieformalnym kształceniu muzycznym oraz czy sposób nauczania istotnie różnicuje osiągnięcia uczniów?*”<sup>31</sup> stało się główną przesłanką poniższego opisu wyników badań sondażowych, a w konsekwencji do rozważenia słuszności siódmej hipotezy badawczej<sup>32</sup>. Hipoteza ta, choć nie wolna od trudności rozpoznania warunków jej poparcia bądź odrzucenia, to jednak zakłada obok stwierdzonej róż-

29 Hipoteza  $H_6$ . Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.4.

30 Por. M. Manturzevska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań*, op. cit., s. 91.

31 Siódmy problem szczegółowy ze względu na swoją dwuczłonową budowę jest w rozdziale szóstym podejmowany rozdzielnie w ramach pierwszego członu (6.4.1) i drugiego członu siódmego problemu szczegółowego (6.4.2.). Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.3.

32 „*Organizacja nauczania gry instrumentalnej w polskim: formalnym i państwowym szkolnictwie muzycznym oraz nieformalnym (prywatnym, społecznym) kształceniu muzycznym nie jest jednakowa; jest ona zróżnicowana pod wieloma względami (...)*”. Hipoteza  $H_7$ . Por. rozdział trzeci, cz. 3.4.

nicy skuteczności dydaktycznej organizacji nauczania gry w polskim formalnym i nieformalnym szkolnictwie muzycznym także problemy istotności tych różnic<sup>33</sup>.

Intencje rozważenia istotności problemu siódmego oraz odpowiadającej mu hipotezy  $H_7$  skłaniają także do poważnego uwzględnienia uwarunkowań i eksplorowanego stanu rzeczy w obszarach zmiennej niezależnej<sup>34</sup>, a w dalszym etapie (część 6.4.2) z jednoczesną próbą odniesienia się do środowiskowych uwarunkowań zmienności zmiennej zależnej jedynie w kategoriach tej zmiennej niezależnej ubocznej<sup>35</sup>.

#### 6.4.1. Analiza aspektów funkcjonowania środowisk formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego

W tej części próbę zebrania danych świadczących na rzecz rozwinięcia siódmego problemu szczegółowego w zakresie jego pierwszego członu, co w rozdziale trzecim wyrażono pytaniem: „*Jaka jest organizacja nauki gry instrumentalnej w polskim: formalnym i nieformalnym kształceniu muzycznym (...)?*”

##### 6.4.1.1. Specyfika funkcjonowania badanych środowisk edukacyjnych

Analiza opinii nauczycieli dotyczyła poznania podstaw merytorycznych prowadzonego nauczania. W trakcie posiedzeń badawczych odnoszono wrażenie, że nauczyciele nie pracują na wspólnej podstawie nauczania, a wielość opinii nauczycieli o tym, co miałyby być taką podstawą, była rzeczywiście znaczna. Rozbieżności takich opinii były duże, tak że nie do końca możliwe staje się wyjaśnienie tego problemu tylko w kategoriach organizacyjnego zróżnicowania miejsc formalnego i nieformalnego nauczania, dostępności do źródeł metodycznych czy zaawansowania nauczycieli w ich wykorzystywaniu. Wielość odmiennych opinii nauczycieli o podstawach prowadzonego nauczania dostrzeżono nawet w tej samej grupie nauczycieli szkół muzycznych, w której wysoki stopień instytucjonalizacji działań edukacyjnych nie wyeliminował jak widać dużych rozbieżności. Taka niejednorodność w określeniu wiodącej podstawy działań nauczyciela pozwala sądzić dwojako: z jednej strony mogłoby to ujawniać konsekwencje

---

33 Nie bez powodu odwołuję się do kolejnych uzasadnień wyboru metody porównawczej w jej dwojakim znaczeniu, a tu za Stanisławem Palką jako metodzie podejmującej diagnostyczną analizę m. innymi uwarunkowań efektywności kształcenia uczniów w nawiązaniu do cech ich osobowości oraz uwarunkowań środowisk, w tym środowisk edukacyjnych. Por. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 83-84.

34 „*Organizacja nauczania gry instrumentalnej*” – szczegółowy opis w świetle rezultatów zoperacjonalizowania tej zmiennej badawczej przedstawiono w rozdziale 3, podrozdz. 3.5.3.

35 Ibidem. Por. tabela 1.

określonego nadzoru nad procesem dydaktycznym, a z drugiej strony, można przypuszczać o zróżnicowanej i dynamicznej ofercie edukacyjnej tych środowisk. Stan ten może wskazywać kompetencje tych nauczycieli i dynamiczną właściwość tych środowisk umiejętnie wykorzystujących własny potencjał i potrzeby środowiska (w tym kandydatów do nauki). Ponieważ niektórzy nauczyciele w większości wybierali więcej niż jedną odpowiedź, można istotnie sądzić o różnorodności podstaw merytorycznych pracy dydaktycznej nauczycieli. Rozkład odpowiedzi nauczycieli przedstawia się następująco w tabeli 53:

Tabela 53. Podstawa kształcenia instrumentalnego w formalnym i nieformalnym kształceniu muzycznym w opinii nauczycieli\*

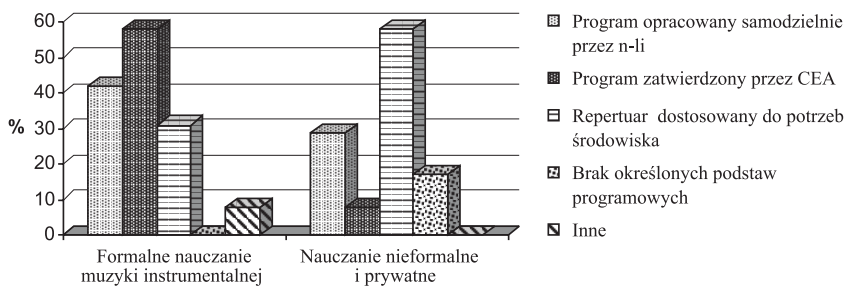
Rozkład	Program opracowany przez samych nauczycieli		Program zatwierdzony przez CEA**		Repertuar dostosowany do potrzeb danego środowiska		Brak podstaw programowych		Inne		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowa szkoła muzyczna	11	42	15	58	8	31	0	0	2	8	36
Nauczanie nieformalne i prywatne	7	29	2	8	14	58	4	17	0	0	27

\* Respondenci mogli udzielać więcej niż jedną odpowiedź, stąd suma procent przekracza 100.

\*\* Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie

Źródło: badania własne

Jak widać z przedstawionych danych, nauczyciele państwowych szkół muzycznych opierali się głównie na programach skonstruowanych samodzielnie (42%) oraz wytycznych Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie (58%). Rzadziej starali się w tym dopasować do potrzeb i warunków konkretnego środowiska (31%). Dotyczyło to doboru repertuaru, stopniu jego trudności oraz o rozkładowi treści w nauczaniu instrumentalnym z uwagi na wiek ucznia i etap jego kształcenia. Nauczyciele uczący poza szkołami muzycznymi starali się głównie dopasowywać repertuar jednak do potrzeb środowiska (58%) oraz opierać się na opracowanych przez siebie materiałach (29%). Na uwagę zasługuje fakt, iż aż 17% nauczycieli ognisk deklarowało brak określonych podstaw prowadzonego przez siebie nauczania. Trudno też jednocześnie sądzić, że kształcenie to odbywa się bez jakiegokolwiek planowania i dydaktycznego uporządkowania. Działania takie mogą po prostu przybierać umownie inne, aniżeli rozumiane w kategoriach programu nauczania, formy projektowania dydaktycznego zajęć. Takich sytuacji w opinii nauczycieli państwowych szkół muzycznych nie odnotowano. Powyższe wyniki ilustruje poniższy rysunek 29.



Rysunek 29. Przyjęta przez nauczycieli podstawa prowadzonego kształcenia instrumentalnego w badanych placówkach formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej w Polsce

Źródło: badania własne

Można sądzić, że nauka gry na instrumencie dętym w szkołach muzycznych opiera się na bardziej sprecyzowanych i wyważonych podstawach merytorycznych. Napotykanie w trakcie badań własnych pojedyncze opinie uczniów snujące przypuszczenie, że szkoły muzyczne uczą gry na instrumencie w oderwaniu od potrzeb środowiska lokalnego okazują się widać nieadekwatne do deklarowanego przez nauczycieli tych szkół stanu rzeczy. Nauka gry w szkołach muzycznych według 31 % opinii nauczycieli dostosowana jest do aktualnych potrzeb i możliwości środowiska uczniów i szkół, a dobierany uczniom tym repertuar do nauki, choć w mniejszym procencie niż nauczaniu nieformalnym (58 % opinii), wielostronnie z tych uwarunkowań wynika<sup>36</sup>.

Ponieważ organizacja nauki gry na instrumentach muzycznych dotyczy poza istotą podstaw programowych także wielu innych aspektów, w tym form organizacji samych zajęć, tak więc postawiono dalej nauczycielom pytanie o określenie organizacji prowadzonych zajęć gry na instrumencie dętym. W poniższej tabeli 54 przedstawiono rozkład opinii nauczycieli w sprawie organizacji zajęć w grupie uczących w państwowych szkołach muzycznych, natomiast dalej w tabeli 55 przedstawiono zebrany rozkład opinii nauczycieli nieformalnego kształcenia instrumentalnego.

<sup>36</sup> Mowa o np. o rodzaju repertuaru (technicznego, popularnego, klasycznego), rodzaju podmiotów wykonawczych (solowego, zespołowego), roli akompaniamentu w opracowywaniu dobranego materiału (akompaniament elektroniczny, fortepianowy, zespołowy), czy wreszcie przeznaczeniu opracowywanego w trakcie nauki repertuaru (prezentacje, święta, okoliczności). W trakcie wywiadu z nauczycielami jednej z wielu szkół muzycznych w woj. wielkopolskim niejednokrotnie padła zgodna ich opinia o dopieraniu repertuaru początkującym *de facto* uczniom (obok doboru im instrumentów) do potrzeb prowadzonej przez dyrektora tej szkoły *młodzieżowej orkiestry dętej*, działającej w miejsko-gminnym ośrodku kultury.

Tabela 54. Organizacja jednostek lekcyjnych w formalnej państwowej edukacji muzycznej (państwowe szkoły muzyczne)

Częstotliwość zajęć lekcyjnych	30 minut		45 minut		60 minut		Różnie		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Systematycznie 1 raz w tygodniu	0	0	0	0	1	4	0	0	1
Systematycznie 2 razy w tygodniu	5	19	20	77	0	0	0	0	25
Zajęcia odbywały się w różnych odstępach czasu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Suma	5 osób		20 osób		1 osoba		0 osób		26

Źródło: badania własne

Tabela 55. Organizacja jednostek lekcyjnych w nieformalnym kształceniu i nauczaniu prywatnym

Częstotliwość zajęć lekcyjnych	30 minut		45 minut		60 minut		Różnie		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Systematycznie 1 raz w tygodniu	1	4	1	4	10	42	5	21	17
Systematycznie 2 razy w tygodniu	0	0	1	4	0	0	1	4	2
Zajęcia odbywały się w różnych odstępach czasu	0	0	0	0	0	0	5	21	5
Suma	1 osoba		2 osoby		10 osób		11 osób		24

Źródło: badania własne

Można zauważyć, że w badanych szkołach muzycznych lekcje nauki gry odbywały się głównie systematycznie 2 razy w tygodniu i trwały w większości badanych przypadków 45 minut (77%) lub 30 minut (19%) – tabela 54. To dobrze, ponieważ w dużym stopniu owa systematyczność jest istotnie zachowana, co zdecydowanie służy jakości realizowanych ćwiczeń technicznych i sile kontaktu z nauczycielem. W nauczaniu nieformalnym przeważają natomiast zajęcia także realizowane systematycznie, z tym, że 1 raz w tygodniu. Zajęcia są wtedy dłuższe aniżeli w szkołach muzycznych, bo po 60 minut (42%). Równie 21% badanych nauczycieli z tej grupy wyraziło opinię, że prowadzone przez nich zajęcia lekcyjne przybierały różną i nieokreśloną długość (21%) bądź była to forma niesystematycznych (być może dobrowolnych) konsultacji (21%).

Kolejną ważną kwestią realizowanych zajęć była ich forma związana z indywidualizacją kształcenia. Inna może być bowiem jakość zajęć, w których uczeń pracuje samodzielnie w relacji uczeń – nauczyciel, aniżeli w trakcie zajęć grupowych, zespoło-

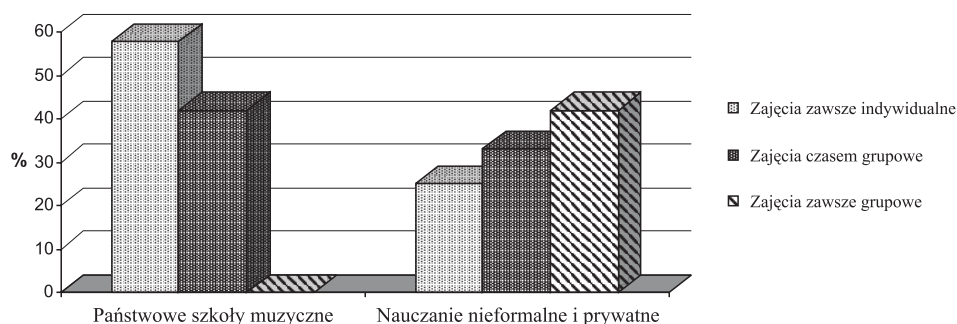
wych. Do głosu dochodzą nie tylko kwestie wzajemnej „dostępności” ucznia i nauczyciela, ale także dynamika i konsekwencje wzajemnych w tym „współpodmiotowych” interakcji. Zanalizowano zatem opinie nauczycieli dotyczące liczebności uczniów podczas prowadzonych zajęć. Rozkład danych przedstawia się następująco w tabeli 56:

Tabela 56. Forma realizowanych zajęć nauki gry na instrumencie dętym

Rozkład	Lekcje indywidualne		Indywidualne, czasem grupowe		Lekcje grupowe		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	15	58	11	42	0	0	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	6	25	8	33	10	42	24
Suma	21 osób		19 osób		10 osób		50

Źródło: badania własne

Jak wynika ze zgromadzonych danych lekcje gry prowadzone w szkołach muzycznych były głównie indywidualnymi (58%). To ponad dwukrotnie więcej niż w nauczaniu nieformalnym (25%). Tam pod okiem instruktora lub opiekuna przeważało jednak nauczanie grupowe (42%). Rzeczywiście w trakcie przeprowadzanych spotkań badawczych w społecznych grupach nieformalnego kształcenia (orkiestry dęte, ogniska muzyczne, zespoły w gminnych domach kultury) dostrzeżono duży nacisk na sekcijną pracę instruktora z uczniami. Rozkład omawianych powyżej danych ilustruje poniżej rysunek 30:



Rysunek 30. Forma realizowanych zajęć nauki gry na instrumentach dętych w wybranych placówkach formalnego i nieformalnego kształcenia instrumentalnego

Źródło: badania własne

#### 6.4.1.2. Priorytetowe cele kształcenia w opinii badanych nauczycieli

Wraz z podjęciem problematyki analiz wybranych aspektów funkcjonowania środowisk formalnego i nieformalnego kształcenia instrumentalnego, w których objęci badaniami uczniowie odbywali pierwszy rok nauki, nie pominięto sprawy obranych przez nauczycieli celów takiego kształcenia. Mając na uwadze pewną taksonomię celów kształcenia instrumentalnego w wybranych placówkach, należy jednocześnie rozważyć kwestię deklaratywności opinii nauczycieli w tym względzie i uwzględnić problematyczność rozpoznania, na ile te deklarowane opinie respondentów są zbieżne lub wynikają ze strategii edukacyjnej owych środowisk. W dalszym ciągu poddawane analizie są dane pochodzące z przeprowadzonego z nauczycielami uczniów grup A, P<sub>1</sub> i P<sub>2</sub> wywiadu. Stąd zabiegiem stosownym jest przypomnienie zarówno charakteru źródła informacji, jak i subiektywnej właściwości takich opinii. Mówiąc dalej o priorytetach w obieraniu celów w omawianym obszarze edukacji muzycznej, mam ciągle na uwadze subiektywny „strumień wiedzy” wygenerowany w opinii nauczycieli. Subiektywność ta jednak nie musi oznaczać fałszywej, zniekształconej czy mniej doskonałej wiedzy. Należy mieć wzgląd na fakt istotnego (bo dużego) wskaźnika praktyczności uzyskanych opinii nauczycieli. Osoby te są rzeczywiście praktykami, a ich subiektywne osądy mogą być silnym czynnikiem tak ważnego w nauce pragmatyzmu tworzonej wiedzy.

Rozkład odpowiedzi dotyczących głównych celów nauczania gry na instrumencie w grupie nauczycieli polskich szkół muzycznych i nauczania nieformalnego przedstawia się następująco (tabele 57-63):

Tabela 57. Nauka gry na instrumencie jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli

Rozkład	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	26	100	0	0	0	0	0	0	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	14	58	10	42	0	0	0	0	24

Źródło: badania własne



Tabela 58. Przygotowanie uczniów do dalszych etapów kształcenia muzycznego jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli

Rozkład	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Brak odpowiedzi		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	14	54	9	35	0	0	0	0	3	11	26
Nauczanie nieformalne Obszarów prywatne	1	4	4	17	13	54	5	21	1	4	24

Źródło: badania własne

Tabela 59. Wspomaganie rozwoju zdolności ucznia jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli

Rozkład	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Brak odpowiedzi		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	18	70	4	15	0	0	0	0	4	15	26
Nauczanie nieformalne Obszarów prywatne	12	50	11	46	0	0	0	0	1	4	24

Źródło: badania własne

Tabela 60. Przygotowanie uczniów do uczestnictwa w kulturze jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli

Rozkład	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Brak odpowiedzi		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	19	73	5	19	1	4	0	0	1	4	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	11	46	12	50	0	0	0	0	1	4	24

Źródło: badania własne

**Tabela 61.** Organizowanie instrumentarium dla konkretnych zespołów instrumentalnych (orkiestr dętych, kapel i innych) jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli

Rozkład	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Brak odpowiedzi		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	5	19	11	42	5	19	2	8	3	12	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	13	54	8	33	0	0	2	8	1	4	24

Źródło: badania własne

**Tabela 62.** Pożyteczne spędzanie czasu jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli

Rozkład	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Brak odpowiedzi		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	4	15	14	54	5	19	1	4	2	8	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	12	50	11	46	0	0	0	0	1	4	24

Źródło: badania własne

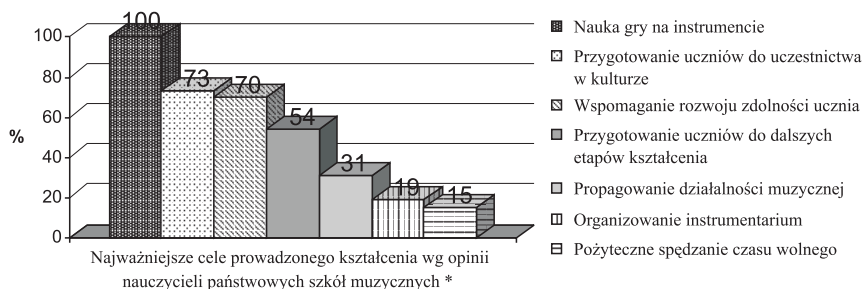
**Tabela 63.** Propagowanie działalności muzycznej jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli

Rozkład	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Brak odpowiedzi		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	8	31	15	58	1	4	0	0	2	8	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	14	58	9	38	0	0	0	0	1	4	24

Źródło: badania własne

Najczęściej obieranymi przez nauczycieli szkół muzycznych celami prowadzonych zajęć nauki gry były: nauka gry na instrumencie (100%), wspomaganie rozwoju zdolności ucznia (70%) oraz przygotowanie uczniów do uczestnictwa w kulturze (73%) i przygotowanie do dalszych etapów kształcenia (54%). Nauczyciele uczący poza szkołami muzycznymi uznali właściwie wszystkie wymienione cele w 50%. Najrzadziej obieranym przez nich celem jest przygotowanie uczniów do dalszych etapów kształcenia (tylko 21% odpowiedzi na „tak”, z czego 4% „zdecydowanie tak”).

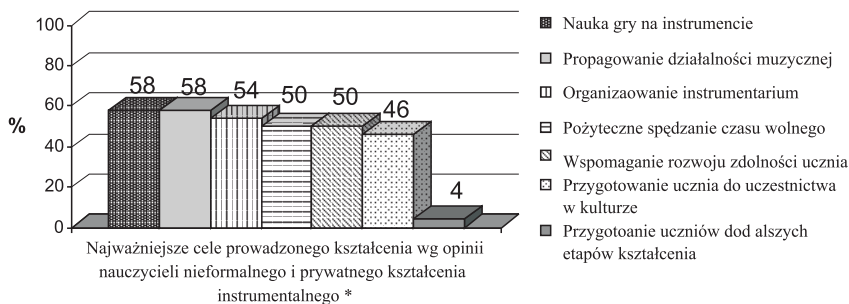
Poniższe rysunki 31, 32 ilustrują zapis wybranych danych z tabel 57-63, w związku z poszerzeniem najczęściej obieranym przez nauczycieli celów prowadzonego kształcenia.



Rysunek 31. Cele prowadzonej nauki gry na instrumencie dętym w środowiskach formalnego kształcenia muzycznego

\* Suma procent przekracza 100, ponieważ tworzące powyższy rozkład dane pochodzą z kilku niezależnych zestawień i analiz (por. tabele 57-63)

Źródło: badania własne



Rysunek 32. Cele prowadzonej nauki gry na instrumencie dętym w środowiskach nieformalnego i prywatnego kształcenia muzycznego

\* Suma procent przekracza 100, ponieważ tworzące powyższy rozkład dane pochodzą z kilku niezależnych zestawień i analiz (por. tabele 57-63)

Źródło: badania własne

Jak wynika z rysunków inne cele są wiodące dla nauczycieli formalnego i nieformalnego kształcenia. Ciekawy obraz (rysunek 31) ukazuje, że wśród nauczycieli szkół muzycznych najważniejszym celem dydaktyki instrumentów dętych jest sama nauka (100% respondentów), a najmniej istotnym jest kwestia pożytecznego spędzania czasu wolnego uczniów (15%). Można tu zastanawiać się o możliwości kreowania wzorów i postaw twórczej aktywności w czasie wolnym. E.E. Gordon niejednokrotnie powtarza, że nauka muzyki na pierwszych etapach kształcenia służyć przede wszystkim ma umożliwianiu dzieci i młodzieży. Nie chodzi przy tym o ścisłą naukę gry na konkretnym instrumencie, a umożliwianie uczniom kształtowania postawy wykorzystywania naturalnych predyspozycji we wszelkiej działalności muzycznej. Umiejętne spędzanie czasu w kontekstach muzycznej (czy już nawet estetycznej) samorealizacji jest w moim przekonaniu bardzo ważne i nie powinno się w żaden sposób rugować tych aspektów pracy samodzielnej dziecka na margines istotnych obszarów edukacji muzycznej w szkole.

Nieformalna nauka gry na instrumentach w domach kultury, ogniskach muzycznych jest według opinii nauczycieli wpisana w te same cele, jednak sam ich rozkład jest nieco inny. Najbardziej widoczne różnice dostrzeżono w kategoriach proporcji tych samych celów i zależności hierarchii. Choć najważniejszą także jest sama nauka gry na konkretnym instrumencie (58%), to jednak dokładnie tyle samo opinii wskazało propagowanie w tym ogólnej działalności muzycznej (58%). Wymiar użyteczności tego kształcenia w kontekstach spędzania czasu wolnego (i niezobowiązujących ucznia inicjatyw) uznało za najważniejszy 50% respondentów. To wynika, jak sądzę, z charakteru nieformalnych środowisk edukacji muzycznej, bardziej związanych z potrzebami środowisk lokalnych i wolnymi zainteresowaniem samych uczniów. Nauka ta odbywa się przecież dobrowolnie, stąd można sądzić, że biorą w niej udział te osoby, które odczuwają silną potrzebę takiej formy spędzania czasu wolnego. Placówki nieformalnego i prywatnego kształcenia muzycznego taką możliwość potencjalnym kandydatom dają.

#### 6.4.1.3. Zasady dobierania kandydatów rozpoczynających naukę

Dobór kandydatów do nauki jest szczególnie ważną kwestią prowadzonego kształcenia muzycznego. Sprawdzenie predyspozycji kandydatów do nauki muzyki składa się z wielu zabiegów, często wyostrojonej selekcji pod kątem głównie zdolności muzycznych. Przeprowadzone badania wskazały, że istotnie polskie szkoły muzyczne wypracowały sobie procedury weryfikowania kandydatów pod względem głównie ich poziomu zdolności. Na ile spojrzenie nauczycieli uwzględnia w tym inne, aniżeli zdolności muzyczne, wskaźniki predyspozycji do nauki gry instrumentalnej (na instrumencie dętym) kandydata, to uzyskane wskaźniki *Kwestionariusza wywiadu* pozwolą, jak sądzę, wyłonić pewną interpretację w tym zakresie.

Ważne stało się sprawdzenie stanu rzeczy o technikach stosowanych w procedurze wstępnego oceniania predyspozycji muzycznych kandydata do podjęcia przez niego nauki

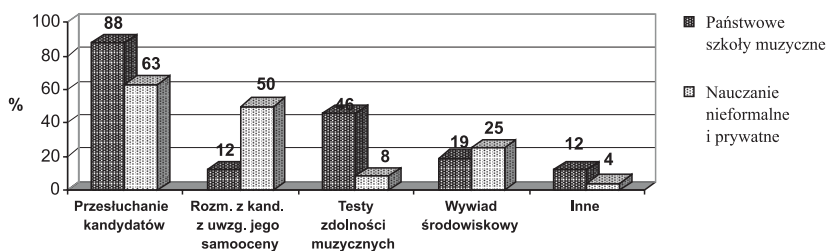
gry instrumentalnej. Nauczyciele nazywali te zabiegi: *badaniem przydatności kandydata do nauki gry na danym instrumencie*. Zestawienie odpowiedzi nauczycieli szkół muzycznych i innych nieformalnych instytucji kształcenia instrumentalnego przedstawia tabela 64.

Tabela 64. Kryteria indywidualnej organizacji kształcenia muzycznego uwzględniane przy rekrutacji kandydatów do nauki gry na instrumencie dętym

Rozkład	Przesłuchanie kandydata		Rozmowa z kandydatem z uwzględnieniem jego samooceny		Testy zdolności muzycznych		Wywiad środowiskowy		Inne		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowa szkoła muzyczne	23	88	3	12	12	46	5	19	3	12	46
Nauczanie nieformalne i prywatne	15	63	12	50	2	8	6	25	1	4	36

Źródło: badania własne

Powyższe wyniki przedstawiono w postaci graficznego rozkładu na rysunku 33.



Rysunek 33. Kryteria indywidualnej organizacji kształcenia instrumentalnego uwzględniane w rekrutacji kandydatów do nauki. Rozkład odpowiedzi *Kwestionariusza wywiadu* z nauczycielami

Źródło: badania własne

Jak wskazały wyniki wywiadu większość badanych nauczycieli na powyższe pytanie odpowiedziała używając więcej niż jednej kategorii odpowiedzi. Świadczyć to może o złożoności stosowanych technik kwalifikujących uczniów do nauki gry na instrumencie muzycznym. W placówkach formalnego kształcenia muzycznego głównie stosuje się przesłuchania kandydatów (88%) oraz pomiary testami zdolności muzycznych (46%)<sup>37</sup>. W miejscach organizujących nieformalną naukę gry na instrumentach

37 Mowa o testach zdolności muzycznych. Nie ma jednak żadnych informacji, jakimi to testami badani nauczyciele mieliby się posługiwać w ocenie predyspozycji kandydatów do podjęcia nauki muzyki. Tym bardziej nie udało się uzyskać danych o wiedzy nauczycieli nt. zagadnień posługiwania się testami zdolności, ich rodzajów, dobrodziejstw lub także zagrożeń tak ilościowo weryfikowanej *przydatności kandydatów do nauki muzyki*.

dętych używa się przede wszystkim form przesłuchania kandydatów (63%) i indywidualnych rozmów z kandydatem z uwzględnieniem ich samooceny (50%). Zastanawia jednak fakt bardzo niskiego zainteresowania nauczycieli szkół muzycznych (12%) kwestiami indywidualnych sądów wartościujących, w tym samooceny rekrutujących się do nauki kandydatów. Zdecydowanie częściej samoocena taka jest uwzględniana przy podjęciu decyzji o przyjęciu kandydata do nauki w ogniskach muzycznych i domach kultury. Rozmowa o tym, jakie są oczekiwania kandydatów wobec ich kształcenia muzycznego jest ważna, bo wskazywać może najbardziej trafne i przydatne potencjalnym uczniom rozwiązania. Podobny układ proporcji ( $A$ ,  $P_1$  – 19%,  $P_2$  – 25%) przedstawia się w kontekście kwalifikacji kandydatów do nauki na podstawie wywiadu środowiskowego, czyli pozyskiwaniu przez nauczycieli wiedzy o kandydatach (ich zainteresowaniach, predyspozycjach, osiągnięciach) w najbliższym im środowisku: rodzinnym, rówieśniczym, sąsiedzkim czy szkolnym. Zdecydowanie rzadziej w nauczaniu nieformalnym stosuje się też bardziej ilościowe metody oceny przydatności do nauki, w tym testy zdolności muzycznych (8%)<sup>38</sup>.

#### 6.4.1.4. Wybór instrumentu dętego do nauki

Kwestią organizacji nauki gry na instrumencie jest, co podjęto powyżej, sprawa rekrutacji kandydatów do takiej nauki. Natomiast zupełnie odrębną, jak sądzę, kwestią, choć wpisującą się w powyższą problematykę kwalifikowania rekrutów do nauki, jest bardzo ważne i wiodące dalej zagadnienie wyboru spośród dostępnego instrumentarium szkoły konkretnego instrumentu dętego do nauki. Wybór ten dotyczy może pojedynczych uczniów lub grupy osób podejmujących takie kształcenie<sup>39</sup>. Czy wybór takiego instrumentu jest w istocie dostosowany do naturalnych możliwości i zarazem indywidualnych potrzeb przyszłych uczniów? Problematyczność wielu rozwiązań w tej kwestii jest wciąż aktualna i niejednokrotnie odczuwalna dla badanych nauczycieli oraz samych kandydatów.

Ankietowanych nauczycieli poproszono o ustosunkowanie się do podanych kryteriów doboru instrumentu dętego do nauki obejmujących indywidualne predyspozycje

38 Por. P. Trzos, *Indywidualizacja w instrumentalnym kształceniu muzycznym dzieci wobec pytań o nowatorstwo*, [w:] J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, WPA UAM, PWSZ, Kalisz – Konin 2008, s. 460-462.

39 Praca w sekcjach instrumentalnych, co wskazano wcześniej w tabeli 56 nie jest obca dla 42% nauczycieli formalnego kształcenia i aż 75% nauczycieli nieformalnego kształcenia w ogniskach, domach kultury czy nauczaniu prywatnym. Bywa tak, że prowadzona jest w ten sposób (grupowo) ogólna sekcja instrumentów dętych, albo nauczyciele ci wyodrębniają spośród uczniów osoby grające na instrumentach dętych drewnianych lub blaszanych. W każdym razie, dobór instrumentu dętego może wyznaczać jednocześnie nauczyciela, formę zajęć i wpisywać kandydata w konstruowaną lub już istniejącą grupę rówieśników. To bardzo istotne, zwłaszcza z uwagi na dodatkowe kwestie związane z umiejętnościami koniecznego kształtowania społecznych interakcji kandydatów (a są nimi w badaniach własnych dzieci i dorastająca młodzież) z formalną grupą rówieśniczą w szkole.

uczni i określenie stopnia ich uwzględniania przy wyborze takiego instrumentu do nauki gry. Uzyskany rozkład danych przedstawia się następująco (tabele 65 – 67):

**Tabela 65.** Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: **wiek kandydata**

Rozkład	Zawsze		Często		Sporadycznie		Nigdy		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	15	58	6	23	2	8	3	11	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	5	21	10	42	8	33	1	4	24

Źródło: badania własne

**Tabela 66.** Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: **zdolności muzyczne**

Rozkład	Zawsze		Często		Sporadycznie		Nigdy		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	24	92	2	8	0	0	0	0	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	16	67	8	33	0	0	0	0	24

Źródło: badania własne

**Tabela 67.** Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: **indywidualne upodobania kandydata do barwy instrumentów dętych**

Rozkład	Zawsze		Często		Sporadycznie		Nigdy		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	3	11	14	54	9	35	0	0	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	2	8	13	54	9	38	0	0	24

Źródło: badania własne

Warto zwrócić uwagę, że w świetle wywiadu z nauczycielami upodobania kandydatów do barwy wybranego instrumentu są równie często (ale: nie zawsze) uwzględniane przez nauczycieli formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego. Jednak zastanawia mimo wszystko duży procent opinii (A, P<sub>1</sub> 35% – P<sub>2</sub> 38%) zgłaszających sporadyczność w interpretacji tak ujętych wskaźników predyspozycji kandydata do danego

instrumentu dętego. Prawdą jest też zgłaszany przez nauczycieli problem trafnej weryfikacji takich deklarowanych przez uczniów upodobań oraz istotności jej wyników. Pewnie stąd też rodzi się brak przekonania do indywidualnej analizy tego obszaru predyspozycji uczniów. Należy mówić też o konieczności kształtowania świadomej i dobrej woli nauczycieli w tym zakresie. Jak wskazują wyniki wywiadu *przedzałożenia* własne nauczycieli o istotności zdolności muzycznych, wieku kandydata i ukształtowania fizycznego aparatu zadęcia ponad wieloma innymi kryteriami, w tym upodobaniami barwy jakiegokolwiek instrumentu dętego, w wyborze instrumentu dętego do nauki okazały się u większości badanych opinii dominujące.

**Tabela 68.** Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: **ukształtowanie aparatu zajęciowego**

Rozkład	Zawsze		Często		Sporadycznie		Nigdy		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	23	88	2	8	1	4	0	0	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	5	21	13	54	5	21	1	4	24

Źródło: badania własne

**Tabela 69.** Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: **ogólna inteligencja muzyczna**

Rozkład	Zawsze		Często		Sporadycznie		Nigdy		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	5	19	19	73	1	4	1	4	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	3	12	9	38	12	50	0	0	24

Źródło: badania własne

**Tabela 70.** Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: **sylwetka ciała**

Rozkład	Zawsze		Często		Sporadycznie		Nigdy		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	6	23	14	54	5	19	1	4	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	3	12	2	8	17	72	2	8	24

Źródło: badania własne

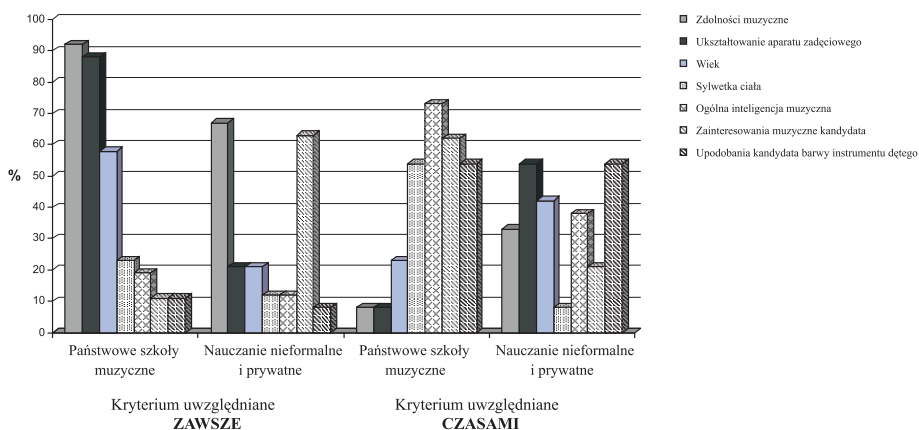


Tabela 71. Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: **indywidualne zainteresowania**

Rozkład	Zawsze		Często		Sporadycznie		Nigdy		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	3	11	16	62	6	23	1	4	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	15	63	5	21	3	12	1	4	24

Źródło: badania własne

Analiza rozkładu wypowiedzi nauczycieli, pozwala stwierdzić, iż jedyną kategorią silniej uwzględnianą przy wyborze instrumentu dętego przez nauczycieli uczących poza szkołami muzycznymi są indywidualne zainteresowania kandydata (por. tabela 71). Kryterium to jest zawsze istotne dla 63% nauczycieli nieformalnego kształcenia i 11% nauczycieli szkół muzycznych. Kategoriami najważniejszymi i zawsze uwzględnianymi w ocenie rekrutujących się do nauki gry na instrumencie dętym kandydatów do szkół muzycznych są: poziom zdolności muzycznych kandydatów (92%), ukształtowanie aparatu zadęciowego (88%) oraz wiek kandydatów (58%). Wydaje się, że nauczyciele szkół muzycznych uwzględniają bardziej kategorycznie analizowane kategorie określające predyspozycje do nauki (zdecydowanie więcej odpowiedzi „zawsze”). Nauczyciele uczący poza szkołami muzycznymi liberalniej podchodzą do ocenianych predyspozycji (odpowiedzi „często”). Obraz graficzny uzyskanych wypowiedzi ilustruje rysunek 34.



Rysunek 34. Kryteria dobierania instrumentu dętego do nauki dla kandydatów rozpoczynających kształcenie muzyczne w wybranych środowiskach edukacyjnych. Rozkład procentowy wypowiedzi nauczycieli formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego

Źródło: badania własne

Rysunek 34 ilustruje rozkład procentowy wypowiedzi nauczycieli pracujących w szkołach i ogniskach muzycznych, miejskich i gminnych ośrodkach kultury oraz prowadzących nauczanie prywatne. Wcześniej tabele wskazały natomiast jakie kryteria i jak silnie determinują postępowanie nauczycieli w procedurze doboru kandydatom instrumentu dętego do nauki. Dokonując zestawienia wybranych dwóch kategorii wypowiedzi nauczycieli (odpowiedź: „zawsze” i „czasami”) uzyskany rozkład ujawnił, że zainteresowania kandydatów, a dokładnie ich upodobania do barwy konkretnej barwy instrumentu dętego, nie stanowiły dla respondentów ważnego kryterium w doborze takiego instrumentu do nauki. **Przypuszczać tak pozwalają opinie nauczycieli sytuujące aż na ostatnim miejscu upodobania kandydatów do barwy instrumentu wśród wskaźników zawsze uwzględnianych przy wyborze instrumentu dętego do nauki.** Na pierwszym i drugim miejscu w świetle opinii nauczycieli za to zawsze uwzględnia się poziom zdolności muzycznych kandydata i ukształtowanie jego aparatu zajęciowego<sup>40</sup>.

Także takie czynniki jak: wiek kandydata i jego sylwetka (budowa fizyczna) ciała są zdecydowanie częściej, aniżeli upodobania barwy instrumentalnej, uwzględniane przy wyznaczeniu uczniom instrumentu dętego do nauki. Tymczasem zdaniem E.E. Gordona nie ma żadnych przekonujących argumentów za „ogłądaniem się” przy wyborze instrumentu dętego na takie „atrybuty” dziecka jak: wiek chronologiczny<sup>41</sup>, sylwetkę ciała<sup>42</sup> czy już nawet płęć ucznia.

W kolejnym pytaniu poproszono nauczycieli o określenie wskaźnika, który ich zdaniem ostatecznie decyduje o wyborze instrumentu dętego do nauki gry dla ucznia. Rozkład odpowiedzi nauczycieli przedstawia się następująco:

---

40 Wywołuje to poruszany przeze mnie już problem behawioralnego i humanistycznego podejścia w ocenie predyspozycji uczniów do nauki muzyki. Por. P. Trzos, *Indywidualizacja w instrumentalnym kształceniu muzycznym dzieci wobec pytań o nowatorstwo*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, WPA UAM PWSZ, Kalisz-Konin 2008, s. 460-462.

41 Mowa jest natomiast o wieku muzycznym dziecka, który nie musi być zbieżny z wiekiem chronologicznym. Nie wiek chronologiczny a wiek rozwoju muzycznego (czyli wiek muzyczny) mówi o możliwościach i aktualnie kształtowanych sekwencyjnie kompetencjach dziecka. Wiek muzyczny wynika z poziomu i jakości ukształtowanych kompetencji właściwego audiowania (tj. *audiacji właściwej*) na poziomach różnicowania i wnioskowania. Można jednocześnie doszukiwać się w tym pewnych analogii gordonowskie ujęcia z koncepcją fazowości rozwoju tożsamości E. Eriksona i jego tezą *age versus stage*.

42 Np. długość palców, budowa i układ aparatu zajęciowego (zębów, warg), wysokość czy masa ciała. E.E. Gordon podkreśla, że znane są jemu i opinii publicznej przypadki doskonałych muzyków instrumentalistów, którzy odznaczali się tzw. niekorzystnymi uwarunkowaniami budowy fizycznej do instrumentu, na którym grali.

Tabela 72. Najważniejsze kryterium wyznaczenia instrumentu dętego do nauki gry w wybranych ośrodkach formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej. Wyniki *Kwestionariusza wywiadu z nauczycielami*

Rozkład	Wstępna ocena predyspozycji kandydata		Upodobania i zainteresowania kandydata		Sugestie rodziców		Pozostałe motywacje kandydata		Potrzeby szkoły lub środowiska		Inne	
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%
Państwowe szkoły muzyczne	15	58	9	35	6	23	2	8	4	15	6	23
Nauczanie nieformalne i prywatne	6	25	3	13	4	17	4	17	10	42	0	0

Źródło: badania własne

Powyższe odpowiedzi pozwalają zauważyć, że niektórzy respondenci wybierali więcej niż jedną kategorię odpowiedzi. Świadczyć to może o tym, iż o wyborze instrumentu dętego w badanych ośrodkach edukacji muzycznej ostatecznie decyduje więcej niż jeden czynnik. Najczęściej wybraną kategorią odpowiedzi wśród nauczycieli szkół muzycznych była wstępna ocena predyspozycji kandydata (58%), a później dopiero uświadomione (lub lepiej: deklarowane) upodobania kandydata (35%). Nauczyciele uczący gry poza szkołami muzycznymi, tj. w nieformalnym nauczaniu muzyki najbardziej zwracali uwagę na tworzenie odpowiedniego do potrzeb środowiska instrumentarium (42%) a później wstępna ocenę i tak ogólnych predyspozycji kandydata (25%). W tej grupie rzadko uwzględniano indywidualne zainteresowania uczniów oraz ich upodobania do barwy instrumentów dętych (13%). Częściej jednak uwzględniano w tym sugestie rodziców (17%) czy nieokreślone inaczej motywacje ucznia (17%), cokolwiek miałyby te motywacje obejmować.

#### 6.4.1.5. Struktura zajęć wspomagających proces dydaktyczny

Na skuteczność kształcenia wpływa także zróżnicowanie oferty edukacyjnej danej placówki kształcenia muzycznego. Struktura zajęć dydaktycznych, które mogłyby istotnie wzbogacić proces dydaktyczny okazała się bardzo zróżnicowana w formalnych i nieformalnych miejscach edukacji muzycznej. Dostępność takich zajęć jednak nie wszędzie była w równym stopniu jednakowa. Jak sugerowali w bezpośrednich rozmowach<sup>43</sup> nauczyciele, działalność różnych placówek edukacji muzycznej w dużym stopniu cechuje alternatywność różnorodnych zajęć muzycznych, które zróżnicowane pod względem formy, treści i celów systematycznie podnoszą ich zdaniem nie tylko umiejętności mu-

<sup>43</sup> Tzn. podczas udziału w kolejnych posiedzeniach badawczych.

zyczne, ale też kształtują niezbędne doświadczenie muzyczne w pracy z grupą czy doświadczenie sceniczne. Jednak w świetle wyników wywiadu i analizy zapisanych opinii tych samych nauczycieli rysuje się nieco inny obraz. Okazuje się, że obok wielu nie realizowanych zajęć dydaktycznych z tych, które zaplanowano do realizacji wiele funkcjonuje już na zasadzie dużej dobrowolności i swobodnych kryteriów regulujących udział w nich dzieci i młodzieży. Problem ten dotyczy w zasadzie wszystkich objętych wywiadem placówek i środowisk kształcenia instrumentalnego, choć rzeczywiście największy w świetle tym kształtuje się udział środowisk nieformalnego kształcenia muzycznego.

Skierowano zatem do nauczycieli badanych uczniów kolejne pytanie *Kwestionariusza wywiadu* dotyczące oferty zajęć dodatkowych wspomagających naukę gry na instrumencie muzycznym w wybranych miejscach formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego. Zestawienie uzyskanych wypowiedzi nauczycieli polskich szkół muzycznych i nauczycieli nauczania nieformalnego przedstawiają poniżej kolejne tabele 73-78:

Tabela 73. Zajęcia umuzykalniające w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych

Rozkład	Lekcje obowiązkowe		Zajęcia pozalekcyjne		Brak zajęć		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	20	77	1	4	5	19	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	7	29	7	29	10	42	24

Źródło: badania własne

Tabela 74. Zajęcia teoretyczne w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych

Rozkład	Lekcje obowiązkowe		Zajęcia pozalekcyjne		Brak zajęć		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	22	85	1	4	3	11	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	3	13	7	29	14	58	24

Źródło: badania własne

**Tabela 75.** Zajęcia słuchania muzyki (audycje muzyczne) w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych

Rozkład	Lekcje obowiązkowe		Zajęcia pozalekcyjne		Brak zajęć		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	20	77	2	8	4	15	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	2	8	0	0	22	92	24

Źródło: badania własne

**Tabela 76.** Zajęcia ruchowe (rytmika, taniec, ruch przy muzyce) w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych

Rozkład	Lekcje obowiązkowe		Zajęcia pozalekcyjne		Brak zajęć		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	14	54	1	4	11	42	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	0	0	0	0	24	100	24

Źródło: badania własne

**Tabela 77.** Zespół instrumentalny w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych

Rozkład	Lekcje obowiązkowe		Zajęcia pozalekcyjne		Brak zajęć		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	15	58	5	19	6	23	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	13	54	5	21	6	25	24

Źródło: badania własne

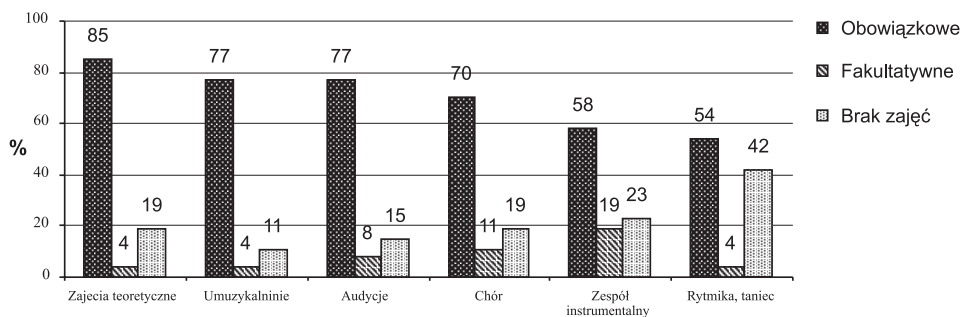
**Tabela 78.** Chór w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych

Rozkład	Lekcje obowiązkowe		Zajęcia pozalekcyjne		Brak zajęć		Suma
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	18	70	3	11	5	19	26
Nauczanie nieformalne i prywatne	0	0	1	4	23	96	24

Źródło: badania własne

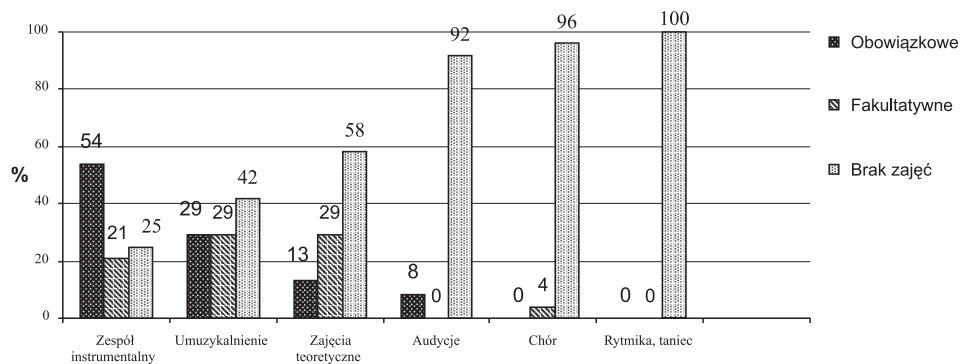
Jak widać z przedstawionych powyżej danych wywiadu z nauczycielami, poza państwowym szkolnictwem muzycznym pozostałe ośrodki kształcenia muzycznego w zakresie nauki gry na instrumencie posiadały znacznie uboższą ofertę zajęć dodatkowych. Proces dydaktyki instrumentów dętych jest tak naprawdę wspierany przez te zajęcia, których obowiązkowość jest dla uczniów oczywista. Uczeń ma obowiązek uczestniczyć w takich zajęciach, w których będzie miał możliwość wykorzystania zdobytych umiejętności i ich rozwijania. Także zajęcia fakultatywnie niejednokrotnie są stymulatorem wielu pomysłów dziecka i dodatkowo jego wewnętrznej motywacji do nauki. Wśród obowiązkowych zajęć, które mogłyby wspierać prowadzony jednocześnie proces kształcenia ucznia w nauczaniu nieformalnym nauczyciele wymieniają zespół instrumentalny (54%), zajęcia umuzykalniające (29%) oraz zajęcia teoretyczne<sup>44</sup> (8%). W badanych szkołach muzycznych istnieje znacznie szerszy zakres proponowanych zajęć, z których wiele ma charakter obowiązkowy (zajęcia umuzykalniające – 77%). Wyraźne dysproporcje w dostępnej ofercie obowiązkowych i fakultatywnych zajęć wspomagających proces kształcenia instrumentalnego ilustruje rozkład danych pochodzących w drodze wywiadu z nauczycielami formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego. Rozkład przedstawiają poniższe ilustracje (rysunki 35, 36):

<sup>44</sup> W trakcie przeprowadzania badań w placówkach nieformalnego kształcenia muzycznego można było dostrzec ogólność zajęć teoretycznych i umuzykalniających.



Rysunek 35. Oferta zajęć wspomagających proces kształcenia na instrumencie dętym w objętych badaniami placówkach państwowego szkolnictwa muzycznego w Polsce

Źródło: badania własne



Rysunek 36. Oferta zajęć wspomagających proces kształcenia na instrumencie dętym w objętych badaniami placówkach nieformalnego, w tym prywatnego, kształcenia muzycznego w Polsce

Źródło: badania własne

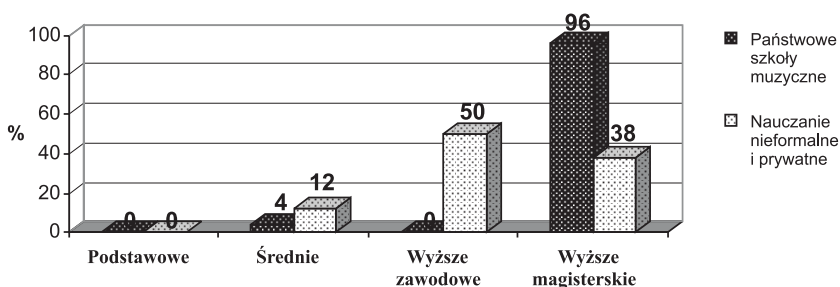
W świetle uzyskanych wyników badań można czuć się w pewnym stopniu upoważnionym do wyłonienia choćby prostego uogólnienia, że analiza rezultatów kształcenia nie może być prowadzona w oderwaniu od przyjętej koncepcji „uruchomienia” pewnego „systemu” jako doraźnego określenia całokształtu działań edukacyjnych. Jak okazało się, wszelkie daleko idące pomysły czy nawet hipotetyczne rozwiązania komplementarnych warunków edukacji muzycznej, należy nadal traktować jako pozostające w dużej tolerancji do aktualnych możliwości szkół, domów kultury czy ognisk muzycznych. Jak zauważył E. Rogalski problem ten w znacznym stopniu odnosi się również do problemu kadry animatorów muzyki w nieformalnym kształceniu<sup>45</sup>. Problemy te

<sup>45</sup> Por. E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, op. cit., s. 122-123.

jednakowo dotyczą postulatów lepszego jej przygotowania do podejmowanej, zwłaszcza w placówkach pozaszkolnych i nieformalnych, edukacji muzycznej. Struktura zajęć, które mogłyby wspomagać proces nauki gry instrumentalnej, silnie zależy zdaniem E. Rogalskiego także od umiejętności oraz poziomu i rodzaju wykształcenia kadry „nauczającej”, bowiem jej kompetencje przekładają się na „sferę wykonawczą (prowadzenie różnych zespołów), jak i organizacyjną (upowszechnianie i uprzystępnianie muzyki, menedżerstwo, programowanie działalności)”<sup>46</sup>. Diagnoza funkcjonowania poszczególnych instytucji formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego powinna prowokować zatem odrębne spojrzenie na te kwestię, wartą odrębnej analizy.

#### 6.4.1.6. Kompetencje pedagogiczne nauczycieli

Jako analizę kolejnej zmiennej badawczej dążono do poznania umiejętności i kwalifikacji pedagogicznych osób uczących gry na instrumentach. Przeprowadzono więc w dalszej części wywiad z nauczycielami<sup>47</sup>. Praca nauczycieli muzyki nie może być pozbawiona problemów ich wykształcenia, samodoskonalenia, ewaluacji osiągnięć dydaktycznych. W formie graficznej uzyskane dane przedstawiają się następująco:



Rysunek 37. Poziom wykształcenia nauczycieli uczniów objętych badaniami w wybranych placówkach formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego

Źródło: badania własne

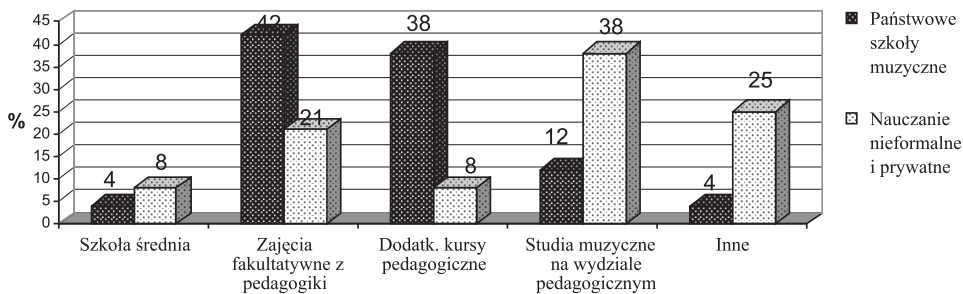
Zdecydowana większość nauczycieli uczących gry na instrumencie dętym legitymowała się wykształceniem wyższym. Nauczyciele szkół muzycznych aż w 96% posiadali tytuł magistra. Osób uczących poza szkołą o podobnych kwalifikacjach było blisko o połowę mniej, bo 38% grupy. Wśród nauczycieli nauczania nieformalnego przeważały osoby z wykształceniem wyższym zawodowym (50%). 4% nauczycieli państwowych szkół muzycznych i 12% uczących poza formalnym państwowym szkolnictwem muzycznym miało wykształcenie średnie.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 123.

<sup>47</sup> Podejmuje się w tym miejscu analizę zmiennej niezależnej ubocznej z uwzględnieniem wyników procedury jej operacjonalizacji.



Kolejny problem, choć dotyczył wykształcenia nauczycieli, to jednak zawęził obszar dociekań do kwestii pedagogicznego przygotowania kadry dydaktycznej. Samoocena stopnia takiego przygotowania pedagogicznego nauczycieli w *Kwestionariuszu wywiadu* pozwoliła wyłonić wybrany aspekt stanu kompetencji nauczycieli objętych badaniami właściwymi uczniom formalnego i nieformalnego kształcenia instrumentalnego. Uzyskany rozkład danych ilustruje rysunek 38:

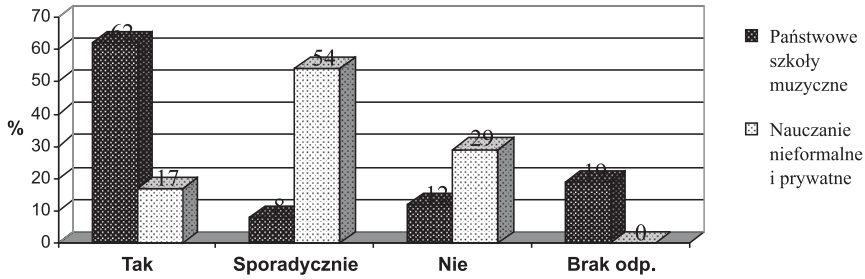


**Rysunek 38.** Rodzaj pedagogicznego przygotowania nauczycieli badanych uczniów w wybranych środowiskach muzycznego kształcenia. Rozkład procentowy wyników *Kwestionariusza wywiadu*

Źródło: badania własne

Najwięcej nauczycieli szkół muzycznych odebrało przygotowanie pedagogiczne w czasie studiów (42%). W tej grupie nauczycieli na dodatkowych kursach pedagogicznych uczyło się 38% osób. Spośród nauczycieli uczących poza szkołą większość (38%) przygotowanie pedagogiczne miało w ramach studiów. Pozostałe osoby uczestniczyły w fakultetach z pedagogiki (25%) lub uczyły się w innych miejscach (25%).

Kolejnymi obszarami zmiennej były zagadnienia dotyczące kwestii doskonalenia zawodowego nauczycieli badanych środowisk edukacyjnych. Nie pytano już o formy doskonalenia nauczycieli, jak tylko o częstotliwość korzystania z dostępnych na rynku edukacyjnym ofert doskonalenia nauczycieli muzyki (w tym muzyki instrumentalnej). Na pytanie: jak często nauczyciele badanych uczniów brali udział w jakichkolwiek formach doskonalenia swoich umiejętności i pedagogicznej wiedzy, opinie respondentów rozłożono według odpowiedzi: tak (często, przy każdej okazji), sporadycznie, nie i brak opinii. Rysunek 39 ilustruje uzyskany rozkład następujących danych:



Rysunek 39. Udział w formach doskonalenia zawodowego nauczycieli badanych uczniów. Rozkład procentowy wyników *Kwestionariusza wywiadu*

Źródło: badania własne

Okazało się, że większość nauczycieli państwowych szkół muzycznych (62%) deklaruje systematyczne korzystanie z programów doskonalenia zawodowego. Nauczyciele uczący poza takimi szkołami, jak deklarują, także doksztalają się w tym zakresie (54%). Brak uczestnictwa w formach doskonalących zgłosiło 12% badanych nauczycieli szkół muzycznych i aż 24% nie uczących w takich placówkach oświatowych<sup>48</sup>.

Podsumowując wyniki analiz danych można dostrzec istotnie duże zróżnicowanie organizacji polskiego formalnego i nieformalnego kształcenia instrumentalnego. Na terenie objętych wywiadem nauczycieli szkół i środowisk edukacyjnych zauważono, że owe zróżnicowanie dotyczy także grupy nauczycieli uczących w tym samym formalnym środowisku edukacji muzycznej, tj. państwowych szkół muzycznych. Możliwe wydaje się więc przyjęcie słuszności pierwszego członu hipotezy H<sub>7</sub>, bowiem rzeczywiście „organizacja nauczania gry instrumentalnej w polskim: formalnym i państwowym szkolnictwie muzycznym oraz nieformalnym (prywatnym, społecznym) jest zróżnicowana pod wieloma względami”<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> Ciekawym w tej kwestii wydawać się może odwołanie do wyników badań M. Suświłło, która m. innymi podjęła problem przygotowania i kompetencji do prowadzenia zajęć muzycznych nauczycieli przedszkola i kształcenia zintegrowanego w szkołach podstawowych. Podobnie, porównując moje badania opinii nauczycieli formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego, zdecydowana większość innej grupy nauczycieli (przedszkola i nauczanie wczesnoszkolne) deklaruje potrzebę doksztalania się w zakresie edukacji muzycznej. Taką potrzebę wyraziło prawie 74% badanej grupy nauczycieli. Kształcenie umiejętności praktycznych jest w tym niezbędne, także dla 62% nauczycieli szkół muzycznych i 54% nieformalnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej. Porównanie tych wyników badań powinno być istotne, choćby tylko z tego powodu, że edukacja muzyczna dzieci i młodzieży realizuje się w Polsce w zadaniach profesjonalnego (formalnego) szkolnictwa muzycznego i jednocześnie powszechnego szkolnictwa ogólnokształcącego. Por. M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, UWM, Olsztyn 2001, s. 245.

<sup>49</sup> Hipoteza H<sub>6</sub>.

#### 6.4.2. Miejsce kształcenia muzycznego a osiągnięcia w nauce gry na instrumencie dętym

W tej części rozdziału podejmuje się poszukiwanie odpowiedzi na drugą część siódmego pytania badawczego wyrażonego pytaniem: „*Jaka jest organizacja nauki gry instrumentalnej w polskim: formalnym i nieformalnym kształceniu muzycznym oraz czy sposób nauczania istotnie różnicuje osiągnięcia uczniów?*” Tak sformułowany problem szczegółowy nakazuje poddać analizie różnice osiągnięć w grze na instrumencie uczniów podzielonych na dwie grupy zróżnicowane wyłącznie miejscem nauczania. Stąd nie tyle podział na przyjęte w planie badawczym grupy porównawcze jest w tej analizie istotny, jak na grupy osób uczonych w ramach formalnej nauki w państwowych szkołach muzycznych oraz uczestników nieformalnego kształcenia w domach kultury, ogniskach muzycznych, miejsko-gminnych ośrodkach kultury, stowarzyszeniach instrumentalnych (orkiestrach), a także w nauczaniu prywatnym. Analizuje się wyniki sprawdzianu<sup>50</sup>.

Tak więc poddano sprawdzeniu słuszność przyjętego stan (nie)wiedzy na poziomie hipotezy  $H_7$ : „*Organizacja nauczania gry instrumentalnej w polskim: formalnym i państwowym szkolnictwie muzycznym oraz nieformalnym (prywatnym, społecznym;) (...) jest zróżnicowana pod wieloma względami, co decyduje o istotnych różnicach w poziomie i jakości osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumentach*”<sup>51</sup>.

Przed przystąpieniem do analizy danych o różnicowaniu osiągnięć uczniów ze względu na miejsce i sposób nauczania, sprawdzono jednocześnie, czy badane grupy  $A$ ,  $P_1$  i  $P_2$  są zbliżone pod względem zdolności muzycznych mierzonych Testem MAP E.E. Gordona. Analiza różnicy średnich wyników pomiędzy uczniami uczonymi gry na instrumencie w państwowej szkole muzycznej i poza nią w zakresie *Wyobraźni Dźwiękowej* i *Wyobraźni Rytmicznej* pozwoliła stwierdzić **brak istotnych różnic średnich w zakresie zdolności wyobraźni dźwiękowej** ( $Z=1,3$ ). W zakresie zdolności *Wyobraźni Rytmicznej* stwierdzono istotną różnicę średnich na przyjętym poziomie  $\alpha=0,05$  ( $t = 2,84$ ). Przy czym uczniowie szkół muzycznych prezentowali wyższe zdolności *Wyobraźni Rytmicznej* niż osoby uczestniczące w zajęciach poza szkołą muzyczną, czyli w placówkach nieformalnego kształcenia muzycznego.

Analizując poziom osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym (wyników sprawdzianu wykonania Miniatur 1,2,3) Autor podzielił analizowane dane na trzy grupy: wysokie, średnie i niskie z wykorzystaniem wartości średnich i odchyłeń standardowych, gdzie wyniki średnie mieszczą się przedziale  $\bar{x} - S_x \leq x_T \leq \bar{x} + S_x$ .

<sup>50</sup> Mowa o sprawdzianie osiągnięć w wykonaniu na instrumencie dętym trzech zadań muzycznych – miniatur 1, 2, 3, co było przedmiotem oceny pięciu sędziów kompetentnych. Por. rozdział 4, podrozdz. 4.4.

<sup>51</sup> Hipoteza badawcza  $H_7$ . Por. rozdział 3, podrozdz. 3.4.

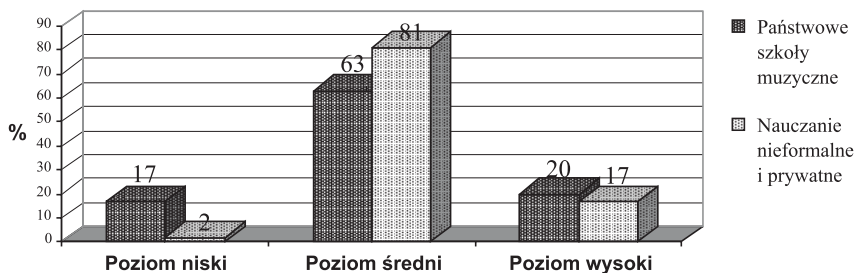
Sporządzono rozkład danych dotyczących osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym z uwzględnieniem podziału uczniów uczonych w państwowych szkołach muzycznych (nauczanie formalne) i uczniów kształconych muzycznie poza takimi szkołami (nauczanie nieformalne i prywatne). Rozkład ten przedstawia się następująco w tabeli 79:

Tabela 79. Osiągnięcia uczniów w nauce gry na instrumencie dętym w grupach formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego w Polsce. Rozkład procentowy

Grupy	Osiągnięcia uczniów						Suma
	Poziom niski		Poziom średni		Poziom wysoki		
	Il. os.	%	Il. os.	%	Il. os.	%	
Państwowe szkoły muzyczne	19	17	72	63	23	20	114
Nauczanie nieformalne i prywatne	1	2	42	81	9	17	52
Suma	20		114		32		166

Źródło: badania własne

Dla innego zobrazowania uzyskanych danych tabeli 79 sporządzono poniżej ich ilustrację graficzną – rysunek 40:



Osiągnięcia uczniów w nauce gry na muzycznym instrumencie dętym. Wyniki sprawdzianu osiągnięć – Miniatury 1,2,3

Rysunek 40. Osiągnięcia uczniów w nauce gry na instrumencie dętym w grupach formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego w Polsce. Rozkład procentowy

Źródło: badania własne

Analiza powyższych wyników sprawdzianu i analiza ocen sędziów kompetentnych pozwoliła stwierdzić, iż nieznacznie więcej uczniów kształconych w szkołach muzycznych osiągnęło wysokie wyniki już po rocznej nauce gry na instrumencie (20%) aniżeli

uczniów nieformalnego kształcenia (17%). Uczniowie ci (kształceni w szkołach muzycznych) częściej jednak wskazywali wyniki poniżej przeciętnej, a więc wyniki niskie (17%). Podobnie niskie rezultaty odnotowano u jedynie 2% uczniów z ognisk muzycznych. Taki rozkład danych może wynikać z faktu, iż nauka poza formalną szkołą muzyczną ma charakter bardziej dobrowolny. Uczniowie, którzy nie osiągnęli zamierzonych sukcesów lub zniechęcili się prawdopodobnie szybko zrezygnowali z nauki. Podjęcie systematycznej nauki w szkole muzycznej powoduje, że trudniej wycofać się przed zakończeniem formalnego etapu (rok, ukończenie szkoły), co prawdopodobnie jest przyczyną większego rozrzutu wyników nauczania w grupie uczniów państwowych szkół muzycznych. **Przeprowadzona analiza statystyczna powyższych danych pozwoliła stwierdzić, iż średnie grup zróżnicowanych miejscem nauczania różnią się w sposób istotny statystycznie na przyjętym poziomie  $\alpha=0,05$  ( $Z = 2,58$ ).**

Ponieważ poziom osiągnięć określany był z uwzględnieniem wielu aspektów wykonania sprawdzianu sprawdzono, czy wszystkie aspekty (lub ewentualnie, które z nich) najbardziej różnicują średnie badanych grup. Poniższa tabela 80 przedstawia wyniki analizy statystycznej różnic średnich wyników w poszczególnych aspektach oceny wykonania zadań muzycznych ocenianego przez pięciu sędziów kompetentnych (Miniatur 1,2,3).

**Tabela 80.** Wyniki analizy różnic średnich wyników w poszczególnych aspektach oceny wykonania sprawdzianu (Miniatur 1,2,3)

	aspekt tonalny	aspekt rytmiczny	aspekt ekspresji	1 miniatura	2 miniatura	3 miniatura
Homogeniczność wariancji	Jest	<b>Brak</b>	Jest	Jest	<b>Brak</b>	Jest
Wartość Z (test różnicy średnich)	2,75	2,31	2,48	2,97	2,5	1,82
Istotność różnicy na poziomie $\alpha=0,05$	Jest	Jest	Jest	Jest	Jest	<b>Brak</b>

Źródło: badania własne

Jak widać z przedstawionych danych, **średnie wyniki grupy uczniów uczonych gry na instrumencie dętym w państwowej szkole muzycznej i poza nią różnią się w sposób istotny statystycznie na przyjętym poziomie istotności  $\alpha=0,05$ .** Różnice średnich wyników osiągnięć w nauce gry uczniów formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego dostrzeżono właściwie we wszystkich branych pod uwagę aspektach. **Wyższe jednak wyniki osiągnęli uczniowie szkół muzycznych.** Oznaczałoby to, że słuszne i empirycznie potwierdzone wydaje się przyjęcie hipotezy  $H_7$ . Uczniowie zróżnicowani

wyłącznie miejscem nauczania, byli przez pierwszy rok swojej nauki gry na instrumentach dętych poddawani oddziaływaniu ze strony nauczycieli formalnej edukacji w państwowych szkołach muzycznych oraz nieformalnej i prywatnej praktyce edukacyjnej. W wyniku realizowaniu takiego planu badawczego można było orzec, że osiągnęli oni istotnie różne wyniki w ocenach sędziów kompetentnych za wykonanie tego samego sprawdzianu – takich samych zadań muzycznych (Miniatur 1,2,3).

Jedynym aspektem osiągnięć w grze na instrumencie, który nie różnicował istotnie badanych grup, było wykonanie *a'vista* miniatury 3. Średnia ocena tego typu wykonania (*a'vista*) w obu grupach formalnego i nieformalnego nauczania okazała się zbliżona. Wiąże się to na pewno w pewnym sensie z większą lub mniejszą umiejętnością koncentracji uwagi, umiejętności czytania zapisu, a także osobowościowych predyspozycji uczniów do radzenia sobie w sytuacjach nowych i stresujących (uczniowie mieli wykonać przed osobą starszą zadanie muzyczne, którego wcześniej nie poznali i nie mogli się więc do niego w żaden sposób przygotować). Sądzę, że jeśli istniały w konkretnych przypadkach różnice średniej oceny wykonania pomiędzy uczniami, to mogły one wynikać także z różnego poziomu zdolności muzycznych tych uczniów czy ich różnego poziomu *audiowania notacyjnego*<sup>52</sup>. Można też twierdzić, że szeroki pas możliwości wysuwania hipotez interpretacyjnych w tym aspekcie nie pozwala jednak jednoznacznie wskazać lub też wykluczyć silnych zależności pomiędzy miejscem nauczania ucznia a umiejętnością jego gry *a'vista*. Zagadnienie to wymagałoby odrębnego rozważenia<sup>53</sup>.

Największy natomiast stopień różnicy w osiągnięciach uczniów zauważono w aspekcie wykonania miniatury 1, czyli tego zadania, w którego wykonaniu od początku pomagał nauczyciel. Można przy tym dochodzić, że systematyczny, częsty i przede wszystkim indywidualny kontakt z nauczycielem (co wskazały wyniki wywiadu w szkołach muzycznych) jest między innymi tym czynnikiem, który istotnie wpływa na profesjonalny kontakt z instrumentem w szkole, a w konsekwencji – osiągnięcia w nauce gry.

---

52 E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria Uczenia się Muzyki*, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 27.

53 Istotnie wielość czynników determinujących umiejętność gry *a'vista* jest znaczna. Jak podkreśla John Sloboda wiele z nich dotyczy problemów czytania „*a vista*”, ale nie jako czytania tekstu tylko jako czytania notacji. Ogólny problem gry *a'vista* może wynikać co najmniej, jak pisze J. Sloboda, z trzech trudności: 1) wykształconych kompetencji posługiwania się językiem muzycznym (z czym zwykle dzieci mają problem ucząc się jednocześnie gry i czytania notacji muzycznej), 2) problemów treningu czytania notacji, który można by porównać tylko z „*recytacją a'vista*” oraz 3) brakiem określonych kryteriów dobrego czytania *a'vista* i co za tym idzie kryteriów dobrej gry *a'vista*. Można z pełnym przekonaniem sądzić, że sam fakt organizacyjnego zróżnicowania miejsca formalnej i nieformalnej nauki gry nie zdaje się decydować o osiągnięciach w tym zakresie, stąd za J. Slobodą podkreślić należy zadanie dalszego poszukiwania zaleceń ułatwiających uczniom nabywanie tej właśnie umiejętności. Por. J. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, AMFCh, Warszawa 2002, s. 81-82.

## 6.5. Podsumowanie i wnioski

Jak wskazały wyniki *Arkusza obserwacji* i *Kwestionariusza wywiadu* w wybranych placówkach edukacji muzycznej stosowano bardzo zróżnicowane sposoby oceny osiągnięć. Niejednokrotnie opinie nauczycieli w tym względzie były zdecydowanie rozbieżne. Wybrane sposoby pomiaru i oceny osiągnięć wykonawczych przez jednych nauczycieli były uznane za niezbędne i diagnostycznie wartościowe, podczas gdy w opinii innych nauczycieli uznawano je za przedwczesne, nieadekwatne do etapu edukacyjnego, a nawet bezużyteczne (np. przesłuchania publiczne, współpraca z akompaniatorem, udział w koncertach, czy sam nawet repertuar).

Na podstawie wyników badań obserwacji i wywiadu z nauczycielami nie odnotowano jednoznacznych opinii, co do przedmiotu, formy i procedur oceny tego, co mogłoby świadczyć o osiągnięciach uczniów w nauce gry na instrumentach dętych. We wszystkich środowiskach edukacji formalnej i nieformalnej zaznaczał się brak jednolitej i systematycznej praktyki wdrażania adekwatnych i zarazem sankcjonowanych przez wszystkich (bądź przynajmniej większość) nauczycieli kryteriów oceny osiągnięć.

Problem ten jest ważny. Otóż, jak można dochodzić, już samo zróżnicowanie miejsc nauczania gry na instrumencie nie wydaje się decydujące. Okazuje się dostrzegalnym fakt, że nauczyciele samych tylko szkół muzycznych te same problemy inaczej opiniują. Dotyczy to wielu podstawowych aspektów wykonawstwa muzycznego, jak: stosunku do pracy samodzielnej ucznia, doboru i trudności repertuaru, publicznych prezentacji czy podstaw programowych wyznaczających standardy muzycznego kształcenia.

Stąd więc uznanie za prawdziwą hipotezy  $H_6$  stało się możliwe, ale nie bez ograniczeń. Rzeczywiście bowiem *istnieją „różne sposoby pomiaru osiągnięć i oceny postępów w nauce gry na instrumentach muzycznych o zróżnicowanym stopniu podobieństwa dla różnych środowisk edukacyjnych”*<sup>54</sup>, ale także, jak wskazały badania sondażowe, różnice w tym zakresie odnotowano też w obszarach tego samego nawet środowiska muzycznego (np. samych tylko szkół muzycznych).

Istotnie różnie interpretuje się i analizuje osiągnięcia uczniów. Zbyt wczesny „profesjonalizm”, wysokie oczekiwania wobec początkujących uczniów oraz niekoniecznie adekwatne na tym etapie edukacyjnym „dydaktyczne roszczenia” w publicznych prezentacjach mogą generować zjawisko, o którym pisała E. Jaślar-Walicka<sup>55</sup> czy M. Manturzevska<sup>56</sup>, interpretując wyniki swoich badań.

Kiedy porównuje się formalne kształcenie w szkołach muzycznych i nieformalnych środowiskach edukacji muzycznej, różnice te okazały się i bardziej widoczne, i bardziej też

54 Hipoteza  $H_6$ . Zob. rozdział 3., podrozdz. 3.4.

55 Por. E. Jaślar-Walicka, *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, s. 168-169.

56 Por. M. Manturzevska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań*, op. cit., s. 90-91.

znaczące. Można zadać wyłaniające się pytanie: *czy zróżnicowane procedury pomiaru i oceny osiągnięć wykonawczych zawsze są dobrane, diagnostycznie adekwatne oraz na ile owa wielość jest edukacyjnie wartościowa czy też wynika z zagrożeń zwykłego braku koncepcyjnych rozwiązań i zdefiniowań?* Wyniki obserwacji i wywiadu z nauczycielami niestety nie upoważniają Autora w tym momencie do odpowiedzi na to pytanie. Pytanie to natomiast słusznie może prowokować kolejne poszukiwania badawcze w tym zakresie.

Siódmy problem szczegółowy nakazał poddać sprawdzeniu różne aspekty osiągnięć w wykonawstwie instrumentalnym uczniów podzielonych tylko na dwie grupy zróżnicowane wyłącznie miejscem nauczania. Istotnie organizacja nauczania gry instrumentalnej w polskim: formalnym i państwowym szkolnictwie muzycznym oraz nieformalnym (prywatnym, społecznym;) (...) jest zróżnicowana pod wieloma względami, co decyduje o istotnych różnicach w poziomie i jakości osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumentach. Hipoteza  $H_7$ , jaką przyjęto w ramach rozstrzygnięcia siódmego problemu szczegółowego okazała się słuszna.

Na podstawie wyników badań własnych w wybranych środowiskach edukacji muzycznej można dostrzec, że o różnorodności organizacji formalnego i nieformalnego kształcenia instrumentalnego można mówić w podobnych kategoriach, które to W. Jankowski ujął przy definiowaniu odmienności różnych systemów edukacyjnych kształcenia muzycznego (tu: wokalnego)<sup>57</sup>. Pomimo oczywistej różnicy pomiędzy istotą wokalnego i instrumentalnego kształcenia opinia W. Jankowskiego przywołuje w zasadzie podobne i dające się tu przełożyć problemy zróżnicowania kształcenia muzycznego pomiędzy formalnymi i nieformalnymi środowiskami edukacji muzycznej. Stąd podsumowując wyniki badań własnych, można podjąć próbę adaptacji wniosków W. Jankowskiego<sup>58</sup>, za którym wyraźne i najbardziej znaczące różnice organizacyjne formalnego i nieformalnego kształcenia instrumentalnego można ująć w obszarach głównych, jak pisze W. Jankowski, elementów i funkcji systemu edukacji muzycznej:

- profilu programowym kształcenia muzycznego,
- elastyczności organizacyjnej (stopnia fakultatywności),
- warunków dostępności (środowiskowej, materialnej, finansowej, problem selekcji kandydatów),
- zróżnicowania funkcyjnego środowisk kształcenia muzycznego:
  - a) *optymalizacji kształcenia* (aktywności i motywacji własnej, indywidualizacji, upodmiotowienia),
  - b) *funkcji promocyjnej* (dużej, małej, naczelnej, ubocznej, rosnącej, malejącej),
  - c) *funkcji selekcyjno-orientacyjnej* (warunki selekcyjności kandydatów, orientacje tradycyjne, problemy słabej orientacyjności lub doskonałej preorientacji szkoły/placówki),

57 Por. W. Jankowski, *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*, op. cit., s. 23.

58 Por. W. Jankowski, *Sztuka wokalna a szkolny system kształcenia*, [w:] Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego, Wrocław 1996, nr 68.



- d) *profesjonalizacji* oddziaływań i oczekiwań wobec uczniów (wyostrzonej, średniej lub nieokreślonej),
  - e) *funkcji kulturotwórczej* (problem oderwania od powszechnego wychowania muzycznego, potrzeb środowisk lokalnych i aspiracji początkujących uczniów),
  - f) *funkcji ogólnokształcących i pedagogicznych* (kształcenie i wychowanie, edukacja wielostronna, problemy: uniwersalności muzycznego wykształcenia, adekwatności, kontekstualności kulturowej, społecznej, środowiskowej, edukacyjnej),
- stresogenności oddziaływań nauczyciela i szkoły/placówki<sup>59</sup>.

Interpretując wyniki badań można twierdzić, że zasadne jest ujęcie działań wszystkich instytucji formalnego i nieformalnego kształcenia instrumentalnego w perspektywie ustalonego modelu współczesnej edukacji muzycznej jako określonego „systemu”. System edukacji muzycznej (tak formalnej jak i nieformalnej) obejmuje wszystkie te elementy (sankcjonowane działania oraz uprawomocnione społecznie *uprzywilejowania* i rozważane *upośledzenia*), które w różnych placówkach i instytucjach niestety inne określają okoliczności i zarazem możliwości edukacyjnej realizacji. Na ile jednak „system” ten jest, czy ma szansę być, spójny niestety trudno mi w oparciu o wyniki własnych badań sondażowych, jednoznacznie w tym momencie rozstrzygać. Kierując się jednak zasadą progresywizmu postulującą, że celem edukacji jest naturalny rozwój dziecka [ucznia – dop. mój, PT], rodzi się też przekonanie, że obok wielu zadań, funkcji, obranych celów to właśnie stwarzanie szans dla wszechstronnego rozwoju muzycznego uczniów winno być ważnym zadaniem instytucji edukacyjnych, a „rolą badaczy – poszukiwanie uzasadnień dla określonych [adekwatnych – dop. mój, PT] *działań edukacyjnych*”<sup>60</sup>. Zadanie to niech więc pozostanie jako prowokujący do dalszych badań edukacyjnych problem.

Jak uważał E. Rogalski, wielu instytucjom przyświecają z reguły autonomiczne cele, które niestety nie są w równym stopniu zsynchronizowane ze sobą, a już przede wszystkim z formalną państwową szkołą muzyczną. Przy wielkiej rozbieżności form działalności, także ogromne zróżnicowanie funkcji poszczególnych elementów poszukiwanego jednolitego systemu edukacji muzycznej jest znamienne tak dla formalnych jak i nieformalnych placówek kształcenia muzycznego. Stąd artykułowane wcześniej przekonanie Autora proponuje, aby przedmiotem podejmowanych w przyszłości badań w tym zakresie uczyniono warunki odnajdywania względnie trwałej równowagi owego „systemu”, różnorodności i komplementarności jego części (instytucji formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego) oraz rozpoznanie ewentualnych okoliczności i konsekwencji zarazem jej naruszania.

59 Por. W. Jankowski, *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*, op. cit., s. 23.

60 M. Suświłło, *Testy E.E. Gordona w badaniach Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, LXII (240), nr 3, s. 154.

## Podsumowanie i wnioski dla praktyki edukacyjnej

Problematyka, jaką podjęto w niniejszej pracy, jest ważna. Oryginalność i twórczość zaproponowanych szanownemu Czytelnikowi zagadnień okazała się dla mnie nie tylko inspiracją pochłaniającą wieloletnią uwagę i aktywność naukową, ale też wyzwaniem rozpoznania wciąż aktualnych, a nie podejmowanych jak dotąd, problemów polskiej edukacji muzycznej. Wiele kwestii było w niej nadal niejasnych lub pobieżnie, czy wręcz intuicyjnie, jak się okazało, realizowanych. Do nich należy z pewnością rozważenie natury i roli szczególnych predyktorów osiągnięć w kształceniu instrumentalnym początkujących uczniów. Owszem, nie jest nowością, że zdolnościom muzycznym nie można przypisać funkcji jedynej w kształceniu tym determinantu. Jednak w kręgu zainteresowań współczesnych edukatorów muzyki instrumentalnej pozostają kwestie jeszcze innych, aniżeli zdolności, determinantów kształcenia, z którymi owe zdolności mogą wchodzić w swoiste interakcje, tworząc najbardziej optymalną dla rozwoju muzycznego dziecka konstelację indywidualnych predyspozycji. Takim „innym” obok zdolności muzycznych czynnikiem okazały się preferencje indywidualne ucznia w zakresie barw (brzmień) wybranych instrumentów muzycznych. Edwin Elias Gordon rozpoznanie tej problematyki uczynił ważnym (lub niezbędnym) elementem muzycznego edukowania, osadzając główne jej racje w swojej *Teorii Uczenia się Muzyki*. To właśnie troska o los powszechnej edukacji muzycznej w Polsce i osobiste przekonanie Autora do teoretyczno-empiryczno-metodycznego konstruktu GTML sprawiły, że na nowo kwestie podstaw kształcenia muzycznego dziecka stały się w jej kontekście inspirujące i tym bardziej ważne.

Przedstawione wyniki badań własnych służyły założonym celom badawczym. Możliwe zatem okazało się:

- 1) wyjaśnienie poznanych zależności między preferencjami barwy instrumentalnej, zdolnościami muzycznymi a osiągnięciami w nauce gry instrumentalnej,
- 2) wyprowadzenie uogólnień w zakresie przewidywania osiągnięć w wykonawstwie muzycznym na podstawie profilu indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej,

3) wskazanie obszarów spożytkowania popartej badaniami wiedzy w praktyce pedagogicznej<sup>1</sup>.

Ukazanie walorów **praktycznej** właściwości owoców badań nie byłoby możliwe, gdyby nie ustalone i realizowane wewnętrzne zadania podjętej inicjatywy badawczej, jak:

- 1) poznanie profilu indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej oraz poziomu zdolności muzycznych badanych osób,
- 2) poznanie jakości osiągnięć muzycznych badanych osób w trakcie i po pierwszym roku kształcenia muzycznego,
- 3) poznanie samooceny preferencji muzycznych badanych osób,
- 4) poznanie specyfiki organizowania nauki gry instrumentalnej na objętym terenie badań<sup>2</sup>.

Główna hipoteza badawcza zakładała, że związek między indywidualnymi preferencjami barw instrumentów muzycznych a zdolnościami muzycznymi determinuje osiągnięcia w nauce gry na instrumencie muzycznym. Hipoteza ta prognozowała ponadto najlepsze osiągnięcia uczniów w nauce gry instrumentalnej przy najbardziej optymalnych warunkach, tzn. w nauce gry na instrumencie dętym o preferowanej barwie i wysokim poziomie zdolności muzycznych. Hipoteza główna została pozytywnie zweryfikowana dzięki czemu wykazano jej słuszność.

Wyniki badań odsłoniły szeroki obraz rzeczywistości empirycznej. W rozdziałach 4 – 6 podjęto wszystkie siedem szczegółowych problemów badawczych oraz odpowiadające im analizy założonych wcześniej szczegółowych hipotez  $H_1, H_2, H_3, H_4, H_5, H_6, H_7$ . Hipoteza  $H_1$  okazała się prawdziwa. **Można stwierdzić, iż właściwy, zgodny z preferencjami co do barwy, dobór instrumentu dętego istotnie wpływa na osiągnięte rezultaty ucznia w nauce gry na tym instrumencie.** Choć nie u wszystkich badanych osób wyniki Testu ITPT E.E. Gordona stwierdziły jednoznaczne wskaźniki preferowanej barwy, to jednak trzeba zauważyć, że u zdecydowanej większości uczniów można było, jeszcze przed podjęciem ich kontaktu z instrumentem dętym w szkole, takie wysokie preferencje z jednoznacznym efektem ustalić. **Odpowiedni, zgodny ze zdiagnozowanymi Testem ITPT E.E. Gordona preferencjami, dobór instrumentu może wraz z właściwą diagnozą poziomu zdolności muzycznych stanowić pozytywną płaszczyznę oddziaływania silnych determinantów kształcenia muzycznego i zdecydowanie poprawić osiągnięcia uczniów w tym zakresie.**

Możliwe było także uznanie słuszności hipotezy  $H_2$ . Jednak rezultat jej weryfikowania wskazuje częściowo na pozytywną i negatywną właściwość uzyskanych opisów problemu badawczego. Otóż istotnie możliwe było dokonanie wszystkich planowanych obliczeń i porównanie współczynników korelacji pomiędzy wymiarami zdolności muzycznych a osiągnięciami. Jednak ich rozkład w badanych grupach z uwzględnieniem aspektów osiągnięć w wykonaniu sprawdzianu (miniatur) kształto-

1 Cele zewnętrzne (praktyczne) badań własnych. Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.2.

2 Cele wewnętrzne (poznawcze) badań własnych. Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.2.

wał się nie w pełni podobnie, przyjmując w różnych grupach odmienne tendencje. Zgodność preferencji z barwą instrumentu dętego, na którym prowadzona była nauka gry (grupa A i grupa P<sub>1</sub>), jak i miejsce prowadzenia tej nauki (grupy A, P<sub>1</sub> a grupa P<sub>2</sub>, czyli miejsce formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego) kształtuje w pewnym stopniu siłę i kierunek korelacji pomiędzy poziomem ustabilizowanych zdolności muzycznych a osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie muzycznym. Wyniki badań wskazały niską korelację pomiędzy samym poziomem zdolności muzycznych uczniów, wyznaczonym Testem MAP E.E. Gordona a ich osiągnięciami instrumentalnymi w rocznej nauce gry na instrumencie dętym. Należy zaznaczyć, że wyniki te zdają się korespondować z opiniami innych badaczy, m. innymi E.E. Gordona, M. Manturzewskiej, H. Kotarskiej<sup>3</sup>. **Okazuje się wciąż aktualnym duży problem szkół muzycznych, jakim jest właściwe wykorzystywanie ogromnego potencjału uczniów w tym zakresie**<sup>4</sup>. Ponadto jeden rok szkolny to krótki okres czasu prowadzonej nauki, stąd potrzeba prowadzenia badań longitudinalnych w tym zakresie.

Hipoteza H<sub>3</sub> okazała się słuszna, jednak także nie bez ograniczeń. Rzeczywiście w świetle przeprowadzonych analiz danych empirycznych możliwe było obliczenie korelacji pomiędzy stwierdzonymi testowo zdolnościami muzycznymi a występowaniem wysokich indywidualnych preferencji barw instrumentów muzycznych. Ograniczenia słuszności przyjętego twierdzenia wynikają z faktu, że tylko w przypadku wymiaru zdolności rytmicznych korelacja taka okazała się istotna statystycznie.

Rozważenie i ostatecznie uznanie słuszności przyjętej wcześniej hipotezy badawczej H<sub>4</sub> okazało się możliwe. Wśród dostępnych uzasadnień do omawianych problemów szczegółowych i hipotez H<sub>4</sub>, H<sub>5</sub> przeważa uwaga, że należy uwzględnić konieczność odróżniania i dobierania najbardziej adekwatnych indywidualnie sposobów wypełniania powinności wobec ucznia, z którymi trzeba nauczycielom ciągle się zmagać. **Trafna obserwacja przejawów preferencji i motywacji uczniów do nauki muzyki jest tym obszarem, w którym powinności nauczycieli determinować będą ocenę indywidualnych predyspozycji ucznia, zasadności wyboru rodzajów działań oraz prognozowania dynamiki osiągnięć w nauce gry.**

Okazuje się, że preferencje barwy instrumentalnej uczniów są rzeczywiście jednymi z najważniejszych czynników kształtujących silną motywację uczniów do nauki gry instrumentalnej. Determinowany zgodnością występowania preferencji barw dźwięków poziom motywacji w podnoszeniu trwałych, satysfakcjonujących osiągnięć w nauce gry nie wynika jednak wyraźnie z warunków formalnego lub nieformalnego kształcenia muzycznego. Wyniki badań sondażowych wykazały więc, że nie zawsze

3 Por. rozdział 4, podrozdz. 4.7.

4 M. Manturzevska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001, s. 86.

zależność pomiędzy zgodnością preferencji z wyborem instrumentu do nauki jest dodatkowo istotna ze względu na miejsce nauczania. Daje to racje do uznania tylko częściowej słuszności hipotezy  $H_5$ .

Przyjęcie za prawdziwą hipotezy  $H_6$  okazało się możliwe. Konieczne jednak jest uwzględnienie dostrzeżonych ograniczeń słuszności przyjętej tezy. Zauważono, że owszem istnieją różne sposoby pomiaru osiągnięć i oceny postępów w nauce gry na instrumentach muzycznych o zróżnicowanym stopniu podobieństwa dla różnych środowisk edukacyjnych. Jednak różnorodność ta nie wynika tylko ze specyfiki i natury formalnego i nieformalnego kształcenia. Jak wskazały badania sondażowe, zróżnicowane stopnie podobieństwa tylko w tych aspektach dydaktyki muzycznej występowały nawet w obszarach tego samego środowiska muzycznego (np. samych tylko szkół muzycznych). Przy czym wyniki technik obserwacyjnych i wywiadu z nauczycielami potwierdziły, że istotnie organizacja nauczania gry instrumentalnej w polskim kształceniu muzycznym jest zróżnicowana pod wieloma względami. Zróżnicowanie to potrafi generować wielość czynników i uwarunkowań decydujących o istotnych różnicach w poziomie i jakości osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumentach dętych, co można stwierdzić już po jednym roku nauki. Hipoteza  $H_7$ , jaką przyjęto w ramach rozstrzygnięcia siódmego problemu szczegółowego okazała się słuszna.

Realizując zamierzone zadania „*uchwycenia obiektywnej rzeczywistości edukacyjnej*”<sup>5</sup> od samego początku przekonało mnie podejście triangulacyjne. Podejście to adekwatnie uwzględniało moje obawy dotyczące ograniczeń tylko ilościowego analizowania i zarazem chroniło przed niebezpiecznym wartościowaniem opozycji do strategii jakościowej. Podjęte w ten sposób zadania były „*właściwe pedagogice badającej procesy edukacji w ich najszerszym i całościowym znaczeniu oraz w całokształcie uwarunkowań podmiotowych, społeczno-kulturowych (...)*”<sup>6</sup>. Zadania te okazały się ponadto źródłem bezpośredniego doświadczenia tworzonej wiedzy. U podstaw tego doświadczenia od początku tkwiła troska Autora o jakość edukacji muzycznej dziecka i realną wartość prognostyczną formułowanych na bieżąco wniosków dla polskiej praktyki edukacyjnej.

Wiele pytań pozostanie wciąż aktualnych. Nie tyle, że pozostawionych bez odpowiedzi, jak z uwagi na to, że problem ich edukacyjnej adekwatności będzie długo jeszcze aktualny.

Artykułowane na bieżąco hipotezy interpretacyjne niejednokrotnie wymagałyby dalszego rozważenia metodologicznych trudności podejmowanych w tym kierunku badań edukacyjnych. Postulaty badawcze i wybory odpowiednich strategii powinny uwzględniać specyfikę polskiego kształcenia muzycznego, rozdzielonego na szkolnictwo ogólnokształcące, szkoły muzyczne i bardzo często na nauczanie społeczne, nieformalne w tym też nauczanie prywatne. Mając to na uwadze z wyjątkową ostrożnością Autor

5 R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2002, s. 126.

6 Ibidem, s. 131.

rozważał metodologię własnych badań, co pozwoliło uniknąć wielu niebezpieczeństw obiektywnego a zarazem rzetelnego oglądu subiektywnej sfery działalności ucznia, jaką jest przecież jego kontakt ze sztuką muzyczną.

Ujawnienie wyników przeprowadzonych badań edukacyjnych miało w intencjach obok poznania stanu rzeczywistości empirycznej i interpretacji wyników, także formułowania uogólnień ze wskazaniem najbardziej chłonnych obszarów ich pedagogicznego spożytkowania. Przyświecała silnie w tym próba wpisania owych „wyartykułowań” i najważniejszych interpretacji (lub inaczej: *hipotez interpretacyjnych*<sup>7</sup>) w konteksty współczesnego dyskursu edukacyjnego, także nie bez koniecznych odniesień do interpretatywnego paradygmatu nauk społecznych. Stąd wspomniane konteksty, w których osadziły się wyłaniane wnioski, sankcjonowały przewagę jego heterodoksyjności nad ortodoksyjnością tez, a to także z uwagi na potrzebę pielęgnowania i porządkowania zarazem wyłanianych w namyśle tym racji przekonujących racjonalność pedagogiki muzycznej.

Inspiracją w realizacji badań nad aplikacją wybranych aspektów *Teorii Ucznienia się Muzyki* w polskiej pedagogice muzycznej była edukacyjna działalność członków Polskiego Towarzystwa Edwina Eliasa Gordona<sup>8</sup>. Podjęte do tej pory różnorakie inicjatywy naukowe (w tym: E.A. Zwolińskiej, M. Suświłło, B. Kamińskiej, M. Bogdan, H. Kotarskiej, B. Pazur, M. Kołodziejskiego) współtworzą polski warsztat w adaptacji teorii Edwina E. Gordona na potrzeby polskiej edukacji muzycznej. Warto tu zaznaczyć, że intencją Autora jest, aby prezentowane w niniejszej monografii teoretyczne wywody i interpretacje wyników badań własnych dopełniały otwartą na wielość refleksję edukacyjną, a nie tylko skłaniały do bezkrytycznej afirmacji wszystkich możliwych do wyłonienia walorów gordonowskiego punktu widzenia. Poddane oglądowi wyniki badań własnych okazały się brzemienne także w trudne, choć ważne pytania wcześniej w pedagogice muzycznej nie uwzględniane.

Chodzi też o to, aby pielęgnować wszystkie te inspiracje, które w owej wielości już ustalonych i wiodących głosów, dążą do adekwatnego dla „późnej nowoczesności”<sup>9</sup> zdystansowania się wobec oczywistych, przejrzystych, pozbawionych ryzyka poznawczego i łatwych do unifikowania obiegowych myśli<sup>10</sup>. Mówiąc za L. Nowakiem intencje „post-

---

7 Jak zauważa L. Nowak większość, jeśli nie wszystkie interpretacje badacza są hipotezami. Por. L. Nowak, *Na poły filozoficzny a na poły naukoznawczy esej o postmodernizmie*, [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Wyd. UMK, Toruń 2000, s. 224.

8 Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona od dnia powołania (23 kwietnia 1996 r.) realizuje cele propagowania teorii E.E. Gordona przez zaszczepianie w środowisku nauczycieli akademickich, nauczycieli szkół podstawowych, muzycznych, przedszkoli postulatów nauki muzyki poprzez wszystkie aspekty audiacji, tj. myślenia muzycznego.

9 Terminem „późnej nowoczesności” posługuje się T. Hejnicka-Bezwińska dla określenia współczesności zamiast terminu „postmodernizmu” czy „ponowoczesności”. Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *„Ogólność” we współczesnym myśleniu o pedagogiach*, „Kwartalnik Pedagogiczny” s. 51.

10 Ibidem, s. 50-52.

modernistycznego” myślenia o edukacji (w tym edukacji muzycznej – dop. mój P.T.) zakładają *a priori* nieusuwalną wielość dyskursu, hipotetyczność wszelkich i z natury ryzykownych sądów badacza, a ich ewentualna niekontrowersyjność utrwalac może stereotypy interpretacyjne, nie pozwalające dostrzec walorów innego punktu spojrzenia<sup>11</sup>.

Można tak sądzić także w kontekstach obrony przed czasami apriorycznym, jak pisze L. Witkowski, wyrzuceniem na „śmietnik” kulturowy każdej nowej myśli, która mogłaby okazać się w niedostatecznym stopniu zbieżna ze zdefiniowaną już jakością (...) <sup>12</sup>. Tak więc w obronie tego co nowe, twórcze i edukacyjnie adekwatne osadzają się główne intencje niniejszych badań, ich oryginalność i realna użyteczność w realizacji społecznie pożądanym celów edukacji muzycznej. Na ile intencje te okazały się lub okazać się mogą słuszne i edukacyjnie adekwatne? Sądzić można, że sprawcze zaufanie współczesnych edukatorów muzyki, jakie będą mogli niebawem tej problematyce udzielić, odpowiedzi takiej z pewnością udzieli. Jeśli przy tym los polskiej edukacji muzycznej mógłby pozytywnie ewaluować, to cel niniejszych starań i wszystkie intuicje, jakie z nim wiąże okazać się wartościowe i zarazem społecznie słuszne.

---

11 Por. L. Nowak, *Na poły filozoficzny a na poły naukowawczy esej o postmodernizmie*, op. cit., s. 224-225.

12 Por. L. Witkowski, *Uniwersytet wobec zderzenia wizji nowoczesności w kulturze*, [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, op. cit., s. 253.

## Streszczenie

Temat niniejszej monografii sprowokował ponowne spojrzenie na problemy wielości zadań, jakie stać powinny przed nauczycielami edukacji muzycznej, zwłaszcza edukacji instrumentalnej. Problematyka badań edukacyjnych otwiera pewien strumień myśli zogniskowanych wokół kluczowych problemów współczesnej polskiej formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej. W świetle przeglądu piśmiennictwa naukowego możliwe stało się poddanie analizie nowego problemu, jakim jest natura preferencji barwy dźwięku instrumentalnego oraz zdolności muzycznych jako współwystępujących predyktorów osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym. Problematyka ta jest osadzona w treściach *Teorii Uczenia się Muzyki* Edwina Eliasa Gordona, której zadania polskiej adaptacji jednocześnie podjąłem się w obszarach muzycznego formalnego i nieformalnego kształcenia instrumentalnego. Owocem takich działań mogłaby być nie tylko już próba zapełnienia swojego rodzaju „dziur” w piśmiennictwie pedagogiki muzycznej w tym zakresie. Już samo ich ujawnienie winno stać się stosowną przesłanką inspirującą podążających tym tropem kolejnych badaczy.

Treści kolejnych części rozprawy konsekwentnie dążyły do rozważenia głównego problemu badawczego wyrażonego pytaniem: „Jaki jest związek stwierdzonych preferencji barw instrumentów muzycznych oraz zdolności muzycznych z osiągnięciami w nauce gry na instrumencie dętym?”<sup>1</sup>. Głównym więc celem przeprowadzonych badań własnych i celem, jaki przyświecał w realizacji wszystkich etapów budowania niniejszej pracy była weryfikacja w świetle rozpoznanej rzeczywistości empirycznej warunków słuszności głównej hipotezy badawczej rozpatrującej związku indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej, poziomu zdolności muzycznych z poziomem osiągnięć w nauce gry na określonym instrumencie dętym. Główna hipoteza badawcza zakładała, że związek między indywidualnymi preferencjami barw instrumentów muzycznych a zdolnościami muzycznymi determinuje osiągnięcia w nauce gry na instrumencie muzycznym. Hipoteza ta prognozowała ponadto najlepsze osiągnięcia uczniów w nauce gry instrumentalnej przy najbardziej optymalnych warunkach, tzn. w nauce gry na instrumencie dętym o preferowanej barwie i wysokim poziomie zdolności muzycznych. Hipoteza główna została pozytywnie zweryfikowana wykazując swoją słuszność.

Rezultaty dokonanej kwerendy dotyczą podejmowanych kolejno ważnych dla problematyki badawczej zagadnień. Główne zatem obszary teoretycznego rozważania treści zgromadzonych w zasobach współczesnej literatury naukowej konsekwentnie ogniskują się wokół kwestii

1 Zob. rozdział 3, podrozdz. 3.3.



do jakich należy choćby problem pedagogicznego umiejscowienia przedmiotu badań własnych, teoretycznych odniesień do edukacyjnych stanowisk myśli pedagogicznej i niezbędnych uzasadnień podjętego tematu monografii.

Przyjęta metodologia badań edukacyjnych zakładała zastosowanie dwóch testów E.E. Gordona: Testu *Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) oraz Testu *Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT). Opisano metodologię przyjętych badań porównawczych, obok metody diagnostycznego sondażu i metody indywidualnych przypadków. Badania własne przeprowadzono w polskich szkołach muzycznych, domach kultury, ogniskach muzycznych oraz w nauczaniu prywatnym. Objęto badaniami grupę uczniów, którzy rozpoczęli w tych placówkach naukę gry na instrumentach dętych na terenie województw wielkopolskiego, kujawsko-pomorskiego i łódzkiego.

Na szczególną uwagę dla polskiej pedagogiki muzycznej zasługuje podjęta w niniejszej monografii próba poszukiwania takiej konceptualizacji edukacji muzycznej, w której optymalizacja warunków kształcenia dzieci polega na komplementarnym rozważaniu ich najważniejszych predyspozycji do takiego kształcenia. Analiza więc takich predyspozycji wiąże się z dowodzeniem ich determinującej właściwości w procesie nabywania nowych instrumentalnych osiągnięć. Jest to zatem analiza stwierdzonych testami E.E. Gordona preferencji barwy instrumentalnej, zdolności muzycznych oraz analiza zależności takich preferencji i zdolności muzycznych z osiągnięciami badanych osób w nauce gry na wybranym instrumencie dętym. Osobnego obszaru dotyczyły rozważane na podstawie wyników badań kwestie istotności związków pomiędzy tylko poziomem zdolności muzycznych uczniów a preferencjami barwy instrumentalnej. Jak okazuje się, nie zawsze zdolności muzyczne wpływają na poziom osiągnięć, stąd predyspozycji dziecka do nauki muzyki należy szukać także w innych aspektach. Nie można też mówić o uczniach jako o mniej zdolnych tylko dlatego, że mają niskie osiągnięcia nauce muzyki. Uznanie takich uczniów za mało zdolnych może być krzywdzące ich być może duży, a niewykorzystany potencjał. Jak wskazały wyniki badań, warto pytać o preferencje uczniów w tym zakresie, ponieważ u większości badanych uczniów preferencje te można było stwierdzić jeszcze przed podjęciem kształcenia muzycznego.

Przedstawione w pracy wyniki badań także samooceny uczniów dotyczą ich preferencji muzycznych, aktywności muzycznej i motywacji do nauki muzyki w świetle całorocznej obserwacji ich nauczycieli. Jak wskazały wyniki badań sondażowych wysoką motywację do nauki wykazują uczniowie uczeni na instrumencie zgodnym z ich preferencjami, tzn. o brzmieniu, które preferują spośród innych instrumentów. Nie zawsze jednak samoocena uczniów w tym względzie jest zgodna z wynikami Testu ITPT E.E. Gordona (46%), co może wskazywać na wielką różnorodność kryteriów jakimi kierują się uczniowie oceniając atrakcyjność dętego instrumentu muzycznego do nauki. Barwa jest bardzo ważnym czynnikiem, który wg E.E. Gordona znacznie podnosi atrakcyjność samego instrumentu muzycznego i motywację do nauki gry, pod warunkiem, że stworzy się uczniowi warunki do rzetelnej diagnozy w tym zakresie. Potoczna wiedza muzycznych środowisk edukacyjnych niejednokrotnie odsłania bowiem problematyczność opinii o naturze często swobodnie definiowanych „upodobań” uczniów do brzmienia instrumentów muzycznych i co ważne, związków tych „upodobań” z samooceną ucznia w tym zakresie oraz jego motywacją do nauki muzyki. Tak więc szczególnie w tym rolę powinny pełnić wyniki badań nad ważnymi związkami pomiędzy stwierdzonymi *Testem Preferencji Barwy Instrumentalnej* E.E.

Gordona preferencjami uczniów a niezależną od wyników testu ich samooceną oraz kształtującą się, w świetle możliwej do obserwacji, ich motywacją do nauki.

Problematyka badań także dotyczyła ważnych kwestii organizacji nauczania gry instrumentalnej w polskim szkolnictwie muzycznym. Prezentowane wyniki badań odnoszą się więc w szczególności do analizy sposobów pomiaru i oceny osiągnięć w nauce gry instrumentalnej oraz charakterystyki wybranych aspektów realizacji procesu dydaktycznego w polskim szkolnictwie muzycznym i nieformalnym kształceniu muzycznym. Zwrócono w tym uwagę na zadania poszukiwania wniosków o dostrzeżonych związkach pomiędzy miejscem i sposobach nauczania muzyki a osiągnięciami w nauce gry na dętym instrumencie muzycznym. Analiza wyników badań w formalnym i nieformalnym kształceniu muzycznym ogniskowała się wokół aspektów: pomiaru i oceny osiągnięć w nauce gry, indywidualizacji kształcenia, organizacji rekrutacji kandydatów do nauki gry, doboru instrumentu do nauki, doboru repertuaru, podstawy programowej oraz przygotowania pedagogicznego nauczycieli muzyki. Jak wskazały badania, zróżnicowanie w tych kwestiach jest rzeczywiście istotne, a należy wiedzieć, że są to główne determinanty organizacji kształcenia muzycznego uczniów.

Wyniki badań wskazały, że warto ponosić trud dalszych badań w tym zakresie. Warto także rozwijać tę myśl pedagogiczną nie tylko w szkołach muzycznych, ale także w szkołach powszechnych i wszędzie tam, gdzie odbywa się formalne lub nieformalne kształcenie dzieci w formie nauki gry na instrumencie muzycznym. Można mieć też nadzieję, że problematyka niniejszej monografii poza faktem, że wpisuje się w obszary głównej racji przedmiotu pedagogiki jakim jest edukacja, to trafnie ogniskuje się wokół wielu jej kontekstów: wielości zmian, ewaluacji i heterogeniczności dyskursu. Stąd przyjęte w niniejszej pracy refleksje i odniesienia do szeroko rozumianego kontekstu edukacyjnego w kształceniu muzycznym, przywołują w mym osądzie wciąż aktualne postulaty zadaniowości i jednoczesnego roztrząsania często niebezpiecznie oczywistych i potocznych zarazem sądów. Przyjmując w tym wszystkim perspektywę edukacyjnej adekwatności głównych racji *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona Autor poszukuje możliwości wielostronnego spożytkowania tworzonej wiedzy w polskim szkolnictwie muzycznym.

## Summary

The subject of the thesis provoked (re)consideration of the problem of multiple tasks which teachers of music education should be faced with. In my opinion, it opens a certain stream of thoughts concentrated around crucial problems of contemporary Polish formal and informal education. Thanks to the present state of the art it became possible to analyse a new problem which is the nature of preferences of timbre of instrumental sound and music abilities as co-existing predictors of students' achievements in the field of learning to play wind instruments. The topic is based on the Theory of Learning Music by Edwin Elias Gordon, whose Polish adaptation the author of the thesis decided to follow in the sphere of (music) formal and informal instrumental music education. The fruit of such actions not only could be an attempt to fill in a gap in pedagogy and psychology of music(al) domain. The sheer disclosure of such gaps should prove to be relevant for future researchers and their studies.

In the work the author undertook important problems of child's music education. This education is put into practice in public and music schools in Poland. Moreover, a lot of children learn in informal centres such as instrumental clubs, leisure groups and/or taking private lessons. The research studies which have been carried out in this sphere haven't solved, so far, the important problems for my subject. My research interests concentrate around learning wind instruments.

The content of the thesis aims at answering the following question: *What is the connection between preferences of musical instruments' tones and musical capabilities and achievements in learning wind instruments?*<sup>1</sup> The whole PhD dissertation consists of six chapters. The first two chapters try to show the present state of the art of the main theme of the thesis, the third chapter describes research methodology and the remaining three chapters (empirical part) analyze the results of my study. Thus, first two chapters present the results of the analysis of the literature concerning the subject matter. The content of the chapters focus on essential issues in/of contemporary pedagogy. Third chapter characterizes all methods and techniques of the research methodology.

As his methodology tool the author of the thesis chose two tests: E.E. Gordon's Music(al) abilities Profile (MAP) and Instrumental Tone Preference(s) Test (ITPT). The research study was conducted in Polish music school, clubs and music groups as well as during private lessons. The subjects of the research were children who learned to play wind instruments in the institutions (or forms) mentioned above; 166 students were tested of the Wielkopolska, Kujawsko-Pomorskie and Łódź regions.

---

1 See: chapter 3, sub-chapter 3.3

As it turned out musical abilities do not always influence the level of achievements, therefore child's musical aptitude should be considered to have its roots in other aspects as well. Neither can we say that some students are simply not skilled, gifted or talented only due to the fact that they received worse grades. As research shows it is worth asking students about their preferences, because in most cases they are able to do so before the actual teaching process begins.

In this work the author describes the results of students' self-evaluation concerning their musical preferences, musical activity and motivation to learn in the light of annual observation by their teachers. As the results of research surveys indicate high motivation to learn was revealed in the students who were taught to play the instrument compatible with their preferences, namely the sound of the preferred instrument. Not always was self-evaluation compatible with the results of E.E. Gordon's test (46%) which may indicate a vast diversity of criteria that students may be guided by evaluating the attractiveness of wind instruments learning to play. The sound is a very important factor which, according to E.E. Gordon, considerably increases the attractiveness of a musical instrument, as well as motivation to play.

The current knowledge of the educational musical range reveals the problem of the opinion about the nature of frequently and freely defined 'penchants' of students about the sound of musical instruments and what is important, the connections of these penchants with students' self-assessment/ self-evaluation in this area and their motivation to learn music. The research results were described concerning the important connections based on ITPT by E.E. Gordon between students' preferences and the results of their self-evaluation. The author reveals the most important issues of the problem of organizing the teaching of playing musical instruments in the Polish process of music education.

The research findings concern, in particular, the ways of measurement and assessment of achievements in the study of instrumental playing and the characteristics of selected aspects of the teaching process in formal and informal music education in Poland. The attention was paid on finding objective conclusions about connections which were observed between the place musical education took place and the achievements connected with playing wind instruments. Formal and informal research findings analysis was focused on such aspects as: measurement and assessment of achievements in the process of learning to play the chosen wind instrument, individual education, selection of materials, program syllabi, and pedagogical preparation of the (music) teachers. As indicated by research studies these issues are extremely important and should be treated as major determinants in students' organization of music education. The research results also indicate that this matter needs further investigation. Not only is it worth to instil this pedagogical thought in music school but also in public schools, and in all places where both formal and informal music education takes place. The subject matter of this dissertation focuses around many other contexts – the multitude of changes, the evaluation and the heterogeneity of discourse.

Hence, the reflections and references concern educational context of music education in my thesis and it may still bring up-to-date postulates of this matter and at the same time the judgements may be dangerously evident and colloquial as well. Taking into account the educational perspective of the main reasons of the *Theory of Learning Music* by E.E. Gordon the author of the thesis tries to seek possibilities of a versatile intake of the knowledge, competence and expertise of Polish music education.

# Bibliografia

## Artykuły

1. Albrechcińska – Oleksiuk M., Michalska H., *Nauczyciel i uczniowie. Wzajemne relacje*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 8.
2. Banasiak J., *Młódzież a wartości – teoria, badania, praktyka wychowawcza – uwagi i propozycje*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, 2 (124).
3. Ball J.S., *Zarządzanie jako technologia moralna. Analiza luddystyczna*, [w:] J. S. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, IMPULS, Kraków 1992.
4. Białkowski A., *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales Universitatis Mariae – Skłodowska” 2003, v. I, Lublin – Polonia.
5. Bilińska-Suchanek E., *Szkoła jako miejsce kształtowania tożsamości do poziomu odgrywania ról*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2004, Nr 1 (85).
6. Bonna B., *Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*, [w:] A. Michalski (red.), *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2002.
7. Borzym I., *Praca z uczniem zdolnym*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1994.
8. Buddrus V., *Pedagogika humanistyczna w Niemczech*, „Forum Oświatowe” 1995, Nr 1-2.
9. W. Jankowski, *Koncepcja czy teoria Gordona*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3.
10. Celce-Murcia M., *Interaction and Communication in the ESOM Classroom*, „Forum” XXII/2, 1984, [w:] M. K. Szymczak, *Aspekty przestrzenne interakcji klasowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, 2 (124).
11. Chmurzyńska M., *Dyskusja*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.
12. Czerepaniak-Walczak M., *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, Bydgoszcz 1999.
13. Debesse M., *Co to jest pedagogika porównawcza?*, „Kwartalnik Pedagog.” 1960, nr 1.
14. Denek K., *Efektywność edukacji szkolnej*, [w:] P. Prusak, I. Strachanowska (red.), „Studia Pedagogiczne”, Bydgoszcz 1997, z. 30, cz.1.
15. Denek K., Kuźniak I., Meller R., *Pomiar i ocena osiągnięć szkolnych*, [w:] K. Denek, J. Gnitecki, I. Kuźniak, R. Meller, *Pomiar i ocena osiągnięć szkolnych*, Zielona Góra 1977.
16. Denisiuk A., *Z kart historii Towarzystwa Muzycznego w Bydgoszczy*. Prace Komisji Sztuki BTN 1981, z. 4, s. 64, [w:] E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, WSP, Bydgoszcz 1993.
17. Duszyńska A., *Masowe badania osiągnięć szkolnych i ich uwarunkowania*, [w:] A. Janowski (red.), *Elementy metodologii badań pedagogicznych*, Warszawa 1980.
18. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, (oryg. *Multiple intelligences. The theory in practice*), Poznań 2002.

19. Gordon E.E., *Nowe testy badania zdolności muzycznych*, [w:] K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*, AMFC, Warszawa 1991.
20. Gordon E.E., *Teoria uczenia się muzyki*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, WSP, Bydgoszcz 2000.
21. Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, WSP, Bydgoszcz 2000.
22. Gordon E.E., *Wykłady*, [w:] E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, AMFC WSP, Warszawa – Bydgoszcz 1995.
23. Gordon E.E., Grunow R.F., *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, WSP, Bydgoszcz 2000.
24. Grunow R., *Metodyka zbiorowej nauki gry na instrumentach muzycznych*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, WSP, Bydgoszcz 2000.
25. Gurycka A., *O budzeniu zainteresowań nauką u słabych uczniów*, [w:] E. Czernichowski (red.), *Rocznik Instytutu Pedagogiki*, Warszawa 1955.
26. Hejnicka-Bezwińska T., *Konsekwencje a-historyczności pedagogiki*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość - nowe wyzwania*, WSP, Bydgoszcz 1995.
27. Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R., *Wstęp*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.
28. Huber G.L., Sorrentino R.M., Reischmann J., *Orientacje wobec niepewności a kooperacyjne uczenie się*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, Nr 3 (137).
29. Janke A.W., *Pedagogika rodziny i wychowanie rodzinne*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2004.
30. Jankowski W., *Koncepcja czy teoria Gordona?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3.
31. Jankowski W., *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.
32. Jaślar-Walicka E., *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.
33. Jeziorowski E., *Preferowane i funkcjonujące wartości w zawodzie nauczyciela*, [w:] P. Prusak, I. Strachanowska (red.), „Studia Pedagogiczne”, Bydgoszcz 1997, z. 30, cz.1.
34. Jordan-Szymańska A., *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego. Problemy i pytania*, „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 3.
35. Jordan-Szymańska A., *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego. Problemy i pytania*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, WSP, Bydgoszcz 1997.
36. Kamińska B., *Miejsce muzyki w życiu młodzieży*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.
37. Karin-Konkol G., *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.
38. Kirwil L., *Wartości rodzicielskie matek i ojców*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, 4 (142).
39. Klimas-Kuchtowa E., *Audiacja w systemie przetwarzania informacji*, [w:] E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, AMFC WSP, Warszawa – Bydgoszcz 1995.
40. Konarzewski K., *Uczeń*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 1984, T. 2.
41. Konarzewski K., *Uczniowskie atrybucje sukcesów i porażek szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, 1 (123).

42. Konaszkiewicz Z., *Twórcze uczestnictwo młodzieży w kulturze muzycznej*, [w:] *Kształtowanie kultury muzycznej w szkole i środowisku pozaszkolnym*, Bydgoszcz 1980.
43. Kossewska J., *Rozwój muzycznych pojęć stałości*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, XXXV, 1 (135).
44. Kotarska H., *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, [w:] M. Manturzevska (red. nauk.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.
45. Kotarska H., Kamińska B., *Metody pomiaru i oceny zdolności oraz osiągnięć muzycznych*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
46. Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, IMPULS, Kraków 1998.
47. Kwieciński Z., *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, [w:] K. Konecki, I. Werbiński (red.), *Edukacja. Kultura. Teologia*, Wyd. UMK, Toruń 2003.
48. Kwieciński Z., *Przedmowa*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2006, T. I.
49. Le Blanc A., *Generic style music preferences of fifth-grade student*, „J. Res. Ed. Mus.”, t. 27, 1979, [w:] R. Schuter – Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa 1986.
50. Leonhard C., Colwell R. J., *Research in music education*, Bulletin Council for Research in Music Education 1976, No 49, s. 1 -10, za: Shuter-Dyson R., C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa 1986.
51. Łobocki M., *O uczeniu się – stanowisko psychologii humanistycznej*. „Edukacja” 1992.
52. Łucewicz J., *Analiza wartości w badaniach nad studentami na podstawie teorii M. Rokeacha*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, 1 (139).
53. Łukaszewicz R., *Wstęp*, [w:] R. Łukaszewicz (red.), *Nowe oczekiwania wobec edukacji i kształcenia*, Wrocław 1983.
54. Manturzevska M., *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych. Materiały pomocnicze COPSA*, zeszyt 149, Warszawa 1974.
55. Manturzevska M., *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.
56. Manturzevska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
57. Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K., *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
58. Marshall J.D., *Foucault a badania edukacyjne*, [w:] J.S. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1992.
59. Miklaszewski K., *Recenzja wydawnicza*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy uczenia się muzyki wg Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2000.
60. Nasalska E., *Orientacje zawodowe nauczycieli szkół średnich w Polsce i USA – analogie i odrębności*, „Kwartalnik Pedagog.” 1991, nr 2 (140).
61. Nawroczyński B., *Pedagogika porównawcza*, „Kwartalnik Pedagog.” 1962, nr 2.
62. Nowak M., *Aksjologia w pedagogice ogólnej*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, UKW, Bydgoszcz 2005.
63. Nowak M., *Kształcenie i rozwój w koncepcji Brunera*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, IMPULS, Kraków 1998.
64. Niewiakowski R., *Zainteresowania kulturalne młodzieży szkół wyższych*, [w:] *Studia Pedagogiczne. Zainteresowania. Środowisko kulturalne. Poziom umysłowy młodzieży*, T.IX, Wyd. PAN. Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

65. Owens L., Stratons R., *The development of a cooperative, competitive, and individualized learning preference scale for students*, „British Journal of Educational Psychology” 1980.
66. Paulston R.G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.
67. Prusak P., *Nauczyciel w opinii młodzieży szkół średnich i studentów*, [w:] P. Prusak, I. Strachanowska (red.), „Studia Pedagogiczne”, Bydgoszcz 1997, z. 30, cz.1.
68. Rowicki L., *Orientacje kulturowe młodzieży akademickiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987.
69. Rakowski A., *Przedmowa*, [w:] A. Rakowski (red.), *Studia nad wysokością i barwą dźwięku w muzyce*, AMFCh, Warszawa 1999.
70. Rogala T., *Próba wyznaczenia podstawowych kategorii opisowych barwy dźwięków formantowych*, [w:] A. Rakowski (red.), *Studia nad wysokością i barwą dźwięku w muzyce*, AMFC, Warszawa 1999.
71. Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2006, T. 1.
72. Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2006, T. 1.
73. Samaria Pecyna S.M., *Wielkość dystansu „ja-inni” a preferowane wartości w wieku dorastania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, Nr 1 (159).
74. Serafine M.L., *What Mucis Is*, „Journal of Aesthetic Education” 1989, 23 nr 3.
75. Shapiro S., *O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970-1990)*. Tłum. L. Witkowski, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*, UMK, Toruń 1993, cz. III.
76. Skarżyńska K., *Wartości rodzicielskie matek i ojców*, „Psychologia Wychowawcza”, 1990.
77. Sloboda A.A., Howe M.J.A., *Biograficzne wskaźniki osiągnięć muzycznych*, [w:] M. Meyer-Borysewicz, K. Miklaszewski (red.), *Materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologów Muzyki w Radziejowicach*, AMFC, Warszawa 1990.
78. Smoleńska-Zielińska B., *Wartości artystyczne muzyki w percepcji młodzieży klas licealnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1985, nr 3.
79. Stokes W.A., *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review 4” 1996, nr 3.
80. Strachanowska I., *Motywy i zainteresowania uczeniem się języków obcych przez młodzież szkolną (na przykładzie kl. I LO)*, [w:] I. Strachanowska (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań edukacyjnych*, „Studia Pedagogiczne”, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997.
81. Suświłło M., *Teorie psychologiczne a koncepcje rozwoju muzycznego dziecka*, „Edukacja Muzyczna” 2005, vol. 1, nr 1.
82. Suświłło M., *Testy E.E. Gordona w badaniach Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, LXII (240), nr 3.
83. Szeffler E., *Obszary badań własnych na tle dorobku polskiej myśli pedagogicznej w zakresie czasopiśmiennictwa dla dzieci*, [w:] E. Stucki, E. Filipiak (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary badań Instytutu Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego*, „Studia Pedagogiczne”, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997, z. 33.
84. Szkudlarek T., *Pedagogizm i pedagogika*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Racjonalność pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1995.
85. Sztompka P., *Funkcje teorii*, [w:] *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, PWN, Warszawa 1973.
86. Sztompka P., *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] J. Turner. *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 1985.
87. Szymczak M.K., *Aspekty przestrzenne interakcji klasowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, 2 (124).



88. Śliwerski B., *Pedagogika waldorfska*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2006, T.1.
89. Taylor S., *The musical development of children age seven to eleven*, Univ. Southampton 1969, [w:] R. Schuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa 1986.
90. Trzos P., *Edukacyjne konteksty badania preferencji uczniów do barw instrumentów muzycznych (w świetle badań własnych)*, [w:] E.A. Zwolińska (red.), *Twórcze aspekty edukacji*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2007.
91. Trzos P., *Indywidualizacja w instrumentalnym kształceniu muzycznym dzieci wobec pytań o nowatorstwo*, [w:] J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, WPA UAM, PWSZ, Kalisz – Konin 2008.
92. Trzos P., *Inspiracje edukacyjne badań własnych nad preferencjami muzycznymi dzieci w wieku szkolnym*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, PWSZ, Konin 2007.
93. Trzos P., *O pewnych wyznacznikach muzycznych osiągnięć uczniów w świetle pedagogiki instrumentalnej Edwina E. Gordona*, [w:] J. Piekarski, J. Mielczarek, A. Głowala (red.), *Pedagogika.. Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. „Nauczyciel - zawód czy powołanie”*, T. VI, cz. 2, PWSZ, Płock 2007.
94. Trzos P., *Problematyka indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej w świetle pedagogiki muzycznej E. E. Gordona*, [w:] M. Walczak (red.), *Studia Pedagogiczno-Artystyczne*, Wyd. WPA UAM, Poznań – Kalisz 2004, T. IV.
95. Walker E., *Das musikalische Erlebnis und seine Entwicklung*, [w:] *Untersuchungen zur Psychologie, Typologie und Pädagogik des ästhetischen Erlens*, Pr. zb. T. 4, Gottingen.
96. Wasilewska I., „*Płomyczek*” jako źródło wartości moralnych, [w:] Z. Szulc (red.), *Komunikowanie masy w wychowaniu*, „Prace Pedagog.” XLIV, Acta Universitatis Wratislaviensis, No 680, Warszawa-Wrocław 1985.
97. Witkowski L., *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń 1994.
98. Witkowski L., *Szkoła i walka o sferę publiczną. Recenzja: H.A. Giroux, Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, T. I, IBE, Warszawa 2007.
99. Wojnar I., *Pedagogika ogólna w świecie (wybrane problemy)*, [w:] T. Hejnica-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość - nowe wyzwania*, WSP, Bydgoszcz 1995.
100. Wysoka E., *System wartości i orientacje wartościujące preferowane przez młodzież*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, Nr 4 (190).
101. Ziobro H., *Zainteresowania kulturalne młodzieży internackiej*, [w:] *Studia Pedagogiczne. Zainteresowania. Środowisko kulturalne. Poziom umysłowy młodzieży*, T.IX, Wyd. PAN. Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.
102. Zwolińska E., *Kompetencje muzyczne w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
103. Zwolińska E.A., *Testy zdolności muzycznych Edwina E. Gordona stosowane w polskich badaniach*, „Annales Universitatis Mariae – Skłodowska” 2004, v. II, Lublin – Polonia.
104. Zwolińska E., *Zarys problematyki podejmowanej w badaniach własnych*, [w:] E. Stucki, E. Filipiak (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, „Studia Pedagogiczne”, WSP, Bydgoszcz 1997.

## Druki zwarte

1. Aitchison J., *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*, PIW, Warszawa 2002.
2. Ajdukiewicz K., *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1974.
3. Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, Wyd. IMPULS, Kraków 1977.
4. Bładock H.M., *Statystyka dla socjologów*, PWN, Warszawa 1977

5. Bogaj A., Kwiatkowski S.M. (red.), *Pedagodzy o sobie i pedagogice*, Warszawa 2003.
6. Bourdieu P., *La distinction. Critique sociale du jugement*. Edition de Minuit, 1979.
7. Brzeziński J., *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wyd. Nauk. „Scholar”, Warszawa 2002.
8. Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2002.
9. Brzeziński J., Hornowska E.: *Podstawowe metody badawcze – teoria i praktyka testowania*, [w:] J. Strelau, (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Cz. 1. *Podstawy psychologii*, Gdańsk 2000.
10. Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń 1994.
11. Buksiński T., *Metodologiczne problemy uzasadniania wiedzy historycznej*, PWN, Warszawa-Poznań 1982.
12. Burowska Z., *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980.
13. Ferguson G.A, Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1999.
14. Foucault M., *Archeologia wiedzy*, PIW, Warszawa 1977.
15. Gilly M., *Nauczyciel-uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1987.
16. Gordon E.E., *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory*, GIA Publications, Inc. Chicago 2003.
17. Gordon E.E., *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ale. Chicago. IL 50538. Chicago 1984.
18. Gordon E.E., *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA Publications, Inc., Chicago 2003.
19. Gordon E.E., *Podstawowa miara słuchu muzycznego i Średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5-9 lat*. Podręcznik, AMFC CEA, Warszawa 1999.
20. Gordon E.E., *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, GIA Publ., Inc., Chicago 2002.
21. Gordon E.E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywcy*. Tłum. A. Zielińska-Croom, E. Klimas – Kuchtowa, WSP, Bydgoszcz 1999.
22. Gordon E.E., Woods D.G., *Jump Right In The Music Curriculum. Reference Handbook for using Learning Sequence Activities*, GIA Publications, Inc., Chicago 1990.
23. Gordon E.E., Woods D.G., *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się*. Podręcznik dla nauczycieli. Edycja poprawiona. Tłum. A. Zielińska-Croom, WSP, Bydgoszcz 1999.
24. Grunow R., Gordon E.E., Azzara Ch., *Jump Right In: The Instrumental Series*, GIA Publications, Inc.
25. Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
26. Guilford J.P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1964.
27. Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997.
28. Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000.
29. Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Racjonalność pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1995.
30. Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1989.
31. Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
32. Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.
33. Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1978.
34. Jaworska T., Leppert R. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, IMPULS, Kraków 1998.
35. Kamińska B., *Doreen Bridges – Australijski Test Osiągnięć Muzycznych dla Kandydatów na Studia Muzyczne, podręcznik tymczasowy (maszynopis)*, Instytut Pedagogiki Muzycznej AMFC, Warszawa 1985.

36. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
37. Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 1984, T. 2.
38. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1999.
39. Kotarska H., Bogdan M., *Test Zdolności Muzycznych Edwina Gordona / Musical Aptitude Profile. Podręcznik tymczasowy*. Wyd. AMFC, Warszawa 1980.
40. Koziński J., *Humanistyka na przełomie wieków*, Wyd. Akad. ŻAK, Warszawa 1999.
41. Koziński J., *Transgresja i kultura*, ŻAK Warszawa 2002.
42. Krajewska A., *Statystyka dla pedagogów*, Trans Humana, Białystok 1997.
43. Kraszewski K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
44. Krüger H.H., *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005.
45. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, Łódź 1981.
46. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
47. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 2002.
48. Kwieciński Z., *Tożsamość i rozwój jako funkcja, cele i kategorie edukacji*, Radzikowo 1987.
49. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2006, T. I.
50. Lasocki J. K., *Wychowanie muzyczne w domach kultury*, Warszawa 1970
51. Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
52. Leppert R., *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1996.
53. Lewandowska K., *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa 1978.
54. Losee J., *Wprowadzenie do filozofii nauki*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2000.
55. Łukaszewicz R. (red.), *Nowe oczekiwania wobec edukacji i kształcenia*, Wrocław 1983.
56. Manturzevska M. (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.
57. Manturzevska M., Kamińska B., *Określenie przesłanek psychologicznych i socjologicznych postaw i oczekiwań młodzieży w odniesieniu do muzyki*. Maszynopis, AMFC, Warszawa 1998.
58. Manturzevska M., Kotarska H. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
59. Michalski A. (red.), *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2002.
60. Melosik Z., *Tożsamość, ciało, władza*, Poznań-Toruń, 1996.
61. Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.
62. Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977.
63. Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970.
64. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985.
65. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998
66. Papuzińska J., *Wychowawcza rola prasy dziecięcej*, Warszawa 1972.
67. Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981.
68. Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka edukacyjna*, GWP, Gdańsk 2006.
69. Pabis S., *Metodologia i metody nauk empirycznych*, Warszawa 1985.
70. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
71. Parkita E., *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Wyd. AŚ, Kielce 2005.
72. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
73. Pomykała W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.
74. Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985, 1992.
75. Rogalski E., *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1993.
76. Rokeach M., *The nature of human values*, New York 1973.
77. Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, IMPULS, Kraków 1995.

78. Sacher W., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, IMPULS, Kraków 1997.
79. Schuter-Dyson R., Gabriel C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa 1986.
80. Sloboda J., *Poznanie, emocje i wykonanie – trzy wykłady z psychologii muzyki*, AMFC, Warszawa 1999.
81. Sloboda J.A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa 2002.
82. Such J., *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Wyd. UAM, Poznań 1973.
83. Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, UWM, Olsztyn 2004.
84. Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, UWM, Olsztyn 2001.
85. Suzuki S., *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*, Warszawa 2003.
86. Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1981.
87. Śledziński S. (red.), *Mała Encyklopedia Muzyki*, PWN, Warszawa 1968.
88. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, GWP, Gdańsk 2006, T. II.
89. Śliwerski B., *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998.
90. Świda H., *Młodzież a wartości*, WSiP, Warszawa 1979.
91. Tieplow B., *Psychologia zdolności muzycznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1952.
92. Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980.
93. Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1995.
94. Wojcieszke B., *Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie*, Ossolineum 1986.
95. Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, ŻAK, Warszawa 2000.
96. Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007, T. II.
97. Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 2007, T. I.
98. Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007, T. III.
99. Ziemiński Z., *Logika praktyczna*, PWN, Warszawa 2002.
100. Zwolińska E. (red.), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
101. Zwolińska E., *Naucz swoje dziecko audiować*, Wyd. KRESKA, Bydgoszcz 2004.
102. Zwolińska E. (red.), *Podstawy uczenia się muzyki wg Edwina E. Gordona*, WSP, Bydgoszcz 2000.
103. Zwolińska E., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, WSP, Bydgoszcz 1997.
104. Zwolińska E.A., Gawryłkiewicz M.M., *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona*, KRESKA, Bydgoszcz 2007.
105. Zwolińska E., Jankowski W. (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, WSP AMFC, Bydgoszcz-Warszawa 1995.

## Wykaz tabel

Tabela 1.	Struktura zmiennych i wskaźników . . . . .	57
Tabela 2.	Metody, techniki i narzędzia badawcze zastosowane w badaniach własnych. . . . .	68
Tabela 3.	Rozkład najwyższych ogólnych preferencji barwy instrumentalnej ze względu na płeć. . .	75
Tabela 4.	Charakterystyka ogólnie najwyższych preferencji barw instrumentalnych bez względu na ich zgodność z preferencją barwy instrumentu wyznaczonego do nauki . . . . .	75
Tabela 5.	Występowanie najniższych preferencji barw instrumentalnych bez względu na ich zgodność z preferencją barwy instrumentu wyznaczonego do nauki . . . . .	76
Tabela 6.	Średnie i rozrzut wyników Wyobraźni Dźwiękowej Testu MAP E.E. Gordona . . . . .	79
Tabela 7.	Średnie i rozrzut <i>Wyobraźni Rytmicznej</i> Testu MAP E. E. Gordona . . . . .	80
Tabela 8.	Rezultaty analizy korelacji pomiędzy wskaźnikami zdolności muzycznych badanych osób we wszystkich grupach badawczych. . . . .	82
Tabela 9.	Ocena poziomu trudności zadań muzycznych – sprawdzianu. Kryterium: zastosowanie skomplikowanych przebiegów melorytmicznych . . . . .	86
Tabela 10.	Ocena poziomu trudności zadań muzycznych – sprawdzianu. Kryterium: wskazane tempo i puls . . . . .	86
Tabela 11.	Ocena poziomu trudności zadań muzycznych – sprawdzianu. Kryterium: różnorodność zastosowanych oznaczeń artykulacyjnych . . . . .	87
Tabela 12.	Ocena poziomu trudności zadań muzycznych – sprawdzianu. Kryterium: różnorodność zastosowania oznaczeń dynamicznych . . . . .	87
Tabela 13.	Średnie i rozrzut ocen różnych aspektów wykonania miniatur . . . . .	91
Tabela 14.	Rozkład wyników osiągnięć w nauce gry instrumentalnej osób uczonych na instrumencie wybranym zgodnie z preferencjami (grupa A) i niezgodnie z preferencjami (grupa P <sub>1</sub> ) . . . . .	93
Tabela 15.	Różnice średnich ocen za wykonanie zadań muzycznych (miniatur) – sprawdzianu pomiędzy grupami A i P <sub>1</sub> . . . . .	94
Tabela 16.	Rozkład zależności pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry a poziomem tonalnych zdolności muzycznych. Wyniki <i>Wyobraźni Dźwiękowej</i> MAP E.E. Gordona. . .	96
Tabela 17.	Rozkład rezultatów korelacji pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym a poziomem tonalnych zdolności muzycznych określonych na podstawie wskaźników <i>Wyobraźni Dźwiękowej</i> MAP E.E. Gordona z uwzględnieniem zgodności preferencji z instrumentem wyznaczonym do nauki oraz miejscem nauczania . . . . .	97

Tabela 18.	Rezultaty korelacji pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry a wynikami Testu <i>Wyobraźni Dźwiękowej</i> MAP E.E. Gordona we wszystkich grupach badawczych. . .	98
Tabela 19.	Rozkład zależności pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry a poziomem rytmicznych zdolności muzycznych. Wyniki <i>Wyobraźni Rytmicznej</i> MAP E.E. Gordona. .	99
Tabela 20.	Rozkład rezultatów korelacji pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym a poziomem rytmicznych zdolności muzycznych określonych na podstawie wskaźników <i>Wyobraźni Rytmicznej</i> MAP E. E. Gordona z uwzględnieniem zgodności preferencji z instrumentem wyznaczonym do nauki oraz miejscem nauczania . . . . .	100
Tabela 21.	Rezultaty korelacji pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry a wynikami Testu <i>Wyobraźni Rytmicznej</i> MAP E.E. Gordona we wszystkich grupach badawczych . . .	101
Tabela 22.	Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar odtwórczy – ocena poprawności wykonywania przebiegu melorytmicznego . . . . .	103
Tabela 23.	Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar odtwórczy – ocena umiejętności zastosowania w praktyce wskazówek nauczyciela. . . . .	103
Tabela 24.	Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar odtwórczy – ocena współpracy z akompaniatorem (indywidualnym, zespołowym, mechanicznym) . .	103
Tabela 25.	Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar twórczy – ocena umiejętności kształtowania dźwięku. . . . .	105
Tabela 26.	Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar twórczy – ocena prowadzenia kantyleny . . . .	105
Tabela 27.	Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar twórczy – ocena umiejętności nadawania utworom elementów własnej interpretacji. . . . .	106
Tabela 28.	Osiągnięcia uczniów w nauce gry. Wymiar twórczy – ocena frazowania, stylistyki, ekspresji wykonania . . . . .	106
Tabela 29.	Trafność wyboru dętego instrumentu do nauki a wiek ucznia . . . . .	108
Tabela 30.	Trafność wyboru dętego instrumentu do nauki a aktualny poziom rozwoju fizycznego ucznia (ukształtowanie aparatu zajęciowego) . . . . .	108
Tabela 31.	Trafność wyboru dętego instrumentu do nauki a indywidualne upodobania ucznia do barwy tego instrumentu . . . . .	109
Tabela 32.	Trafność wyboru dętego instrumentu do nauki a poziom zdolności muzycznych . . . . .	109
Tabela 33.	Obserwowany stosunek ucznia do niepowodzeń w nauce – rozkład procentowy opinii nauczycieli . . . . .	112
Tabela 34.	Osiągnięcia uczniów w zakresie radzenia sobie ze stresem – rozkład procentowy opinii nauczycieli . . . . .	113
Tabela 35.	Występowanie kłopotów w bieżącym opanowywaniem przez uczniów repertuaru instrumentalnego – rozkład odpowiedzi nauczycieli . . . . .	114
Tabela 36.	Najważniejsze osiągnięcia uczniów w trakcie nauki gry instrumentalnej – rodzaje odpowiedzi nauczycieli w świetle wyników <i>Arkusza obserwacji</i> . . . . .	115
Tabela 37.	Zależności pomiędzy wynikami Testu <i>Wyobraźni Dźwiękowej</i> MAP E.E. Gordona a występowaniem ilości preferowanych barw uczniów określonymi wynikami Testu ITPT E.E. Gordona . . . . .	117
Tabela 38.	Zależności pomiędzy wynikami Testu <i>Wyobraźni Rytmicznej</i> MAP E.E. Gordona a występowaniem ilości preferowanych barw uczniów określonymi wynikami Testu ITPT E.E. Gordona . . . . .	118

Tabela 39.	Wyniki ogólnego porównania samooceny ulubionej barwy instrumentalnej uczniów (wyniki <i>Arkusza samooceny</i> ) z wynikami Testu ITPT E.E. Gordona . . . . .	124
Tabela 40.	Porównanie wyników samooceny uczniów w zakresie ulubionej barwy instrumentów muzycznych (wyniki <i>Arkusza samooceny</i> ) z występowaniem preferencji określonych na podstawie wskaźników Testu ITPT E.E. Gordona . . . . .	125
Tabela 41.	Sposoby przejawiania się preferencji uczniów do barwy wyznaczonego do nauki gry instrumentu muzycznego w świetle opinii nauczycieli . . . . .	127
Tabela 42.	Manifestowany stosunek emocjonalny ucznia do instrumentu wyznaczonego do nauki . . . . .	128
Tabela 43.	Zadowolenie uczniów z faktu nauki gry na wyznaczonym w szkole (zapropozowanym, wskazanym bądź narzuconym) instrumencie dętym . . . . .	129
Tabela 44.	Samoocena własnych preferencji w zakresie słuchania muzyki (w tym muzyki instrumentalnej) . . . . .	130
Tabela 45.	Samoocena uczniów własnych preferencji w zakresie percepcji elementów muzyki . . . . .	130
Tabela 46.	Motywy wyboru instrumentu dętego do nauki gry w świetle samooceny uczniów . . . . .	133
Tabela 47.	Motywacja własna uczniów do nauki – ocena ciekawości ćwiczonego repertuaru. Opinie nauczycieli . . . . .	134
Tabela 48.	Motywacja własna uczniów do nauki – ocena determinacji w pokonywaniu trudności oraz w pracy nad ładnym dźwiękiem. Opinie nauczycieli . . . . .	135
Tabela 49.	Motywacja własna uczniów do nauki – ocena stopnia samodzielnej pracy. Opinie nauczycieli . . . . .	135
Tabela 50.	Poziom motywacji uczniów do nauki gry na instrumencie w świetle całorocznych opinii nauczycieli . . . . .	137
Tabela 51.	Uczestnictwo uczniów w prezentacjach publicznych w trakcie pierwszego roku nauki. . . . .	139
Tabela 52.	Ocena osiągnięć wykonawstwa muzycznego w świetle opinii nauczycieli wybranych środowisk edukacji muzycznej . . . . .	153
Tabela 53.	Podstawa kształcenia instrumentalnego w formalnym i nieformalnym kształceniu muzycznym w opinii nauczycieli . . . . .	156
Tabela 54.	Organizacja jednostek lekcyjnych w formalnej państwowej edukacji muzycznej (państwowe szkoły muzyczne) . . . . .	158
Tabela 55.	Organizacja jednostek lekcyjnych w nieformalnym kształceniu i nauczaniu prywatnym . . . . .	158
Tabela 56.	Forma realizowanych zajęć nauki gry na instrumencie dętym . . . . .	159
Tabela 57.	Nauka gry na instrumencie jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli . . . . .	160
Tabela 58.	Przygotowanie uczniów do dalszych etapów kształcenia muzycznego jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli . . . . .	161
Tabela 59.	Wspomaganie rozwoju zdolności ucznia jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli . . . . .	161
Tabela 60.	Przygotowanie uczniów do uczestnictwa w kulturze jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli . . . . .	161

Tabela 61.	Organizowanie instrumentarium dla konkretnych zespołów instrumentalnych (orkiestr dętych, kapel i innych) jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli . . . . .	162
Tabela 62.	Pożyteczne spędzanie czasu jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli . . . . .	162
Tabela 63.	Propagowanie działalności muzycznej jako cel prowadzonego kształcenia w formalnych i nieformalnych środowiskach edukacyjnych – rozkład odpowiedzi nauczycieli . . . . .	162
Tabela 64.	Kryteria indywidualnej organizacji kształcenia muzycznego uwzględniane przy rekrutacji kandydatów do nauki gry na instrumencie dętym . . . . .	165
Tabela 65.	Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: <b>wiek kandydata</b> . . . . .	167
Tabela 66.	Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: <b>zdolności muzyczne</b> . . . . .	167
Tabela 67.	Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: <b>indywidualne upodobania kandydata do barwy instrumentów dętych</b> . . . . .	167
Tabela 68.	Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: <b>ukształtowanie aparatu zajęciowego</b> . . . . .	168
Tabela 69.	Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: <b>ogólna inteligencja muzyczna</b> . . . . .	168
Tabela 70.	Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: <b>sylwetka ciała</b> . . . . .	168
Tabela 71.	Kryteria indywidualnego doboru instrumentu dętego do nauki w formalnych i nieformalnych muzycznych środowiskach edukacyjnych: <b>indywidualne zainteresowania</b> . . . . .	169
Tabela 72.	Najważniejsze kryterium wyznaczenia instrumentu dętego do nauki gry w wybranych ośrodkach formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej. Wyniki <i>Kwestionariusza wywiadu</i> z nauczycielami . . . . .	171
Tabela 73.	Zajęcia umuzykalniające w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych . . . . .	172
Tabela 74.	Zajęcia teoretyczne w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych . . . . .	172
Tabela 75.	Zajęcia słuchania muzyki (audycje muzyczne) w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych . . . . .	173
Tabela 76.	Zajęcia ruchowe (rytmika, taniec, ruch przy muzyce) w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych . . . . .	173
Tabela 77.	Zespół instrumentalny w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych . . . . .	173
Tabela 78.	Chór w strukturze zajęć wspomagających naukę gry na instrumencie dętym w wybranych środowiskach edukacyjnych . . . . .	174
Tabela 79.	Osiągnięcia uczniów w nauce gry na instrumencie dętym w grupach formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego w Polsce. Rozkład procentowy . . . . .	180
Tabela 80.	Wyniki analizy różnic średnich wyników w poszczególnych aspektach oceny wykonania sprawdzianu (Miniatur 1,2,3) . . . . .	181



## Wykaz rysunków

Rysunek 1.	Plan badawczy badań własnych . . . . .	67
Rysunek 2.	Średnia wieku badanych osób w poszczególnych grupach badawczych . . . . .	69
Rysunek 3.	Ogólny rozkład preferencji barwy instrumentalnej. Wyniki badania Testem ITPT E.E. Gordona ze względu na płeć badanej populacji uczniów . . . . .	77
Rysunek 4.	Rozkład preferencji barwy instrumentu wyznaczonego do nauki w szkole. Wyniki badania Testem ITPT E.E. Gordona dla poszczególnych grup badawczych . . .	77
Rysunek 5.	Zakresy median ogólnych wyników surowych <i>Wyobraźni Dźwiękowej</i> i <i>Wyobraźni Rytmicznej</i> Testu MAP E.E. Gordona we wszystkich grupach badawczych	81
Rysunek 6.	Rozkład odpowiedzi nauczycieli: „umiarkowany” w poszczególnych kryteriach oceny poziomu trudności Miniatur 1, 2, 3 . . . . .	87
Rysunek 7.	Wartości przeciętne ocen za wykonanie instrumentalne trzech zadań muzycznych – sprawdzianu: Miniatur: 1, 2, 3 . . . . .	92
Rysunek 8.	Rozkład wyników osiągnięć uczniów w nauce gry instrumentalnej w grupach zróżnicowanych wstępowaniem zgodności preferencji barwy instrumentalnej z barwą instrumentu wyznaczonego do nauki gry . . . . .	93
Rysunek 9.	Rozkład procentowy wyników zależności pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym a poziomem tonalnych zdolności muzycznych określonych na podstawie wskaźników <i>Wyobraźni Dźwiękowej</i> MAP Edwina E. Gordona . . . . .	96
Rysunek 10.	Rozkład procentowy danych dotyczących zależności pomiędzy osiągnięciami uczniów w nauce gry na instrumencie dętym a poziomem rytmicznych zdolności muzycznych określonych na podstawie wskaźników <i>Wyobraźni Rytmicznej</i> MAP E.E. Gordona . . . . .	99
Rysunek 11.	Rozkład procentowy „bardzo dobrych” i „dobrych” ocen odtwórczego wymiaru osiągnięć uczniów w trakcie pierwszego roku nauki gry na instrumencie muzycznym (dętym) w świetle opinii nauczycieli . . . . .	104
Rysunek 12.	Rozkład procentowy „bardzo dobrych” i „dobrych” ocen twórczego wymiaru osiągnięć uczniów w trakcie pierwszego roku nauki gry na instrumencie muzycznym (dętym) w świetle opinii nauczycieli . . . . .	107
Rysunek 13.	Rozkład procentowy negatywnych ocen twórczego wymiaru osiągnięć uczniów w trakcie pierwszego roku nauki gry na instrumencie muzycznym (dętym) w świetle opinii nauczycieli . . . . .	107

Rysunek 14.	Upodobania uczniów do barwy instrumentu dętego a trafność wyboru instrumentu do nauki – rozkład procentowy opinii nauczycieli dla uczniów grupy A . . . . .	110
Rysunek 15.	Upodobania uczniów do barwy instrumentu dętego a trafność wyboru instrumentu do nauki – rozkład procentowy opinii nauczycieli dla uczniów grupy P <sub>1</sub> . . . . .	111
Rysunek 16.	Upodobania uczniów do barwy instrumentu dętego a trafność wyboru instrumentu do nauki – rozkład procentowy opinii nauczycieli dla uczniów grupy P <sub>2</sub> . . . . .	111
Rysunek 17.	Obserwowany stosunek uczniów do niepowodzeń w osiągnięciach w nauce gry na instrumencie dętym. Rozkład procentowy udzielonych przez nauczycieli odpowiedzi . . . . .	112
Rysunek 18.	Procentowy rozkład odpowiedzi nauczycieli określających najważniejsze osiągnięcia uczniów w trakcie trwania nauki gry instrumentalnej . . . . .	115
Rysunek 19.	Zakresy średniej wyników surowych badania podtestami Testu MAP E.E. Gordona z uwzględnieniem wyników Testu ITPT E.E. Gordona oraz płci badanej populacji . . .	117
Rysunek 20.	Rozkład zależności pomiędzy wynikami Testu <i>Wyobraźni Dźwiękowej</i> MAP E.E. Gordona a wynikami Testu ITPT E.E. Gordona . . . . .	118
Rysunek 21.	Rozkład zależności pomiędzy wynikami testu <i>Wyobraźni Rytmicznej</i> MAP E.E. Gordona a wynikami Testu ITPT E. E. Gordona . . . . .	119
Rysunek 22.	Porównanie wyników <i>Arkusza samooceny</i> z wynikami Testu ITPT E.E. Gordona w zakresie preferowanej przez uczniów barwy dźwięku różnych instrumentów muzycznych . . . . .	125
Rysunek 23.	Manifestowany stosunek emocjonalny badanych uczniów do instrumentu muzycznego wyznaczonego do nauki. . . . .	128
Rysunek 24.	Preferowane przez uczniów aspekty muzyki (wokalne i instrumentalnej) . . . . .	131
Rysunek 25.	Zestawienie porównywanych w samoocenie uczniów grup instrumentów muzycznych . . . . .	132
Rysunek 26.	Procentowy rozkład ocen aspektów motywacji i fakultatywnej aktywności muzycznej uczniów wspomagającej naukę gry instrumentalnej. Na podstawie obserwacji nauczycieli . . . . .	136
Rysunek 27.	Przygotowywanie się uczniów do zajęć nauki gry w świetle całorocznej obserwacji nauczycieli . . . . .	138
Rysunek 28.	Deklarowane opinie nauczycieli o systematycznym i planowym stosowaniu pomiarów i oceny twórczych i odtwórczych osiągnięć uczniów w grze instrumentalnej . . . . .	150
Rysunek 29.	Przyjęta przez nauczycieli podstawa prowadzonego kształcenia instrumentalnego w badanych placówkach formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej w Polsce . . . . .	157
Rysunek 30.	Forma realizowanych zajęć nauki gry n instrumentach dętych w wybranych placówkach formalnego i nieformalnego kształcenia instrumentalnego . . . . .	159
Rysunek 31.	Cele prowadzonej nauki gry na instrumencie dętym w środowiskach formalnego kształcenia muzycznego . . . . .	163
Rysunek 32.	Cele prowadzonej nauki gry na instrumencie dętym w środowiskach nieformalnego i prywatnego kształcenia muzycznego . . . . .	163
Rysunek 33.	Kryteria indywidualnej organizacji kształcenia instrumentalnego uwzględniane w rekrutacji kandydatów do nauki. Rozkład odpowiedzi <i>Kwestionariusza wywiadu</i> z nauczycielami . . . . .	165

Rysunek 34. Kryteria dobierania instrumentu dętego do nauki dla kandydatów rozpoczynających kształcenie muzyczne w wybranych środowiskach edukacyjnych. Rozkład procentowy wypowiedzi nauczycieli formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego . . . . .	169
Rysunek 35. Oferta zajęć wspomagających proces kształcenia na instrumencie dętym w objętych badaniami placówkach państwowego szkolnictwa muzycznego w Polsce. . . . .	175
Rysunek 36. Oferta zajęć wspomagających proces kształcenia na instrumencie dętym w objętych badaniami placówkach nieformalnego, w tym prywatnego, kształcenia muzycznego w Polsce. . . . .	175
Rysunek 37. Poziom wykształcenia nauczycieli uczniów objętych badaniami w wybranych placówkach formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego . . . . .	176
Rysunek 38. Rodzaj pedagogicznego przygotowania nauczycieli badanych uczniów w wybranych środowiskach muzycznego kształcenia. Rozkład procentowy wyników <i>Kwestionariusza wywiadu</i> . . . . .	177
Rysunek 39. Udział w formach doskonalenia zawodowego nauczycieli badanych uczniów. Rozkład procentowy wyników <i>Kwestionariusza wywiadu</i> . . . . .	178
Rysunek 40. Osiągnięcia uczniów w nauce gry na instrumencie dętym w grupach formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego w Polsce. Rozkład procentowy. . . . .	180



# ANEKS

## *Załącznik nr 1*

### Arkusz Samooceny

#### METRYCZKA

Imię i nazwisko ..... Płeć 

K	M
---	---

Rok urodzenia ..... Szkoła .....

Instrument ..... Miejscowość .....

I. Czy jesteś zadowolona/y z tego, że będziesz się uczył/a grać na instrumencie?

1. Nie
2. Raczej tak, ale wolałbym uczyć się tańczyć lub śpiewać.
3. Chyba tak
4. Tak, ale wolę inny instrument
5. Jestem z tego zadowolona/y

II. Jak słuchasz muzyki w domu?

1. Nie słucham
2. Słucham bardzo rzadko i zupełnie przypadkowo.
3. W domu często słucham muzyki, ale nie interesuje mnie co słucham.
4. Lubię wiedzieć czego słucham, mam ulubionych wykonawców, ale rzadko ich słucham.
5. Bardzo często słucham, siadam wtedy wygodnie i poświęcam się tylko słuchaniu

III. Co dla Ciebie w muzyce jest najważniejsze?

1. Nie wiem
2. Rytm
3. Melodia
4. Ekspresja wykonania
5. Kolorystyka (brzmienie instrumentów, barwa głosów)

- IV. Dlaczego uczysz się grać właśnie na tym instrumencie?
1. Nie wiem
  2. Ponieważ nie mogę wybrać innego instrumentu
  3. Podoba mi się jego wygląd
  4. Ponieważ ktoś w rodzinie lub znajomy grał na nim wcześniej
  5. Ponieważ bardzo podoba mi się barwa tego instrumentu
- V. Co dla Ciebie w muzykowaniu jest najważniejsze?
1. Nie wiem
  2. Taniec
  3. Śpiew
  4. Słuchanie muzyki
  5. Gra na instrumentach
- VI. Czym będzie dla Ciebie nauka gry na tym właśnie instrumencie?
1. Obowiązkiem.
  2. Pracą.
  3. Ciekawym (pożytecznym) zajęciem.
  4. Satysfakcją.
  5. Przyjemnością.
- VII. Zaznacz wśród poniższych ten instrument, którego barwa, tylko barwa podoba Ci się najbardziej.
1. bęben, tamburyno, talerze, kastaniety, czynele,
  2. dzwonki, kotły, dzwony, ksylofon, wibrafon,
  3. skrzypce, wiolonczela, altówka, kontrabas, , gitara, harfa , fortepian,
  4. akordeon, harmonia, organy,
  5. flet, klarnet, saksofon, waltornia, fagot, obój, trąbka, kornet, puzon, baryton, tuba, suzafon.

*Dziękuję*

## Załącznik nr 2

### Arkusz obserwacji

#### Szanowni Państwo!

Przedmiotem badań są indywidualne preferencje barwy instrumentalnej uczniów rozpoczynających naukę gry na instrumencie dętym w szkolnictwie muzycznym, społecznym i nieformalnym nauczaniu muzyki oraz w nauczaniu prywatnym. Uprzejmie proszę o aprobatę dla powyższego zamierzenia udzielając szczerych i wyczerpujących odpowiedzi. Wyniki przeprowadzonej obserwacji służą wyłącznie celom naukowym.

Dotyczy ucznia	Imię ucznia	Nazwisko ucznia	Klasa I	Czas obserwacji
				Pierwszy rok nauki

Obserwacji ucznia na bieżąco dokonuje nauczyciel uczący gry na instrumencie głównym. Wyniki bieżącej obserwacji ucznia z uwzględnieniem przedstawionych poniżej zagadnień. Proszę o udzielanie swobodnych odpowiedzi.

#### I. Indywidualne predyspozycje ucznia

1. Co można sądzić o trafności wyboru instrumentu do nauki gry biorąc pod uwagę:  
wiek ucznia:  
.....  
aktualny poziom rozwoju fizycznego ucznia (ukształtowanie aparatu zadęciowego):  
.....  
indywidualne upodobania ucznia do barwy tego instrumentu:  
.....  
zdolności muzyczne:  
.....  
inne kryteria wyboru:  
.....
2. W jaki sposób przejawiają się indywidualne upodobania (preferencje) ucznia do barwy instrumentu, na którym uczy się grać?  
.....
3. Czy uczeń lubi swój instrument?  
.....
4. Czy uczeń manifestuje swój stosunek emocjonalny do instrumentu?  
.....
5. Jaki jest stosunek ucznia do niepowodzeń w nauce?  
.....
6. Jakie są wnioski do pracy z uczniem biorąc pod uwagę jego indywidualne preferencje do barw instrumentów dętych?  
.....

## II Osiągnięcia ucznia w nauce gry instrumentalnej

1. Czy uczeń miewa kłopoty z opanowaniem repertuaru?  
.....
2. Jakie są największe osiągnięcia ucznia w nauce gry instrumentalnej?  
.....
3. Czy uczeń otrzymuje do samodzielnego opanowywania utwory lub ich fragmenty?  
.....
4. Czy uczeń przygotowuje się do zajęć?  
.....
5. Jaka część repertuaru muzycznego jest opracowywana na lekcjach z nauczycielem?  
.....
6. Czy uczeń chętnie współpracuje z nauczycielem?  
.....
7. Czy uczeń uczestniczy w formach publicznej prezentacji muzycznej?  
.....
8. Jaki jest ich poziom?  
.....
9. Ocena sposobu i jakości odtwórczego wykonawstwa muzycznego w grze instrumentalnej w ramach opracowywanych samodzielnie utworów muzycznych wg poniższych kryteriów:  
poprawność wykonania linii melodycznej  
.....  
poprawność wykonania przebiegu rytmicznego  
.....  
umiejętność zastosowania w praktyce wskazówek nauczyciela  
.....  
współpraca z akompaniamentem (indywidualnym, zespołowym, mechanicznym)  
.....
10. Ocena sposobu i jakości twórczego wykonawstwa muzycznego w grze instrumentalnej w ramach pracy samodzielnej i ewentualnych prezentacji muzycznych wg poniższych kryteriów:  
poprawność wykonania przebiegu melorytmicznego  
.....  
kształtowanie dźwięku  
.....  
prowadzenie kantyleny  
.....  
nadawanie wykonywanym utworom elementów własnej interpretacji  
.....  
pamięciowe opanowywanie utworów  
.....  
frazowanie  
.....  
inne aspekty stylistyki i ekspresji wykonania  
.....



11. Czy uczeń przejawia różnorodność i oryginalność konstruowanie wypowiedzi muzycznych (na instrumencie) ucznia w aspekcie:  
 tonalnym?  
 .....  
 rytmicznym?  
 .....  
 stylu i ekspresji wykonania?  
 .....

**III. Motywacja i aktywność własna ucznia**

1. Proszę określić stosunek emocjonalny ucznia do nauki gry instrumentalnej wyrażony:  
 ciekawością ćwiczonego repertuaru:  
 .....  
 determinacją w pokonywaniu trudności:  
 .....  
 stopniem pracy samodzielnej:  
 .....  
 stosunkiem emocjonalnym do instrumentu:  
 .....
2. Aktywność własna ucznia w poszerzaniu wiedzy i doświadczeń instrumentalnych:  
 korzystanie z indywidualnych dodatkowych konsultacji z nauczycielem:  
 .....  
 udział w formach muzycznych zajęć dodatkowych lub pozalekcyjnych:  
 .....  
 muzyczna działalność pozaszkolna:  
 .....  
 inne aspekty aktywności własnej pogłębiającej kontakt ucznia z instrumentem:  
 .....
3. Stopień motywacji ucznia do nauki gry na wybranym instrumencie muzycznym (np.: bardzo wysoka, wysoka, przeciętna, znikoma, brak motywacji):  
 .....
4. Jakie zachowania manifestuje uczeń w nauce (np.: wyjątkowa determinacja, zapał, aktywność, obojętność, niechęć)  
 .....
5. Jak uczeń radzi sobie ze stresem?  
 .....
6. Inne uwagi o uczniu:  
 .....

**METRYCZKA**

Imię i nazwisko obserwującego nauczyciela..... Wiek ..... Płeć 

K	M
---	---

  
 Wykształcenie .....  
 Placówka, w której prowadzona jest nauka gry: .....  
 Miejscowość, w której prowadzona jest nauka gry .....

*Dziękuję za pomoc*

### Kwestionariusz wywiadu

Szanowni Państwo !

Przedmiotem badania są indywidualne preferencje barwy instrumentalnej w zakresie instrumentów dętych wśród uczniów szkolnictwa muzycznego, społecznego i nieformalnego ruchu muzycznego oraz nauczania prywatnego. Kwestionariusz jest skierowany do nauczycieli uczniów uczących się gry na instrumencie dętym, których objęto badaniem. Uprzejmie proszę o pomoc przez szczerze i wyczerpujące odpowiedzi. Jednocześnie informuję, że kwestionariusz jest anonimowy i służy wyłącznie celom naukowym.

1. Jaki jest poziom muzycznego wykształcenia Państwa? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź):  
a) podstawowe, b) średnie, c) wyższe zawodowe, d) wyższe magisterskie.
2. Jaki jest rodzaj muzycznego wykształcenia Państwa? (Proszę podkreślić właściwe odpowiedzi):  
a) ukończone ognisko muzyczne,  
b) ukończona szkoła muzyczna I stopnia, (wydział) .....  
c) ukończona szkoła muzyczna II stopnia, (wydział) .....  
d) ukończone studia licencjackie o specjalności muzycznej, .....  
e) ukończone wyższe studia magisterskie o specjalności muzycznej:  
– akademia muzyczna, (kierunek) .....  
– wyższa szkoła pedagogiczna, (kierunek) .....  
– akademia pedagogiczna, (kierunek) .....  
– uniwersytet, (kierunek) .....  
– inne, (kierunek) .....
3. Jakie posiadają Państwo przygotowanie pedagogiczne? (Proszę podkreślić właściwe odpowiedzi):  
a) ukończona szkoła średnia o profilu pedagogicznym,  
b) ukończone zajęcia fakultatywne w zakresie pedagogiki w ramach studiów magisterskich,  
c) ukończone dodatkowe kursy przygotowania pedagogicznego,  
d) ukończone wyższe studia magisterskie o specjalności muzycznej na wydziale pedagogicznym,  
e) inne .....
4. Proszę określić swój staż pracy pedagogicznej: (Proszę o swobodną wypowiedź)  
.....
5. Proszę opisać swoje doświadczenie pedagogiczne wynikające z ogólnej działalności zawodowej: (Proszę o swobodną wypowiedź)  
.....
6. Proszę opisać swoje szczególne osiągnięcia zawodowe w zakresie pedagogiki instrumentalnej: (Proszę o swobodną wypowiedź)  
.....
7. Czy korzystają Państwo z programów doskonalenia zawodowego?  
a) tak, b) nie, c) sporadycznie (jak często? ..... )

8. Jakie formy doskonalenia w zakresie muzycznej pedagogiki instrumentalnej Pan/Pani ukończył(a):
- a) kursy specjalizacyjne,
  - b) kursy kwalifikacyjne,
  - c) kursy doskonalące,
  - d) studia podyplomowe, (jakie?):  
.....
  - e) warsztaty muzyczne, (jakie?):  
.....
9. Proszę określić swoje umiejętności dydaktyczno-metodyczne w odniesieniu do zdobytego wykształcenia i dynamiki doskonalenia w tym zakresie: (Proszę o swobodne wypowiedzi)
- a) Ocena wiedzy dydaktycznej i metodycznej zdobytej w ramach wykształcenia:  
.....
  - b) Swój stosunek do potrzeby doskonalenia w tym zakresie:  
.....
10. Czy stosowano pomiar i ocenianie w trakcie nauki gry? Jeśli tak, to co było najczęściej przedmiotem oceny? (Proszę o swobodną wypowiedź)  
.....
11. Które z poniżej przedstawionych kryteriów pomiaru i oceny gry instrumentalnej są przez Państwo stosowane w trakcie nauki z uwzględnieniem miejsca, w którym odbywa się kształcenie muzyczne? (Proszę zakreślić krzyżykiem w odpowiednich rubrykach):

Kryteria pomiaru i oceny	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie mam zdania
Poprawność wykonania przebiegu melorytmicznego utworów lub ich fragmentów opracowanych samodzielnie					
Umiejętność zastosowania w praktyce wskazówek nauczyciela					
Umiejętność pracy z akompaniamentem					
Prowadzenie kantyleny					
Interpretacja materiału muzycznego					
Pamięciowe opanowanie materiału muzycznego					
Kształtowanie dźwięku					
Poprawność stylistyczna utworu muzycznego					
Inne aspekty ekspresji wykonania np.: frazowanie, dynamika, artykulacja					

12. Proszę określić poziom trudności trzech utworów instrumentalnych przeznaczonych do wykonania po jednym roku nauki wg poniższych kryteriów oceny: (Proszę wstawić krzyżyki w odpowiednich rubrykach)

Kryteria trudności technicznej, artykulacyjnej i ekspresyjnej	Poziom trudności bardzo wysoki	Poziom trudności wysoki	Poziom trudności umiarkowany	Poziom trudności niski
Zastosowanie skomplikowanych przebiegów melodycznych				
Obecność i układ różnorodności jednostek tonalnych i rytmicznych				
Wskazany charakter tempa i pulsu				
Zastosowane metrum				
Różnorodność zastosowanych technik artykulacyjnych				
Zastosowanie elementów dotyczących frazowania, prowadzenia kantyleny i jakości wydobywanego dźwięku				
Obecność oznaczeń dynamicznych				
Zastosowanie oznaczeń określających różnorodność i oryginalność wykonania (interpretacja, ekspresja, styl)				

13. Proszę określić miejsce, w którym organizowane jest prowadzone przez Państwo nauczanie gry na instrumencie: (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź)
- ognisko muzyczne (artystyczne),
  - miejski lub gminny dom kultury,
  - szkoła muzyczna,
  - inne instytucje o społecznej lub nieformalnej działalności muzycznej,
  - indywidualne nauczanie prywatne.
  - inne: .....
14. Które z poniższych technik stosuje się w procedurze wstępnego oceniania predyspozycji muzycznych kandydata do nauki gry instrumentalnej przed podjęciem kształcenia muzycznego w miejscu, w którym to kształcenie się odbywa? (Proszę podkreślić właściwe odpowiedzi):
- przesłuchanie kandydata jako badanie jego przydatności do nauki gry,
  - rozmowa z kandydatem z uwzględnieniem jego samooceny,
  - testy zdolności muzycznych,
  - wywiad środowiskowy,
  - inne: .....
15. W jakim stopniu wymienione niżej kategorie obejmujące indywidualne predyspozycje ucznia są uwzględniane przy organizowaniu prowadzonego przez Państwo nauczania gry instrumentalnej? (Proszę wstawić krzyżyki w odpowiednich rubrykach):

Indywidualne predyspozycje ucznia	Zawsze	Często	Sporadycznie	Nigdy
Wiek				
Zdolności muzyczne				
Indywidualne upodobania do barwy instrumentów dętych				
Ogólna inteligencja muzyczna				
Ukształtowanie aparatu zajęciowego				
Sylwetka ciała				
Indywidualne zainteresowania				

16. Proszę określić co ostatecznie decyduje o wyborze instrumentu dętego do nauki gry? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź):
- wstępna ocena indywidualnych predyspozycji ucznia do nauki gry na danym instrumencie (por. pyt. 15),
  - uświadomione upodobania kandydata do barwy instrumentu lub związana z nimi prośba kandydata,
  - sugestie rodziców,
  - pozostałe motywacje kandydata,
  - tworzenie określonego instrumentarium do potrzeb funkcjonowania szkoły lub innego środowiska edukacyjnego,
  - inne względy, (jakie?): .....
17. Jeśli indywidualne upodobania kandydata do barwy instrumentu dętego są przedmiotem i zarazem kategorią oceny jego przydatności do nauki gry na danym instrumencie, proszę opisać w jaki sposób są one analizowane? (Proszę o swobodną wypowiedź)
- .....
18. Co jest podstawą merytoryczną prowadzonego przez Państwo nauczania gry instrumentalnej? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź):
- opracowany przez Państwo program lub plan nauczania muzyki w zakresie gry instrumentalnej,
  - program nauczania muzyki w zakresie gry instrumentalnej zatwierdzony przez Centrum Edukacji Artystycznej do użytku ogólnopolskiego,
  - repertuar dostosowany do potrzeb i warunków konkretnego środowiska edukacyjnego,
  - nie ma określonych wyraźnie podstaw programowych,
  - inne: .....
19. Jaka była ogólna organizacja nauki gry na instrumencie w czasie minionego roku z uwzględnieniem czasu realizacji pojedynczych zajęć lekcyjnych? (Proszę wstawić krzyżyki w odpowiednie rubryki):

Organizacja	Czas poj. zajęć do 30 min.	Czas poj. zajęć: 1 godz. lekcyjna (45 min.)	Czas poj. zajęć: 1 godz. zegarowa (60min.)	Czas poj. zajęć był zróżnicowany
Lekcje systematyczne jeden raz w tygodniu				
Lekcje systematyczne dwa razy w tygodniu				
Lekcje odbywały się w różnych odstępach czasu, kiedy: .....				

20. Proszę określić formę prowadzonych zajęć nauki gry instrumentalnej? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź):
- lekcje były zawsze indywidualne (nauczyciel – jeden uczeń),
  - lekcje były indywidualne, choć czasami grupowe (powyżej dwóch osób),
  - lekcje były zawsze grupowe (np. w sekcjach instrumentalnych).
21. Proszę określić główne cele nauczania gry instrumentalnej jako kategorii organizującej nauczanie muzyki, w miejscu, w którym to nauczanie się odbywa: (Proszę wstawić krzyżyki w odpowiednie rubryki)

Główne cele prowadzonego nauczania gry instrumentalnej określane przez nauczyciela w miejscu nauczania	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Nauka gry na instrumencie				
Przygotowanie ucznia do dalszych etapów kształcenia muzycznego				
Wspomaganie rozwoju zdolności ucznia				
Przygotowanie uczniów do uczestnictwa w kulturze				
Organizowanie odpowiedniego instrumentarium do potrzeb konkretnych zespołów instrumentalnych, orkiestr dętych, kapel itp.				
Pożyteczne spędzaniu czasu				
Propagowanie działalności muzycznej				

22. Proszę określić strukturę dodatkowych zajęć edukacyjnych wspomagających naukę gry instrumentalnej w miejscu, gdzie nauka gry jest prowadzona? (Proszę wstawić krzyżyki w odpowiednich rubrykach):

Zajęcia muzyczne	Obowiązkowe	Pozalekcyjne	Brak zajęć
Zajęcia umuzykalniające			
Zajęcia teoretyczne, jakie: . . . . .			
Zajęcia słuchania muzyki			
Taniec, ruch przy muzyce, rytmika			
Zespół instrumentalny, jaki: . . . . .			
Chór			
Inne zajęcia praktyczne, jakie: . . . . .			

23. Czy zgadzają się Państwo z niżej wyrażonymi opiniami dotyczącymi kształcenia muzycznego w zakresie nauki gry instrumentalnej? (Proszę wstawić krzyżyki w odpowiednich rubrykach):

Opinie:	Tak	Nie wiem	Nie
Organizacja nauczania gry instrumentalnej w szkolnictwie muzycznym, społecznym i nieformalnym ruchu muzycznym oraz nauczaniu prywatnym jest zróżnicowana pod wieloma względami, co decyduje o istotnych różnicach w efektywności nauczania.			
Efektywność nauczania gry instrumentalnej w szkolnictwie muzycznym jest wyraźnie większa od efektów nauczania prowadzonego w społecznym i nieformalnym ruchu muzycznym oraz nauczaniu prywatnym			

24. Wiek Państwa: . . . . .
25. Płeć: . . . . .
26. Instytucja, w której (bądź przy której) prowadzone jest nauczanie gry instrumentalnej: . . . . .
27. Miejscość, w którym prowadzone jest nauczanie gry instrumentalnej: . . . . .

Dziękuję uprzejmie za pomoc

## *Załącznik nr 4*

### **Skale szacunkowe kryteriów oceny poziomu wykonania zadań muzycznych (Miniatur 1,2,3) – sprawdzianu umiejętności i osiągnięć w grze na instrumencie**

Ocenie podlegają trzy krótkie utwory.

Należy dokładnie wysłuchać każdy przykład muzyczny tylko jeden raz i ocenić według kryteriów określonych osobno dla każdego z wymiarów: tonalności, rytmu i ekspresji w podanej poniżej kolejności.

#### **Kryteria za wykonanie tonalne**

Ocenę wyznacza się w oparciu o skalę kumulacyjną<sup>11</sup>.

1. Uczeń gra pierwszą i (lub) ostatnią nutę poprawnie.
2. Uczeń wykonuje poprawnie wszystkie motywy tonalne w jednej funkcji – (Toniki).
3. Uczeń wykonuje poprawnie wszystkie motywy tonalne w jednej funkcji (Tonika) i niektóre motywy w innej funkcji (Subdominanta, Dominanta).
4. Uczeń wykonuje poprawnie wszystkie motywy tonalne w dwóch funkcjach.
5. Uczeń wykonuje poprawnie wszystkie motywy tonalne w trzech funkcjach – Tonika, Subdominanta, Dominanta.

#### **Kryteria za wykonanie rytmiczne**

Ocenę wyznacza się w oparciu o skalę kumulacyjną.

1. Uczeń utrzymuje stałe tempo (równy puls) przez cały czas trwania utworu.
2. Uczeń wykazuje poprawne poczucie metrum, akcentów przez cały trwania utworu (poczucie makrobitów).
3. Uczeń wykonuje poprawnie wszystkie motywy rytmiczne w jednej funkcji (Toniki) i niektóre z innych funkcji. Prawidłowo gra dźwięki oparte na makrobitach.
4. Uczeń wykonuje poprawnie wszystkie motywy rytmiczne w dwóch funkcjach. Prawidłowo gra dźwięki oparte na makrobitach i mikrobitach.
5. Uczeń wykonuje poprawnie wszystkie motywy rytmiczne we wszystkich funkcjach (Tonika, Subdominanta, Dominanta).

#### **Kryteria za ekspresję wykonania**

Ocenę wyznacza się w oparciu o skalę sumatywną<sup>22</sup>.

1. Uczeń nadaje ruch muzyce.
2. Uczeń przejawia zrozumienie dynamiki.
3. Uczeń posiada dobrą jakość dźwięku.
4. Uczeń gra prawidłową artykulacją.
5. Uczeń wykazuje zrozumienie prawidłowego frazowania, elementów interpretacji.

---

1 Jest to skala ocen 0-5 o charakterze ciągłym. Ocenę wyznacza nr kolejnego spełnionego kryterium.

2 Jest to również skala ocen 0-5, tyle, że ocenę wskazuje suma spełnionych kryteriów.

Załącznik nr 5

Materiał muzyczny wykorzystany w sprawdzianie osiągnięć

Miniatura (zadanie muzyczne) 1

Melodia: P. Trzos

Flute

*mf*

*f* *mf*

*f*

Miniatura 1

Melodia: P. Trzos

Tuba

*mf*

*f*

*mf*

*f* *mf*

*mf*



## Miniatura (zadanie muzyczne) 2

Melodia: P. Trzos

Flute

## Miniatura 2

Melodia: P. Trzos

Tuba

### Miniatura (zadanie muzyczne) 3

Melodia: P. Trzos

Flute

*f* *mf* *f* *mf* *f*

### Miniatura 3

Melodia: P. Trzos

*f* *mf* *f* *mf* *f*

Tabela 1. Wyniki badania *Testem Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT) E.E. Gordona dla grupy reprezentatywnej A

Nr kol. ucznia	Instrument wyznaczony do nauki		Najwyższe preferencje barwy dźwięku instrumentów dętych		Najniższe preferencje barwy dźwięku instrumentów dętych	
	nazwa	wskaźnik preferencji	ilość preferowanych grup barw dźwięku instr. dętych	wskaźniki najbardziej preferowanych grup barw instrumentów dętych	ilość najmniej preferowanych grup barw dźwięku instr. dętych	wskaźniki najmniej preferowanych grup barw instrumentów dętych
1	klarnet	11	1	B11	3	F2;A3;E3
2	klarnet	12	1	B12	2	E1;G2
3	klarnet	10	2	B10;D10	wyniki ogólne	wyniki ogólne
4	flet	10	2	A10;D10	2	G0;F2
5	saksofon	11	2	C11;B11	3	D2;E2;G2
6	saksofon	11	2	B11;C11	1	G2;
7	klarnet	11	2	B11;C11	2	A0;D0
8	klarnet	10	1	B10	2	D2,G2
9	saksofon	11	1	C11	1	G1
10	flet	12	2	A12;B10	2	E1;G2
11	saksofon	10	2	A12;C10	2	E2;G2
12	baryton	10	2	F10;C10	1	G1
13	klarnet	11	1	B11	1	G1
14	klarnet	12	1	B12	2	E1;D2
15	saksofon	10	2	C10;D10	1	G0
16	trąbka	11	1	E11	2	C2;G3
17	klarnet	11	2	B11;C10	3	E2;G2;F2
18	saksofon	10	2	C10;B10	1	D0
19	flet	11	1	A11	2	G2;B2
20	flet	10	1	A10	wyniki ogólne	wyniki ogólne
21	trąbka	10	2	E10;F10	1	G1
22	flet	11	1	A11	1	G0
23	saksofon	10	1	C10	2	E2,F2
24	saksofon	10	1	C10	3	A3;D2;G2
25	flet	11	1	A11	wyniki ogólne	wyniki ogólne
26	trąbka	10	2	E10;F11	1	F2
27	klarnet	10	1	B10	1	G2
28	trąbka	10	2	E10;F10	1	A1

29	flet	10	1	A10	1	C2
30	klarnet	11	2	B11;C11	3	E1;F2;G2
31	waltornia	11	2	C11;B10	2	E1;A2
32	flet	10	2	A 10;B10	1	G1
33	saksofon	10	1	C10	1	G1
34	flet	10	2	A10;E10	1	G1
35	klarnet	10	3	B10;C10;G11	2	A1;D2
36	klarnet	10	1	B10	1	D2
37	flet	10	2	A10; C11	3	D2;E2;F2
38	klarnet	10	2	G11;B10	1	A2
39	trąbka	10	1	E10	3	A2;B2;D2
40	klarnet	11	2	B11;C10	3	D2;E2;G1
41	saksofon	10	1	C10	1	G1
42	saksofon	10	2	B11,C10	2	D2,E2
43	klarnet	10	2	B10;D10	2	G2,E2
44	flet	10	2	A10;B11	2	E2;G2
45	klarnet	11	2	B11;C11	2	E2;G2
46	saksofon	11	2	C11;B11	3	E0;F2;G2
47	klarnet	10	2	B10;C10	1	G1
48	flet	10	1	A10	2	F1;G1
49	puzon	12	2	F12;G10	2	B1;C1
50	klarnet	10	1	B10	2	C2;G2
51	flet	10	1	A10	1	F2
52	klarnet	10	1	B10	wyniki ogólne	wyniki ogólne
53	klarnet	10	1	B10	1	D1
54	flet	11	2	A11;C11	1	G1
55	saksofon	10	1	C10	2	A1;G0
56	flet	10	2	C11;A10	2	G0;E2

Tabela 2. Wyniki badania *Testem Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT) E.E. Gordona dla grupy porównawczej pierwszej P<sub>1</sub>

Nr kol. ucznia	Instrument wyznaczony do nauki		Najwyższe preferencje barwy dźwięku instrumentów dętych		Najniższe preferencje barwy dźwięku instrumentów dętych	
	nazwa	wskaźnik preferencji	ilość preferowanych grup barw dźwięku instr. dętych	wskaźniki najbardziej preferowanych grup barw instrumentów dętych	ilość najmniej preferowanych grup barw dźwięku instr. dętych	wskaźniki najmniej preferowanych grup barw instrumentów dętych
1	puzon	9	1	C10	1	A2
2	saksofon	7	1	B10	1	D1
3	saksofon	8	1	A11	1	D1
4	klarnet	8	2	A10;C12	1	G0
5	klarnet	8	wyniki ogólne	wyniki ogólne	2	E1;F2
6	trąbka	4	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne
7	klarnet	9	wyniki ogólne	wyniki ogólne	1	G1
8	klarnet	5	1	G12	1	A0
9	trąbka	6	1	A10	wyniki ogólne	wyniki ogólne
10	trąbka	6	2	B11;A10	1	G1
11	klarnet	8	wyniki ogólne	wyniki ogólne	2	D1;A2
12	klarnet	6	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne
13	flet	6	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne
14	flet	8	1	C10	1	G2
15	flet	6	1	D11	1	G1
16	klarnet	8	1	E10	1	G1
17	flet	7	2	B10;C10	1	G0
18	flet	2*	2	B11;C11	1	A2
19	baryton	7	1	C12	2	D0;E2
20	puzon	3	2	B11;C11	1	G0
21	trąbka	2*	2	C11;B10	2	E2;G2
22	klarnet	9	1	C10	wyniki ogólne	wyniki ogólne
23	waltornia	4	1	A10	1	G2
24	flet	4	2	C10;D10	1	E1
25	baryton	7	wyniki ogólne	wyniki ogólne	1	G2
26	fagot	3	2	A11;C10	2	D2,E2
27	flet	3	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne
28	waltornia	9	1	B10	1	D1
29	flet	3	1	B10	1	D1
30	trąbka	7	1	D10	1	A1

31	saksofon	9	1	B11	1	E2
32	trąbka	5	2	B11;C11	2	D2;G2
33	flet	4	2	C12;B10	1	D2,
34	flet	4	1	B10	2	G1;F2
35	trąbka	0*	2	B10;C10	2	E0;F2
36	trąbka	7	1	C10	1	A2
37	fagot	8	1	C11,	1	G0
38	flet	3	1	B11	2	D2,E2
39	trąbka	1*	1	B11;C11	2	E1,F2
40	trąbka	7	1	D10	wyniki ogólne	wyniki ogólne
41	puzon	7	2	B11;C10	2	A2;G2
42	flet	5	1	B11	1	E1
43	klarnet	0*	wyniki ogólne	wyniki ogólne	4	A2;C2;B0;G2
44	klarnet	7	1	F11	1	A2
45	fagot	5	2	B11;C11	2	E0;F2
46	fagot	4	1	C12	1	E1
47	trąbka	8	1	A10	wyniki ogólne	wyniki ogólne
48	klarnet	6	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne
49	flet	5	1	D11	1	B1
50	trąbka	3	1	C10	wyniki ogólne	wyniki ogólne
51	trąbka	4	1	A12	2	G1;F2
52	saksofon	7	1	D11	1	G0
53	klarnet	6	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne
54	klarnet	5	wyniki ogólne	wyniki ogólne	1	C2
55	flet	2*	1	C10	2	D0;A2
56	saksofon	6	2	B10;D10	1	A0
57	klarnet	9	wyniki ogólne	wyniki ogólne	1	E2
58	trąbka	4	1	C10	wyniki ogólne	wyniki ogólne

\* – najniższy wynik Testu ITPT wskazuje na sugerowaną zmianę instrumentu do nauki

Tabela 3. Wyniki badania *Testem Preferencji Barwy Instrumentalnej* (ITPT) E.E. Gordona dla grupy porównawczej drugiej P<sub>2</sub>

Nr kol. ucznia	Instrument wyznaczony do nauki		Najwyższe preferencje barwy dźwięku instrumentów dętych		Najniższe preferencje barwy dźwięku instrumentów dętych	
	nazwa	wskaznik preferencji	ilość preferowanych grup barw dźwięku instr. dętych	wskazniki najbardziej preferowanych grup barw instrumentów dętych	ilość najmniej preferowanych grup barw dźwięku instr. dętych	wskazniki najmniej preferowanych grup barw instrumentów dętych
1	puzon	4	wyniki ogólne	wyniki ogólne	1	G2
2	sakshorn	3	1	D10	2	G0;F3
3	sakshorn	2*	2	B10;C10	3	F2;E3;G3
4	klarnet	5	wyniki ogólne	wyniki ogólne	2	F3;G3
5	puzon	7	wyniki ogólne	wyniki ogólne	2	A3;C3
6	puzon	6	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne
7	saksofon	6	1	B11	1	E2
8	puzon	7	wyniki ogólne	wyniki ogólne	1	A2
9	klarnet	7	wyniki ogólne	wyniki ogólne	1	G2
10	saksofon	10	1	C10	2	A2;D0
11	baryton	4	2	B11;C10	1	G1
12	sakshorn ten.	6	1	G10	1	D1
13	puzon	2*	2	A11;D11	3	C2;G2;F2
14	klarnet	10	2	A10;B10	2	E1;G2
15	trąbka	8	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne
16	flet	6	wyniki ogólne	wyniki ogólne	1	D2
17	baryton	4	1	C10	2	D2;G2
18	flet	2*	1	B10	1	A2
19	klarnet	9	wyniki ogólne	wyniki ogólne	2	F2;G1
20	baryton	4	2	C11;B10	2	E1;G1
21	klarnet	10	2	C11;B10	2	E2;F2
22	saksofon	7	1	D11	3	E2;F2;G2
23	trąbka	0*	1	C12	3	E0;F2;G2
24	puzon	7	wyniki ogólne	wyniki ogólne	2	A2;C2
25	klarnet	9	1	C10	1	A0
26	trąbka	5	2	B10;D10	1	G2
27	trąbka	8	1	B10	2	A1;D2
28	sakshorn alt.	9	1	G10	2	A2;D2

29	sakshorn alt.	12	1	F12	2	A0;D2
30	trąbka	0*	1	C12	2	E0;F2
31	flet	5	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne	wyniki ogólne
32	klarnet	9	1	C10	2	E2;F2
33	puzon	7	2	C11;B10	1	A0
34	flet	6	1	C10	2	E2;F2
35	flet	1*	1	F10	1	A1
36	klarnet	10	2	B10;C11	1	G0
37	klarnet	9	2	A11;C10	2	G2;F2
38	saksofon	6	1	D12	2	E1;G2
39	sakshorn	3	2	A10;B10	wyniki ogólne	wyniki ogólne
40	klarnet	7	2	A11;C10	1	G2
41	klarnet	7	wyniki ogólne	wyniki ogólne	1	D0
42	flet	7	1	E11	1	C2
43	puzon	8	1	E11	1	A2
44	trąbka	4	1	C10	1	G1
45	klarnet	5	wyniki ogólne	wyniki ogólne	1	C2
46	flet	3	2	C11;B10	1	E0
47	baryton	7	1	D12	1	A1
48	trąbka	6	2	C11;B10	2	D0;G2
49	klarnet	7	2	A11;C10	1	G2
50	saksofon	3	1	E10	1	G0
51	flet	6	2	B10;C11	2	D1;G1
52	flet	8	2	B11;C11	2	E1;F2

\* – najniższy wynik Testu ITPT wskazuje na sugerowaną zmianę instrumentu do nauki



Tabela 4. Wyniki badania Testem *Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) E.E. Gordona dla grupy reprezentatywnej A

Nr kol. ucznia	Wyobrażenia Dźwiękowa				Wyobrażenia Rytmiczna			
	Melodia	Harmonia	Wynik surowy ogólny	Centyl ogólny	Tempo	Metrum	Wynik surowy ogólny	Centyl ogólny
1	24	32	46	2	37	32	69	29
2	29	37	61	33	38	37	75	66
3	31	35	57	20	32	35	67	18
4	34	35	53	10	39	35	74	59
5	32	35	62	37	34	35	69	29
6	30	31	52	8	38	31	69	29
7	30	28	55	13	31	28	59	4
8	24	28	43	1	31	28	59	4
9	37	38	68	57	38	38	76	74
10	33	25	55	13	24	25	49	1
11	34	29	64	42	33	29	62	6
12	28	31	56	16	33	31	64	7
13	32	33	62	37	36	33	69	29
14	26	29	44	1	33	29	62	6
15	32	36	59	28	37	36	73	51
16	32	20	57	20	36	20	56	3
17	35	35	64	42	40	35	75	66
18	32	38	58	25	37	38	75	66
19	28	27	50	5	33	27	60	5
20	30	30	58	25	35	30	65	9
21	34	31	58	25	39	31	70	34
22	30	22	54	11	32	22	54	1
23	32	33	57	20	35	33	68	23
24	25	27	47	2	29	27	56	3
25	30	29	52	8	34	29	63	6
26	32	40	61	33	40	40	80	99
27	10	25	33	1	31	25	56	3
28	33	32	60	30	36	32	68	23
29	34	36	65	46	37	36	73	51
30	35	35	66	49	37	35	72	44
31	31	31	59	28	34	31	65	9
32	35	37	69	64	39	37	76	74
33	35	35	66	49	38	35	73	51
34	28	27	57	20	35	27	62	6
35	38	37	70	71	40	37	77	82

36	38	34	64	42	37	34	71	39
37	34	30	55	13	37	30	67	18
38	28	33	51	6	34	33	67	18
39	35	38	59	28	39	38	77	82
40	28	37	49	4	37	37	74	59
41	34	39	65	46	40	39	79	95
42	29	29	53	10	36	29	65	9
43	31	35	55	13	39	35	74	59
44	27	32	49	4	31	32	63	6
45	22	28	47	2	31	28	59	4
46	32	34	58	25	34	34	68	23
47	18	18	36	1	24	18	42	1
48	32	28	58	25	29	28	57	3
49	31	36	61	33	36	36	72	44
50	23	22	50	5	29	22	51	1
51	25	32	51	6	35	32	67	18
52	21	32	40	1	28	32	60	5
53	31	30	49	4	34	30	64	7
54	29	31	55	13	33	31	64	7
55	34	37	67	53	37	37	74	59
56	26	33	55	13	35	33	68	23
X	30,1	31,7	55,8	22,1	34,8	31,7	66,5	29,5
Mediana (Me)	31	32	57		35	32	67,5	

Tabela 5. Wyniki badania Testem *Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) E.E. Gordona dla grupy porównawczej pierwszej P<sub>1</sub>

Nr kol. ucznia	Wyobraźnia Dźwiękowa				Wyobraźnia Rytmiczna			
	Melodia	Harmonia	Wynik surowy ogólny	Centyl ogólny	Tempo	Metrum	Wynik surowy ogólny	Centyl ogólny
1	28	25	53	10	34	26	60	5
2	25	21	46	2	28	26	54	1
3	25	21	46	2	35	32	67	18
4	30	24	54	11	32	34	66	13
5	26	30	56	16	35	30	65	9
6	30	35	65	46	32	31	63	6
7	29	21	50	5	33	29	62	6
8	22	22	44	1	30	25	55	2
9	26	25	51	6	36	31	67	18
10	35	29	64	42	30	23	53	1
11	31	29	60	30	38	28	66	13
12	32	28	60	30	31	27	58	4
13	24	25	49	4	27	33	60	5
14	34	29	63	38	35	31	66	13
15	29	30	59	28	31	31	62	6
16	28	27	55	13	31	26	57	3
17	30	29	59	28	33	26	59	4
18	28	23	51	6	35	31	66	13
19	28	25	53	10	35	21	56	3
20	31	28	59	28	37	35	72	44
21	27	25	52	8	30	30	60	5
22	28	25	53	10	40	38	78	89
23	34	37	71	76	38	35	73	51
24	31	30	61	33	36	36	72	44
25	32	25	57	20	30	26	56	3
26	38	36	74	88	36	37	73	51
27	27	29	56	16	32	29	61	5
28	32	27	59	28	31	29	60	5
29	32	30	62	37	37	32	69	29
30	28	19	47	2	37	31	68	23
31	35	23	58	25	40	34	74	59

32	31	27	58	25	30	31	61	5
33	37	32	69	64	40	30	70	34
34	31	27	58	25	30	31	61	5
35	26	19	45	1	29	25	54	1
36	29	27	56	1	33	31	64	1
37	32	28	60	30	33	34	67	18
38	33	32	65	46	35	31	66	13
39	28	23	51	6	33	27	60	5
40	31	35	66	49	34	34	68	23
41	26	32	58	25	37	29	66	13
42	27	32	59	28	32	31	63	6
43	28	27	55	13	29	24	53	1
44	32	27	59	28	36	29	65	9
45	29	27	56	16	38	37	75	66
46	32	30	62	37	39	37	76	74
47	24	33	57	20	34	34	68	23
48	20	20	40	1	24	21	45	1
49	27	25	52	8	34	34	68	23
50	31	24	55	13	30	29	59	4
51	35	34	69	64	35	36	71	39
52	32	23	55	13	31	32	63	6
53	21	28	49	4	21	28	49	1
54	31	20	51	6	30	27	57	3
55	23	22	45	1	35	31	66	13
56	24	39	63	38	34	34	68	23
57	29	28	57	20	37	36	73	51
58	29	26	55	13	33	31	64	7
X	29,19	27,22	56,41	22,31	33,29	30,47	63,76	17,57
Mediana (Me)	29,00	27,00	56,50		33,50	31,00	64,50	

Tabela 6. Wyniki badania Testem *Profil Zdolności Muzycznych* (MAP) E.E. Gordona dla grupy porównawczej drugiej P<sub>2</sub>

Nr kol. ucznia	Wyobraźnia Dźwiękowa				Wyobraźnia Rytmiczna			
	Melodia	Harmonia	Wynik surowy ogólny	Centyl ogólny	Tempo	Metrum	Wynik surowy ogólny	Centyl ogólny
1	21	21	42	1	26	22	48	1
2	25	21	46	2	23	7	30	1
3	28	27	55	13	32	24	56	3
4	26	22	48	3	37	21	58	4
5	30	28	58	25	36	29	65	9
6	27	23	50	5	33	33	66	13
7	26	21	47	2	34	33	67	18
8	22	25	47	2	31	28	59	4
9	25	21	46	2	30	25	55	2
10	35	28	63	38	36	33	69	29
11	21	18	39	1	22	22	44	1
12	25	31	56	16	37	31	68	23
13	25	21	46	2	31	28	59	4
14	34	38	72	82	38	34	72	44
15	29	20	49	4	29	29	58	4
16	34	24	58	25	32	31	63	6
17	29	24	53	10	29	27	56	3
18	36	21	57	20	35	29	64	7
19	32	22	54	11	25	28	53	1
20	33	28	31	1	30	32	62	6
21	31	32	63	38	35	29	64	7
22	33	18	51	6	33	32	65	9
23	36	19	55	13	31	28	59	4
24	40	39	79	99	39	36	75	66
25	33	21	54	11	29	24	53	1
26	33	18	51	6	31	27	58	4
27	22	21	43	1	26	25	51	1
28	30	25	55	13	32	30	62	6
29	36	30	66	49	33	29	62	6
30	40	39	79	99	39	37	76	74
31	27	26	53	10	31	34	65	9

32	30	27	57	20	37	32	69	29
33	26	26	52	8	37	36	73	51
34	31	25	56	16	36	31	67	18
35	25	16	41	1	23	29	52	1
36	28	28	56	16	34	25	59	4
37	29	25	54	11	32	30	62	6
38	21	33	54	11	35	26	61	5
39	28	30	58	25	32	35	67	18
40	39	27	66	49	25	31	56	3
41	26	25	51	6	33	37	70	34
42	23	26	49	4	29	30	59	4
43	32	34	66	49	36	33	69	29
44	28	24	52	8	34	32	66	13
45	29	29	58	25	31	17	48	1
46	30	29	59	28	30	30	60	5
47	30	35	65	46	38	26	64	7
48	30	34	64	42	33	28	61	5
49	29	16	45	1	39	28	67	18
50	26	20	46	2	35	33	68	23
51	20	23	43	1	33	28	61	5
52	35	28	63	38	39	34	73	51
X	29,21	25,61	54,25	19,56	32,42	29	61,42	13,46
Mediana (Me)	29	25	54		33	29	62	

Tabela 7. Oceny sędziów kompetentnych za wykonanie sprawdzianu osiągnięć w grupie reprezentatywnej A wg kryterium tonalnego, rytmicznego i ekspresji wykonania. Zadanie 1 (Miniatura1)

ZADANIE 1 (Miniatura 1)																			
Nr kol. U.	Kryterium tonalne						Kryterium rytmiczne						Ekspresja wykonania						X M1
	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	
1	5	4	5	5	5	4,8	4	3	3	2	4	3,2	4	2	2	3	4	3	3,67
2	5	4	3	4	5	4,2	3	4	3	3	3	3,2	3	2	3	2	3	2,6	3,33
3	5	4	2	3	5	3,8	3	4	2	1	3	2,6	3	2	2	1	3	2,2	2,87
4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	5	4,2	5	4	4	4	5	4,4	4,53
5	5	5	4	3	5	4,4	5	4	4	3	5	4,2	5	4	4	2	5	4	4,20
6	4	3	4	3	4	3,6	3	4	4	3	3	3,4	4	3	4	3	4	3,6	3,53
7	5	4	4	3	5	4,2	4	4	4	2	4	3,6	4	3	3	2	4	3,2	3,67
8	4	4	4	2	4	3,6	4	5	4	3	4	4	4	3	3	2	4	3,2	3,60
9	5	5	2	4	5	4,2	5	4	2	4	5	4	5	4	2	3	5	3,8	4,00
10	5	5	4	5	5	4,8	5	4	4	5	5	4,6	5	4	4	4	5	4,4	4,60
11	4	5	1	1	4	3	3	3	0	0	3	1,8	3	3	2	1	3	2,4	2,40
12	5	5	4	4	5	4,6	5	5	3	3	5	4,2	5	4	3	4	5	4,2	4,33
13	5	4	4	5	5	4,6	5	4	4	5	5	4,6	5	2	3	2	5	3,4	4,20
14	5	4	2	2	5	3,6	4	3	3	2	4	3,2	4	2	2	1	4	2,6	3,13
15	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4,6	5	3	4	3	5	4	4,53
16	4	4	3	3	4	3,6	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3,6	3,73
17	4	3	4	3	4	3,6	4	4	4	3	4	3,8	4	3	3	2	4	3,2	3,53
18	4	4	3	4	3	3,6	3	4	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3,4	3,33
19	5	5	4	4	5	4,6	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4,6	4,73
20	5	4	3	3	5	4	3	4	2	3	3	3	4	4	3	4	4	3,8	3,60
21	5	4	3	5	5	4,4	5	4	3	4	5	4,2	5	3	1	3	5	3,4	4,00
22	5	4	4	4	5	4,4	5	5	4	3	5	4,4	5	4	4	3	5	4,2	4,33
23	4	3	3	2	4	3,2	3	3	3	1	3	2,6	3	4	3	1	3	2,8	2,87
24	5	4	1	5	5	4	5	4	3	4	5	4,2	5	4	4	3	5	4,2	4,13
25	5	5	4	5	5	4,8	5	4	4	4	5	4,4	5	4	3	4	5	4,2	4,47
26	5	5	2	5	5	4,4	4	5	3	5	4	4,2	5	4	3	4	5	4,2	4,27
27	5	4	3	4	5	4,2	4	3	3	2	4	3,2	4	4	3	3	4	3,6	3,67
28	4	2	2	2	4	2,8	3	2	2	3	3	2,6	3	2	2	1	3	2,2	2,53
29	5	4	4	4	5	4,4	5	5	4	4	5	4,6	5	4	4	3	5	4,2	4,40
30	5	5	3	4	5	4,4	4	5	5	5	4	4,6	5	5	5	4	5	4,8	4,60
31	5	4	5	5	5	4,8	3	4	4	4	3	3,6	3	4	3	3	3	3,2	3,87
32	4	5	4	4	4	4,2	3	4	4	3	3	3,4	4	4	4	4	4	4	3,87
33	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
34	5	5	4	4	5	4,6	4	4	4	3	4	3,8	4	4	5	4	4	4,2	4,20
35	3	4	4	4	3	3,6	3	4	4	4	3	3,6	4	5	5	5	4	4,6	3,93

36	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4,00
37	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4,6	5	4	4	4	4	4,2	4,60
38	4	4	5	4	4	4,2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	3	3	3,73
39	4	5	5	5	4	4,6	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	3	3,6	4,40
40	4	4	4	5	4	4,2	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4,40
41	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4,4	4	4	4	4	4	4	4,47
42	4	5	5	4	4	4,4	5	4	4	4	5	4,4	4	4	4	4	4	4	4,27
43	4	4	5	4	4	4,2	5	5	4	5	5	4,8	3	4	3	4	3	3,4	4,13
44	4	5	5	5	4	4,6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,87
45	3	4	4	3	3	3,4	3	4	4	4	3	3,6	4	4	4	4	4	4	3,67
46	4	4	5	5	4	4,4	4	5	4	4	4	4,2	4	4	4	4	4	4	4,20
47	4	4	4	4	5	4,2	3	4	3	3	3	3,2	5	4	4	4	5	4,4	3,93
48	4	4	3	3	4	3,6	3	4	5	4	3	3,8	4	4	4	5	4	4,2	3,87
49	4	5	4	4	4	4,2	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3,2	3,80
50	5	5	4	5	5	4,8	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4,6	4,47
51	5	4	3	4	5	4,2	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4,4	4,53
52	5	5	4	5	5	4,8	4	5	5	5	4	4,6	5	4	4	4	5	4,4	4,60
53	4	3	4	4	4	3,8	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3,6	3,80
54	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4,4	4	4	4	5	5	4,4	4,27
55	4	5	4	4	5	4,4	4	3	3	4	4	3,6	5	4	4	4	5	4,4	4,13
56	4	4	3	4	5	4	3	3	3	4	3	3,2	4	3	2	3	3	3	3,40
<b>X</b>						4,2						3,94						3,8	3,97
<b>Maksimum</b>						5						5						5	4,87
<b>Minimum</b>						2,8						1,8						2,2	2,40
<b>MEDIANA</b>						4,2						4						4	4,00



Tabela 8. Oceny sędziów kompetentnych za wykonanie sprawdzianu osiągnięć w grupie reprezentatywnej A wg kryterium tonalnego, rytmicznego i ekspresji wykonania. Zadanie 2 (Miniatura 2)

ZADANIE 2 (Miniatura 2)																			
Nr kol. U.	Kryterium tonalne						Kryterium rytmiczne						Ekspresja wykonania						XM2
	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	
1	5	4	3	3	4	3,8	4	3	4	2	3	3,2	4	2	4	2	3	3	3,33
2	5	4	4	4	5	4,4	3	4	3	2	3	3	4	2	2	1	2	2,2	3,20
3	5	4	3	3	4	3,8	3	3	5	0	3	2,8	3	2	2	0	2	1,8	2,80
4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	4,4	5	4	5	5	5	4,8	4,73
5	5	5	5	4	5	4,8	5	4	4	2	4	3,8	5	4	3	2	4	3,6	4,07
6	5	4	5	5	5	4,8	5	4	5	5	4	4,6	5	3	4	3	4	3,8	4,40
7	4	4	4	3	4	3,8	4	4	3	2	3	3,2	4	3	3	2	4	3,2	3,40
8	5	4	3	1	4	3,4	3	4	4	1	3	3	4	3	4	2	4	3,4	3,27
9	5	5	1	3	4	3,6	5	3	1	3	4	3,2	5	4	1	2	3	3	3,27
10	5	5	4	5	5	4,8	4	5	4	5	5	4,6	5	4	4	4	4	4,2	4,53
11	4	4	2	1	4	3	3	3	1	0	3	2	3	3	2	1	3	2,4	2,47
12	5	5	4	5	5	4,8	5	5	4	5	5	4,8	5	4	4	4	4	4,2	4,60
13	5	4	4	5	5	4,6	5	4	4	5	4	4,4	5	3	4	2	4	3,6	4,20
14	5	4	2	1	4	3,2	4	3	3	1	4	3	5	3	4	2	3	3,4	3,20
15	5	4	4	5	5	4,6	5	4	4	5	5	4,6	5	3	3	3	3	3,4	4,20
16	4	4	4	3	5	4	4	4	4	3	4	3,8	4	3	3	3	3	3,2	3,67
17	5	3	3	2	4	3,4	3	4	3	2	4	3,2	4	4	2	2	3	3	3,20
18	5	5	3	4	5	4,4	4	5	2	3	4	3,6	4	4	3	3	3	3,4	3,80
19	5	4	4	4	5	4,4	5	5	4	5	5	4,8	5	5	4	3	5	4,4	4,53
20	5	2	2	4	4	3,4	3	5	1	3	4	3,2	4	4	3	4	4	3,8	3,47
21	5	4	3	5	5	4,4	5	4	3	5	5	4,4	5	3	1	3	4	3,2	4,00
22	5	5	4	4	4	4,4	5	5	3	3	4	4	5	4	3	3	4	3,8	4,07
23	4	3	2	2	3	2,8	4	3	2	2	4	3	4	2	2	1	3	2,4	2,73
24	5	4	4	5	5	4,6	5	4	3	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4,20
25	5	4	3	3	4	3,8	5	5	3	3	4	4	5	4	3	3	4	3,8	3,87
26	5	5	2	5	4	4,2	5	5	3	5	4	4,4	5	5	2	5	4	4,2	4,27
27	5	5	4	5	5	4,8	5	5	4	5	5	4,8	5	4	4	4	4	4,2	4,60
28	3	3	1	3	4	2,8	3	2	1	1	4	2,2	2	2	1	1	2	1,6	2,20
29	4	5	4	3	4	4	5	4	3	3	4	3,8	4	4	3	3	4	3,6	3,80
30	4	5	4	4	4	4,2	4	5	4	4	4	4,2	3	4	5	5	4	4,2	4,20
31	3	4	3	3	4	3,4	4	3	3	3	4	3,4	2	1	1	2	2	1,6	2,80
32	4	4	4	3	4	3,8	4	3	4	4	4	3,8	4	4	3	4	4	3,8	3,80
33	4	5	5	4	4	4,4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,80
34	5	5	4	5	5	4,8	4	4	5	5	5	4,6	4	5	5	4	5	4,6	4,67
35	4	5	5	5	5	4,8	5	4	5	5	5	4,8	4	4	4	4	4	4	4,53

36	4	4	5	3	4	4	4	5	5	5	5	4,8	3	4	4	5	5	4,2	4,33
37	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4,8	5	4	5	5	5	4,8	4,87
38	3	3	3	4	4	3,4	2	4	3	4	4	3,4	3	3	3	2	4	3	3,27
39	4	4	4	3	4	3,8	3	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	3,8	3,87
40	5	4	5	4	5	4,6	5	4	5	4	5	4,6	4	5	4	4	4	4,2	4,47
41	4	3	4	4	4	3,8	4	4	4	4	5	4,2	4	3	4	4	4	3,8	3,93
42	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4,6	4	5	4	4	4	4,2	4,27
43	4	4	3	4	4	3,8	4	4	4	4	5	4,2	2	3	2	2	2	2,2	3,40
44	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,8	5	4	5	4	4	4,4	4,73
45	4	5	4	5	5	4,6	5	4	5	4	5	4,6	3	3	3	4	3	3,2	4,13
46	4	3	4	4	4	3,8	4	5	5	4	5	4,6	4	5	5	5	5	4,8	4,40
47	4	4	4	5	4	4,2	4	5	5	5	5	4,8	4	5	4	4	4	4,2	4,40
48	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4,4	4,80
49	4	4	3	4	5	4	3	3	4	3	4	3,4	3	3	3	3	3	3	3,47
50	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	4,2	4	3	4	4	4	3,8	4,00
51	3	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4,6	4	5	5	4	5	4,6	4,40
52	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4,4	4,80
53	4	5	4	5	4	4,4	5	5	4	4	5	4,6	4	4	3	4	4	3,8	4,27
54	3	4	4	5	5	4,2	4	5	4	4	4	4,2	4	4	3	3	4	3,6	4,00
55	4	3	4	4	4	3,8	4	4	4	4	5	4,2	4	5	4	4	4	4,2	4,07
56	3	5	4	5	5	4,4	3	4	5	4	5	4,2	4	3	4	4	4	3,8	4,13
X					4,1							4,04						3,6	3,94
Maksimum					5							5						3,6	4,87
Minimum					2,5							1,75						1,6	2,20
MEDIANA					4							4,5						4	4,07

Tabela 9. Oceny sędziów kompetentnych za wykonanie sprawdzianu osiągnięć w grupie reprezentatywnej A wg kryterium tonalnego, rytmicznego i ekspresji wykonania. Zadanie 3 (Miniatura 3)

ZADANIE 3 (Miniatura 3)																			
Nr kol. U.	Kryterium tonalne						Kryterium rytmiczne						Ekspresja wykonania						X M3
	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	
1	4	3	4	5	5	4,2	4	3	4	2	4	3,4	4	2	3	3	4	3,2	3,60
2	4	2	3	1	3	2,6	3	2	1	1	3	2	3	1	1	1	3	1,8	2,13
3	4	3	3	3	4	3,4	3	3	3	1	3	2,6	4	2	3	1	3	2,6	2,87
4	5	5	5	5	4	4,8	5	5	4	5	4	4,6	5	2	4	4	4	3,8	4,40
5	5	5	5	4	5	4,8	5	4	3	2	3	3,4	5	4	3	3	4	3,8	4,00
6	3	2	3	2	4	2,8	3	2	3	2	3	2,6	3	2	2	2	3	2,4	2,60
7	4	4	3	1	4	3,2	3	3	2	1	3	2,4	3	3	2	1	4	2,6	2,73
8	4	4	4	1	3	3,2	4	4	4	2	4	3,6	4	3	3	2	4	3,2	3,33
9	5	5	2	3	4	3,8	4	4	1	3	4	3,2	4	4	1	2	3	2,8	3,27
10	5	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3,6	4	3	4	3	4	3,6	3,73
11	4	4	0	2	3	2,6	4	3	0	0	2	1,8	4	3	1	1	3	2,4	2,27
12	4	5	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3,6	4	4	3	4	5	4	3,87
13	5	4	5	5	5	4,8	5	4	4	5	5	4,6	5	3	4	3	4	3,8	4,40
14	0	0	0	1	2	0,6	0	0	1	1	2	0,8	1	0	0	1	2	0,8	0,73
15	5	4	5	3	4	4,2	5	4	3	3	4	3,8	5	3	4	3	3	3,6	3,87
16	3	1	0	1	2	1,4	2	1	0	0	2	1	2	1	0	0	1	0,8	1,07
17	4	4	3	3	4	3,6	4	5	3	3	4	3,8	4	3	3	2	3	3	3,47
18	4	3	2	2	3	2,8	3	3	1	1	3	2,2	3	2	1	2	2	2	2,33
19	4	3	2	1	3	2,6	4	3	2	2	4	3	4	2	1	1	3	2,2	2,60
20	5	5	4	2	4	4	3	4	3	1	3	2,8	4	4	3	2	3	3,2	3,33
21	0	1	2	1	1	1	0	1	2	0	2	1	0	1	1	0	2	0,8	0,93
22	4	4	2	2	4	3,2	3	3	3	1	2	2,4	3	3	2	2	3	2,6	2,73
23	4	2	1	1	3	2,2	3	2	1	0	1	1,4	3	2	1	0	3	1,8	1,80
24	5	5	4	5	5	4,8	5	5	4	5	5	4,8	5	4	4	4	4	4,2	4,60
25	5	4	4	2	4	3,8	5	4	4	2	4	3,8	5	4	4	2	4	3,8	3,80
26	5	5	2	4	4	4	4	4	2	4	4	3,6	5	4	2	3	4	3,6	3,73
27	3	3	1	1	3	2,2	3	3	1	0	2	1,8	3	3	2	0	3	2,2	2,07
28	0	1	0	1	2	0,8	0	1	0	0	1	0,4	0	1	0	0	2	0,6	0,60
29	4	4	4	3	4	3,8	4	4	4	3	5	4	4	3	4	3	5	3,8	3,87
30	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	3	5	4	4,2	4,07
31	3	2	2	3	3	2,6	2	1	2	2	3	2	3	1	1	2	3	2	2,20
32	4	4	4	4	5	4,2	3	4	4	3	3	3,4	3	3	3	4	4	3,4	3,67
33	5	4	5	5	5	4,8	4	4	3	3	3	3,4	3	3	3	4	4	3,4	3,87
34	4	4	5	4	5	4,4	4	4	4	3	4	3,8	4	4	3	3	4	3,6	3,93
35	4	5	4	4	5	4,4	3	4	3	3	3	3,2	3	3	3	3	3	3	3,53

36	5	5	4	4	5	4,6	4	3	3	4	4	3,6	4	5	5	5	5	4,8	4,33
37	4	4	5	4	5	4,4	4	3	4	3	4	3,6	3	3	3	3	4	3,2	3,73
38	2	4	3	4	4	3,4	2	3	2	1	3	2,2	2	2	2	1	3	2	2,53
39	4	5	4	4	5	4,4	3	4	4	3	3	3,4	3	4	3	4	4	3,6	3,80
40	4	3	4	4	4	3,8	3	3	4	4	4	3,6	3	4	4	4	5	4	3,80
41	4	4	4	4	5	4,2	4	4	3	3	4	3,6	4	4	3	3	4	3,6	3,80
42	4	4	4	3	4	3,8	4	3	2	3	4	3,2	3	3	4	3	4	3,4	3,47
43	3	4	3	3	5	3,6	2	3	3	3	3	2,8	2	3	3	4	4	3,2	3,20
44	4	5	5	4	4	4,4	5	3	4	4	5	4,2	4	5	5	4	4	4,4	4,33
45	3	4	3	4	4	3,6	3	3	4	2	3	3	2	3	3	3	4	3	3,20
46	4	3	4	4	4	3,8	3	3	4	3	4	3,4	5	4	4	4	4	4,2	3,80
47	4	5	5	4	5	4,6	4	3	3	4	4	3,6	4	3	3	3	4	3,4	3,87
48	4	4	3	4	5	4	3	3	4	3	4	3,4	3	3	3	3	4	3,2	3,53
49	4	3	3	4	4	3,6	3	3	3	3	4	3,2	3	2	3	3	4	3	3,27
50	4	3	3	4	4	3,6	3	3	2	3	3	2,8	2	3	3	3	3	2,8	3,07
51	4	5	4	4	5	4,4	4	4	4	3	4	3,8	4	5	4	4	5	4,4	4,20
52	4	4	4	4	5	4,2	4	3	4	3	4	3,6	4	4	4	4	5	4,2	4,00
53	4	4	4	4	5	4,2	3	4	3	3	4	3,4	3	3	3	3	4	3,2	3,60
54	3	3	4	3	4	3,4	4	3	2	2	3	2,8	2	3	2	3	4	2,8	3,00
55	4	3	4	3	4	3,6	3	3	3	4	4	3,4	3	4	5	4	4	4	3,67
56	4	3	4	4	5	4	3	3	4	3	4	3,4	4	3	3	3	4	3,4	3,60
<b>X</b>						<b>3,6</b>						<b>3,1</b>						<b>3,1</b>	<b>3,25</b>
<b>Maksimum</b>						<b>4,8</b>						<b>4</b>						<b>4,8</b>	<b>4,60</b>
<b>Minimum</b>						<b>0,5</b>						<b>0,3</b>						<b>0,3</b>	<b>0,60</b>
<b>MEDIANA</b>						<b>3,8</b>						<b>3,3</b>						<b>3,3</b>	<b>3,57</b>

Tabela 10. Oceny sędziów kompetentnych za wykonanie sprawdzianu osiągnięć w grupie porównawczej pierwszej P<sub>1</sub> wg kryterium tonalnego, rytmicznego i ekspresji wykonania. Zadanie 1 (Miniatura 1)

Nr kol. U.	ZADANIE 1 (Miniatura 1)																			X M1
	Kryterium tonalne						Kryterium rytmiczne						Ekspresja wykonania							
	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X		
1	4	4	3	1	4	3,2	4	4	3	2	3	3,2	4	4	4	1	3	3,2	3,20	
2	5	4	4	3	5	4,2	5	4	4	2	4	3,8	5	3	3	2	4	3,4	3,80	
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	4	3,6	4,53	
4	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1,2	1	1	1	1	1	1	1,07	
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4,67	
6	3	3	3	1	3	2,6	3	3	3	1	3	2,6	3	3	3	1	3	2,6	2,60	
7	5	5	4	4	5	4,6	5	4	3	2	5	3,8	5	4	4	3	5	4,2	4,20	
8	4	3	3	1	4	3	3	3	3	0	3	2,4	3	2	2	2	3	2,4	2,60	
9	4	3	3	1	4	3	3	2	3	0	3	2,2	3	2	3	0	3	2,2	2,47	
10	3	2	2	1	3	2,2	3	2	2	0	3	2	3	2	3	0	3	2,2	2,13	
11	4	3	1	1	4	2,6	4	3	1	2	4	2,8	3	3	1	1	3	2,2	2,53	
12	3	2	1	1	3	2	3	1	0	0	3	1,4	3	2	0	0	3	1,6	1,67	
13	5	5	4	4	5	4,6	5	4	4	4	5	4,4	5	4	4	4	5	4,4	4,47	
14	4	4	3	1	4	3,2	4	4	3	2	4	3,4	4	3	3	2	4	3,2	3,27	
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	4,4	5	4	3	3	5	4	4,47	
16	5	3	3	1	5	3,4	4	3	3	1	4	3	4	2	3	0	4	2,6	3,00	
17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	5	3,8	4,60	
18	5	3	4	1	5	3,6	4	4	4	1	4	3,4	4	2	4	0	4	2,8	3,27	
19	4	5	3	3	4	3,8	4	5	4	4	4	4,2	4	4	4	3	4	3,8	3,93	
20	1	3	3	3	1	2,2	1	2	2	1	2	1,6	1	3	3	1	1	1,8	1,87	
21	5	4	4	4	5	4,4	5	5	4	5	5	4,8	5	4	4	5	5	4,6	4,60	
22	4	5	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	5	4	3,67	
23	3	3	3	4	3	3,2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2,73	
24	5	4	4	5	5	4,6	5	4	4	3	5	4,2	5	3	4	3	5	4	4,27	
25	5	5	4	1	5	4	5	5	4	1	5	4	5	3	3	0	5	3,2	3,73	
26	3	1	1	1	3	1,8	2	1	1	1	2	1,4	0	1	1	1	1	0,8	1,33	
27	4	3	3	3	4	3,4	3	4	4	3	3	3,4	4	4	4	3	4	3,8	3,53	
28	4	2	3	3	4	3,2	3	2	3	1	3	2,4	3	2	2	0	3	2	2,53	
29	3	2	1	2	3	2,2	2	2	1	0	2	1,4	3	2	2	1	3	2,2	1,93	
30	3	3	2	2	3	2,6	2	3	1	1	2	1,8	3	2	1	1	3	2	2,13	
31	4	5	3	3	4	3,8	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3,6	3,80	
32	5	4	5	5	5	4,8	5	4	4	3	5	4,2	5	2	4	3	5	3,8	4,27	
33	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4,6	5	4	4	4	5	4,4	4,67	
34	4	3	3	4	3	3,4	4	3	3	3	4	3,4	4	3	3	3	4	3,4	3,40	
35	3	4	2	2	3	2,8	4	5	3	3	4	3,8	3	3	4	3	3	3,2	3,27	
36	3	2	1	1	3	2	3	2	1	1	3	2	3	2	1	1	3	2	2,00	

37	4	5	5	4	4	4,4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3,6	4,00
38	4	5	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3,2	3	4	3	3	3	3,2	3,47
39	5	4	3	4	5	4,2	3	3	4	3	3	3,2	3	4	4	3	3	3,4	3,60
40	3	4	3	3	3	3,2	4	3	3	3	4	3,4	4	4	4	3	4	3,8	3,47
41	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	2	2	2	2,2	3,40
42	3	4	4	3	3	3,4	3	4	3	4	3	3,4	4	4	4	4	4	4	3,60
43	3	4	4	4	3	3,6	4	4	3	4	4	3,8	2	4	3	3	2	2,8	3,40
44	4	3	3	3	4	3,4	3	4	3	4	3	3,4	4	3	4	5	4	4	3,60
45	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3,4	3,80
46	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	2	1,8	2	2	2	1	2	1,8	2,20
47	4	3	4	4	4	3,8	3	3	4	2	3	3	3	4	4	3	3	3,4	3,40
48	4	5	5	4	4	4,4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3,4	3,93
49	3	4	4	3	3	3,4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	4	4,2	3,87
50	4	4	4	4	3	3,8	4	3	4	4	4	3,8	3	4	3	3	4	3,4	3,67
51	3	4	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3,6	3	3	4	3	3	3,2	3,27
52	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,8	3,93
53	4	4	5	4	4	4,2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3,2	3,80
54	4	4	3	4	4	3,8	3	3	4	3	3	3,2	4	3	3	2	4	3,2	3,40
55	4	4	4	4	3	3,8	4	4	4	4	3	3,8	4	3	4	3	4	3,6	3,73
56	4	4	4	3	4	3,8	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,27
57	4	3	4	3	4	3,6	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3,2	3,27
58	4	3	4	3	4	3,6	4	4	3	4	4	3,8	2	3	3	2	2	2,4	3,27
X							3,57						3,34					3,1	3,34
Maksimum							5						5					4,6	4,67
Minimum							1						1,2					0,8	1,07
MEDIANA							3,6						3,4					3,2	3,43

Tabela 11. Oceny sędziów kompetentnych za wykonanie sprawdzianu osiągnięć w grupie porównawczej pierwszej P<sub>1</sub> wg kryterium tonalnego, rytmicznego i ekspresji wykonania. Zadanie 2 (Miniatura 2)

Nr kol. U.	ZADANIE 2 (Miniatura 2)																		
	Kryterium tonalne						Kryterium rytmiczne						Ekspresja wykonania						X M2
	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	
1	4	5	3	1	3	3,2	4	5	3	2	5	3,8	4	4	2	1	5	3,2	3,40
2	5	4	4	5	4	4,4	5	4	4	4	3	4	5	3	3	2	4	3,4	3,93
3	5	5	4	5	4	4,6	5	5	4	5	4	4,6	5	4	3	3	4	3,8	4,33
4	5	5	3	5	5	4,6	5	5	3	5	5	4,6	5	3	3	3	5	3,8	4,33
5	5	5	5	4,9	5	4,99	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
6	3	3	4	1	3	2,8	3	2	3	0	2	2	3	2	2	0	3	2	2,27
7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	5	4,2	4,73
8	3	2	3	1	3	2,4	3	2	3	0	2	2	3	2	3	0	3	2,2	2,20
9	4	1	2	1	4	2,4	3	1	1	0	1	1,2	3	1	2	0	3	1,8	1,80
10	3	2	1	1	3	2	3	2	0	0	2	1,4	3	2	1	0	3	1,8	1,73
11	5	3	1	1	5	3	4	2	1	1	2	2	4	2	1	0	4	2,2	2,40
12	3	1	1	1	3	1,8	3	1	0	0	1	1	3	2	0	0	3	1,6	1,47
13	5	5	4	4	5	4,6	4	4	4	5	4	4,2	5	4	3	4	5	4,2	4,33
14	0	3	2	1	1	1,4	0	2	2	0	2	1,2	0	2	3	0	1	1,2	1,27
15	5	4	4	5	5	4,6	5	4	4	4	4	4,2	4	4	3	3	4	3,6	4,13
16	3	3	3	1	3	2,6	3	3	3	0	3	2,4	3	2	2	1	3	2,2	2,40
17	5	5	4	4	5	4,6	5	4	4	4	4	4,2	5	3	3	3	5	3,8	4,20
18	0	0	0	0	1	0,2	0	0	0	0	1	0,2	0	0	0	0	0	0	0,13
19	4	4	4	3	3	3,6	4	4	4	3	4	3,8	4	3	3	3	4	3,4	3,60
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
21	5	4	4	4	5	4,4	5	5	4	5	5	4,8	5	4	3	4	5	4,2	4,47
22	4	4	3	4	4	3,8	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3,8	3,87
23	3	2	3	3	3	2,8	2	3	3	3	3	2,8	2	2	2	3	2	2,2	2,60
24	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4,8	5	3	3	3	5	3,8	4,53
25	5	4	3	1	5	3,6	4	4	3	1	4	3,2	4	3	3	1	4	3	3,27
26	0	1	1	1	0	0,6	0	1	1	0	1	0,6	0	1	2	0	0	0,6	0,60
27	4	4	3	4	4	3,8	3	4	3	3	4	3,4	3	3	3	3	3	3	3,40
28	3	1	1	1	3	1,8	4	1	2	0	1	1,6	2	1	3	2	3	2,2	1,87
29	4	5	3	5	4	4,2	3	5	3	5	5	4,2	4	4	3	4	4	3,8	4,07
30	2	2	1	1	2	1,6	2	2	1	0	2	1,4	2	2	1	1	2	1,6	1,53
31	3	4	4	5	3	3,8	4	5	4	4	5	4,4	4	3	3	4	4	3,6	3,93
32	5	4	3	5	5	4,4	5	3	3	2	3	3,2	4	2	3	3	4	3,2	3,60
33	5	5	4	5	5	4,8	5	5	4	4	5	4,6	5	3	4	3	5	4	4,47
34	3	3	3	4	3	3,2	4	4	4	3	4	3,8	3	3	3	3	3	3	3,33
35	4	4	3	3	4	3,6	3	4	3	4	4	3,6	3	2	4	2	3	2,8	3,33
36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00

37	4	4	3	3	4	3,6	3	4	4	3	4	3,6	3	2	3	3	3	2,8	3,33		
38	3	4	4	3	3	3,4	4	4	4	3	4	3,8	2	3	2	3	3	2,6	3,27		
39	3	4	4	4	3	3,6	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	3,4	3,67		
40	4	3	4	4	4	3,8	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3,60		
41	3	2	3	3	3	2,8	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	1,8	2,53		
42	4	3	4	4	4	3,8	4	4	5	4	4	4,2	4	4	4	4	4	4	4,00		
43	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3,4	2	4	4	4	2	3,2	3,20		
44	4	4	5	4	4	4,2	5	4	4	4	4	4,2	4	5	3	4	4	4	4,13		
45	3	4	4	4	3	3,6	4	5	4	5	5	4,6	3	3	3	3	3	3	3,73		
46	3	2	3	3	3	2,8	2	3	2	2	3	2,4	2	1	2	2	2	1,8	2,33		
47	4	4	3	4	4	3,8	4	5	4	4	5	4,4	4	3	3	2	4	3,2	3,80		
48	3	4	4	4	3	3,6	3	3	3	2	3	2,8	2	3	3	3	2	2,6	3,00		
49	4	5	4	5	4	4,4	4	5	4	3	5	4,2	5	4	5	4	5	4,6	4,40		
50	4	5	4	4	4	4,2	4	5	5	4	5	4,6	4	3	3	4	4	3,6	4,13		
51	3	3	3	4	3	3,2	4	3	3	4	3	3,4	2	3	3	3	2	2,6	3,07		
52	3	3	4	3	3	3,2	4	3	4	4	4	3,8	3	1	2	2	3	2,2	3,07		
53	3	4	4	3	3	3,4	4	4	4	4	5	4,2	3	4	3	4	3	3,4	3,67		
54	4	3	3	3	4	3,4	3	4	4	3	4	3,6	3	4	3	2	3	3	3,33		
55	3	4	4	3	4	3,6	4	4	3	4	4	3,8	4	3	2	2	4	3	3,47		
56	4	4	3	4	3	3,6	3	4	3	3	4	3,4	4	3	2	3	3	3	3,33		
57	4	4	4	4	3	3,8	4	4	3	4	3	3,6	4	3	3	3	4	3,4	3,60		
58	3	3	3	4	4	3,4	2	2	3	3	3	2,6	2	2	2	3	3	2,4	2,80		
X						3,32							3,26							2,8	3,14
Maksimum						5							5							5	5,00
Minimum						0							0							0	0,00
MEDIANA						3,6							3,7							3	3,37



Tabela 12. Oceny sędziów kompetentnych za wykonanie sprawdzianu osiągnięć w grupie porównawczej pierwszej P<sub>1</sub> wg kryterium tonalnego, rytmicznego i ekspresji wykonania. Zadanie 3 (Miniatura 3)

Nr kol. U.	ZADANIE 3 (Miniatura 3)																		
	Kryterium tonalne						Kryterium rytmiczne						Ekspresja wykonania						X M3
	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	
1	3	3	2	1	4	2,6	3	3	2	1	3	2,4	3	3	1	0	3	2	2,33
2	4	4	4	3	3	3,6	4	3	3	2	3	3	4	3	3	2	3	3	3,20
3	4	3	4	5	4	4	4	3	3	3	4	3,4	4	3	3	2	3	3	3,47
4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	3	3,8	5	3	4	3	4	3,8	4,20
5	5	5	5	5	4	4,8	5	5	5	4,9	5	4,99	4	4	4	4	4	4	4,60
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
8	4	2	2	1	4	2,6	4	2	3	0	2	2,2	4	2	2	1	4	2,6	2,47
9	3	2	3	1	3	2,4	3	1	1	0	1	1,2	3	1	1	0	3	1,6	1,73
10	3	1	1	1	3	1,8	3	1	0	0	1	1	3	1	1	0	3	1,6	1,47
11	4	3	1	1	4	2,6	3	2	0	1	2	1,6	4	2	1	0	4	2,2	2,13
12	0	1	1	1	1	0,8	0	1	0	0	1	0,4	0	1	0	0	0	0,2	0,47
13	4	4	3	3	4	3,6	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3,4	3,33
14	4	2	2	1	4	2,6	3	2	1	0	2	1,6	3	1	1	0	3	1,6	1,93
15	4	1	2	3	4	2,8	3	1	2	2	2	2	3	0	2	0	3	1,6	2,13
16	4	3	3	1	4	3	4	3	2	0	3	2,4	4	2	2	1	4	2,6	2,67
17	4	4	3	3	4	3,6	4	4	3	2	4	3,4	4	3	3	2	4	3,2	3,40
18	5	2	3	1	5	3,2	4	2	3	0	2	2,2	4	1	3	0	4	2,4	2,60
19	3	3	2	1	3	2,4	3	3	2	0	3	2,2	3	2	1	0	3	1,8	2,13
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
21	5	4	4	5	5	4,6	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	3,4	4,00
22	4	4	4	3	4	3,8	4	3	3	4	3	3,4	3	2	3	3	3	2,8	3,33
23	3	3	2	3	3	2,8	2	1	1	2	1	1,4	1	1	1	1	1	1	1,73
24	4	3	4	1	4	3,2	3	3	3	1	3	2,6	3	2	3	1	3	2,4	2,73
25	4	2	3	1	4	2,8	4	2	1	0	2	1,8	3	1	1	0	3	1,6	2,07
26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
27	4	4	4	3	4	3,8	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2,6	3,13
28	3	1	2	1	3	2	3	1	3	0	1	1,6	3	1	2	0	3	1,8	1,80
29	0	1	0	0	1	0,4	0	1	0	0	1	0,4	0	1	0	0	0	0,2	0,33
30	3	2	1	1	3	2	3	2	1	0	2	1,6	3	2	0	1	3	1,8	1,80
31	3	4	3	4	3	3,4	2	3	3	3	3	2,8	3	3	3	3	3	3	3,07
32	4	3	3	3	4	3,4	3	3	2	1	3	2,4	4	2	2	2	4	2,8	2,87
33	4	3	3	3	4	3,4	3	3	2	2	3	2,6	4	2	2	2	4	2,8	2,93
34	3	3	4	4	3	3,4	3	2	2	3	2	2,4	2	2	3	3	2	2,4	2,73
35	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	2	2,2	2	1	2	3	2	2	2,40
36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00

37	3	3	3	4	3	3,2	3	3	2	3	3	2,8	2	2	3	3	2	2,4	2,80
38	3	4	4	3	3	3,4	3	2	3	2	2	2,4	3	2	2	1	3	2,2	2,67
39	3	4	4	4	3	3,6	4	3	4	4	3	3,6	3	4	3	3	3	3,2	3,47
40	3	2	3	3	3	2,8	3	2	2	2	2	2,2	2	2	3	2	3	2,4	2,47
41	2	2	2	3	2	2,2	1	2	2	1	2	1,6	1	1	1	1	1	1	1,60
42	4	4	3	5	4	4	4	3	4	3	3	3,4	4	4	4	3	4	3,8	3,73
43	4	3	3	3	4	3,4	2	3	2	1	3	2,2	2	4	4	3	2	3	2,87
44	4	5	4	3	4	4	3	2	3	3	2	2,6	3	4	5	3	3	3,6	3,40
45	4	4	3	4	3	3,6	3	4	4	4	4	3,8	3	3	3	4	3	3,2	3,53
46	2	3	4	3	2	2,8	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1,4	2,07
47	3	4	4	3	3	3,4	3	2	3	3	2	2,6	3	2	3	1	3	2,4	2,80
48	3	3	3	3	4	3,2	3	3	4	3	3	3,2	3	2	3	3	3	2,8	3,07
49	3	4	4	4	3	3,6	3	4	3	1	3	2,8	2	3	4	4	3	3,2	3,20
50	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3,2	3	4	3	3	4	3,4	3,53
51	3	3	4	3	3	3,2	3	2	3	2	2	2,4	2	2	2	1	2	1,8	2,47
52	3	3	4	3	3	3,2	2	3	2	2	3	2,4	3	2	2	1	3	2,2	2,60
53	3	3	4	4	3	3,4	4	4	3	4	4	3,8	3	3	3	3	4	3,2	3,47
54	3	4	4	3	3	3,4	3	2	2	3	2	2,4	3	2	1	2	3	2,2	2,67
55	3	4	4	4	3	3,6	3	2	2	3	2	2,4	3	3	2	3	3	2,8	2,93
56	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3,4	3	3	3	3	3	3	3,47
57	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	2,8	3	2	2	1	2	2	2,93
58	2	1	2	2	2	1,8	1	2	1	2	2	1,6	2	2	1	1	2	1,6	1,67
X						2,88						2,29						2,21	2,46
Maksimum						5						4,99						4	4,60
Minimum						0						0						0	0,00
MEDIANA						3,2						2,4						2,4	2,67

Tabela 13. Oceny sędziów kompetentnych za wykonanie sprawdzianu osiągnięć w grupie porównawczej drugiej  $P_2$  wg kryterium tonalnego, rytmicznego i ekspresji wykonania. Zadanie 1 (Miniatura 1)

ZADANIE 1 (Miniatura 1)																				
Nr kol. U.	Kryterium tonalne						Kryterium rytmiczne						Ekspresja wykonania						XM1	
	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X		
1	4	4	4	5	4	4,2	4	5	4	5	4	4,4	4	2	3	2	4	3	3,91	
2	3	2	2	1	2	2	3	2	3	1	4	2,6	3	2	3	0	3	2,2	2,23	
3	3	1	2	1	2	1,8	4	1	2	1	3	2,2	3	1	2	2	3	2,2	2,00	
4	4	4	3	1	4	3,2	4	3	3	2	3	3	4	2	2	1	3	2,4	2,89	
5	3	3	3	1	3	2,6	4	3	2	2	3	2,8	3	2	3	1	3	2,4	2,59	
6	4	3	3	3	3	3,2	4	3	2	2	3	2,8	3	2	3	1	3	2,4	2,81	
7	4	4	3	2	4	3,4	3	4	3	1	3	2,8	3	2	3	2	3	2,6	2,95	
8	3	3	3	1	3	2,6	3	3	2	1	3	2,4	3	2	3	0	3	2,2	2,38	
9	5	4	4	5	4	4,4	5	5	4	5	5	4,8	5	3	3	3	4	3,6	4,33	
10	5	4	4	1	3	3,4	4	4	4	2	4	3,6	5	2	3	2	4	3,2	3,38	
11	4	3	3	3	3	3,2	4	3	3	2	4	3,2	4	2	1	2	4	2,6	2,96	
12	4	2	2	2	2	2,4	3	2	2	0	3	2	3	2	2	1	3	2,2	2,15	
13	3	1	2	0	1	1,4	2	1	2	0	2	1,4	2	1	1	0	2	1,2	1,30	
14	5	4	4	5	4	4,4	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	5	3,8	4,40	
15	5	4	4	5	4	4,4	4	4	4	3	4	3,8	4	3	1	4	4	3,2	3,83	
16	4	3	4	3	3	3,4	4	4	2	3	4	3,4	4	5	5	5	4	4,6	3,80	
17	3	3	2	3	3	2,8	4	3	4	4	4	3,8	4	4	4	4	4	4	3,53	
18	5	4	4	4	4	4,2	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4,6	4,27	
19	2	2	2	1	2	1,8	2	2	2	2	2	2	2	2	3	0	3	2	1,93	
20	3	3	4	4	3	3,4	3	4	3	3	3	3,2	3	4	4	4	4	3,8	1,93	
21	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3,4	4	4	3	4	4	3,8	3,73	
22	4	3	2	2	3	2,8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,93	
23	4	4	4	3	4	3,8	3	3	4	4	4	3,6	3	4	3	4	3	3,4	3,60	
24	2	3	2	3	3	2,6	4	3	3	4	4	3,6	2	3	3	3	2	2,6	2,93	
25	4	4	4	3	4	3,8	4	5	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3,6	3,80	
26	3	3	3	3	4	3,2	3	4	4	3	3	3,4	4	3	4	4	4	3,8	3,47	
27	3	4	3	4	4	3,6	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2,6	3,07	
28	4	3	3	4	3	3,4	3	3	3	4	3	3,2	4	4	4	3	4	3,8	3,47	
29	4	3	3	3	3	3,2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2,73	
30	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3,6	3	4	3	3	3	3,2	3,60	
31	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3,6	3,87	
32	4	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3,4	3,47	
33	3	4	4	4	4	3,8	3	2	2	1	3	2,2	2	3	1	1	2	1,8	2,60	
34	4	3	4	4	3	3,6	3	4	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3,6	3,40	

35	4	3	4	4	3	3,6	4	4	3	3	4	3,6	2	4	3	1	2	2,4	<b>3,20</b>		
36	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2,4	<b>3,13</b>		
37	4	3	3	3	3	3,2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2,8	<b>3,00</b>		
38	4	5	5	5	5	4,8	4	5	5	4	4	4,4	3	3	3	3	3	3	<b>4,07</b>		
39	4	3	3	3	3	3,2	3	4	3	4	3	3,4	3	4	4	4	3	3,6	<b>3,40</b>		
40	3	4	4	4	4	3,8	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3,6	<b>3,80</b>		
41	4	3	3	4	3	3,4	3	3	4	4	3	3,4	4	3	4	3	4	3,6	<b>3,47</b>		
42	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3,2	<b>3,40</b>		
43	4	5	4	4	5	4,4	2	4	3	4	2	3	4	3	3	3	4	3,4	<b>3,60</b>		
44	4	3	4	4	3	3,6	4	3	4	4	4	3,8	4	4	4	3	4	3,8	<b>3,73</b>		
45	3	4	4	4	4	3,8	4	4	4	4	4	4	3	2	3	2	3	2,6	<b>3,47</b>		
46	3	4	5	5	4	4,2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,8	<b>4,00</b>		
47	3	4	3	4	3	3,4	3	4	3	4	4	3,6	4	4	3	3	3	3,4	<b>3,47</b>		
48	4	4	3	4	4	3,8	3	4	3	3	3	3,2	3	4	3	4	4	3,6	<b>3,53</b>		
49	3	4	4	3	4	3,6	3	4	4	3	3	3,4	3	3	3	3	3	3	<b>3,33</b>		
50	4	3	3	3	3	3,2	3	4	3	3	3	3,2	4	4	3	4	4	3,8	<b>3,40</b>		
51	3	4	4	4	4	3,8	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3,6	<b>3,80</b>		
52	3	2	3	4	3	3	2	3	3	3	3	2,8	3	4	4	4	4	3,8	<b>3,20</b>		
X						3,42							3,33							3,11	3,25
Maksimum						4,75							5							4,6	4,40
Minimum						1,4							1,4							1,2	1,30
MEDIANA						3,4							3,4							3,2	3,40

Tabela 14. Oceny sędziów kompetentnych za wykonanie sprawdzianu osiągnięć w grupie porównawczej drugiej  $P_2$  wg kryterium tonalnego, rytmicznego i ekspresji wykonania. Zadanie 2 (Miniatura 2)

ZADANIE 2 (Miniatura 2)																			
Nr kol. U.	Kryterium tonalne						Kryterium rytmiczne						Ekspresja wykonania						XM2
	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	
1	4	4	4	5	4	4,2	4	5	4	5	4	4,4	4	2	2	2	3	2,6	3,73
2	3	2	4	1	3	2,6	3	2	3	2	3	2,6	3	2	2	1	2	2	2,40
3	3	2	4	1	3	2,6	3	3	3	2	3	2,8	3	2	2	1	3	2,2	2,53
4	4	3	1	1	4	2,6	4	3	3	1	3	2,8	3	2	2	1	3	2,2	2,53
5	3	3	3	2	3	2,8	3	3	3	1	3	2,6	3	2	2	1	3	2,2	2,53
6	3	2	4	1	3	2,6	3	2	3	2	3	2,6	3	1	2	1	3	2	2,40
7	4	3	3	2	4	3,2	4	5	3	1	3	3,2	4	3	3	1	4	3	3,13
8	3	2	3	1	3	2,4	3	2	3	0	3	2,2	3	1	2	0	3	1,8	2,13
9	5	4	4	5	5	4,6	5	5	4	5	4	4,6	5	4	4	3	5	4,2	4,47
10	5	4	4	3	5	4,2	5	4	4	1	4	3,6	4	2	3	2	4	3	3,60
11	4	3	4	1	4	3,2	4	3	4	2	4	3,4	4	2	2	1	4	2,6	3,07
12	4	1	1	1	4	2,2	3	1	1	0	1	1,2	3	1	2	1	3	2	1,80
13	3	1	1	1	3	1,8	2	1	2	1	2	1,6	2	1	2	0	2	1,4	1,60
14	4	4	3	5	4	4	3	4	3	1	3	2,8	4	3	2	1	4	2,8	3,20
15	5	4	3	5	5	4,4	5	5	5	4	5	4,8	4	3	2	4	4	3,4	4,20
16	4	3	4	4	4	3,8	3	4	4	4	4	3,8	3	5	4	5	3	4	3,87
17	3	4	3	3	3	3,2	4	3	4	3	3	3,4	3	2	3	3	3	2,8	3,13
18	5	4	4	4	5	4,4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4,2	4,20
19	1	2	3	1	1	1,6	1	2	3	0	2	1,6	1	2	2	0	1	1,2	1,47
20	4	4	4	3	4	3,8	3	4	4	4	4	3,8	4	3	3	4	4	3,6	3,73
21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3,6	3,87
22	4	4	3	3	4	3,6	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	2,8	3,47
23	4	4	3	4	4	3,8	4	4	4	4	4	4	3	3	2	3	3	2,8	3,53
24	3	4	4	4	3	3,6	4	3	3	4	3	3,4	4	2	3	3	4	3,2	3,40
25	3	4	3	3	3	3,2	2	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,8	3,00
26	4	4	4	3	4	3,8	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3,4	3,73
27	3	4	3	4	3	3,4	3	3	3	4	3	3,2	3	2	3	3	3	2,8	3,13
28	3	4	3	3	3	3,2	3	2	2	3	2	2,4	3	2	3	3	3	2,8	2,80
29	2	2	3	1	2	2	2	3	2	3	2	2,4	2	1	1	1	2	1,4	1,93
30	3	4	3	3	3	3,2	4	4	3	2	3	3,2	2	2	2	3	2	2,2	2,87
31	4	4	4	3	4	3,8	4	5	5	4	5	4,6	3	4	3	3	3	3,2	3,87
32	3	3	4	3	3	3,2	4	4	3	3	3	3,4	3	4	2	3	3	3	3,20
33	2	3	2	2	2	2,2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1,6	1,93
34	3	3	4	3	4	3,4	4	4	4	2	4	3,6	3	4	2	2	3	2,8	3,27

35	3	4	3	2	3	3	3	4	4	3	4	3,6	1	2	1	1	1	1,2	2,60		
36	3	3	3	3	3	3	2	4	3	4	4	3,4	3	4	2	2	3	2,8	3,07		
37	2	2	3	2	2	2,2	2	3	3	3	3	2,8	3	2	3	3	3	2,8	2,60		
38	4	4	5	4	4	4,2	4	3	4	4	4	3,8	3	4	3	3	3	3,2	3,73		
39	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,8	4	2	3	3	4	3,2	3,67		
40	4	5	4	5	4	4,4	5	5	4	5	4	4,6	4	5	5	5	4	4,6	4,53		
41	2	4	3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3,6	3,53		
42	3	4	3	4	3	3,4	4	5	3	5	4	4,2	4	3	3	3	4	3,4	3,67		
43	4	3	4	4	3	3,6	4	4	3	4	3	3,6	3	3	3	3	3	3	3,40		
44	4	3	3	4	3	3,4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,80		
45	3	4	4	3	3	3,4	3	4	4	3	4	3,6	4	2	2	1	4	2,6	3,20		
46	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4,4	4	3	4	4	4	3,8	4,07		
47	3	2	3	3	3	2,8	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2,8	2,87		
48	3	4	4	4	3	3,6	4	4	4	4	4	4	2	3	2	2	2	2,2	3,27		
49	4	3	4	3	4	3,6	4	4	3	3	3	3,4	3	2	2	2	3	2,4	3,13		
50	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,8	4	2	3	2	3	2,8	3,53		
51	3	3	4	3	4	3,4	3	4	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2,4	2,93		
52	3	4	4	4	4	3,8	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3,6	3,80		
X						3,33							3,4							2,8	3,18
Maksimum						4,6							4,8							4,6	4,53
Minimum						1,6							1,2							1,2	1,47
MEDIANA						3,4							3,5							2,8	3,20

Tabela 15. Oceny sędziów kompetentnych za wykonanie sprawdzianu osiągnięć w grupie porównawczej drugiej  $P_2$  wg kryterium tonalnego, rytmicznego i ekspresji wykonania. Zadanie 3 (Miniatura 3)

ZADANIE 3 (Miniatura 3)																				
Nr kol. U.	Kryterium tonalne						Kryterium rytmiczne						Ekspresja wykonania						XM3	
	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X	k1	k2	k3	k4	k5	X		
1	4	4	4	3	4	3,8	3	4	3	1	3	2,8	3	2	2	1	2	2	2,87	
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	
3	3	1	2	1	2	1,8	3	1	1	0	1	1,2	3	1	2	1	2	1,8	1,60	
4	4	4	3	1	3	3	3	4	2	0	3	2,4	4	2	4	1	3	2,8	2,73	
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	
6	3	1	2	1	3	2	3	1	1	0	1	1,2	3	1	2	1	2	1,8	1,67	
7	3	3	3	1	3	2,6	3	3	2	1	3	2,4	3	2	2	1	2	2	2,33	
8	1	1	2	0	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	2	0	1	1	1,00	
9	5	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3,8	4	3	3	3	3	3,2	3,67	
10	5	4	4	3	5	4,2	4	3	4	1	3	3	5	2	4	2	2	3	3,40	
11	1	1	2	1	1	1,2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0,6	0,93	
12	4	2	3	1	4	2,8	4	2	1	0	2	1,8	3	1	1	0	1	1,2	1,93	
13	3	1	3	1	3	2,2	2	1	1	1	1	1,2	2	1	1	0	1	1	1,47	
14	5	4	4	4	5	4,4	5	5	2	2	5	3,8	5	3	3	2	3	3,2	3,80	
15	5	4	4	4	5	4,4	5	4	1	2	4	3,2	5	3	1	2	3	2,8	3,47	
16	4	3	4	4	4	3,8	3	2	3	3	2	2,6	4	5	5	4	5	4,6	3,67	
17	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2,4	2	2	1	2	2	1,8	2,40	
18	4	4	4	3	4	3,8	3	3	2	3	3	2,8	4	4	5	4	4	4,2	3,60	
19	2	2	3	1	3	2,2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1,6	1,93	
20	4	4	4	3	4	3,8	3	2	3	3	2	2,6	3	4	3	3	3	3,2	3,20	
21	4	4	3	4	4	3,8	3	3	4	4	3	3,4	4	3	3	4	3	3,4	3,53	
22	3	3	2	1	3	2,4	1	1	1	2	2	1,4	2	1	1	1	1	1,2	1,67	
23	3	2	2	3	3	2,6	3	2	2	2	2	2,2	1	1	2	1	1	1,2	2,00	
24	4	3	4	4	4	3,8	3	2	3	3	2	2,6	3	3	2	2	3	2,6	3,00	
25	3	3	3	3	3	3	2	2	3	1	2	2	3	2	2	2	2	2,2	2,40	
26	4	4	3	4	4	3,8	3	3	4	3	3	3,2	3	3	3	3	3	3	3,33	
27	3	4	4	3	4	3,6	3	2	3	3	2	2,6	2	1	2	2	1	1,6	2,60	
28	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,00	
29	2	1	1	2	3	1,8	2	3	2	2	3	2,4	2	3	2	1	3	2,2	2,13	
30	3	2	3	3	3	2,8	3	1	2	2	1	1,8	3	3	1	2	3	2,4	2,33	
31	3	4	4	3	3	3,4	2	3	2	2	3	2,4	4	4	4	3	4	3,8	3,20	
32	3	2	2	3	3	2,6	3	4	3	4	4	3,6	3	4	4	4	4	3,8	3,33	
33	2	3	3	2	2	2,4	2	2	1	1	2	1,6	2	2	2	2	2	2	2,00	
34	3	3	2	2	3	2,6	3	1	2	1	1	1,6	2	3	3	3	3	2,8	2,33	
35	2	3	3	2	2	2,4	2	1	1	1	1	1,2	2	2	3	3	2	2,4	2,00	

36	3	2	3	3	3	2,8	2	1	2	3	2	2	2	1	1	2	1	1,4	2,07
37	2	2	3	2	2	2,2	2	3	3	2	3	2,6	2	2	3	2	2	2,2	2,33
38	3	4	4	3	3	3,4	4	3	3	3	3	3,2	3	3	3	3	3	3	3,20
39	3	4	4	3	3	3,4	3	3	2	2	3	2,6	2	2	2	2	2	2	2,67
40	4	5	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3,4	4	4	4	4	3	3,8	3,73
41	3	3	4	4	3	3,4	3	2	3	2	2	2,4	3	3	3	3	3	3	2,93
42	4	4	4	4	4	4	3	3	2	1	3	2,4	2	3	1	1	3	2	2,80
43	3	4	3	4	3	3,4	3	2	3	3	2	2,6	2	2	3	2	2	2,2	2,73
44	4	3	4	3	4	3,6	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2,6	3,07
45	3	3	2	4	3	3	2	3	1	1	3	2	2	1	1	1	1	1,2	2,07
46	4	4	3	4	4	3,8	3	3	4	3	3	3,2	3	4	3	3	4	3,4	3,47
47	2	2	3	3	3	2,6	2	3	3	3	3	2,8	3	4	3	3	4	3,4	2,93
48	3	2	3	3	3	2,8	2	1	2	1	1	1,4	2	2	2	2	2	2	2,07
49	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2,6	2	2	3	1	2	2	2,53
50	4	4	4	3	4	3,8	3	4	3	3	3	3,2	3	3	3	3	2	2,8	3,27
51	3	4	3	2	3	3	2	2	1	2	2	1,8	2	3	2	2	3	2,4	2,40
52	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3,6	2	2	3	3	3	2,6	3,40
X						2,97						2,33						2,3	2,54
Maksimum						4,4						3,8						4,6	3,80
Minimum						1						0						0	0,00
MEDIANA						3,5						2,4						2,3	2,63