



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Efektywność holistycznej metody nauczania emisji głosu

Author: Katarzyna Winiarska

Citation style: Winiarska Katarzyna. (2021). Efektywność holistycznej metody nauczania emisji głosu. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Instytut Pedagogiki

mgr Katarzyna Winiarska

Efektywność holistycznej metody nauczania emisji głosu

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem naukowym
dr hab. Hanny Żuraw, prof. UPH w Siedlcach
oraz promotora pomocniczego
dr Kariny Szafrńskiej

Katowice 2021

Oświadczenie promotora pracy doktorskiej

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego,

Data..... Podpis promotora pracy.....

Oświadczenie autora pracy doktorskiej

Świadom/a odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca doktorska została napisana przeze mnie samodzielnie pod kierunkiem Promotora i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2000 r., nr80, poz.904 z późniejszymi zmianami).

Oświadczam także, że przedstawiona praca doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego.

Oświadczam ponadto, że załączona do pracy doktorskiej płyta CD zawiera elektroniczny pełen zapis (w jednym pliku) pracy.

Wyrażam również zgodę na udostępnienie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych w ramach Śląskiej Biblioteki Cyfrowej, której Biblioteka Wydziału Pedagogicznego jest częścią.

Data..... Podpis autora pracy

Efektywność holistycznej metody nauczania emisji głosu

Streszczenie

W niniejszej pracy porównałam efektywność swojej autorskiej (holistycznej) metody nauczania emisji głosu ze skutecznością 3 innych metod kształtowania tej kompetencji u kandydatów do zawodu aktora. Teoriopoznawczo ujmując, praca osadzona jest w koncepcji wielowymiarowości nauczania W. Okonia, modelu pedagogiki holistycznej A. Szyszko-Bohusza oraz koncepcji dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego.

Zaprezentowałam różne metody pracy z emisją głosu. Opisałam szczegółowo metodę własną, która opiera się na wielowymiarowości i multisensoryczności oddziaływań pedagogicznych, z jednoczesnym uwzględnieniem preferowanego stylu uczenia się studenta. Główna hipoteza brzmiała: „Metoda holistyczna jest bardziej skuteczna niż inne sposoby kształtowania 5 cech głosu: barwy, intonacji, nośności, skali, rytmiczności.”

Do sprawdzenia postawionej hipotezy posłużył mi eksperyment pedagogiczny, który trwał 2 lata. Wzięli w nim udział studenci Akademii Teatralnej, nauczani 4 metodami: holistyczną, psychologiczną, opartą na ćwiczeniach fizycznych oraz opartą na ćwiczeniach wokalnych. Zbadałam zmiany, jakie zachodzą w obrębie badanych cech głosu pod wpływem metody holistycznej (grupa eksperymentalna) i porównałam je ze zmianami osiąganymi przy 3 innych metodach (ujętych łącznie w grupie kontrolnej).

Wyniki eksperymentu pokazały, iż w obrębie 3 cech głosu – intonacji, nośności i skali – metoda holistyczna jest bardziej efektywna niż inne metody uwzględnione w badaniu. Takie cechy jak barwa i rytmiczność nie ulegają zmianie lub zmieniają się w niewielkim zakresie niezależnie od stosowanych metod. Największy progres widoczny jest po 1 roku nauczania.

Słowa kluczowe- metoda holistyczna, eksperyment, cechy głosu, emisja głosu

Effectiveness of the holistic method in teaching the acting students proper voice emission.

Summary

In this doctoral dissertation I compared the effectiveness of my method of teaching the voice emission – which I refer to as holistic – with the effectiveness of 3 other selected methods of teaching the acting students. Cognitive basis for this work is: the general didactics, multidimensionality of teaching by W. Okoń, holistic pedagogy by A. Szyszko-Bohusz, and positive disintegration concept by K. Dąbrowski.

I presented a review of various methods of working with the voice. I described at length my own method based on multidimensional and multisensorial pedagogical impact, which also embraces the student's individual learning style / preferences. Main hypothesis was: in shaping 5 voice qualities – color, intonation, capacity, range, and rhythm – my holistic method is more effective than other investigated methods.

To test my hypothesis, I used pedagogical experiment which lasted 2 years. I invited to it the Theatrical Academy students who were taught with the use of 4 methods: holistic, psychological, based on physical exercises, and based on vocal exercises. I investigated changes of the examined voice qualities and compared the outcomes of holistic teaching (experimental

group) with the results of applying 3 other selected methods (encompassed altogether in control group).

The results showed that the holistic method is more effective for 3 voice qualities – intonation, capacity and range. Such qualities as color and rhythm are not affected or are affected marginally regardless the applied method. Also, it is worth mentioning that the most significant progress occurred after the 1st year of pedagogical work.

Key words - holistic method, experiment, voice qualities, voice emission

Spis treści	Str.
Wstęp	1
1. Nauka emisji jako istotny element kształcenia kandydatów do zawodu aktora.....	3
1.1 Pojęcie głosu i elementy opisu głosu	3
1.2 Pojęcie emisji i impostacji	6
1.3 Fizjologiczne podstawy głosu.....	8
1.3.1 Trakt głosowy	9
1.3.2 Krtań, fałdy głosowe.....	11
1.3.3 Oddech – Podparcie – Diafragma - Przepona miednicy.....	13
1.3.4 Rezonatory.....	19
1.3.5 Miejsce artykulacji.....	22
1.3.6 Kształtowanie się głosu u człowieka – w aspekcie ontogenetycznym.....	24
1.3.7 Nieprawidłowości w emisji głosu oraz ich przyczyny.....	26
1.4 Społeczne aspekty głosu	30
1.5 Psychologiczne aspekty głosu.....	31
1.5.1 Psychologiczne aspekty kształcenia głosu.....	32
1.6 Głos w pracy aktora.....	34
1.6.1 Typy kompetencji aktora.....	34
1.6.2 Głos jako elementarne narzędzie pracy aktora.....	36
1.6.2.1 Znaczenie głosu w komunikacji werbalnej	39
1.7 Człowiek jako system i pedagogika holistyczna	39
1.7.1 Dydaktyczne aspekty emisji - imperatyw holizmu i wielozmysłowości.	
Przesłanki z zakresu Dydaktyki Ogólnej.....	46
1.7.2 Dydaktyka ogólna Czesława Kupisiewicza – dydaktyka współczesna.....	51
1.7.3 Kształcenie wielostronne – Wincenty Okoń.....	54
1.7.4 Przesłanki filozoficzno - psychologiczne.	
Aplikacja teorii Kazimierza Dąbrowskiego	59
1.7.5 Koncepcja samoskuteczności Alberta Bandury	67
1.7.6 Style uczenia się	69
1.7.7 Style uczenia się wg klasyfikacji VAK	
(za: Barbe, W.B., Swassing, R.H. & Milone, 1979	72
1.7.8 Uwarunkowania efektywności nauczania dorosłych	75
1.7.9 Twórcze wychowanie w ujęciu systemowym	77
1.8 Stan badań nad funkcjonowaniem głosu w wybranych kategoriach zawodowych....	79

1.9 Przegląd metod nauczania emisji głosu	82
1.9.1 Metody nauczania emisji głosu opisane w literaturze.....	82
1.10 Integracja doświadczeń środowiska pedagogów pracy z głosem.....	84
1.11 Stan badań nad efektywnością metod nauczania emisji.....	86
2. Założenia własnej metody	87
2.1 Holistyczna (autorska) metoda pracy z głosem	88
2.1.1 Techniki pracy w metodzie holistycznej.....	96
2.1.1.2 Styl wzrokowy. Techniki pracy z głosem.....	98
2.1.1.3 Styl kinestetyczno-czuciowy. Techniki pracy z głosem	100
2.1.1.4 Styl słuchowy. Techniki pracy z głosem	103
2.1.1.5 Uruchomienie wszystkich trzech stylów – technika finalna, zaawansowana.....	103
2.1.2 Adresaci metody.....	104
3. Metodologiczne założenia badań własnych.....	105
3.1 Przedmiot i cele badań.....	105
3.2 Zmienne wyodrębnione dla potrzeb pracy.....	107
3.2.1 Zmienne zależne.....	107
3.2.2 Zmienne niezależne	109
3.2.3 Zmienne pośredniczące	110
3.3 Problemy badawcze i hipotezy.....	111
3.3.1 Hipoteza ogólna – H1.....	112
3.3.2 Hipoteza ogólna H2.....	113
3.4. Rola czynników pośredniczących.....	114
3.5 Metody, techniki i narzędzia badawcze	115
4. Przebieg badania.....	117
4.1 Etap. I. Badanie wstępne	117
4.1.1 Wywiady z pedagogami-praktykami Akademii Teatralnej w Warszawie.....	117
4.1.2 Ankieta.....	165
4.2. Etap II. Eksperyment pedagogiczny.....	165
4.3. Etap III. Ocena wyników eksperymentu.....	170
4.4. Techniki badawcze.....	171
4.5 Narzędzia badawcze.....	172
4.6 Charakterystyka badanych grup.....	172
4.7 Źródła danych na początku badania.....	174
4.8 Źródła danych w trakcie trwania eksperymentu.....	175

4.9 Charakterystyka terenu badań.....	175
5. Opis i analiza wyników badań własnych.....	176
5.1. Podsumowanie wniosków z wywiadów z pedagogami-praktykami.....	176
5.2 Opis i analiza wyników ankiety.....	178
5.2.1 Powody uczęszczania na zajęcia z emisji głosu, wskazane przez ankietowanych....	178
5.2.2. Postrzeganie własnego głosu przez ankietowanych.....	180
5.2.3. Problemy z głosem odczuwane przez ankietowanych.....	180
5.2.4. Rozumienie pojęcia „emisja głosu”.....	182
5.2.5. Preferowane style uczenia się (preferencje poznawcze) osób ankietowanych.....	183
5.2.6 Wiedza ankietowanych o roli ciała w emisji głosu.....	184
5.2.7 Wiedza ankietowanych o usytuowaniu fałd głosowych.....	184
5.2.8. Rozumienie komunikatu „podeprzyj dźwięk”.....	185
5.2.9. Metody nauczania emisji głosu poznane przez ankietowanych.....	187
5.2.10. Opinie ankietowanych dotyczące proporcji ćwiczeń stosowanych w nauce emisji głosu	188
5.2.11. Przekonania ankietowanych na temat wpływu różnych czynników na mowę i śpiew.....	189
5.2.12. Oczekiwania ankietowanych wobec zajęć z emisji głosu.....	190
5.2.13. Posumowanie wyników ankiety.....	191
5.3 Opis i analiza wyników eksperymentu pedagogicznego.....	191
5.3.1. Grupa eksperymentalna - dane na wejściu (pomiar pierwszy).....	193
5.3.2. Grupa kontrolna - dane na wejściu (pomiar pierwszy).....	195
5.3.3. Zmiany w grupie eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu.....	199
5.3.3.1. Ewidencja zmian indywidualnych po 1 roku eksperymentu – grupa eksperymentalna.....	199
5.3.3.2. Analiza zmian indywidualnych po 1 roku eksperymentu – grupa eksperymentalna.....	201
5.3.3.3. Ewidencja zmian indywidualnych po 1 roku eksperymentu – grupa kontrolna...	204
5.3.3.4. Analiza zmian indywidualnych w grupie kontrolnej po 1 roku eksperymentu.....	207
5.3.4. Porównanie zmian w poszczególnych cechach głosu w grupie eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu.....	210
5.3.4.1 Barwa – Porównanie liczby zmian w grupie eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu.....	210
5.3.4.2 Skala – Porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów	

zmian po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną.....	211
5.3.4.3. Intonacja - Porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną.....	212
5.3.4.4 Rytmiczność - Porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną.....	213
5.3.4.5 Nośność - Porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną.....	214
5.3.4.6. Zbiorcze porównanie średnich zakresów zmian w 4 jakościach głosu po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną – skala, intonacja, rytmiczność, nośność.....	215
5.3.5. Porównanie efektywności nauczania grupy eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu.....	216
5.3.6. Wyniki badań własnych – analiza statystyczna.....	217
5.3.6.1. Statystyki opisowe testowanych zmiennych.....	217
5.3.6.2. Analiza wariancji wewnątrzgrupowej.....	221
5.3.6.2.1. Analiza wariancji wewnątrzgrupowej w dwóch pomiarach.....	221
5.3.7 Ewidencja zmian między 1 a 2 rokiem eksperymentu (pomiar drugi i trzeci).....	223
5.3.7.1. Analiza zmian po 2 roku eksperymentu – grupa eksperymentalna.....	225
5.3.7.2. Liczba zmian oraz przedziały efektywności nauczania między 1 a 2 rokiem eksperymentu - grupa eksperymentalna.....	226
5.3.7.3. Ewidencja zmian między 1 a 2 rokiem eksperymentu – grupa kontrolna.....	228
5.3.7.4. Analiza zmian między 1 a 2 rokiem eksperymentu – grupa kontrolna.....	230
5.3.7.5. Liczba zmian oraz przedziały efektywności nauczania między 1 a 2 rokiem eksperymentu – grupa kontrolna.....	231
5.3.8. Porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.....	232
5.3.9. Porównanie efektywności nauczania grupy eksperymentalnej i kontrolnej między 1 i 2 rokiem eksperymentu.....	237
5.3.10. Porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między drugim i trzecim pomiarem (po 1 i po 2 latach eksperymentu).....	237
5.3.10.1 Analiza wariancji wewnątrzgrupowej w trzech pomiarach.....	238

5.3.11 Wstępne podsumowanie wyników.....	241
5.4. Czynniki pośredniczące w efektywności uczenia się emisji	
– studia przypadków	241
5.4.1 Kryteria doboru przypadków.....	241
5.4.2 Studia przypadków.....	243
5.5. Efektywność holistycznej metody nauczania emisji głosu. Podsumowanie	
wyników badań własnych	251
Wnioski końcowe.....	257
Zalecenia dla praktyki.....	263
Bibliografia.....	266
Aneks.....	272

Wstęp

W mojej pracy wokalne początkowo funkcjonowałam jako tzw. naturzyczek, czyli osoba bez profesjonalnego przygotowania. Korzystałam z własnych predyspozycji. Co prawda mój głos nie był nośny, ale nie sprawiało mi trudności osiągnięcie wysokich i niskich dźwięków. Śpiewałam bez wysiłku i czysto. Jednak zależało mi na tym, aby nauczyć się śpiewać profesjonalnie i dlatego podjęłam naukę śpiewania. Jej efekty były wręcz traumatyczne. Po dwóch latach nauki śpiewałam nieczysto, z wysiłkiem, z zaciśniętym gardłem, w żaden sposób nie wykorzystując naturalnych umiejętności, a jednocześnie nie będąc w stanie korzystać z tego, co próbowali mi przekazać pedagodzy. Dopiero na ostatnim etapie nauki spotkałam nauczyciela, który po pierwsze zdiagnozował wszystkie moje błędy, a po drugie „nauczył mnie” ponownie mojego naturalnego, zdrowego sposobu śpiewania, wyposażając mnie w odpowiednie narzędzia. Tym nauczycielem była mgr Izabela Kacperczyk, wykładowca Średniej Szkoły Muzycznej II stopnia w Warszawie. Dzięki niej zainteresowałam się fenomenem, jakim jest ludzki głos. Następnym, ważnym w mojej pracy wokalne etapem, okazał się moment, gdy zapragnęłam wykorzystywać własne doświadczenia oraz wiedzę, po to, by pomagać innym w zdrowym odnajdywaniu ich własnego brzmienia.

Taki był początek mojego myślenia pedagogicznego. Czas mijał. Już od 25 lat zajmuję się nauczaniem emisji głosu w różnych środowiskach. W tym okresie miałam możliwość poznania i stosowania rozmaitych technik służących rozwijaniu umiejętności poprawnego posługiwania się głosem. Niektóre z technik, które wykorzystywałam, sprawdzają się i stosuję je do tej pory w mojej pracy dydaktycznej. Jednak w trakcie pracy, w miarę rosnącego doświadczenia i weryfikowania metod nauki emisji, zajęłam się rozwijaniem własnego podejścia do kształcenia głosu. W sposób świadomy zaczęłam wykorzystywać wiedzę o wielowymiarowości człowieka oraz o złożoności zjawiska, jakim jest ludzki głos. Holistyczne pojmowanie człowieka przybliżyło mi sposób, w jaki chcę nauczać tego przedmiotu. Co więcej, w swojej pracy zawodowej wielokrotnie miałam do czynienia z osobami, które pragnęły mówić i śpiewać „ładnie”. Jednak z powodu własnych przekonań, obaw, emocji, a także w wyniku popełnianych błędów, nie umiały wydobyć ze swojego głosu tego, co najbardziej nośne czy ekspresyjne albo po prostu „ładne”. Zdarzały się osoby, które przeszły trening śpiewania, a jednak nie umiały wykorzystać uzyskanych od nauczycieli wskazówek. Powstało pytanie: z jakiego powodu osoby te nie umieją wykorzystać

przekazywanej im wiedzy, podpowiedzi, wskazówek? Uderzyły mnie pewne podobieństwa dotyczące charakteru tych trudności. Dla ich potrzeb opracowałam własną, holistyczną metodę nauczania emisji głosu. Bowiem elementarne znaczenie dla niniejszej rozprawy ma stwierdzenie

o nieodzowności pracy z wykorzystaniem głosu w wielu zawodach. Przykładowo w dziedzinie wokalistyki, aktorstwa, dziennikarstwa telewizyjnego i radiowego, w pracy adwokata sądowego, nauczyciela, księdza, wskazane jest takie posługiwanie się głosem, aby w efektywny sposób przekazywać zamierzone treści, a jednocześnie zachować naturalność i sprawność głosową w jak najdłuższym okresie aktywności zawodowej. Istotne jest, więc posiadanie kompetencji pozwalających przedstawicielom różnych zawodów troszczyć się o własny głos. Często jednak nauczanie emisji głosu, nawet przy zaangażowaniu dobrego nauczyciela, nie przynosi wystarczająco dobrych efektów.

Reasumując, usytuowanie w centrum zainteresowania niniejszych rozważań efektywności mojej autorskiej metody nauczania emisji wynikało z kilku przyczyn. Pierwszą z nich jest sygnalizowana wyżej nieodzowność wykorzystania głosu w pracy wielu grup zawodowych, ze szczególnym uwzględnieniem studentów szkoły aktorskiej i aktorów. Drugą jest zasada holizmu w podejściu do człowieka i jego edukacji. Trzecią kategorią uzasadnień są przesłanki z zakresu dydaktyki ogólnej. Czwarta przesłanka wynika z analizy dotychczasowo stosowanych metod nauczania emisji głosu i dorobku praktycznego pedagogów – nauczycieli zajmujących się głosem głosu. przegląd prac z tego zakresu uświadomił mi, iż brakuje badań dotyczących efektywności stosowanych metod.

Podstawowym zadaniem niniejszej pracy badawczej było zweryfikowanie użyteczności opracowanej przeze mnie, holistycznej metody kształcenia głosu. W celu określenia trafności jej założeń teoretycznych i zaleceń metodycznych przeprowadziłam eksperyment dydaktyczny. W przedłożonej tu pracy przedstawiłam na początku przesłanki teoretyczne i stan badań na temat efektywności nauki pracy głosem. Następnie zaprezentowałam metodologiczne podstawy pracy. Kolejno opisałam przebieg i miejsce badań i scharakteryzowałam ich wyniki.

1. Nauka emisji jako istotny element kształcenia kandydatów do zawodu aktora

Jako wstępne potraktowałam zdefiniowanie najważniejszych pojęć: głos, skala, barwa, intonacja, rytmiczność, nośność, emisja głosu, impostacja.

1.1 Pojęcie głosu i elementy opisu głosu

Poniżej definiuję istotne pojęcia, używane w tej pracy, dotyczące różnych predykatów głosu i jego samego.

Autorzy zajmujący się głosem, przy definiowaniu tego pojęcia ujmują go jako mieszkankę tonów i szumów, falę, jedną z funkcji krtani, ciąg głosek, instrument muzyczny, podstawowe narzędzie komunikacji, narzędzie do przekazywania emocji, sposób wywoływania wrażeń estetycznych.¹ Według Wielkiej Encyklopedii Powszechnej PWN, „głos” jest to „Naturalny instrument muzyczny człowieka: aerofon stroikowy, w którym rolę stroika podwójnego spełniają struny głosowe; w g. ludzkim wyróżnia się: rozpiętość (np. ile oktaf obejmuje), skalę (zasięg konkretnych wysokości dźwiękowych), siłę (głośność) i tembr (barwę); zależnie od skali głosy solowe dzieli się na:

- a) żeńskie: sopran, mezzosopran, alt, kontralt,
- b) chłopięce: dyszkant, alt,
- c) męskie: tenor, baryton, bas.”²

Agata Szkielkowska w książce „Emisja głosu -wskazówki metodyczne” ujmuje to tak: „Głos w aspekcie fizycznym jest rodzajem fali o określonych cechach fizycznych, rozprzestrzeniającej się w ośrodku materialnym i charakteryzującej stan środka (w przypadku głosu ludzkiego środkiem jest powietrze). Fala głosowa jest rodzajem fali podłużnej, która tworzy się wskutek kolejnych rozrzedzeń i zagęszczeń powietrza, o częstotliwościach słyszalnych dla człowieka [Mullin 2003]. Głos ludzki jest złożony z tonów składowych (zwanych też alikwotami lub harmonicznymi) o wymierzalnej częstotliwości drgań. Głos, jak każdą fale dźwiękową, można opisać określonymi parametrami fizycznymi (częstotliwość, natężenie, skład widmowy). Odpowiednikami cech fizycznych mogą być pewne odczucia

¹ A. Szkielkowska, E. Kazanecka, *Emisja głosu*, Warszawa 2011, Instytut Fizjologii i Patologii słuchu s. 13, Beata Ciecierska –Zajdel, *Trening głosu*, Warszawa 2012, s.11-27

² Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, 1964, s.275

subiektywne, będące wrażeniami słuchowymi danej osoby, określane jako cechy psychofizyczne głosu (głośność, wysokość, barwa).”³

Dalej Agata Szkiełkowska pisze tak: „Kategorie głosu śpiewaczego determinowane są przez warunki anatomiczno-funkcjonalne w obrębie traktu głosowego, ze szczególnym uwzględnieniem krtani, oraz skalę głosu i jego barwę. Głos ludzki dzieli się zasadniczo na głos męski, żeński i dziecięcy. Podział taki spowodowany jest charakterystycznym dla płci i wieku uwarunkowaniem anatomicznym i wynikającymi stąd różnicami częstotliwości podstawowej. W każdej kategorii wyszczególnia się ponadto odmiany głosu, w zależności od zakresu i barwy oraz elementów techniki wokalne.”⁴

Istnieje szereg cech opisujących jakość głosu. Są to: skala, barwa, czystość (intonacja), rytmiczność, nośność.

Na potrzeby tej pracy, w związku ze zwyczajowym rozumieniem niektórych pojęć, zrezygnowałam z używania określeń w znaczeniu zdefiniowanym przez Wielką Encyklopedię Powszechną PWN w dwóch wypadkach:

Skala jest to inaczej „rozpiętość głosu” (ile oktav obejmuje głos). Zaprezentowane tu rozumienie jest zgodne z definicją skali w słowniku Władysława Kopalińskiego, zgodnie z którą skala głosu jest to: „układ dźwięków uszeregowanych według wysokości, o ustalonych odległościach między stopniami (...) zasięg, rozpiętość, zakres.”⁵

W rejestrze piersiowym przeciętna skala obejmuje trochę ponad oktawę, czyli ponad 12 półtonów. W śpiewie, skala jest liczona od najniższego dźwięku osiąganego przez daną osobę do najwyższego dźwięku, włącznie z tzw. rejestrem głowowym, falsetem i rejestrem gwizdkowym. Największa skala głosu, z jaką spotkałam się „na żywo” jako pedagog, wynosiła 5,5 oktawy - to bardzo duża skala, rzadko spotykana. Tak dużą rozpiętość głosu zaprezentowała studentka Akademii Teatralnej w Warszawie, którą uczyłam w latach 2001/2006. (<http://www.pumamedia.com.au/Wywiad2.htm>)

Barwa – tutaj użyto tego określenia w znaczeniu, jakie Wielka Encyklopedia Powszechna przypisuje terminowi „skala” (czyli w jakich konkretnych wysokościach dźwiękowych ktoś posługuje się głosem). W niniejszej pracy, w części badawczej, barwą

³ A. Szkiełkowska, E. Kazanecka, *Emisja głosu*, Warszawa 2011, Instytut Fizjologii i Patologii słuchu, s. 14

⁴ Tamże, s. 15

⁵ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2000, MUZA SA s. 460

głosu określam to, w jakich wysokościach ktoś operuje głosem: bas, baryton, tenor, alt, mezzosopran, sopran.

Barwa jest to charakter głosu. Bardziej szczegółowy opis barwy osiąga się poprzez użycie przymiotników: jasna – słoneczna, krystaliczna, z blaskiem, promienna, słowicza; ciemna – ciepła, głęboka, aksamitna, matowa, zachrypnięta; dźwięczna, bezdźwięczna.

Czystość intonacji lub **intonacja** jest to umiejętność utrzymania wysokości dźwięku zgodnie z wysokością danej nuty. „Istnieją osoby, które nie posiadają lub nie wykształciły słuchu muzycznego. Osoby, które taki słuch posiadają, raczej nie popełniają błędów intonacyjnych. Jeśli jednak zdarzy się taki błąd, to najprawdopodobniej jest on spowodowany złą techniką wokalną. Intonacja zależy bowiem od skoordynowania pracy mięśni napinających więzadła [inaczej struny lub fałdy – przyp. autora] w czasie fonacji i mięśni wydechowych”⁶. A. Szkiełkowska i E. Kazanecka opisują intonację w innym znaczeniu – w kontekście mowy, w następujących słowach: „Istotnym środkiem prozodycznym, pełniącym funkcję znaczeniową, jest zmiana wysokości głosu w trakcie wypowiedzi, czyli przebieg linii melodycznej zwany intonacją. Ton samogłosek rzadko trzymany jest na jednej wysokości. Przeważnie albo spada, albo podnosi się”⁷.

Rytmiczność, czyli miarowość jest to umiejętność dostosowania czasu trwania dźwięku lub trwania pauzy do frazy muzycznej, wartości nuty lub trwania taktu (takt to najmniejszy odcinek tekstu muzycznego).

Nośność, czyli „natężenie-zależy od amplitudy drgań, wyrażane jest w logarytmicznej skali (dB), a w muzyce jego relatywne wartości zapisywane są za pomocą oznaczeń dynamicznych”⁸. Głos nośny to taki, który jest słyszalny z dużej odległości, np. w teatrze widzowie w ostatnich rzędach słyszą mówiącego. W dobie mikrofonów i mikro portów ta cecha głosu stała się cechą drugorzędną. Dobry aktor lub piosenkarz szczyli się swoją nośnością głosu, gdy nie potrzebuje wspomnianych wyżej „wzmacniaczy”.

⁶ B. Tarasiewicz, *Mówię i Śpiewam Świadomie*, Kraków 2006, UNIVERSITAS s. 206

⁷ B. Tarasiewicz, *Mówię i Śpiewam Świadomie*, Kraków 2006, UNIVERSITAS, s. 206

⁸ Tamże, 2006, s.206.

1.2 Pojęcie emisji i impostacji

Wielka Encyklopedia Powszechna Podaje następujące definicje emisji głosu:

1) „proces wydobywania głosu w śpiewie, na który składają się: wprowadzenie w drganie strun (więzadeł) głosowych przy współdziałaniu oddechu, artykulacja samogłosek i spółgłosek oraz rezonans w przestrzeniach rezonacyjnych aparatu głosowego; wyrównana emisja jest cechą wykształconego głosu i polega na umiejętności łatwego i płynnego przechodzenia z jednego rejestru do drugiego, przy opanowaniu różnic dynamiki i barwy;

2) nauka kształtowania głosu śpiewaczego, uwzględniająca prawidłowość procesu emisyjnego w powiązaniu z wymaganiami artystycznej interpretacji”.⁹

Emisja - wg Władysława Kopalińskiego jest to „wydawanie głosu śpiewanego, operowanie głosem”¹⁰.

Czesław J. Wojtyński wskazuje, że emisja głosu jest „(łac. Emitto= wysyłam, puszczam wolno; emissio =wypuszczenie) jest nauką i sztuką. Jako nauka, emisja głosu ujmuje wszystkie problemy związane z procesem wydobywania głosu zgodnie z prawami fizjologii oraz wymogami estetycznymi. Tymi elementami są: sprawność mięśni wdechowo-wydechowych podczas śpiewu, praca mięśni krtani, praca narządu artykulacyjnego oraz zdolność wysyłania impulsów ruchowych z odpowiednich pól kory mózgowej do mięśni krtani, a do strun głosowych w szczególności.

Emisja głosu pojmowana jako sztuka oznacza oddziaływania na ucznia, na jego psychikę, wyobraźnię muzyczną, na wszystko, co jest związane z procesem wydobycia głosu.”¹¹

Warto wspomnieć, że w odniesieniu do nauki poprawnego posługiwania się głosem funkcjonuje także pojęcie impostacji. Używa się go zwyczajowo do określenia procesu szkolenia głosu, służącego usprawnianiu wszystkich jego funkcji.

O impostacji głosu pisze Cz. J. Wołtyński tak: „(wł. Impostare la voce=ustawiać głos) - prawidłowe postawienie głosu. Całość środków, za pomocą których można uzyskać maksymalne działanie organów uczestniczących w emisji głosu.”¹²

Podobną definicję impostacji podaje Słownik Języka Polskiego PWN, zgodnie z którym impostacją jest:

„1. Prawidłowe ustawienie głosu śpiewaka, aktora;

⁹ Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, 1964, s. 420

¹⁰ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2000, MUZA SA s. 150

¹¹ Cz. J. Wojtyński, *Emisja głosu*, Warszawa 1970, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych s.3

¹² Tamże, 1970, s.3

2. W nauce śpiewu: usprawnianie funkcji narządów uczestniczących w emisji głosu”¹³

Sylwia Prusakiewicz-Kucharska posługuje się następującą definicją impostacji: „Impostacja głosu (wł. impostare la voce- ustawiać głos) to proces jego szkolenia, stawiania. Wykracza poza ramy emisji głosu; jest pojęciem szerszym niż emisja głosu. Polega na wykorzystaniu wszelkich środków, dzięki którym osiągamy maksymalne i sprzężone działanie organów zaangażowanych w emisję głosu.”¹⁴

Poza definicjami naukowymi funkcjonuje jeszcze zwyczajowa konotacja pojęć emisji i impostacji przyjęta przez środowisko pedagogów kształcących głos. I tym zwyczajowym rozumieniem sama się posługuję. Emisją głosu w tym ujęciu jest operowanie głosem. Poprawna emisja polega na bezwysiłkowym, optymalnym korzystaniu z aparatu głosowego – w taki sposób, aby wykorzystać jego naturalne możliwości, nie nadwyrężając go (nie powodując stanów chorobowych). Impostacja głosu oznacza innymi słowy kształcenie głosu, doskonalenie go, oddziaływanie na studenta w taki sposób, aby mógł on świadomie korzystać ze swojej poprawnej i naturalnej emisji, a także poszerzać swoje możliwości w zależności od celu, który ma do zrealizowania.

W pracy dydaktycznej skupiam się na nauczaniu właściwej emisji głosu – zarówno w mowie, jak i śpiewie. Jeśli student wykazuje się poprawną emisją (rozumianą jako optymalne korzystanie z narządów uczestniczących w wydobywaniu głosu), moje działania idą w stronę odpowiedniego „ustawienia” (impostacji) głosu w kierunku pożądanym z punktu widzenia celów studenta (np. poszerzenie skali głosu, wzmocnienie nośności, interpretacja tekstu mówionego lub śpiewanego, odpowiednia modulacja). Jeśli spotykam się z nieprawidłowościami w emisji głosu, moim pierwszym zadaniem jest zdiagnozowanie przyczyn – czynników działających na niekorzyść poprawnej emisji. Opisuję te czynniki w rozdziale 1.3.7 pod tytułem „Nieprawidłowości w emisji głosu oraz ich przyczyny”. Nieprawidłowości w emisji głosu oraz ich przyczyny. W swojej praktyce rozwijam zarówno podstawowe umiejętności korzystania z narządów uczestniczących w emisji dźwięku, jak i motywację. Oddziałuję na stan emocjonalny studenta. Uwzględniam przy tym jego naturalne preferencje i predyspozycje, dostosowując ćwiczenia do jego indywidualnych potrzeb. Pracuję z napięciami w ciele, przekonaniem, nawykami związanymi z ruchem, postawą ciała, oddechem, a nawet wymową wynikającą z tzw. regionalizmów (np. niektóre sposoby akcentowania lub wymawiania samogłosek, charakterystyczne dla różnych regionów, mogą

¹³ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/impostacja%20glosu.html>

¹⁴ S. Prusakiewicz-Kucharska, *Impostacja głosu*. Źródło: <https://easyvoice.pl/czytelnia/emisja-glosu/61/impostacja-glosu>

stanowić przeszkodę w uzyskaniu poprawnej emisji głosu). Z kolei w przypadku, gdy student poprawnie emituje głos podczas mówienia (głos jest nośny, z poprawną artykulacją i modulacją, poprawnym wykorzystaniem rezonatorów), a podczas śpiewania nie korzysta z tych umiejętności – zajmuję się prawidłowym wydobyciem dźwięku podczas śpiewania. Nauczanie emisji jest wówczas oparte na przeniesieniu umiejętności związanych z emisją głosu w mówieniu na emisję głosu w śpiewie. Odwrotny proces ma miejsce wówczas, gdy student poprawnie używa głosu w śpiewie, a nie korzysta z tej umiejętności w mowie. Można powiedzieć, że doskonalenie emisji głosu jest procesem impostacji. W niniejszej pracy używam sformułowania „nauczanie emisji” dla oznaczenia pracy ze studentami nad „aktem wydobywania” głosu. Praca ta prawie zawsze idzie w kierunku doskonalenia głosu, a zatem jest procesem jego kształcenia (impostacji). M.in. z tego powodu należę do grupy praktyków, którzy często stosują terminy emisji i impostacji zamiennie (co jest zgodne z dwojaką definicją emisji głosu podawaną przez Wielką Encyklopedię Powszechną¹⁵).

1.3 Fizjologiczne podstawy głosu

Fizjologia powstania głosu jest niezwykle złożona. „Wolitywna emisja głosu zaczyna się w korze mózgu. Polecenie wokalizacji uruchamia złożoną interakcję pomiędzy centrum mowy w mózgu oraz innymi obszarami. [...] „Idea” zaplanowanej wokalizacji jest przekazywana do zakrętu przedśrodkowego w korze motorycznej, która wysyła kolejny zbiór instrukcji do jąder ruchowych w pniu mózgu i rdzeniu kręgowym. Te obszary przesyłają dalej złożone informacje konieczne do skoordynowania działań krtani, klatki piersiowej, mięśni brzucha oraz części odpowiedzialnych za artykulację w trakcie wokalnym. Dodatkowe doszlifowanie czynności motorycznych zapewniają pozapiramidowy oraz ośrodkowy układ nerwowy. Wszystkie te impulsy łączą się, aby w konsekwencji powstał dźwięk, który będzie transmitowany nie tylko do uszu słuchaczy, ale również do uszu samego mówiącego czy śpiewającego. [...] Również dotykowa informacja zwrotna pochodząca z gardła i mięśni zaangażowanych w fonację pomaga w precyzyjnym wydatkowaniu wokalnej siły dostosowanej do potrzeb, choć mechanizm i rola dotykowej (angażującej zmysł dotyku i czucia) informacji zwrotnej nie jest w pełni wyjaśniona.”¹⁶

¹⁵ Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, 1964, s. 420

¹⁶ K. Linklater, *Uwolnij swój głos*, PWST im. Ludwika Solskiego w Krakowie, Kraków 2013, s. 347-350.

Aby zrozumieć skomplikowany proces powstawania fonacji i udział narządów uczestniczących w powstaniu dźwięku, potrzebna jest znajomość anatomii aparatu mowy.

Poniżej omówiono poszczególne elementy narządu mowy. Są to:

- Trakt głosowy – narządy uczestniczące w powstawaniu dźwięku: układ oddechowy, krtani, gardło, jama ustna.

- Krtani, fałdy głosowe / struny głosowe/ więzadła głosowe
- Aparat oddechowy – płuca, oskrzela, diafragma
- Rezonatory – inaczej: wzmacniacze - powierzchnie twarde, reagujące na drgania powietrza i wzmacniające siłę dźwięku: kości nosa i czaszki, zęby, mostek, żebra.
- Miejsce artykulacji – miejsce w jamie ustnej, gdzie strumień powietrza „formowany” jest przez narządy mowy i przyjmuje postać głoski.

1.3.1 Trakt głosowy

Większość autorów podręczników do emisji głosu poświęca w swoich publikacjach miejsce na opisanie tak zwanego „traktu głosowego” - narządów biorących udział w emisji głosu.

„Krtani jest niezbędna dla „normalnej produkcji głosu”, ale anatomia głosu nie ogranicza się jedynie do krtani. Mechanizm wokalny angażuje mięśnie brzucha i pleców, klatkę piersiową płuca jak również gardło, jamę ustną i nos. Każdy poszczególne element odgrywa ważną funkcję w emisji głosu, choć możliwe jest wzbudzenie głosu nawet bez krtani (np. u pacjentów chorujących na raka, po wycięciu krtani). Właściwie wszystkie części ciała odgrywają jakąś rolę w produkcji głosu i mogą być odpowiedzialne za jego dysfunkcję”¹⁷

Do powstania zjawiska głosowego niezbędne jest źródło zjawiska głosowego - ciała sprężyste, które można wprawić w drgania. Cz. J. Wojtyński pisze o tym w ten sposób: „W organizmie człowieka znajdują się takie ciała sprężyste; nazywamy je ogólnie organem głosotwórczym. Organ głosotwórczy składa się z krtani i nasady. Tu powstaje zjawisko głosowe zwane dźwiękami i szmerami, tu kształtują się wszystkie cechy tych zjawisk, jak wysokość, napięcie, głośność, barwa, czas trwania. Żeby zjawisko głosowe było słyszalne,

¹⁷ K. Linklater, *Uwolnij swój głos*, PWST im. Ludwika Solskiego w Krakowie, Kraków 2013, s. 346.

jego źródło - drgające ciało sprężyste - musi wzbudzić falę głosową w ośrodku będącym przewodnikiem. Tym przewodnikiem jest dla człowieka powietrze. Organ głosotwórczy człowieka wzbudza falę głosową w strumieniu powietrza wydychanym z płuc. A więc przy mówieniu i śpiewaniu ważne jest oddychanie.”¹⁸

A. Szkiełkowska i E. Kazanecka o trakcie głosowym piszą: „Wprowadzenie pojęcia traktu głosowego wydaje się w pełni uzasadnione, gdy definiujemy głos ludzki jako produkt finalny, od momentu wytwarzania do chwili wyemitowania go na zewnątrz i odbioru w takiej postaci przez ucho ludzkie. Ton krtaniowy, wytwarzany na poziomie głośni w krtani, ma określoną wysokość i natężenie, jest jednak słaby, bezbarwny, w niczym nieprzypominający dźwięku, który ostatecznie słyszymy. Przechodząc przez struktury, które leżą powyżej szpary głośni, dźwięk nabiera odpowiedniej siły i barwy poprzez osłabienie lub wzmocnienie niektórych jego składowych i przybiera postać głosu artykułowanego.

Trakt głosowy obejmuje poszczególne piętra drogi tworzenia, kształtowania i rozchodzenia się głosu ludzkiego. Zatem trakt głosowy jest to przestrzeń zawierająca wszystkie narządy i struktury uczestniczące w wytworzeniu i wyemitowaniu głosu na zewnątrz. Należy do nich zaliczyć płuca, oskrzela, tchawicę, krtąń, struktury wszystkich pięter gardła, jamę ustną, nos i zatoki przynosowe. Można więc podzielić go na trzy zasadnicze elementy:

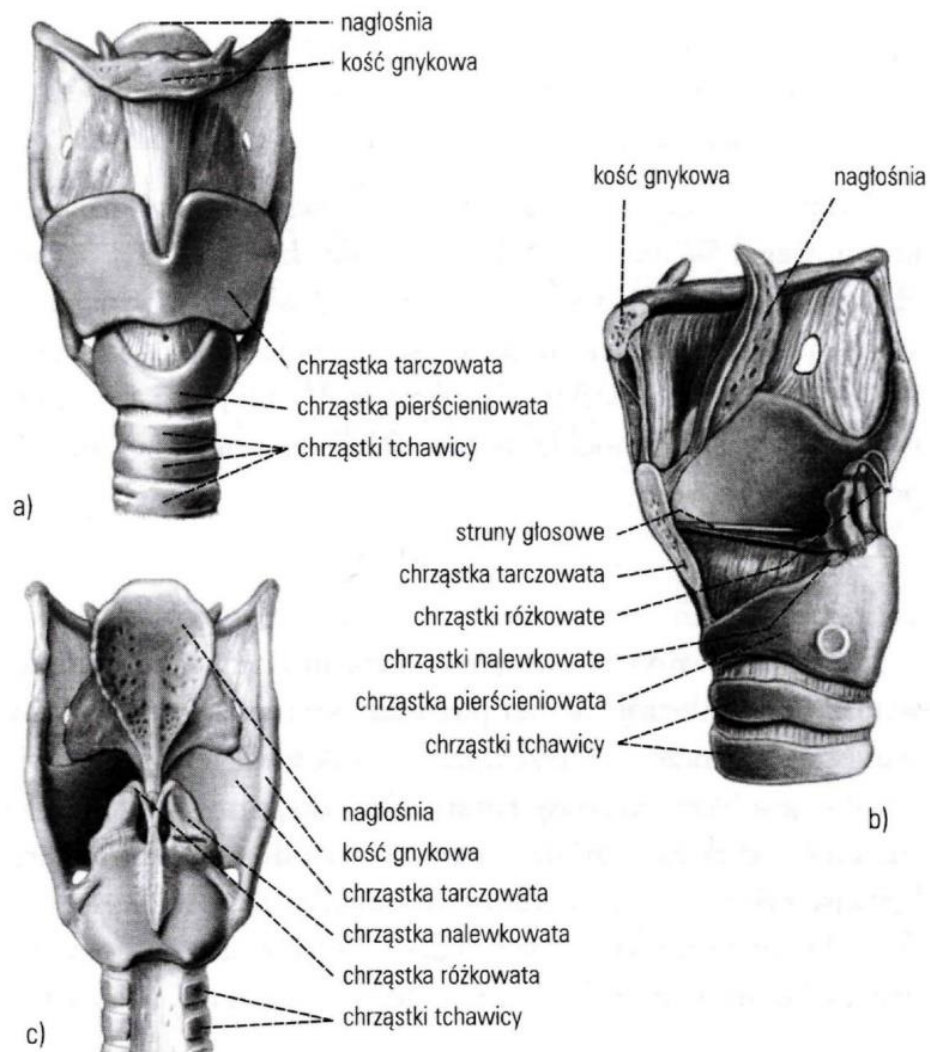
- oddechowy (inicjujący czynność głosową)
- fonacyjny (generujący ton krtaniowy)
- artykulacyjno- rezonacyjny (modelujący dźwięki artykułowane).”¹⁹

Autorzy mówiący o „anatomii głosu”, wyodrębniają i opisują poszczególne części traktu głosowego, biorące udział w tworzeniu dźwięku. Krtąń jest jednym z najczęściej opisywanych elementów, w którym znajdują się więzadła/fałdy/struny głosowe (wszystkie trzy nazwy są używane zamiennie).

¹⁸ Cz. J. Wojtyński, *Emisja głosu*, Warszawa 1970, Państwowy Zakład wydawnictw Szkolnych s.12

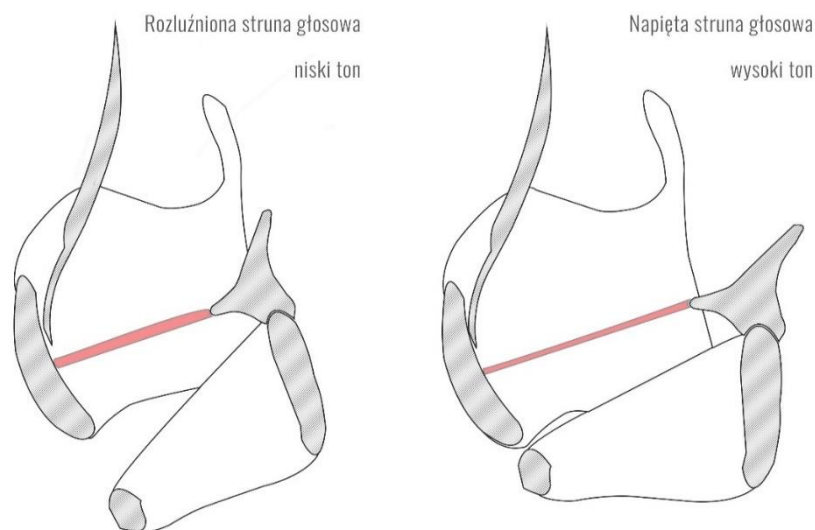
¹⁹ A. Szkiełkowska, E. Kazanecka, *Emisja głosu wskazówki metodyczne*, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa 2011, s. 27

1.3.2 Krtań, fałdy głosowe



Rysunek 1. Krtań –widok od strony a) brzusznej, b) bocznej, c) tylnej.

Źródło: Sobotta, 1997



Rysunek 2. Krtąń wraz z fałdami/strunami głosowymi (szkielet)
 Źródło: opracowania własne, rys. wykonał Jan Jabłoński.

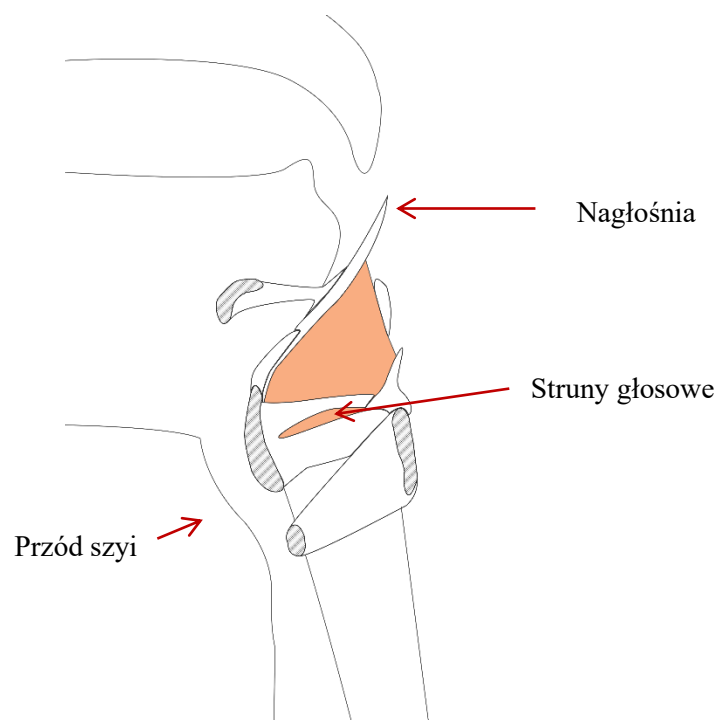
Kristin Linklater pisze o krtani tak:

„Krtąń składa się z czterech podstawowych części: szkieletu, mięśni wewnętrznych, mięśni zewnętrznych oraz błony śluzowej. Najważniejsze części szkieletu krtani to: chrząstka tarczowata (grdyka), chrząstka pierścieniowata oraz dwie chrząstki nalewkowate. Mięśnie wewnętrzne krtani łączą się z tymi chrząstkami. Jeden z mięśni wewnętrznych, mięsień głosowy (będący częścią mięśnia tarczowo-nalewkowego), rozciąga się po obu stronach od chrząstki nalewkowatej do wewnętrznej chrząstki tarczowatej nieco poniżej i za jabłkiem Adama, tworząc więzadła głosowe. Spełniają one funkcję generatora drgań lub też źródła głosu (to one wytwarzają dźwięk) w trakcie głosowym. Przestrzeń pomiędzy strunami głosowymi nazywana jest głośnią [...]. Mięśnie wewnętrzne zmieniają pozycję, kształt oraz napięcie strun głosowych, łącząc je (przywodzenie), rozdzielając (odwodzenie) lub rozciągając poprzez zwiększenie napięcia wzdłuż mięśni. Są w stanie sprostać tym zadaniom, ponieważ chrząstki w krtani połączone są miękkimi złączeniami, które pozwalają na zmianę kątów i odległości pomiędzy nimi i względem innych części. Tym samym umożliwiają zmianę kształtu i napięcia tkanek znajdujących się pomiędzy nimi. Chrząstki nalewkowate

mają również możliwość kołysania się, obracania i ślizgania, co z kolei umożliwia złożony ruch strun głosowych oraz zmianę kształtu krawędzi więzadeł głosowych.”²⁰

I dalej dodaje:

„Wszystkie mięśnie po obu stronach krtani (poza jednym) są unerwione przez jeden z dwóch nerwów krtaniowych wstecznych. (...) Ta struktura ciągnie się wzdłuż szyi i jeszcze niżej do klatki piersiowej, a następnie wraca do krtani (stąd nazwa „wsteczny”) (...) „Falszywe struny głosowe” mieszczą się ponad strunami głosowymi i w odróżnieniu od nich, nie łączą się w trakcie „normalnego” mówienia lub śpiewania”.²¹



Rysunek 3. Krtani przekrój boczny.

Źródło: opracowanie własne, rys. wykonał Jan Jabłoński.

1.3.3 Oddech – Podparcie – Diafragma - Przepona miednicy

Oddech jest niezbędnym elementem procesu życiowego. Czy „źle”, czy „dobrze” - oddychamy zawsze. Rytm oddechu dyktowany jest przez wdech i wydech. Możemy ten proces lekko zaburzyć, np. wstrzymać oddech. Możemy przedłużyć wdech i przedłużyć wydech, dla nam znanych celów. Możemy również skrócić i wydech, i wdech. Możemy

²⁰ K. Linklater, *Uwolnij swój głos*, Kraków 2013, PWST im. L. Solńskiego s. 346

²¹ Tamże, s. 346

skrócić wdech i wydłużyć wydech, ale zjawisko wdechu i wydechu nastąpi zawsze. Uczniowie często pytają, jaki mają wziąć oddech. Odpowiedź jest jedna: NATURALNY. Nie za dużo, nie za mało – TYLE, ILE POTRZEBNE JEST DO PODJĘCIA JAKIEGOŚ DZIAŁANIA. Każde działanie poprzedzone jest przez wdech. Bierzymy tylko tyle powietrza, aby móc uruchomić ciało, działać. Za duży wdech – taki, który maksymalnie wypełnia płuca i oskrzela – blokuje nasze ciało. Nikt z nauczycieli nie jest w stanie określić, ile „litrów” powietrza potrzebujemy. Każdy z nas ma inną pojemność płuc. Diafragma – przepona, która wspomaga oddech – zareaguje niezależnie od tego, czy „dobrze czy źle” oddychamy - opuści się trochę w dół i rozszerzy trochę żebra. Ten proces opiszę dokładniej w dalszej części tej pracy. W celu wykorzystania powietrza – „wydechu dynamicznego” lub inaczej mówiąc stworzenia w nas pewnego rodzaju ciśnienia wydychanego powietrza, co oznacza również dłuższy wydech, używamy przepony zwanej diafragmą i przepony miednicy – inaczej przepony moczowo-płciowej. Przepony są mięśniami, których nie czujemy. Możemy odczuć ich działanie pośrednio, poprzez wyczuwalne napięcie bardziej zewnętrznych mięśni.

A. Szkielkowska i E. Kazanecka opisują podparcie jako wypracowaną technikę czynności oddechowych: „Kilkusetletnia praktyka wokalna wypracowała technikę kontroli czynności oddechowych powiązanych jednocześnie z momentem rozpoczynania fonacji. Została ona nazwana podparciem oddechowym (z wł. appoggio). Dla wokalistów appoggio to nie tylko kontrola czynności oddechowych. Jednocześnie jest to kontrola funkcji rezonansowej, czyli kształtowanie nagłośniowego toru głosowego w celu maksymalnego wykorzystania zjawisk rezonansu. W ten sposób uzyskiwany jest efekt tzw. postawionego głosu. (...) Kształtowanie tego rodzaju umiejętności niezbędne jest dla śpiewu. Wykorzystywanie jej w mowie konwersacyjnej, niestawiającej dużych wymogów układowi oddechowemu, nie jest konieczne. Tym bardziej, że niejednokrotnie jest ono źle rozumiane, a tym samym wykonywane nieprawidłowo. Wielu osobom kojarzy się jedynie z nadmiernym „rozpychaniem” klatki piersiowej lub/i ze stopniowym wciąganiem, albo co gorsze z napinaniem czy wypychaniem, przedniej części brzucha. W efekcie ta niepotrzebna zbyt duża praca mięśni oddechowych generuje nadmierny wysiłek i partą fonację. Podparcie oddechowe nie jest czynnością instynktowną. Związane jest ze specyficzną aktywnością mięśniową i nie występuje w innych czynnościach życiowych człowieka. (...) Aby utrzymać długą frazę i zapobiec zbyt szybkiej ucieczce powietrza, potrzebne jest zachowanie w jednym czasie aktywności mięśni wdechowych i wydechowych. Dlatego przez całą frazę należy

utrzymywać wdechowe ustawienie klatki piersiowej, z uniesionymi żebrami oraz możliwie długo obniżoną przeponą, i stopniowo włączać pracę mięśni brzucha.”²²

Kristin Linklater o mechanizmie podparcia pisze tak: „Trakt wokalny podgłośni spełnia rolę źródła zasilania dla głosu. Śpiewacy i aktorzy, odwołując się do całego kompleksu zasilającego, mówią o podparciu lub o przeponie. W rzeczywistości jednak mechanizm anatomiczny podparcia fonacji jest szczególnie skomplikowany i niezupełnie zrozumiały, a wykonawcy, którzy używają terminów przepona czy podparcie, nie zawsze mają na myśli to samo. Jakkolwiek jest to niezwykle istotne zagadnienie, ponieważ braki w podparciu są często odpowiedzialne za problemy z głosem. Celem mechanizmu **podparcia jest wygenerowanie siły, która kieruje kontrolowany strumień powietrza pomiędzy struny głosowe**. Aktywne mięśnie oddechowe współpracują z biernymi siłami. Główne mięśnie odpowiedzialne za wdychanie to przepona (mięsień w kształcie czaszy rozciągający się pomiędzy dolnymi krawędziami klatki piersiowej) oraz mięśnie międzyżebrowe. **Proces oddychania jest bezwiedny, wydech wydarza się w sposób pasywny**. Braki w mechanizmie podparcia często skutkują kompensacyjnym wysiłkiem angażującym mięśnie krtani, które nie są przeznaczone do spełniania funkcji źródła zasilania.”²³

Studenci spotykają się z różnym określeniem „podparcia”. Niektórzy nauczyciele mówią; „podeprzyj dźwięk, inni „oprzyj dźwięk na przeponie”, jeszcze inni „podtrzymaj dźwięk”, jeszcze inni „napnij przeponę”. Nie ma znaczenia jak nazwiemy tę czynność. Najistotniejsze dla studenta jest to, jak ma to zrobić. Co to znaczy? Jak to wygląda? Gdzie tego szukać? Pierwsze dostępne w Polsce publikacje opisujące i przedstawiające przeponę – diafragmę pochodzą z końca lat 50 tych XX wieku. Czesław J. Wojtyński w 1970 roku napisał i wydał książkę pod tytułem „Emisja głosu”. W rozdziale „Czynności narządu oddechowego” tak ujmuje proces oddychania i podparcia:

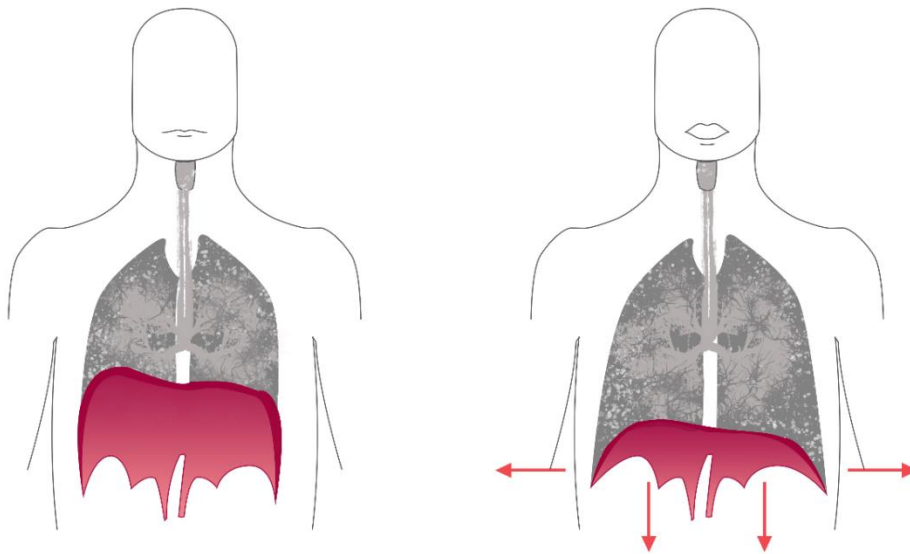
„W procesie oddychania współdziałają mięśnie oddechowe: wdechowe, wydechowe oraz mięsień przepony (diafragmy). Do grupy tych mięśni poza przeponą, należą: mięsień obojczykowy, mięśnie międzyżebrowe środkowych i dolnych żeber oraz mięsień prosty brzucha. Zależnie od tego, które grupy mięśniowe są bardziej czynne w czasie oddechu, odróżniamy trzy typy oddychania: obojczykowy, środkowożebrowy, żebrowo-przeponowy. Na ruchy przepony nie mamy bezpośrednio żadnego wpływu (inaczej dzieje się w przypadku, mięśni międzyżebrowych lub brzusznych). **Jej ruchy odbywają się poza naszą**

²² A. Szkiełkowska, E. Kazanecka, *Emisja głosu wskazówki metodyczne*, Warszawa 2011, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, s. 39

²³ K. Linklater, *Uwolnij swój głos*, PWST im L. Solkiego, Kraków 2013, s. 347

świadomością. Jednak mimo to jesteśmy w stanie zwiększać udział przepony w procesie oddychania i uzyskiwać „podparcie oddechowe” za pośrednictwem mięśni międzyżebrowych, szczególnie dolnych, ponieważ przepona jest przyczepiona do dolnych żeber. (...) Podczas prostowania się – przesuwania w dół- przepona wypycha żołądek do przodu. Dlatego przy dobrym, głębokim wdechu zaobserwować można wysuwanie się ściany brzusznej do przodu. Fakt ten śledzony powierzchownie wprowadza w błąd śpiewaków szukających niezawodnych sposobów na wypracowanie podparcia oddechowego i kojarzących to z potrzebą świadomego, w praktyce nadmiernego, wysuwania brzucha, co z kolei powodowało szkodliwy wysiłek- wzmożone napięcie, usztywnienie mięśni brzucha. (...) Grupa mięśni wdechowych powiększa pojemność klatki piersiowej, powietrze jest „wciągane” do płuc. W ten sposób następuje wdech. Przy oddychaniu w stanie spoczynku, statycznym, po wdechu mięśnie wdechowe przestają pracować, natomiast mięśnie wydechowe (mięśnie międzyżebrowe wewnętrzne) zmniejszają pojemność płuc- zużyte powietrze zostaje usunięte. (...)”. Dalej opisuje proces oddechu i podparcia: „W czasie śpiewu lub recytacji po szybkim stosunkowo wdechu mięśnie wdechowe nie przestają pracować, lecz w dalszym ciągu działają w tym samym kierunku na zewnątrz, przeciwstawiając się działaniu mięśni wydechowych, nie dopuszczając w ten sposób do szybkiego wydychania powietrza z płuc i wydłużając czas wydechu. Takie oddychanie w czasie śpiewu lub recytacji nazywamy dynamicznym. Działanie mięśni wdechowych przeciwstawne działaniu mięśni wydechowych nazywamy czynnością antagonistyczną, a mięśnie te w stosunku do siebie- antagonistycznymi. To „podpieranie” mięśniami wdechowymi „ścian” klatki piersiowej jest w celu wydłużenia czasu wydechu jest najbardziej istotną czynnością w procesie podparcia oddechowego. (...) podparcie oddechowe jest to świadome wydłużanie fazy wydechowej za pomocą mięśni oddechowych.”²⁴

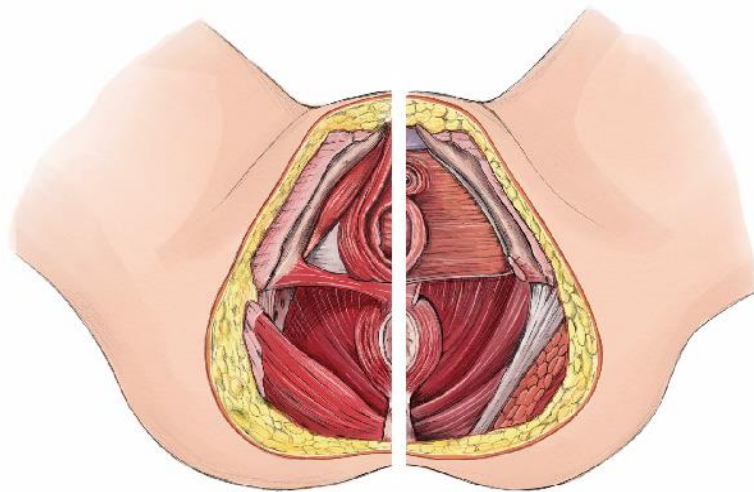
²⁴ Cz. J. Wojtyński, *emisja głosu*, Warszawa 1970, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych s. 24-28



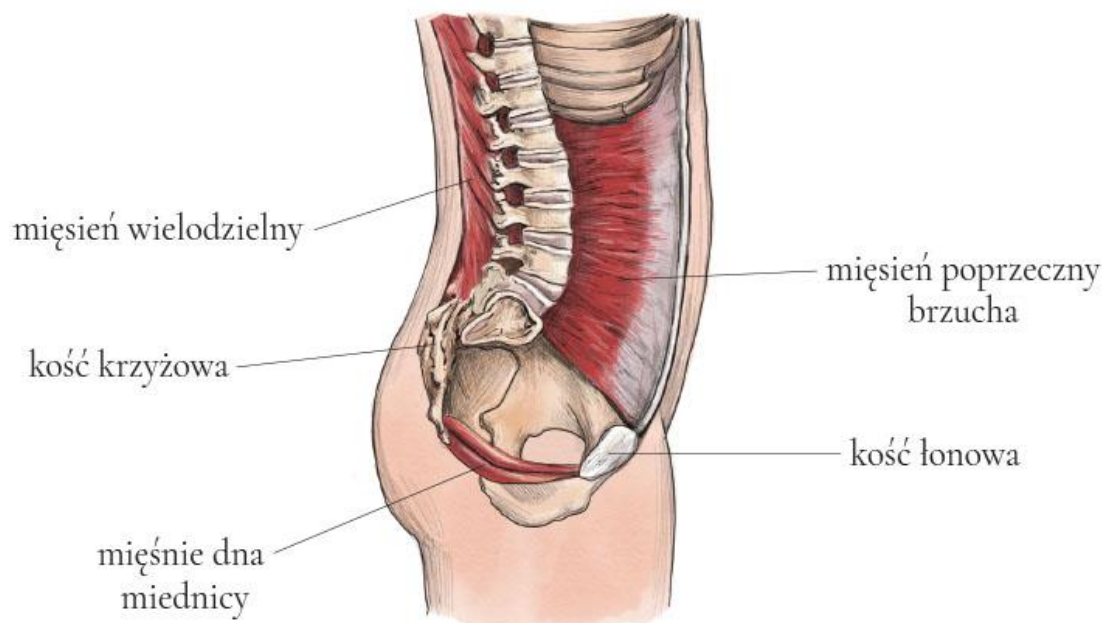
Rysunek 4 (autor: Jan Jabłoński). Diafragma: po lewej w stanie spoczynku, po prawej w czasie wdechu.

Źródło: Sadolin C., Complete vocal technique, 2000.

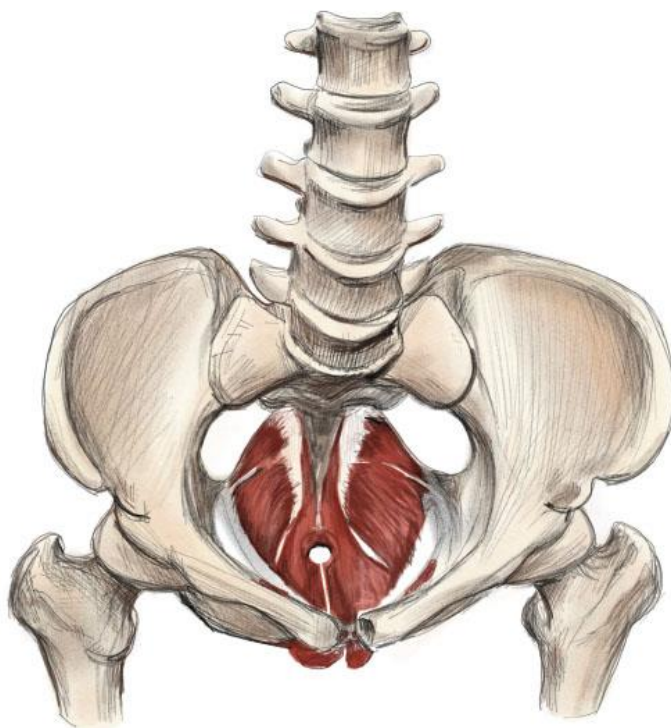
Diafragma ma do zrealizowania dwa zadania. Po pierwsze oddziela wnętrzości od płuc. Po drugie wspomaga oddech, a nie jak powszechnie się uznaje ODDYCHA. Często używanym nieprawidłowo sformułowaniem jest „oddychaj przeponą”. Niemożliwe- ona wspiera oddech. W czasie wdechu opuszcza się trochę na dół, zasysając powietrze do dolnej partii płuc. Rozpycha się na boki, a ponieważ jest pod żebrami, czujemy tylko nasze żebra, które lekko się podnoszą. Każda przepona jest mięśniem, którego nie czujemy. Tak też jest z przeponą miedniczną lub inaczej przeponą moczowo - płciową. Jest to mięsień, którym „wyłożone jest dno ciała” Najgłębszy z naszych mięśni. Aby podeprzeć, czyli opóźnić działanie mięśni obkurczających płuca, mamy łatwiejszą drogę niż utrzymywanie mięśni międzyżebrowych „otwartych”. Musimy uruchomić przeponę miednicy, impuls z niej do zewnętrznych mięśni podbrzusza i mięśni podtrzymujących żebra. Nie wymaga to siły tylko impulsu. Oczywiście impuls idzie z mózgu jak zwykle. Ruch tych mięśni możemy wyczuć np.: mówiąc zgłoskę „R” długo używając różnej wysokości dźwięku. Możemy także bezdźwięcznie mówić „P” „T” „F”. Nie wygwizdżemy melodii, jeśli „nie uruchomimy przepony miednicy”.



Rysunek 5. Przepona miednicy- przekrój, widok z góry.
 Źródło: opracowanie własne, rys. wykonała Urszula Mierzwa.



Rysunek 6. Przepona miednicy/ mięśnie dna miednicy. Przekrój boczny
 Źródło: opracowanie własne, rys. Urszula Mierzwa.



Rysunek 7. Przepona miednicy/ przepona moczowo - płciowa.
Źródło: opracowanie własne, rys. Urszula Mierzwa.

1.3.4 Rezonatory

Rezonator, ujmowany słownikowo, jest to „Pudło rezonansowe, część składowa wielu instrumentów muzycznych (np. strunowych), podnosząca siłę i piękno tonu przez współgranie ze źródłem dźwięku.”²⁵

W zależności od tego, gdzie odczuwane są drgania, dzieli się rezonatory na głowowe i piersiowe. To jest podstawowy podział. Niektórzy stosują inny podział. Rezonatory głosowe dzielą na: jamę ustną, jamę gardłową, klatkę piersiową.

- **Jama ustna** jest niewątpliwie najważniejszym rezonatorem, który posiada największą objętość, a jednocześnie dzięki ruchom artykulatorów - warg, języka, żuchwy - zmienia i moduluje głos oraz wytwarza dźwięk artykułowany. Jama ustna może zmienić swoją pojemność i kształt w zależności od ułożenia warg i języka, ruchów żuchwy, ustawienia podniebienia miękkiego.
- **Jama gardłowa** jest wspólnym odcinkiem dla przewodu pokarmowego i oddechowego, stanowiąc element mięśniowo- błoniasty, który przebiega od

²⁵ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2000, MUZA SA s. 434

podstawy czaszki do wysokości szóstego kręgu szyjnego. (...) Gardło dzielimy na część górną (nosową), środkową (ustną) i dolną (krtaniową). Gardło górne może zmienić pojemność dzięki działaniu mięśni pierścienia zwierającego gardła oraz zmianie stopnia uniesienia podniebienia miękkiego. Gardło środkowe i gardło dolne stanowią jedną komorę rezonacyjną, która jest ograniczona od góry pierścieniem gardłowym. Od przodu językiem, od tyłu tylną ścianą gardła, od dołu nagłośnia i fałdami nalewkowo- nagłośniowymi. Mnogość kształtów, jakie może przybierać jama gardłowa dzięki ruchliwości ścian, daje różnorodne efekty akustyczne i barwowe emitowanego dźwięku.

- **Klatka piersiowa jest** również elementem systemu rezonatorów traktu głosowego. Słup powietrza zawarty w drzewie oskrzelowym i w tchawicy może być modyfikowany w swoim kształcie, dzięki ruchom klatki piersiowej, krtani, a nawet oskrzeli. Oskrzela bowiem mogą zmieniać szerokość swego światła za pomocą skurczów mięśni znajdujących się pod błoną śluzową. Ściany klatki piersiowej nie odgrywają większej roli. Rezonans klatki piersiowej jest raczej uzupełnieniem funkcji rezonatorów górnych podczas emitowania dźwięków niskich i ze środkowego zakresu skali głosu”.²⁶

Jednym ze sposobów sprawdzenia, czy rezonator piersiowy „działa”, jest położenie dłoni na swoim mostku i jednocześnie wypowiedzanie samogłosek. Jeżeli mówiąc czuje się lekkie drgania klatki piersiowej to znaczy, że rezonator jest włączony i wszystko działa prawidłowo. Stosuję także ćwiczenie sprawdzające działanie rezonatora głowowego, który jest odpowiedzialny za spółgłoski dźwięczne. Kładąc rękę na głowie i jednocześnie mówiąc spółgłoski dźwięczne powinniśmy odczuć wibracje na czaszce. Najbardziej odczuje się wibracje przy wymawianiu spółgłoski „R”. Wróćmy jednak do podziału, który jest bardziej czytelny dla aktora.

„Rezonator głowowy stanowi nasada, czyli zespół komór ponad krtaniowych: gardło, jama ustna, jama nosowa i jamy boczne nosa. Rezonatorem piersiowym jest klatka piersiowa oraz w mniejszym stopniu tchawica, oskrzela, oskrzeliki. (...) w wokalistyce funkcjonuje ponadto podział rezonatora górnego na rezonator maski i rezonator kopuły”²⁷. Tak o rezonatorach piszą A. Szkiełkowska i E. Kazanecka.

²⁶ A. Szkiełkowska, E. Kazanecka, *Emisja głosu wskazówki metodyczne*, Warszawa 2011, Instytut Fizjologii i Patologii słuchu, s. 55-56

²⁷Tamże, s. 57

Rezonancyjny układ w zależności od miejsca wyczuwania drgań dzielimy na; piersiowy - odpowiadający za niskie dźwięki i głowowy - odpowiadający za dźwięki wysokie i wszystkie dźwięczne spółgłoski. Dalej piszą: „Rezonator maski obejmuje przednią, twarzową część głowy, którą można pokryć maseczką arlekina, stąd pochodzenie nazwy „maska”. Rezonator maski tworzą następujące struktury: przód jamy ustnej wraz ze szczęką górną, jama nosowa oraz okolice oczodołów i czoła, także kości twarzowe, policzkowe, nosowe, czołowe, szczękowe. Poprzez kierowanie dźwięku wyłącznie „na maskę” uzyskujemy bardzo dźwięczne, przenikliwe, jasne ostre brzmienie głosu. Działanie tego rezonatora cechują vibracje warstwy kostnej nosa i jego okolic odczuwalne przez mówcę wokalistę. Rezonator kopuły obejmuje wyższe, środkowe i głębsze części jamy ustnej. Posługując się tym rezonatorem, osiągamy okrągłą, ciemną, stłumioną, miękką, matową barwę dźwięku. Pełne brzmienie głosu uzyskujemy dopiero przy użyciu rezonatora mieszanego- maski i kopuły, ale też głowowego i piersiowego. Rezonator mieszany jest najkorzystniejszy dla brzmienia głosu.”²⁸

Czesław J. Wojtyński ujmując temat tak: „Rezonatory głosowe dzielimy na dolne- położone poniżej głośni oraz górne – powyżej głośni. Rezonatorami dolnymi są: płuca z tchawicą, oskrzelami i oskrzelikami płucnymi oraz sprężysty mięsień przepony. Rezonatorem o zmiennym kształcie są kieszonki krtaniowe (Morgagniego), leżące tuż nad strunami głosowymi. Zwiększanie się kieszonek przyciemnia barwę głosu. Rezonatorami górnymi stałymi są: zatoki przynosowe (...) jama nosowa, której stopień wykorzystania jako rezonatora jest różny, zależny od położenia podniebienia miękkiego. Rezonatorami górnymi ruchomymi są: średnie i górne gardło ze zwierającym pierścieniem gardłowym (w tym ruchliwe podniebienie miękkie), jama ustna ze ściankami policzków oraz językiem (wpływającym na zmianę jej właściwości akustycznych).”²⁹

Agata Szkiełkowska w rozdziale poświęconym funkcji rezonacyjnej traktu głosowego dzieli rezonator na trzy rezonatory: jamę ustną (jako najważniejszy rezonator), jamę gardłową i klatkę piersiową.

²⁸,s. A. Szkiełkowska, E. Kazanecka, *Emisja głosu wskazówki metodyczne*, Warszawa 2011, Instytut Fizjologii i Patologii słuchu, s. 57-58

²⁹ Cz. J. Wojtyński, *emisja głosu*, Warszawa 1970, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych s. 31

1.3.5 Miejsce artykulacji

A. Tarasiewicz bardzo dokładnie i precyzyjnie określa to tak: Miejsce artykulacji– „miejsce w jamie ustnej, gdzie strumień powietrza „formowany” jest przez narządy mowy i przyjmuje postać głoski. Wszystkie elementy narządu mowy zwane również artykulatorami charakteryzują się niezwykłą precyzją ruchu, a są nimi: wargi, język, żuchwa, podniebienie twarde i podniebienie miękkie.

Dzięki narzędom artykulacyjnym powstaje ciąg stale zmieniających się głosek, które tworzą zjawisko zwane mową. O ile częstotliwość drgań jest wynikiem naszego myślenia (impulsy mózgowe pobudzają struny głosowe do drgań i na ich pracę nie mamy wpływu), to już postać dźwięku (np.: samogłoska czy spółgłoska) zależy od konkretnego układu mięśni artykulacyjnych. Te zaś możemy świadomie kształtować czy modyfikować. Podczas gdy fonacja jest głównie funkcją krtani, artykulacja jest przede wszystkim funkcją jamy ustnej, nosowej i gardłowej. Wspólną płaszczyznę dla fonacji i artykulacji stanowi oddech, bowiem mięśnie biorące udział zarówno w artykulacji, jak i w fonacji korzystają ze strumienia wydychanego powietrza. Nie sposób ściśle oddzielić fonację od artykulacji. Dźwięk generowany przez źródło dźwięku, wychodząc z krtani, jest modyfikowany w trakcie przejścia przez cały aparat głosowy, a te modyfikacje pozwalają zidentyfikować dźwięk jako konkretna samogłoska czy spółgłoska.”³⁰

W odniesieniu do prawidłowej pracy narządów artykulacyjnych (języka, żuchwie, wargi) B. Tarasiewicz dodaje: „Obwodowy narząd mowy charakteryzuje się niezwykłą precyzją ruchu w zakresie wszystkich jego elementów, zwanych artykulatorami, których współdziałanie determinuje tworzenie się dźwięków artykułowanych i poprawia barwę głosu. (...) Niedostateczne bądź przesadne (siłowe, pozbawione płynności) ruchy artykulacyjne jednego elementu pociągają za sobą nadmierną pracę pozostałych.”³¹ Takie, niepożądane stawienie żuchwy np.: wysuwanie jej do przodu lub zbyt małe niedostateczne obniżenie tzw. szczękoscisk, powoduje nadmierną pracę języka. Język jest połączony z kością gnykowa a ta z kolei łączy się z krtanią, niekorzystne ruchy krtani wpływają na jakość dźwięku. Zatem: „Prawidłowa funkcja narządu artykulacyjnego w procesie emisji głosu polega na tworzeniu dźwięków mowy w sposób wyraźny, przy dostatecznie szerokiej szparze mownej

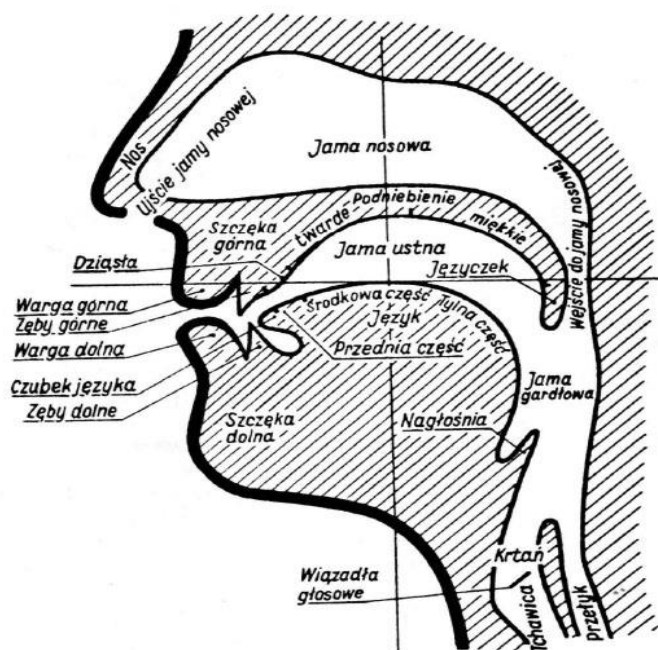
³⁰ B. Tarasiewicz, *Mówię i Śpiewam Świadomie*, Kraków 2006, UNIVERSITAS, s. 171

³¹ Tamże, s. 171

i umiarkowanym tempie. (...) Tak więc koncentrując się na pracy narządu artykulacyjnego i jego roli w emisji głosu, należy traktować go jako integralną część traktatu głosowego.”³²

Jeszcze inaczej o artykulacji pisze Czesław J. Wojtyński: „Artykulacja w mowie i artykulacja w śpiewie wykazują zbieżności i różnice. Zbieżności polegają na tym, że w obu wypadkach kształt brzmieniowy głosek musi być właściwy, niebudzący wątpliwości w odbiorze. Różnice zaś wyrażają się tym, że w śpiewie dążymy do ujednoczenia brzmienia samogłosek w sensie upodobnienia ich pod względem barwy. (...) Głoski klasyfikujemy według zachowania się narządów mowy, a więc zależnie od zachowania się więzadeł głosowych, stopnia zbliżenia narządów mowy, głównego miejsca artykulacji, położenia podniebienia miękkiego oraz od dodatkowych artykulacji modyfikujących zasadniczą artykulację głoski.”³³

Narządy artykulacyjne dzielimy na ruchome i nieruchome. Nieruchome to: podniebienie twarde, dziąsła i zęby. Ruchome to: język, wargi żuchwa i podniebienie miękkie. Niektórzy dodają jeszcze krtań. Prawidłowe tworzenie głosek, które łączą się w słowa i zdania jest zależne od poprawnej pracy narządów artykulacyjnych.



Rysunek 8. Schematyczny obraz narządów mowy.
Źródło: cyt. B. Wieczorkiewicz, Warszawa 1998.

³² A. Szkiełkowska, E. Kazanecka, *Emisja głosu wskazówki metodyczne*, Warszawa 2011, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu s. 50-51

³³ Cz. J. Wojtyński, *Emisja głosu*, Warszawa 1970, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 42

W języku polskim głoski dzielimy na samogłoski i spółgłoski. Samogłoski a, o, u, e, i, y –to samogłoski ustne, samogłoski nosowe to „ą” i „ę”. Klasyfikacja spółgłosek jest bardziej skomplikowana, to podział na spółgłoski: dźwięczne i bezdźwięczne, zwarte, szczelinowe, zwarto-szczelinowe, półotwarte, ustne nosowe, twarde, miękkie, wargowe, wargowo-zębowe, przedniojęzykowo-zębowe, przedniojęzykowo-dziąsłowe, środkowojęzykowe, tylnojęzykowe. I tak np. najgłębszą głoską w języku polskim jest spółgłoska „G” a najbliższą spółgłoska „B”.

Szczegółowa wiedza dotycząca budowy aparatu głosowego/anatomii głosu jest potrzebna pedagogowi, aby pomógł uczniowi nie tylko odpowiednio przygotować się do wygenerowania dźwięku, ale także wyrobić nawyki związane z prawidłowym używaniem swojego ciała i aparatu głosowego, zapewniające zdrowe wykorzystanie głosu (utrzymanie higieny) przez wiele lat. Natomiast uczniowie (studenci) nie muszą znać wszystkich niuansów budowy i pracy narządów odpowiedzialnych za emisję głosu, aby odpowiednio ich używać. Muszą znać podstawy funkcjonowania całego aparatu biorącego udział w fonacji, aby rozumieć instrukcje pedagoga i uzasadnienie danego ćwiczenia.

1.3.6 Kształtowanie się głosu u człowieka – w aspekcie ontogenetycznym

Narządy uczestniczące w generowaniu dźwięku formują się już w życiu płodowym, jednak podlegają zmianom w toku życia człowieka. Skala i brzmienie głosu dziecka, nastolatka, osoby dorosłej i starszej znacząco się różnią. Wynika to ze zmian w położeniu i rozmiarze krtani, rozmiarze fałd głosowych oraz konstytuujących te narządy tkanek. Charakterystyczne cechy brzmienia głosu osób w różnym wieku pozwalają na szybkie rozpoznanie, w jakim okresie życia jest „właściciel” głosu.

W swoim krótkim, ale treściwym artykule „Jak zmienia się głos” terapeutka Sylwia Prusakiewicz-Kucharska opisuje to następująco: „Krtąń zaczyna się formować w 32 dniu życia płodowego. Kiedy przychodzimy na świat, jesteśmy wyposażeni we wszystko, co jest nam potrzebne do perfekcyjnego używania swojego głosu. Z chwilą wydania pierwszego krzyku rozpoczyna się nasze głosowe funkcjonowanie, które rozwija się początkowo na bazie naturalnych odruchów. Z chwilą urodzenia krtąń nie przestaje się rozwijać. Z wiekiem będzie się powiększać i zmieniać swoje położenie. [...] W okresie dzieciństwa krtąń nieco się obniża. Następuje wzrost gardła, chrząstek; zmienia się twardość chrząstek, rozwijają się fałdy głosowe. Stopniowo zmienia się podstawowa częstotliwość głosu (do

10 roku życia obniża się z 295 HZ do 265 u dziewczynek i 235 Hz u chłopców). [...] Okres dojrzewania, to przemiana dziecięcej krtani w dojrzały organ. Mutacja głosu zachodząca pod wpływem hormonów powoduje duże zmiany w narządzie głosowym. Krtani znacznie się obniża, zmienia się również brzmienie głosu. Widoczne stają się wyraźne różnice w brzmieniu głosów żeńskich i męskich (mutacja powoduje, że głos obniża się o jedną oktawę u mężczyzn, o dwa- trzy tony u kobiet). Zmiany zachodzą również w chrząstkach krtani oraz w budowie fałdów głosowych. U chłopców widoczna staje się wyniosłość chrząstki tarczowatej, w postaci tzw. „jabłka Adama”. [...] Około 23 roku życia u kobiet i około 20 roku życia u mężczyzn rozpoczyna się proces wapnienia krtani (przyjmuje się, że męska krtani w 50 r. ż jest już skostniała, proces ten zachodzi dłużej u kobiet). Chrząstki krtani zmniejszają swój rozmiar i wagę. Proces ten powoduje kolejne zmiany głosu i jego zaburzenia. Występowanie problemów głosowych po 60 roku życia jest związane przede wszystkim ze spadkiem napięcia i siły mięśni, utratą elastyczności płuc i ograniczeniem ich pojemności życiowej. Na głos ogromny wpływ mają zmiany biochemiczne i endokrynologiczne. Zmniejsza się również ruchliwość procesów nerwowych, osłabieniu ulega koordynacja i precyzja czynności składających się na emisję głosu. Po 50 roku życia pogarsza się słuch, głównie w zakresie odbioru dźwięków wysokich i barwy głosu, co może pociągać za sobą nieprawidłowości intonacyjne. Zaczyna się zanikanie śluzówki w kanale głosowym, fałdy głosowe tracą swoją elastyczność, napięcie, częściowo i masę. U kobiet najczęściej występuje degeneracja fałdów, która powoduje znaczne obniżenie się głosu. Pod wpływem zmian hormonalnych zmienia się również jakość kobiecego głosu – staje się twardy, ochryply, matowy; jest wydobywany siłowo. U mężczyzn zaś pojawia się atrofia fałdów głosowych, która powoduje podwyższenie się głosu, co określa się jako dyszkant starczy. Głos osób starszych jest ponadto słabszy, skróceniu ulega czas fonacji.”³⁴

W procesie wzrastania i dojrzewania głos człowieka ulega zmianom nie tylko pod wpływem czynników anatomicznych i fizjologicznych – na jego brzmienie wpływa również sposób radzenia sobie z napięciami i emocjami, jaki przyjęła dana osoba. Psychologiczne aspekty głosu omówię pokrótce w podrozdziale 1.5: „Psychologiczne aspekty głosu”.

³⁴ S. Prusakiewicz- Kucharska, [na]: <https://www.easyvoice.pl/czytelnia/anatomia-i-fizjologia/196/jak-zmienia-sie-glos>

1.3.7 Nieprawidłowości w emisji głosu oraz ich przyczyny

Pierwsze objawy nieprawidłowej emisji głosu to szybkie „męczenie się” głosu, chrypka, odchrząkiwanie, kaszel, drapanie w gardle i słabnąca nośność. Zwykle na takie przypadłości skarżyły się osoby, które zgłaszały się do mnie po poradę i deklarowały chęć podjęcia ćwiczeń. Część osób przychodziła z własnej inicjatywy, inni decydowali się na pracę z głosem z zalecenia lekarza foniatri³⁵.

Przyczyn złej emisji głosu należy szukać w trzech obszarach. Pierwszy z nich to „blokada” psychiczna. Drugi to nieprawidłowe używanie ciała. Trzeci – nieprawidłowe korzystanie z narządów artykulacji. Wszystkie te trzy czynniki są wzajemnie zależne i mogą przyczynić się do zmian chorobowych aparatu mowy, jeśli nie zostanie przeprowadzona odpowiednia interwencja terapeutyczna / edukacyjna.

„Blokady” psychiczne biorą się w większości z doświadczeń związanych z krytyką sposobu mówienia/śpiewania lub w ogóle krytyką / zakazem wyrażania siebie („Nie śpiewaj, bo fałszujesz”, „Masz brzydki głos”, „Nie piszcz”, „Mówisz jak żaba”, „Nie krzycz”, „Nie odzywaj się”, „Nie pyskuj”). Wiąże się z tym niska samoocena, strach przed popełnianiem błędów, obawa przed krytyką i odrzuceniem. Efektem tych zjawisk bywają napięcia, niewłaściwe zarządzanie oddechem, mięśniami ciała i aparatem mowy, a w skrajnych przypadkach nawet „bezdźwięk” – czyli zanik głosu³⁶.

Nieprawidłowa postawa ciała przy śpiewaniu / mówieniu to np. napięte mięśnie tułowia, spięte pośladki, napięty brzuch, wypychany brzuch, usztywniony kark, wysunięta do „sięgania po dźwięki” broda, „zapadanie się” klatki piersiowej podczas fonacji, ciężar ciała przeniesiony na pięty, biodra wysunięte do przodu (postawa kowboja), stawanie w pozycji uniemożliwiającej złapanie równowagi (np. ciężar ciała na jednej nodze), co skutkuje brakiem gotowości ciała do działania. Innym zjawiskiem związanym z niewłaściwym zarządzaniem swoim ciałem podczas emisji dźwięku jest nieadekwatne napinanie mięśni twarzy, „martwa” górna część twarzy lub „martwa górna warga” (czasem ten nawyk bierze się z potrzeby ukrycia np. nieładnych zębów).³⁷

³⁵ B. Ciecierska-Zajdel *Trening głosu. Praktyczny kurs dobrego mówienia*, Warszawa 2012, s.183-193, Samo Sedno

³⁶ B. Tarasiewicz *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2006, s.84-90, UNIVERSITAS

³⁷ A. Szkielkowska, E. Kazanecka *Emisja głosu*. Warszawa, 2011, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, s. 64-67

Trzeci obszar przyczyn dotyczy nieprawidłowego miejsca artykulacji (czyli miejsca odbicia się powietrza od elementów dźwiękotwórczych aparatu mowy). Ma to różne konsekwencje:

- „zbyt płaska” („szeroka”) samogłoska – cofnięty język i/lub rozciągnięte wargi
- nosowy dźwięk - język blokuje swobodny przepływ powietrza przez usta
- zaciśnięte szczęki (szczękościsk) – utrudnia swobodny przepływ powietrza i powoduje korzystanie z niewłaściwego miejsca artykulacji.

- zbyt „duży” wdech, który spina ciało i powoduje zablokowanie możliwości działania.

- „łykanie” powietrza, „oszczędzanie” wydechu – powoduje dźwięk szczekliwy /połknięty /zatrzymany /niepełny (używam tych licznych określeń, gdyż precyzyjne opisanie tego zjawiska za pomocą jednego z nich jest trudne).³⁸

Nieprawidłowa emisja głosu może wywołać chorobę fałd (strun) głosowych, najczęściej spotykaną u osób intensywnie pracujących głosem – aktorów, piosenkarzy, dziennikarzy, nauczycieli (o tej chorobie w ostatniej grupie mówi się „choroba nauczycieli”). Dysfunkcja ta przyjmuje różne formy, np. niedowład fałd głosowych skutkujący niedomykalnością, guzki śpiewacze (miękkie i twarde). Wynikają one np. z nieprawidłowego używania powietrza (nieprawidłowy oddech), z nadmiernego używania siły lub nieprawidłowego wyboru miejsca artykulacji (miejsca w jamie ustnej, w którym na skutek „odbicia” od niego wydychanego powietrza formuje się głoska). W pracy tej nie będę opisywać innych chorób związanych z nieprawidłową emisją głosu, gdyż ich leczenie zwykle wiąże się z interwencją chirurgiczną.

Wymieniłam trzy najczęstsze choroby, z którymi spotykam się w swojej pracy zawodowej. Lekarze foniatry przy w/w schorzeniach zalecają, oprócz zabiegów stricte medycznych (np. jonoforeza), także ćwiczenia z emisji głosu.

Niedomykalność strun głosowych (niedowład fałdów głosowych) – to stan, który, najprościej mówiąc, polega na niezwieraniu się strun głosowych w czasie fonacji. W czasie wydobywania dźwięku w mowie i śpiewie słyszemy szmer przepływającego powietrza, jednocześnie z dźwiękiem. Niedomykalność nie występuje na całej długości strun głosowych, tylko w miejscu nieprawidłowej emisji, np. w przedniej części strun głosowych. Wprawne ucho nauczyciela emisji jest w stanie bardzo szybko wyłapać tę dysfunkcję głosu. Beata Ciecierska-Zajdel pisze o tym w ten sposób: „Po przeciążeniu mięśni głosowych może dojść

³⁸ K. Gawęda, J. Łazewski „Uczymy się poprawnej wymowy”. Białystok, 2005, s. 32-45

do ich przejściowej niewydolności skutkującej niemożnością dosunięcia do siebie strun głosowych (...) Szpara głśni pozostaje niedomknięta, a tworzony dźwięk ma domieszkę szumu lub jest ochryply. (...) Mięśnie ulegają zmianom zwyrodnieniowym i ich sprawność spada”.³⁹

Miękkie guzki śpiewacze – to konsekwencja nieleczenia niedomykalności. Polega ona na tym, że w miejscu, gdzie występowała niedomykalność strun głosowych, zaczynają się tworzyć miękkie guzki (mogę to zjawisko porównać do odcisków). W takim wypadku już nie słyszymy pełnego dźwięku, tylko w połączeniu ze szmerem powietrza. Na podstawie wieloletniego doświadczenia mogę powiedzieć, że przy nieprawidłowej emisji głosu choroba ta powraca mimo wyleczenia. „Guzki głosowe nazywane są inaczej guzkami śpiewaczymi. Są to uwypuklenia na obydwu strunach głosowych, usytuowane symetrycznie, zawsze w 1/3 długości fałdów głosowych (...) Za ich przyczynę uważa się najczęściej nadmierny wysiłek głosowy. Mówienie zbyt wysokim głosem, śpiewanie w nieodpowiedniej tonacji, twarde ataki dźwięku, używanie zbyt dynamicznego głosu. (...) Te uwypuklenia, mimo że zwykle mają średnicę 1-3 mm, uniemożliwiają pełne zwanie fałdów głosowych podczas tworzenia dźwięków, przez co głos jest ochryply i drżący.”⁴⁰ Ostatnim stadium zaniechania leczenia tych dysfunkcji i nieprawidłowej emisji są **guzki śpiewacze twarde**. W miejscu niedomykalności, miękkie guzki na strunach twardnieją i w konsekwencji nie ma już możliwości na uzyskanie jakiegokolwiek dźwięku. Aby „odzyskać” możliwość wydobywania dźwięku, konieczna jest interwencja chirurgiczna.

O ile przy dwóch pierwszych postaciach choroby dobrą terapią dla strun/ więzadeł/ fałd głosowych mogą być ćwiczenia prawidłowej emisji, które wspomogą leczenie i zapobiegą nawrotom, o tyle w ostatnim przypadku jedynym rozwiązaniem okazuje się operacja. „Na początku tworzą się guzki miękkie (guzki rzekome), które zwykle ustępują po odpoczynku głosowym i leczeniu foniatrycznym. Jeśli jednak krtań jest nadal przeciążona, a głos jest wydobywany w sposób siłowy, guzki rzekome przekształcają się w guzki twarde (guzki prawdziwe), które zwykle można usunąć jedynie chirurgicznie.”⁴¹

Badania Izabeli Mielnik przeprowadzone w środowisku nauczycieli i uczniów kolegium nauczycielskiego, na które powołuję się w dalszej części pracy (str. 75), wykazały, że dobra impostacja wspomaga w znacznym stopniu poprawę stanu zdrowia fałd głosowych. „U 6% uczniów wykryto tzw. guzki śpiewacze, które są następstwem niedomykalności strun

³⁹ B. Ciecierska- Zajdel, *Trening głosu*, Warszawa 2012, Samo Sedno, s. 192

⁴⁰ Tamże, 2012. s. 192

⁴¹ Tamże, 2012. s. 192

głosowych i wymagają bezzwłocznego działania terapeutycznego, a u 30% z tej grupy wykryto różnego rodzaju i stopnia dysfonie”. (...) Wśród przyczyn tak złej sytuacji zdrowotnej nauczycieli należy wymienić w pierwszej kolejności brak wypracowanych nawyków prawidłowej fonacji, pozwalających na „racjonalne” gospodarowanie głosem, a także niezajomość lub nieprzestrzeganie podstawowych zasad higieny pracy w warunkach dużego wysiłku głosowego. Za przyczynami powyższymi przemawia występowanie chorób narządu głosu u znacznego odsetka młodych nauczycieli, krótko pracujących w zawodzie (...) oraz wykazywana przez autorów zachodnich skuteczność programów szkolenia głosu w aspekcie zmniejszenia chorobowości (...) Celem pracy było wprowadzenie nauki emisji głosu u uczniów kolegium nauczycielskiego oraz ocena jej efektywności w zakresie poprawy parametrów głosowych i stanu narządu głosu”.⁴² Celem badań Marii Izabeli Mielnik było zbadanie, „czy wykorzystanie elementów techniki śpiewu klasycznego może być skuteczną metodą rehabilitacji chorych z zaburzeniami głosu, uzupełniającą terapię foniatryczną, logopedyczną i fizykoterapeutyczną”. (...) „Jedną z przyczyn częstych chorób narządu głosu u nauczycieli jest brak opanowania prawidłowych technik emisji głosu. W wyniku 2–3 miesięcznej pracy z logopedą u większości osób wystąpiła poprawa parametrów głosowych oraz stanu narządu głosu. Stwierdzono istotne wydłużenie czasu fonacji oraz poszerzenie zakresu częstotliwości mowy, a także zmniejszenie lub ustąpienie niedomykalności szpary głośni oraz ustąpienie „miękkich” guzków śpiewaczych”⁴³ Objawy przewlekłej dysfunkcji spotykanej u osób zawodowo posługujących się głosem przyjmują różne formy. Najczęściej są to: chrząkanie, matowy głos, zanik głosu, chrypka, suchość w gardle, skrócenie czasu fonacji.

„Dysfonie czynnościowe są wynikiem nieprawidłowych mechanizmów fonacyjnych z zaburzoną koordynacją oddechowo-fonacyjno-artykulacyjną. U osób pracujących głosem dysfonie czynnościowe wyprzedzają pojawienie się zmian organicznych fałdów głosowych. Utrwalone zmiany patologiczne krtani ograniczają w znacznym stopniu wydolność narządu głosu i uniemożliwiają posługiwanie się głosem w znaczeniu zawodowym.”⁴⁴

Przewlekłym chorobom narządu głosowego poświęcone jest Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 30 lipca 2002, Dziennik Ustaw nr 132. Opisane zostały w punkcie 15 jako spowodowane nadmiernym wysiłkiem głosowym, trwającym co najmniej 15 lat. W wykazie ujęto następujące” jednostki chorobowe:

⁴² Medycyna Pracy, 2002; 53; 3; 229-232

⁴³ Tamże, 2002; 53; 3; 229—232

⁴⁴ <https://logopeda.org.pl/publikacja.php?id=68>

- Guzki głosowe twarde
- Wtórne zmiany przerostowe fałdów głosowych;
- Niedowład mięśni przywodzących i napinających fałdy głosowe z niedomykalnością fonacyjną głośni i trwałą dysfonią.⁴⁵

Dobrą emisją głosu, a właściwie odpowiednimi ćwiczeniami oddechowymi i emisyjnymi można wspomóc leczenie dwóch w/w dysfunkcji głosowych. Nie dotyczy to twardych guzków głosowych. Po chirurgicznym usunięciu tej dysfunkcji zalecane przez lekarzy laryngologów–foniatorów oraz foniatorów jest ćwiczenie poprawnej emisji głosu. Choroba ta niestety „lubi” powracać, jeśli nie dostosujemy się do zaleceń lekarza.

1.4 Społeczne aspekty głosu

Sposób, w jaki człowiek używa swojego głosu, ma ogromne znaczenie w procesie komunikowania się z innymi ludźmi – wyrażaniu emocji, stosunku do rozmówcy. Zaledwie ok. 7% udziału w formowaniu znaczenia danego przekazu ma słowo, kluczowe znaczenie dla odbiorcy komunikatu ma natomiast mowa ciała (ale tym aspektem nie będziemy się tutaj zajmować) i głos – jego barwa, intonacja, tempo, rytm, ton. Oznacza to, że interpretując przekaz, odbiorca będzie się koncentrował przede wszystkim na tych aspektach. Prosty przykład: komunikat „Chodź tutaj” wypowiedziany miękko, cicho, łagodnie, spokojnie, zostanie odebrany jako zachęta, prośba. Wypowiedziany głośno, ostro, szybko będzie rozumiany jako rozkaz. Zgodnie z tym będą też interpretowane emocje nadawcy. Ta uwaga ma istotne znaczenie dla podkreślenia roli głosu w wyrażaniu i odczytywaniu emocji.

„Elementy parawerbalne, czyli to wszystko w twoim głosie, co nie jest czystą informacją intelektualną, również ma ogromny potencjał komunikacyjny. Barwa głosu, jego wysokość, tempo mówienia, sposób intonowania, ilość wtrąceń i powtórzeń, niosą olbrzymi zasób informacji o emocjach, które ci towarzyszą, o stosunku do słuchacza, celu twojego mówienia, sposobie, w jaki chciałbyś być postrzegany itd. [...] Dobry głos to też taki sposób

⁴⁵ http://old.imp.lodz.pl/emisja_glosu/zawodowe_zaburzenia/index.html

panowania nad ekspresją i intonacją, żeby precyzyjnie przekazywać rzeczywisty cel mówienia i emocje, które ci towarzyszą.”⁴⁶

Kiedy mówi się o społecznych aspektach głosu, nie można pominąć społecznego/kulturowego wpływu na różne cechy głosu. Tzw. regionalizmy dotyczą nie tylko specyfiki słownictwa oraz artykulacji, ale również sposobu „korzystania z gardła” (specyfiki barwy głosu). Potoczna obserwacja pokazuje, że inaczej brzmią słowa Ślązaka, który np. samogłoski wymawia „gardłowo”, głęboko. Odmiennie artykułuje mieszkaniec Podkarpacia np. zwiężając, „chowając” lub pomijając niektóre samogłoski: suken’ka, pańe’nka. Jeszcze innej melodii używa mieszkaniec północno - wschodniej części Polski: sjezdziaałem). Góral często użyje transakcentacji, mocno/głośno wymawiając niektóre samogłoski: na klepisku, panicku (źródło: opracowanie własne).

Wymienione tutaj wpływy często są tak głęboko uwewnętrznione, iż sam mówiący nie zdaje sobie z nich sprawy. W tym przypadku praca z głosem polega również na korekcji tych nawyków.

1.5 Psychologiczne aspekty głosu

Głos każdego człowieka jest tak indywidualny i niepowtarzalny, jak linie papilarne. Nie ma dwóch osób o identycznym głosie. Możemy naśladować czyjś głos, jednak dokładna analiza (np. dzięki tzw. systemom rozpoznawania mówcy) zawsze pokaże różnice. „Sposób używania głosu odzwierciedla stan wewnętrzny człowieka – pokazuje jego doświadczenia, nastawienia, stosunek do siebie, nastrój, dominujące w jego funkcjonowaniu (świadome i nieświadome) emocje, a nawet stan jego zdrowia (np. Wrocławscy naukowcy z Uniwersyteckiego Szpitala Klinicznego opracowali tanią i niezwykle skuteczną metodę akustycznej analizy głosu i artykulacji mowy, która pozwala na zdiagnozowanie chorób neurodegeneracyjnych - Alzheimera oraz zespołów otępiennych).”⁴⁷

Sposób radzenia sobie z otoczeniem, relacjami ze znaczącymi osobami (rodzice, autorytety), wpływa na to, w jaki sposób używamy swojego głosu. Dlatego w dorosłym życiu ktoś może brzmieć np. miękko, aksamitnie, uwodzicielsko, pewnie, kompetentnie – albo płaczliwie, szorstko, dziecinnie, piskliwie, z chrypką, zbyt głośno. Najważniejsze - także

⁴⁶ B. Ciecierska – Zajdel, *Trening głosu*, Warszawa 2012, Samo Sedno, s.26

⁴⁷ wywiad z prof. Tomaszem Kręcickim, <https://zdrowie.radiozet.pl/Medycyna/Diagnostyka-medyczna/Jak-wykruc-chorobe-Alzheimera-Wystarczy-nagrac-swoj-glos>

„trudne” – emocje często znajdują swój wyraz w sposobie, w jaki korzystamy ze swojego aparatu głosowego i na ten aspekt zwracają uwagę psychoterapeuci. Sylwia Prusakiewicz-Kucharska podsumowuje to tak: „Dorastając i ucząc się, tworzymy szereg nawyków, które mają ułatwić nam życie. Są to nawyki związane z używaniem ciała oraz nawyki pojawiające się jako stałe przekonania, tkwiące w naszych myślach czy sposoby emocjonalnego reagowania. Większość z nich jest pomocna, ale nawyki myślowe i emocjonalne, które powstały pod wpływem osób dla nas ważnych, często odbijają się w naszej postawie, zachowaniu, myśleniu, a co za tym idzie w brzmieniu i funkcjonowaniu głosu. Taki nawyk emocjonalny, który blokuje nasz głosowy potencjał może powstać w każdym wieku, a zwłaszcza w dzieciństwie, kiedy słyszymy od rodziców, nauczycieli, kolegów stwierdzenia dotyczące naszej osoby czy naszego głosu. Zdania podobne do tych:

Nie rycz, chłopcy nie płaczą!

Zamknij się, boli mnie głowa od Twoich ciągłych pytań!

Siedź cicho, nie mam teraz czasu, żeby się Tobą zajmować!

Kowalski, jak ty strasznie fałszujesz!

Nie znoś, jak ciągle coś nucisz pod nosem!

Grzeczne dziewczynki nie krzyczą!

Przestań w końcu zadawać te idiotyczne pytania!

mają prawo wytworzyć w nas wątpliwości co do naszego głosu i wartości naszej osoby. Nie tylko nasze umysł utrwała w pamięci te mniej lub bardziej brutalne zdania. Również nasze ciało zapisuje emocje, które się wówczas pojawiały.”⁴⁸

Dla pedagoga pracującego nad „poprawianiem” brzmienia głosu ucznia aspekt psychologiczny jest niezwykle istotny. Dlatego ważne jest zbudowanie z uczniem relacji opartej na zaufaniu, szacunku, akceptacji, tak aby stworzyć mu warunki do swobodnego wyrażania siebie. O psychologicznych aspektach pracy z głosem piszę w podrozdziale 1.2.1.

1.5.1 Psychologiczne aspekty kształcenia głosu

Nauka emisji głosu jest złożonym procesem, w którym nie można ignorować psychologicznej przeszłości ucznia. Konsekwencje tej obserwacji są trojaki:

⁴⁸ Sylwia Prusakiewicz-Kucharska, <https://easyvoice.pl/czytelnia/psychologiaglosu/41/dlaczego-glos-komunikację-za-pomocą-głosu-wykorzystuje-całą-Twoją-osobę-i-każdy-fragment-nie-działają-cz-i>

1. „Sposób używania głosu bywa istotną wskazówką w procesie psychoterapii. Może to być punkt wyjściowy w docieraniu do przyczyn zaburzeń emocjonalnych pacjenta. Głos jest odbiciem tego, co zachodzi w Twoim ciele i w umyśle. Głos jest wyrazem Ciebie – tego, co robisz, co myślisz, co czujesz. Wyraża Twoje relacje z samym sobą i z otoczeniem. Najważniejsze fizyczne komponenty tworzenia głosu jak oddech, fonacja, artykulacja pojawiają się jako odpowiedź mięśni na pojawiające się bodźce. Nie możesz zatem oddzielić głosu od reszty siebie- od własnego ciała, własnych myśli i emocji. Impuls, który powoduje Twójego ciała. Oznacza to, że CAŁY TY, CAŁA TY jesteś zaangażowany(a) w proces tworzenia głosu”⁴⁹.
2. „Terapeuta głosu może docierać do emocjonalnych przyczyn zaburzeń w impostacji i pomagać w ich przezwyciężeniu, czego efektem jest zdrowe używanie głosu”⁵⁰. (W tym przypadku autorka posłużyła się terminem „impostacja”, jednak zawarta tutaj teza jak najbardziej znajduje zastosowanie w pracy nad prawidłową emisją głosu. Analiza literatury i wypowiedzi praktyków pokazuje, iż często stosują te terminy zamiennie. I ja również to czynię .
3. Praca pedagogiczna nad emisją głosu, aktywizująca jego różne charakterystyki (nośność, skalę, barwę) może wspierać ucznia w odnalezieniu i wykorzystaniu „ukrytych” zasobów, które pomagają w radzeniu sobie z emocjami („Poczułem siłę i wolność”, „To ja potrafię tak śpiewać?!”).

Ten ostatni aspekt procesu „uwalniania” głosu obserwuję w swojej codziennej pracy. Z założenia nie zajmuję się blokadami emocjonalnymi studentów – pomagam raczej w docieraniu do „wewnętrznych zasobów”, odnajdywaniu nowych przekonań na swój temat, a w konsekwencji uwalnianiu naturalnego głosu („Jestem kobietą, nie dziewczynką”, „Mam w sobie siłę”, „Nikt mi nie będzie dyktował, jak mam żyć”, „Potrafię zapanować nad swoim głosem i swoim życiem!”, „Mam swobodny oddech”, „Mam piękną barwę”, „Mogę i umiem wyrażać swoje emocje”).

Obserwując swoich studentów, w miarę postępu procesu nauczania zauważam zmiany w ich stosunku do siebie: większa pewność, swoboda, zaufanie do swoich możliwości, poczucie „kompetencji”. Jest to niebywale satysfakcjonujący aspekt tej pracy.

⁴⁹ <https://easyvoice.pl/czytelnia/psychologia-glosu/43/dlaczego-glos-nie-dziala-cz-iii>

⁵⁰ A. Łastik, *Poznaj swój głos*, Warszawa 2009, Studio EMKA s.28.

1.6 Głos w pracy aktora

Słowo aktor ma rodowód łaciński (łac. *āctor*, od *agere* "działać") oznacza osoba odgrywająca za pomocą szczególnego zachowania, technik cielesnych i głosowych rolę w teatrze lub w filmie. Od zwykłego człowieka odróżnia go ze strony samego aktora świadomość gry, ze strony widzów – szczególny sposób traktowania osoby jako aktora. Wobec widza istnieje na sposób dwoisty jako odtwarzana postać, w którą się tymczasowo wciela i zarazem jako żywy człowiek, posiadający własną rzeczywistą tożsamość i biografię. [...] Od aktorów oczekuje się zwykle całego zestawu umiejętności, m.in. dobrej emisji głosu, dykcji, wyrazistości ruchu i mimiki, zdolności analizowania i rozumienia tekstu dramatycznego, zdolności wywoływania i odgrywania uczuć. Obecnie nie przykładają się specjalnej wagi do cech fizycznych, przestały obowiązywać kanony piękna (podlegające zresztą przemijającej modzie). Zwykle dobrzy aktorzy są wyszkoleni w śpiewie, tańcu, improwizacji, obserwacji i naśladowaniu, walce scenicznej i odgrywaniu tekstów klasycznych, posługiwaniu się dialektem i gwarą. Wielu aktorów bierze udział w długotrwałych kursach i uczęszcza do szkół pozwalających rozwinąć takie umiejętności. Szkoły te mają często bardzo różne filozofie i metodologie artystyczne.”⁵¹

Zadaniem aktora – mówiąc najprościej – jest zatem wywieranie wpływu: wywoływanie określonych stanów emocjonalnych i mentalnych u swoich widzów. W związku z tym w kształceniu aktorów kładzie się nacisk na czytelność wypowiedzi, siłę koncentracji, kontakt z publicznością lub partnerem dialogu, wyrazistość ekspresji, umiejętność wzbudzania określonych uczuć. O ile w wielu innych zawodach decydujące znaczenie dla odniesienia sukcesu ma wiedza, o tyle w zawodzie aktora jednym z najistotniejszych czynników jest umiejętność angażowania własnych zasobów emocjonalnych /osobowościowych do kreowania postaci i oddziaływania na publiczność.

1.6.1 Typy kompetencji aktora

Na podstawie analizy programów kształcenia aktorów na uczelniach przygotowujących do tego zawodu, wyróżniłam 4 typy kompetencji aktorskich: poznawcze, emocjonalne, fizyczne oraz związane z wykorzystaniem głosu (opracowanie własne). Warto

⁵¹ www.pl.wikipedia.org 2018

w tym miejscu zdefiniować pojęcie kompetencji, którego używam w tym podrozdziale. Wg M. Kossowskiej i I. Sołtysińskiej (2002), kompetencja to konglomerat:

- a. opanowanej wiedzy z danego zakresu (wiem co),
- b. umiejętności (wiedza proceduralna – wiem jak i potrafię),
- c. postaw (chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę)⁵²

Z takiego pojmowania kompetencji bezpośrednio wynika praktyczna współzależność pomiędzy tymi trzema elementami. Np. wiedza o sposobach prawidłowego emitowania głosu nie jest jeszcze kompetencją, jeśli brakuje nam umiejętności jej wykorzystania, czyli zastosowania jej w śpiewaniu i mówieniu. Umiejętność prawidłowego posługiwania się głosem również okaże się niewystarczająca, jeśli brakuje nam motywacji (gotowości) do jej wykorzystania w sytuacji, która tego wymaga (mówimy wówczas, że np. ktoś wie i umie, ale nie używa tej wiedzy i umiejętności). Dopiero te trzy elementy budują kompetencję.

Tabela nr 1 przedstawia 4 typy kompetencji wspierających sukces aktora. Jest to opracowanie własne - typologię tę proponuję na podstawie przeglądu programów kształcenia aktorów na uczelniach przygotowujących do tego zawodu (w chwili pisania niniejszej pracy brakuje opracowań opisujących kompleksowo kompetencje aktorskie).

Tabela nr 1. Typy kompetencji aktora.

Kompetencje poznawcze	Kompetencje fizyczne
<ul style="list-style-type: none"> • Znajomość historii dramatu i literatury • Rozumienie psychologii człowieka • Sprawność w zapamiętywaniu • Znajomość drugiego języka nowożytnego (angielski, rosyjski, francuski lub niemiecki) 	<ul style="list-style-type: none"> • Panowanie nad ciałem, sprawność fizyczna • Szymierka • Taniec klasyczny i współczesny
Kompetencje emocjonalne	Kompetencje związane z wykorzystaniem głosu
<ul style="list-style-type: none"> • Wrażliwość emocjonalna • Empatia • Wyobraźnia 	<ul style="list-style-type: none"> • Naśladownictwo • Interpretacja prozy i poezji • Wyrazistość mowy • Rytmika • Śpiew

Źródło: Opracowanie własne

Warto zwrócić uwagę, iż kompetencje związane bezpośrednio z wykorzystaniem głosu są najliczniejsze i stanowią podstawę pracy aktora.

⁵² Kossowska M., Sołtysińska I., Szkolenia pracowników a rozwój organizacji, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

1.6.2 Głos jako elementarne narzędzie pracy aktora

W teatrze coraz częściej montowane są mikrofony zbiorcze, które wzmacniają głos aktora, ale one tylko wzmacniają głos. Aktor musi mówić wyraźnie – zrozumiale, artykułować słowa w sposób czytelny dla widza. Słowo mówione lub śpiewane wypowiediane ze sceny musi dotrzeć do widza. W żargonie aktorskim mówi się: „Mów do ostatniego rzędu, nie żeby widz wyszedł, ale żeby usłyszał.” A zatem czytelna, prawidłowa, słyszalna mowa jest elementarnym zadaniem aktora. Trudno ogląda się spektakl teatralny lub film nie rozumiejąc słów wypowiedzianych przez aktora. Można się domyślać, co aktor chciał powiedzieć lub zaśpiewać i jakie towarzyszą mu emocje – dzięki barwie, intonacji i dynamice głosu. Ale będą to tylko domysły. Wszystkie te elementy są zadaniami, którym student Akademii Teatralnej musi sprostać i tego się uczy.

Sposób używania głosu jest jedną z najważniejszych umiejętności, które decydują o wpływie aktora na widza, a tym samym o osiągnięciu sukcesu w zawodzie. Głos musi być na tyle „sprawny” i elastyczny, aby móc odzwierciedlić charakterystykę kreowanej postaci i nadać jej wiarygodność.

Omówię pokrótce każdą z kompetencji aktora związanych z wykorzystaniem głosu, pokazując również niektóre współzależności z kompetencjami pozostałych 3 typów. Nie podejmę się omawiania pozostałych 3 typów kompetencji, gdyż niniejsza praca skoncentrowana jest na pracy z głosem.

Naśladownictwo – (wg definicji Małego Słownika Języka Polskiego: „1. wzorowanie się na kim lub na czym, postępowanie według jakiegoś wzoru, branie z kogo przykładu; skłonność do naśladowania; 2. to, co jest wykonane na wzór czego”⁵³). W odniesieniu do emisji głosu: dźwięk musi być spójny z postacią, którą aktor gra. Aktor musi umieć imitować charakterystyczne cechy głosu wydobywanego przez różne typy postaci, o różnych osobowościach, pochodzeniu, stanie emocjonalnym. Pracując ze studentami, którzy nigdy nie uczestniczyli w zajęciach muzycznych lub nie śpiewali z udziałem akompaniamentu instrumentalnego, zaczynam od zaśpiewania im danych dźwięków. Obserwuję także, że niektórzy studenci szybciej zapamiętują i lepiej wykonują ćwiczenia wokalne, co wiąże z ich

⁵³ Mały Słownik Języka Polskiego, PWN, Warszawa 1989, s. 431

preferencjami dotyczącymi słuchowego uczenia się (Style uczenia się opisuję w podrozdziale 1.7.7.) pracy z głosem interesuje nas przede wszystkim drugi aspekt tej definicji. Interpretacja w tym

Interpretacja prozy i poezji (interpretacja wg MSJP to, m.in. „1. wyjaśnienie, tłumaczenie, komentowanie czego; wykładnia; 2. sposób odtworzenia, wykonania utworu muzycznego, literackiego; sposób odtwarzania danej roli przez aktora [...]”⁵⁴) - w kontekście ujęcia obejmuje niuanse w brzmieniu głosu, jego modulację, natężenie, intonację, pauzy, melodię wymawianych fraz zgodną z charakterystyką postaci i inne środki (np. chrypka, odchrząkiwanie, jąkanie się, przydech). Interpretacja w mowie i śpiewie angażuje różne inne kompetencje, takie jak panowanie nad ciałem, znajomość psychologii człowieka, wrażliwość emocjonalną, empatię, naśladownictwo, wiedzę historyczną i literacką. Głos stanowi tutaj kluczowy środek wyrazu.

Wyrazistość mowy (również: dykcja – wg MSJP „wymowa, sposób wymawiania wyrazów; Staranna d. recytatora”⁵⁵). Widz i słuchacz muszą rozumieć, co aktor mówi (ze sceny, w radiu). Stąd niezbędne jest precyzyjne wymawianie słów – np. dźwięczność sylab, dbałość o odpowiednie używanie spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych w zestawieniu z innymi głoskami. Chodzi o to, aby widz i słuchacz wyraźnie słyszeli każde słowo, nie musząc domyślać się przekazywanych treści.

Rytmika – wg SJP „[...]1. przebieg rytmu w jakiejś kompozycji, w utworach pewnego kompozytora; nauka kształcąca poczucie rytmu; 2. regularne powtarzanie się czegoś; rytmiczność; 3. ogół zjawisk powiązanych z rytmem w muzyce i literaturze”⁵⁶. Aktor powinien posiadać poczucie rytmu, które nie tylko ułatwia recytację wiersza, ale również odpowiednie frazowanie w śpiewie. Od aktora wymaga się m.in. poprawnego akcentowania zgodnie z rytmem wiersza lub utworu muzycznego. Rytm utworu muzycznego i literackiego różni się w zależności od gatunku. Aktor powinien frazować zgodnie z rytmem utworu, choć w obrębie tego frazowania mogą pojawiać się przesunięcia w akcentowaniu (tzw. synkopy). Jeśli aktor ma kłopoty z rytmiką, nie „wyczuwa” rytmu wiersza lub np. nie odróżnia rytmu walca od rytmu marszowego, często popełnia niezręczności w akcentacji. Pracując z poczuciem rytmu studenta, wprowadzam towarzyszący mowie lub śpiewaniu ruch – chód, stukanie, klaskanie itp. Angażuję zatem ciało, zmysły, głos.

⁵⁴ Mały Słownik Języka Polskiego, PWN, Warszawa 1989, s.238

⁵⁵ Tamże, s. 146

⁵⁶ Tamże, s. 726

Śpiew (wg MSJP: „1. ciąg dźwięków zmiennych w wysokości, natężeniu i barwie, wytwarzanych przez głos ludzki, tworzących muzyczną całość o określonej melodii [...]”⁵⁷). W inscenizacjach teatralnych i produkcjach filmowych od aktorów często wymaga się zilustrowania jakiejś treści poprzez śpiew (szczególnie w takich formach jak musical, wodewil, spektakl muzyczny). Śpiew jako kompetencja wymaga wiedzy i umiejętności w zakresie naśladownictwa, wyrazistej wymowy, interpretacji, rytmiki, panowania nad ciałem – innymi słowy, angażuje wykonawcę wielostronnie. Jest to kompetencja ogromnie ważna dla aktora. Poszerza jego samoświadomość, pomaga mu dostrzec i zrozumieć oraz przekroczyć swoje ograniczenia. Wyposaża go w narzędzie, którym będzie posługiwał się w swoim zawodzie – nośny, wyrazisty, czysty, zdrowy głos.

Ucząc emisji, najczęściej pracuję ze studentami nad wszystkimi wymienionymi kompetencjami związanymi z wykorzystaniem głosu – w najmniejszym stopniu jednak zajmuję się interpretacją, gdyż kompetencji tej poświęcony jest osobny przedmiot w programie nauczania.

Jak zaznaczyłam powyżej, omawiając kompetencje związane z wykorzystaniem głosu, czasem trudno je od siebie wyraźnie oddzielić w praktyce aktorskiej – np. wiedza o psychologii człowieka (jedna z kompetencji poznawczych) i empatia (jedna z kompetencji emocjonalnych) są niezbędne do wiarygodnego naśladownictwa (np. imitowania głosu osoby władczej lub przestraszonej, zmęczonego starca itp.). W śpiewie (jednej z kompetencji związanej z wykorzystaniem głosu) niezbędne jest z kolei odpowiednie panowanie nad ciałem (kompetencja fizyczna), np. rozluźnianie niepotrzebnych napięć i świadome koordynowanie pracy układu mięśniowego, tak aby wspomagał on poprawną emisję. Gdy aktor gra rolę starca, prezentuje specyficzny sposób poruszania się, odzwierciedlającego napięcia i przykurcze. Jednocześnie układ szyi i odpowiednie rozluźnienie mięśni w tym obrębie musi pozwalać aktorowi na swobodne wydobycie dźwięku imitującego „starczy” głos.

W nauczaniu emisji głosu biorę pod uwagę wszystkie te zależności, jest to jeden z fundamentów mojej holistycznej metody, której założenia opisuję w rozdz. 2.1.3: „Holistyczna (autorska) metoda pracy z głosem”.

⁵⁷ Mały Słownik Języka Polskiego, PWN, Warszawa 1989s. 814

1.6.2.1 Znaczenie głosu w komunikacji werbalnej

Komunikacja jako „przekazywanie i odbieranie informacji w bezpośrednim kontakcie z drugą osobą”⁵⁸ jest nieodłącznym elementem życia człowieka. Społeczne funkcjonowanie człowieka wiąże się z nieustannym komunikowaniem się. W wymianie komunikatów między osobami głos jest elementem, który decyduje o znaczeniu wypowiedzianego słowa. W zależności od intonacji i modulacji, przekazywana informacja nabiera innego znaczenia. Komunikat „Baw się”, wypowiedziany głośno i stanowczo będzie miał inne znaczenie dla odbiorcy, niż wypowiedziany łagodnie i np. z przeciągnięciem pierwszej sylaby. W obu wypadkach, pomimo użycia tego samego słowa (komunikat werbalny), zupełnie inaczej będzie odbierana intencja mówiącego. O to także chodzi w używaniu głosu przez aktora – aby za jego pośrednictwem móc adekwatnie przekazać intencje, emocje. Adekwatnie – lub spójnie (zachowując zgodność pomiędzy intencją a przekazem werbalnym). Emisji głosu można się nauczyć. Dogodnych podstaw dla edukacji w tym zakresie dostarczają nauki o zdrowiu, psychologia, teoria systemów, dydaktyka ogólna w ujęciu Czesława Kupisiewicza, koncepcja wielowymiarowości nauczania Wincentego Okonia, w model pedagogiki holistycznej (integralnej) Andrzeja Szyszko-Bohusza oraz koncepcja dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego.

1.7 Człowiek jako system i pedagogika holistyczna

Zgodnie z definicją L. von Bertalanffy’ego, „system” to „(stgr. σύστημα *systema* – rzecz złożona) – zespół synergicznie powiązanych składników realizujących jako całość założone cele”.⁵⁹

Według M. Mazura „Opcja systemowa jest bliska podejściu holistycznemu szerzej znanemu z racji szerokiej popularyzacji holistycznego podejścia do zdrowia. Człowiek w ujęciu holistycznym występuje jako jedność bio-psycho-społeczno-duchowa. Do pełnego rozwoju powinien utrzymywać równowagę pomiędzy tymi obszarami. Człowiek jest układem odbierającym, przechowującym, przetwarzającym, tworzącym i przekazującym informacje oraz przypisującym im znaczenie, co wywołuje reakcje emocjonalne. Te ostatnie wywołują zmiany biologiczne, wpływające na jego zachowanie, a więc i na funkcje społeczne.

⁵⁸ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/komunikacja.html>

⁵⁹ Bertalanffy, L. von, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, PWN, Warszawa 1984.

Przyjmowane, przetwarzane i tworzone informacje oraz doświadczane emocje tworzą i rozbudowują systematycznie jego duchowość.⁶⁰

Ludwig von Bertalanffy zauważył, że funkcjonowania wyżej zorganizowanych systemów (a takim jest człowiek) nie da się wyjaśnić poprzez prostą sumę bodźców i reakcji.⁶¹ Cytowany autor stwierdzał, że skomplikowane obiekty należy badać we wzajemnym oddziaływaniu z otoczeniem, mając na uwadze ich wzajemne związki. Bertalanffy podkreślał zasadność perspektywy całościowej, a to z tego powodu, że „zarówno technika, jak i społeczeństwo stały się dziś tak złożone, że nie wystarczają już tradycyjne sposoby i środki, lecz stało się konieczne ujęcie o charakterze holistycznym (całościowym) lub systemowym oraz uogólnionym lub interdyscyplinarnym”⁶².

Ujmując człowieka jako złożony system, warto zauważyć, że w pracy z nim szczególnie przydatna jest koncepcja holistyczna. Głos człowieka jest istotnym elementem jego tożsamości, dlatego powinien być traktowany jako istotny element systemu, jakim jest człowiek. System ten obejmuje historię osobistą, identyfikację z płcią, emocje, poczucie kontroli, nastawienie do świata i do siebie, relacje z bliskimi, z otoczeniem, aspiracje, samoocenę.

Pojęcie holizmu wprowadził Jan Christian Smuts (1870? - 1950), polityk południowoafrykański, który w swojej opublikowanej w 1926 roku książce „Holism and evolution” zaproponował ten termin do określenia podstawowego czynnika odpowiedzialnego za syntetyzujący rozwój we wszechświecie.

Słownik Języka Polskiego definiuje holizm następująco:

„1. teoria rzeczywistości, zgodnie z którą świat stanowi całość hierarchicznie złożoną z licznych całości niższego rzędu;

2. pogląd, według którego wszelkie zjawiska społeczne tworzą układy całościowe, podlegające swoistym prawidłowościom”⁶³

Wielka Encyklopedia Powszechna: „holizm [ang. *holism*, od greckiego *holos* ‘cały’]:
1. *filoz.* teoria rozwoju, wg której istotną cechą świata jest jego ‘całościowy’ charakter, zapoczątkowana przez marszałka J.Ch. Smutsa i głoszona w I poł. XX w. przez niektórych biologów i filozofów ang.; wychodząc z założeń zbliżonych do teorii *emergencji* i bergsonowskiej ‘ewolucji twórczej’ głosi ona, że wszechświat jest hierarchiczną *całością*, złożoną z całości niższego rzędu (z których każda jest czynnikiem aktywnym,

⁶⁰ Mazur M., *Pojęcie systemu i rygory jego stosowania*, Postępy Cybernetyki, z. 2, 1987.

⁶¹ L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów*, PWN, 1975, s. 24.

⁶² Tamże

⁶³ <https://sjp.pl/holizm>

nieredukowalnym do sumy swoich części), podlegającą dynamicznej ewolucji; ewolucja ta jest procesem twórczym, prowadzącym do powstania nowych, coraz to innych, jakościowo różnych całości”⁶⁴

W holistycznym modelu wyodrębnia się cztery płaszczyzny funkcjonowania człowieka. Są to sfera:

- „– fizyczna (funkcjonowanie biologiczne organizmu jako całości),
- psychiczna (funkcjonowanie poznawcze i emocjonalne),
- społeczna (zdolność do utrzymywania prawidłowych relacji międzyludzkich),
- duchowa (związanej z osobistymi przekonaniem, wierzeniami czy praktykami religijnymi)”⁶⁵.

Zgodnie z ujęciem holistycznym, funkcjonowania człowieka nie da się zatem opisać niezależnie od związków z jego otoczeniem oraz wzajemnych z nim oddziaływań. Człowiek - jako taki - sam jest systemem, więc różne aspekty jego funkcjonowania także pozostają ze sobą we wzajemnym oddziaływaniu.

Globalizacja i bardzo szybki rozwój sprawiły, że wykształciło się holistyczne podejście do pedagogiki, mające na celu przygotowanie uczących się do zmian zachodzących w dzisiejszym świecie. Pedagogika holistyczna korzysta z osiągnięć nauk humanistycznych - pedagogiki, psychologii czy socjologii - a także przyrodniczych, takich jak fizyka czy biologia. Ma ona na celu równomierny rozwój sfery społeczno-moralnej, emocjonalnej, intelektualnej i fizycznej. Nauczyciel stanowi swego rodzaju autorytet, ważne jest zatem jego podejście i styl życia. Równie ważny jest też sam kontakt między osobą nauczającą a uczniem - wzajemne zaufanie, współpraca i życzliwość mają na celu pomóc w rozwoju wszystkich sfer osobowości, przełamanie barier obcości i formalizmu, co znacznie sprzyja rozwojowi takich cech jak bezinteresowność, uczynność czy tolerancja. Cały proces nauczania holistycznego ma za zadanie wszechstronny rozwój wychowanka na każdej płaszczyźnie życia, przygotowanie go do myślenia w sposób samodzielny, a także do możliwych przeciwności. Ma to odzwierciedlenie w postępach w nauce, w późniejszym zachowaniu czy sukcesach zawodowych i prywatnych w życiu dorosłym.⁶⁶

Ukształtowana na tej podstawie pedagogika opiera się przede wszystkim na przekonaniu, że wszelkie zabiegi dydaktyczno-wychowawcze muszą być ściśle powiązane

⁶⁴ Wielka Encyklopedia Powszechna, PWN, Warszawa 1964, s. 727

⁶⁵ Ostrzyżek A, Marcinkowski JT, *Biomedyczny versus holistyczny model zdrowia a teoria i praktyka kliniczna*, Probl Hig Epidemiol 2012, 93(4), s. 683

⁶⁶ A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie osobowości i bezpieczeństwo w dobie globalizacji*, The Polish Journal of Arts and Culture, nr 7 (4/2013)

z całokształtem przemian rzeczywistości, pojmowanej w bardzo szerokim zakresie: humanizmu, społeczeństwa, ekonomii, kultury, czyli tego wszystkiego, co całościowo tworzy rzeczywistość i ma na nią ogromny wpływ, a określane jest w sposób multidyscyplinarny. Zgodnie z jej głównymi założeniami człowiek jest złożoną, psycho-fizyczno-energetyczno-duchową osobowością. Celem kształcenia w ujęciu holistycznym jest wszechstronny rozwój osobowości człowieka i przygotowanie go do twórczego i samodzielnego życia w ciągle zmieniającym się społeczeństwie. Pedagogika holistyczna, jak podaje Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, jest współczesnym, nowatorskim kierunkiem pedagogicznym o charakterze multidyscyplinarnym, wykreowanym przez Andrzeja Szyszko-Bohusza w latach 90. XX w. Pedagogika holistyczna zakłada, że kształcenie powinno zmierzać w kierunku integracji międzyprzedmiotowej oraz nastawienia na kształcenie konkretnych umiejętności. W przypadku szkolnictwa oznaczałoby to zupełną zmianę koncepcji kształcenia przedmiotowego – nastawienie na zwiększoną korelację, dzięki której uczeń może spojrzeć całościowo na rzeczywistość, a nie wyłącznie we fragmentarycznym ujęciu pojedynczych zjawisk i wiedzy. Idąc tropem założeń pedagogiki holistycznej należy spodziewać się zmiany celu kształcenia – nowym celem stanie się wszechstronny rozwój osobowości człowieka oraz, co wydaje się najważniejsze, odpowiednie przygotowanie go do samodzielnego życia. „W dobie bardzo dynamicznych zmian perspektywa ta wydaje się być koniecznością, ponieważ kształcenie w oparciu o wiedzę czysto teoretyczną nie nauczy młodych ludzi, jak radzić sobie w świecie, społeczeństwie. Należy zatem kształtować niezbędne do życia kompetencje społeczne uczniów, przy jednoczesnym wyposażeniu uczniów w niezbędną dla nich wiedzę”⁶⁷

Pedagogika holistyczna dotyczy dogłębnego, wielopłaszczyznowego rozwoju człowieka, przy jednoczesnym uwzględnieniu całokształtu oddziaływań zewnętrznych oraz wewnętrznych. Wśród różnego rodzaju oddziaływań można wymienić: uwarunkowania genetyczne, środowiskowe, instytucjonalne, ale również własną aktywność i osobowość ucznia. Według założeń pedagogiki holistycznej, nie wiedza encyklopedyczna jest potrzebna uczniowi. Dużo większe korzyści będą płynąć ze zrozumienia samego siebie, zwłaszcza w tak trudnym świecie, który nie poddaje się do końca poznawczym technologiom ani zabiegom racjonalnego umysłu, a w którym musimy nauczyć się w zgodzie ze sobą funkcjonować. Jeśli obiektywna prawda nie istnieje, każdy ma swoją „prawdę”, zatem można, wręcz należy

⁶⁷ A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna, czyli przewyciężenie kryzysu wychowania*, *Nowa Szkoła*, nr 1, 1981 s.191-193

interpretować podawaną wiedzę wybiórczo, na zasadzie podróży po sklepie samoobsługowym i wrzucania do koszyka tego, co się tylko podoba, według uznania.

Pierwszym i jednocześnie najważniejszym założeniem pedagogiki holistycznej jest konieczność pogłębionego kontaktu psychicznego, który musi wystąpić między nauczycielem i uczniem. Kontakt ten warunkuje dążenie nauczyciela do roztaczania nad uczniem możliwie wszechstronnej opieki obejmującej podstawowe sfery jego osobowości. Baczna uwaga powinien więc wychowawca (a warto tu nadmienić, że każdy nauczyciel jest wychowawcą), skierować na stronę fizyczną wychowanka, aktualny stan jego zdrowia, przebyte choroby, warunki bytowe oraz tryb życia (zgodny lub odbiegający od wymagań higieny ogólnej), wytrzymałość na trudy, zdolność skupienia uwagi i wiele innych czynników. Równie wnikliwej obserwacji powinna zostać poddana sfera emocjonalna ucznia. Tak więc, zmienia się zakres zadań szkoły. „Podstawowe powody, dla których szkoła powinna nauczać w sposób zintegrowany (holistyczny), są następujące:

- przekazywanie uczniom spójnej wizji świata, odejście od encyklopedyzmu w nauczaniu;
- transgresja od wąskiej specjalizacji poszczególnych nauczycieli do wielopredmiotowego przygotowania;
- bardziej adekwatne przygotowanie uczniów do życia poprzez położenie nacisku na osiąganie przez nich głównych umiejętności, a nie tylko wiedzy;
- współpraca nauczycieli w szkole, prowadząca do spójności szkolnych programów nauczania i wychowania;
- integrowanie szkoły ze środowiskiem lokalnym, powodujące lepsze zaspokojenie lokalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży;
- proces globalizacji, który sprawia, że świat staje się bardziej współzależny;
- procesy informatyzacji powodujące zmniejszanie się odległości;
- fakt, że większość narzędzi, technik i metod edukacyjnych sprzed dziesiątków lat dzisiaj nie sprawdza się”⁶⁸.

Według Szyszko-Bohusza proces dydaktyczno-wychowawczy rozpoczyna się już w przedszkolu, a kończy nie w szkole średniej, tylko na studiach. Dzisiaj proces ten oparty jest na mechanicznym zapamiętywaniu tak ogromnej liczby faktów, że tylko uczeń wybitnie zdolny, niemalże genialny mógłby temu zadaniu podołać lub sprzeciwić się temu systemowi i pozwolić sobie na wyrażanie swojego zdania, kreatywność, twórcze myślenie – które co

⁶⁸ A. Szyszko-Bohusz, Nowa Szkoła, nr 1, 1981 s. 191-193.

gorsza, w przeciętnej polskiej szkole są skutecznie zabijane. W skostniałych schematach oświaty tego rodzaju postawy nie tylko nie są uznawane za przejaw rozwoju młodzieży, ale niejednokrotnie są tępione – mówiąc krótko, inności podcina się skrzydła, w tak skuteczny sposób, że ciężko doszukać się w szkołach jednostek twórczych i rozwojowych. Wszelka świeżość, bystrość i oryginalność myślenia jest zastępowana przez patetycznie brzmiące „co poeta ma na myśli?”

Odnowa zaproponowana przez pedagogikę holistyczną w zasadzie dotyczy nie samej szkoły, a spojrzenia na człowieka jako całość. I świadomości, że dziecko, uczeń jest tym człowiekiem. Ważne jest zatem, aby położyć ogromny nacisk na rozwój społeczny, na budowanie wzajemnej sympatii, życzliwości. Natomiast uczniom, którzy wymagają szczególnej troski, należy poświęcić wiele uwagi, tak by nauczyć ich wiary we własne możliwości, by mogli się adaptować w zespole klasowym. Oczywiście tego typu działania są możliwe tylko wówczas, kiedy między nauczycielem a uczniem zostaną zredukowane wszelkie bariery. Nie można budować zaufania, wspólnych interakcji, jeśli w kontaktach z wychowankiem dominuje nieufność, lęk, wstyd i jakikolwiek formalizm. Co ciekawe, tego typu postawy propagowane są od wielu lat – jednym z prekursorów takiej szkoły był Janusz Korczak, który dostrzegał, że dziecko to przede wszystkim człowiek. Stawianie nacisku na rozbudowany kontakt psychiczny był jednym z podstawowych założeń w pracy z dziećmi.

Jak wobec powyższego powinien zachowywać się nauczyciel? Przede wszystkim musi przejawiać życzliwość do swoich wychowanków. Korzystając z osiągnięć nowoczesnego spojrzenia na pedagogikę, powinien on wykazywać się energią twórczą, tak by niwelować negatywne wpływy, na które nieustannie narażona jest osobowość młodego człowieka. „W zakresie funkcji dydaktycznej ważne jest podjęcie przez nauczycieli działalności nowatorskiej i innowacyjnej, posługiwanie się nowoczesnymi technologiami, upowszechnianie efektów własnej pracy oraz jej ewaluacja. W zakresie funkcji wychowawczych chodzi o: dbałość o własny rozwój, systematyczne korzystanie ze wsparcia ekspertów, a także osób podobnie zaangażowanych. W zakresie funkcji opiekuńczej można zwrócić uwagę na udział w spędzaniu czasu wolnego przez uczniów (poza godzinami swojej pracy). Nauczyciel ponadstandardowy podejmuje opiekę nad uczniami w czasie zajęć pozaszkolnych oraz wyjazdowych.”⁶⁹ Rozwój prowadzony przez nauczyciela musi być wszechstronny i oparty na wiedzy interdyscyplinarnej, dążący do osiągnięcia najważniejszego celu, jakim jest rozwój całej osobowości i przygotowanie jej do samodzielnego myślenia,

⁶⁹ M. Baryła-Matejczuk, *Ponadstandardowi nauczyciele. Psychologiczne uwarunkowania zróżnicowanej aktywności zawodowej nauczycieli*, Lublin 2016, s. 60–61

funkcjonowania, kreatywności, niezależności. Jednym z podstawowych narzędzi służących osiągnięciu tych postaw jest dyskusja – szeroka, na wszystkie tematy, bez patosu i przejmowania prymu przez nauczyciela. Najważniejsze jest bowiem skłonienie dzieci i młodzieży do myślenia, pokazanie im jak budująca może być polemika, chodzi o to, by zainspirować ich twórczym impulsem.

Przewrót „holistyczny” sprowadza się więc do przekształcenia „belfra” w nauczyciela – przewodnika duchowego, inspiratora intelektualnej i duchowej przygody, wszechstronnego rozwoju wszystkich sfer osobowości. Zainspirowanie młodzieży do twórczej refleksji nad tajemnicą świadomości, jedności życia oraz wzajemnej współodpowiedzialności wszystkich ludzi kreuje osobowość wrażliwą na krzywdę i cierpienie, tolerancyjną, mocno zakorzenioną w kulturze humanistycznej, otwartą, gotową do bezinteresownej pomocy i współpracy dla dobra przyszłych pokoleń.⁷⁰

Pedagogika holistyczna wprowadza wiele zmian w systemie kształcenia. W licznych badaniach zobrazowano wiele korzyści płynących z wprowadzenia kształcenia holistycznego w polskich szkołach:

- przede wszystkim możliwość przekazywania spójnej wizji świata;
- odejście od encyklopedyzmu do wielopredmiotowego nauczania;
- nacisk na przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie, kształtowanie umiejętności,
- spójność programów nauczania i wychowania;
- przekazywanie wiedzy z różnych przedmiotów, w taki sposób, by była zrozumiała, co jest możliwe dzięki przenikaniu się wielu tematów;
- budowanie umiejętności przystosowawczych, wyjaśnianie zjawisk i mechanizmów funkcjonowania świata;
- nauczanie, jak żyć w zgodzie ze społeczeństwem, z rodziną, z rówieśnikami.

Szkoła, w myśl idei holistycznej, powinna być miejscem, gdzie kompleksowo będzie przekazywana wiedza i umiejętności. Proces nauczania i uczenia się wymaga unowocześnienia,

a osoba nauczyciela musi ewoluować, tak by stanowić dla ucznia wsparcie.

Ważne jest, aby zrozumieć, że edukacja holistyczna to nie jednorodna metoda, tylko wiele różnorodnych założeń. Najważniejsze z nich, które stanowią podwaliny holizmu w edukacji, to m.in.: prowadzenie dynamicznej i otwartej edukacji, nastawienie na relacje

⁷⁰ A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie osobowości i bezpieczeństwo w dobie globalizacji*, *The Polish Journal of the Arts and Culture* Nr 7 (4/2013)

międzyludzkie, rozwijanie wielu kontekstów jednocześnie, dostrzeganie potencjałów ludzkich i zrozumienie, że mogą się one przejawiać w zróżnicowany sposób, stosowanie metod, dzięki którym uczeń będzie mógł rozwijać swoje twórcze, kontekstualne i intuicyjne myślenie. Uczenie się jest procesem długotrwałym, które obejmuje zarówno wewnętrzny proces odkrywania siebie, jak i odkrywanie zewnętrznego świata. Aby edukacja była szeroko pojmowana, konieczne jest łączenie perspektywy globalnej i lokalnej – a to właśnie jest jedna z podstawowych zasad holizmu edukacyjnego. „Nie ulega wątpliwości, że współczesna cywilizacja naukowo-techniczna doby globalizacji znalazła się w szczególnie niebezpiecznym punkcie dziejów, spowodowanym głębokim kryzysem wartości społeczno-moralnych, etycznych, aksjologicznych. [...] Zapewnienie bezpieczeństwa poszczególnych jednostek ludzkich, ich rodzin, również państw i całej ludzkości wiąże się nierozdzielnie z procesem samodoskonalenia osobowości, eskalacją poczucia odpowiedzialności nie tylko za rozwój własny, ale również za rozwój innych, za przyszłość świata.”⁷¹

W pedagogice holistycznej istotne jest wspieranie studentów w ich znajdowaniu własnego rozumienia zadań, które są przed nimi stawiane, szerokiego rozumienia ich kontekstu, a także znajdowania własnego wyrazu i indywidualnej drogi. Nauczyciel, który ma do czynienia z ludźmi dorosłymi, a jednak wciąż bardzo młodymi, swoje oddziaływania wychowawcze i edukacyjne powinien, zgodnie z ujęciem holistycznym, koncentrować się na wspieraniu samodzielności i indywidualności studentów, przy jednoczesnym zadbanie o ich harmonijne współdziałanie z otoczeniem.

1.7.1 Dydaktyczne aspekty emisji - imperatyw holizmu i wielozmysłowości. Przesłanki z zakresu Dydaktyki Ogólnej

W XVII wieku dydaktyka była sztuką nauczania, potem nauczania i wychowania. Pogląd ten przetrwał do początku XIX wieku. Fryderyk Herbart opracował teorię nauczania wychowującego, co stanowiło teoretyczne podstawy dydaktyki podporządkowanej pedagogice. Na przełomie XIX i XX wieku John Dewey uwzględnił w procesie nauczania rolę ucznia. „Koncepcje te wywarły oczywisty wpływ na sposób rozumienia zarówno przedmiotu, jak i zadań dydaktyki, którą zaczęto utożsamiać nie tylko z teorią nauczania, co raczej z teorią uczenia się. Jako główne zadanie tak pojmowanej

⁷¹ A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie...* (4/2013)

dydaktyki przyjęto – odmiennie niż Herbart i jego zwolennicy – analizę czynności wykonywanych w szkole przez uczniów, a nie przez nauczyciela. Sądono bowiem, że nauczanie jest funkcją uczenia się, a czynności nauczyciela powinny być determinowane przez czynności poznawcze uczniów, nie zaś odwrotnie. Dzisiaj uważa się, że nauczanie wiąże się ściśle z uczeniem się, tworząc zintegrowaną całość, ściślej- proces nauczania-uczenia się. Dydaktykę traktuje się obecnie jako naukę o nauczaniu i uczeniu się⁷² Dalej pisze: „Wiadomo, że w toku realizacji każdego świadomie i planowo organizowanego procesu, a więc i procesu nauczania- uczenia się, zawsze zmierzamy do osiągnięcia określonego celu. Ponadto w procesie tym występują pewne treści, metody, formy organizacyjne i środki. Dlatego też analizę i opis tych właśnie czynników, podobnie jak wykrywanie prawidłowości charakterystycznych dla procesu nauczania-uczenia się oraz ustalenie opartych na nich norm postępowania, zalicza się do głównych zadań dydaktyki ogólnej. Niektóre z tych zadań dydaktyka rozwiązuje sama, natomiast przy rozwiązaniu pozostałych korzysta z pomocy innych nauk, przede wszystkim psychologii, socjologii, logiki i filozofii.”⁷³

Z dorobku dydaktyki ogólnej interesują mnie kwestie zasad i metod nauczania oraz sprawy uwarunkowań efektywności nauczania. Zasady nauczania są ogólnymi normami postępowania, które określają, jak realizować cele kształcenia i metody nauczania. Do głównych zasad, na których należy się skoncentrować w procesie dydaktycznym, cytowany autor zalicza zasady: pogłębłości, przystępności, świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania-uczenia się, systematyczności, trwałości zdobywanej wiedzy, operatywności oraz wiązania teorii z praktyką. W dydaktyce ogólnej interesuje mnie zwłaszcza realizacja zasady polisensoryczności, czyli uczenia się wielozmysłowego, aktywnego.

Irena Dzierzgowska (2004), pisze: „Metody aktywizujące to taki sposób nauczania, w którym nauczyciel nie przekazuje dzieciom gotowej wiedzy, lecz stwarza warunki do samodzielnego uczenia się. Jest to zatem stosowanie w kształceniu technik, które są nastawione na motywowanie do samodzielnej pracy każdego ucznia, na rozwijanie jego twórczości i pomysłowości”⁷⁴

W podręczniku akademickim *Pedagogika* (2011) Bogusława D. Gołębnika w rozdziale *Nauczanie i uczenie się w klasie*, przedstawia on style uczenia się. Dla mojej

⁷² Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf – Punkt, Warszawa 2000, s.16

⁷³ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf – Punkt, Warszawa 2000, s.19

⁷⁴ B. Uchto, Aktywne metody nauczania:<http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/czerwiec,210/,1798.html>

pracy bardzo istotny jest styl ramowy (indywidualizowany). Podstawą tego stylu jest zwrócenie uwagi na jednostkę, jej wewnętrzne doświadczenia, zrozumienie całości tematu. Podwaliny tego stylu odnajdujemy w fenomenologii Carla Rogersa, psychologicznej teorii człowieka samorealizującego się Abrahama Masłowa oraz w psychologii Gestalt. Kształcenie pojmowane jest tu jako wspomaganie indywidualnego rozwoju i samorealizacja ucznia. „Nauczyciel występuje jako facylitator, który w centrum uwagi stawia nie tyle własny komfort, ile potrzeby i zainteresowania ucznia, jego motywacje i właściwy mu styl poznawania. [...] Szczególną wagę przywiązuje się zatem do uczenia przez doświadczenie, doznawanie, wypełnionego osobistym zaangażowaniem, inicjowanym przez ucznia, przenikającym całą jego osobowość i wpływającym na każdy jego element (Rogers). Organizacja pracy z uczniem podporządkowana jest indywidualnemu dojrzewaniu, uwzględnia znaczne obszary swobody, dokonywanie samodzielnych wyborów, a także poznawczy holizm i niepowtarzalność. Respektowany jest w pełni postulat podmiotowości ucznia.”⁷⁵

Bogusława D. Gołębnik postuluje za C. Rogersem trzy warunki, które winny być spełnione w tworzeniu klimatu psychologicznego sprzyjającego rozwojowi ucznia: autentyczność, akceptacja, empatyczne rozumienie. Autentyczność rozumiana jest jako bycie w zgodzie z samym sobą – czyli wspieramy psychologicznie swoich wychowanków. Akceptacja – pozytywnie reagujemy na ucznia, porównywana jest przez autora z miłością bezwarunkową. Empatyczne rozumienie z kolei „wiąże się z umiejętnością adekwatnego odczytywania uczuć i stojących za nimi przeżyć ucznia. Jest to sztuka postawienia siebie w sytuacji ucznia, spojrzenia na świat z jego perspektywy. Ważnym elementem tej kompetencji jest umiejętność aktywnego słuchania oraz nagradzanie za całość pracy, za całość zachowań, a nie za pojedyncze akty czy formy działania”⁷⁶ Aby móc sprostać temu wyzwaniu, nauczyciel musi bacznie obserwować wychowanka. Nie powinien wydawać o nim opinii bez uprzedniego dogłębnego zrozumienia jego zachowań. „Nauczanie to rodzaj sztuki. Polega bardziej na wspieraniu, zachęcaniu, ułatwianiu, byciu po stronie ucznia, podążaniu za nim niż nauczaniu sensu stricto. W centrum tego rozumienia nauczania jest nie samo nauczanie, lecz tworzenie warunków, w ramach których jednostka osiąga samoaktualizację i autentyczność.

Chodzi o wykorzystanie własnego, niepowtarzalnego potencjału rozwojowego. „Każdy musi być tym, kim być może> - powiada C. Rogers. Proces rozwojowy jest procesem

⁷⁵ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, PWN Warszawa 2011, s.164

⁷⁶ Tamże, s.164

samourzeczywistniania (samoaktualizacji) właściwych danej jednostce predyspozycji i <wymaga rozwijania i wzrostu w kierunku stawania się coraz bardziej własną potencjalnością>”⁷⁷.

Zatem, każde spotkanie z uczniem powinno być procesem aktywnym, pełnym wzajemnej komunikacji uczeń- nauczyciel, nauczyciel- uczeń. Wymaga od obu stron skupienia uwagi, słuchania, dyskusowania. Rose i M. Taraszkiewicz ujmują tę interakcję w powinnościach nauczyciela i ucznia w następujący sposób:

„Nauczyciel:

- Darzy ucznia zaufaniem
- Organizuje i moderuje
- Towarzyszy i wspiera samodzielną naukę każdego ucznia
- Dopuszcza błędy i samodzielne eksperymentowanie ucznia w dochodzeniu do wiedzy
- Prowadzi ucznia poprzez dobrane ćwiczenia i wyznaczone cele
- Diagnostuje i daje informację zwrotną
- Przejmuje odpowiedzialność za własny proces uczenia się

Uczeń:

- Staje się aktywny
- Samodzielnie planuje, pracuje i tworzy
- Współpracuje w grupie, uczy się od innych
- Stosuje swoją wiedzę w praktyce i rozwiązuje bardziej złożone zadania
- Monitoruje własne postępy w nauce
- Ocenia siebie względem wyznaczonych celów.”⁷⁸

Dążenia nauczyciela i ucznia powinny być ze sobą powiązane, jak najbardziej spójne i mieć osobisty wymiar. Czynny udział ucznia w procesie własnego rozwoju i prowadzenie ucznia przez nauczyciela – wspierającego, motywującego do działania, a jednocześnie ukierunkowującego na „dobre drogi” – stwarza warunki do najściślejszego między nimi współdziałania. Powinno zaistnieć sprzężenie zwrotne, jest to element niezbędny do tego, aby zaistniał postęp w nauczaniu.

Czesław Kupisiewicz do określenia metody nauczania przywołuje słowa Wincentego Okonia, który mówi o niej: „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniem, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia, inaczej mówiąc jest to wypróbowany układ

⁷⁷ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, PWN Warszawa 2011, s.163

⁷⁸ C. Rose & M. Taraszkiewicz M, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Warszawa 2010, Transfer Learning Solution Sp. Z o o., s.31

czynności nauczycieli i uczniów realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów”⁷⁹

Od siebie dodaje, że „Sposoby swej pracy z dziećmi i młodzieżą nauczyciel powinien dobierać w zależności od wieku uczniów, charakterystycznych właściwości poszczególnych przedmiotów nauczania oraz celów i zadań dydaktycznych”. Dalej wyjaśnia: „...jeżeli więc zasady odpowiadają na pytanie, dlaczego należy uczyć tak lub inaczej, a więc systematycznie, pogładowo, aktywując uczniów itd., to racjonalnie dobrane metody nauczania dają odpowiedź na inne pytanie, a mianowicie jak to należy czynić w zakresie różnych przedmiotów i na różnych szczeblach pracy dydaktycznej, a także stosownie do przyjętych celów i zadań kształcenia. Uogólniając, możemy stwierdzić, że dobór metod nauczania stanowiących ważne ogniwo układu „cele- treści- zasady- metody- formy organizacyjne- środki nauczania- uczenia się” zależy od pozostałych ogniw tego układu”⁸⁰

Propozycje metod nauczania takie jak: akroamatyczna (wykładowa), erotematyczna (pytająca), heureka (znajdująca) naturalna, uczenia przez działanie, nie przetrwały próby czasu. Komeński komentuje to w ten sposób: „niezależnie od roli, jaką w różnych okresach rozwoju szkolnictwa przypisywano takim czy innym metodom nauczania, żadna z nich, jeśli jest stosowana oddzielnie i wyłącznie, nie zapewnia właściwych wyników. Dobre efekty pracy dydaktycznej można osiągnąć tylko dzięki stosowaniu różnych metod, a nie przy posługiwaniu się jakąś jedną metodą, rzekomo uniwersalną”⁸¹.

W. Okoń w opracowanej przez siebie klasyfikacji wyróżnia następujące metody:

- asymilacji wiedzy
- samodzielnego do niej dochodzenia
- waloryzacyjne (impresyjne i ekspresyjne)
- praktyczne

„Zmierzając do ujednoczenia opisanych kryteriów podziału, wyróżnimy metody oparte na słowie, obserwacji i działalności praktycznej. Ten podział jest zgodny nie tylko z przebiegiem historycznego rozwoju metod nauczania, lecz także ze znaną od czasów Herbartu formułą teoriopoznawczą: od postrzegania do myślenia i od niego do praktyki”. Ekspozowanemu w tej formie „postrzeganiu” odpowiada grupa metod opartych na obserwacji, „myśleniu” - grupa metod słownych, a „praktyce” - grupa metod opartych na zajęciach praktycznych. (...) Wyróżnione grupy metod nauczania wiążą się oczywiście ze

⁷⁹ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka podręcznik akademicki*, Warszawa, 2000, Impuls, s.134

⁸⁰ Tamże, s.135

⁸¹ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa, 2000, Impuls, s.135

sobą np. pokaz z wykładem, i uzupełniają wzajemnie, a oprócz tego każda z nich może spełniać następujące funkcje dydaktyczne:

- Służyć zaznajomieniu uczniów z nowym materiałem;
- Zapewnić utrwalenie zdobytej przez uczniów wiedzy;
- Ułatwić kontrolę i ocenę stopnia opanowania tej wiedzy”⁸².

Wielowymiarowy model dydaktyczny, do którego obecnie dąży dydaktyka, nie ma mieć charakteru wykluczającego, ma mieć charakter ukierunkowany „wskazując tendencje główne, aczkolwiek nie jedyne. Dlatego też jednostronność w posługiwaniu się metodami oglądowymi, słownymi czy praktycznymi nie zapewnia dobrych wyników pracy dydaktycznej. Takiej właśnie jednostronności przeciwstawia się postulat racjonalnego łączenia różnych metod pracy dydaktycznej. Postulat ten obowiązuje nie tylko w zakresie zapoznawania uczniów z nowym materiałem, lecz również przy jego utrwalaniu oraz przy kontroli i ocenie uzyskiwanych wyników.”⁸³

1.7.2 Dydaktyka ogólna Czesława Kupisiewicza – dydaktyka współczesna

Dydaktyka współczesna przedstawiona w książce Kupisiewicza (2002) wprawdzie nie należy do najaktualniejszych, jednak ciągle jest wykorzystywana w polskim szkolnictwie. Można o niej powiedzieć, że jest odmienna od propozycji dydaktyki tradycyjnej i progresywistycznej, (czyli tej opartej na koncepcjach naturalistycznych i pragmatycznych, w której w dużej mierze opierano się na potrzebach i zainteresowaniach dziecka), jednak nie do końca odrzuca ich założenia. W dydaktyce współczesnej postulaty takie jak herbartowska usystematyzowana wiedza, czy też progresywistyczna aktywizacja uczniów ciągle są obecne. Zasadniczą różnicą pomiędzy dydaktyką nowoczesną a bardziej tradycyjnymi dydaktykami jest fakt, że odchodzi ona od jednostronności, przede wszystkim tej dostrzegalnej w mechanizmach poznania empirycznego, racjonalnego czy też pragmatycznego. Ta jednostronność często prowadziła do wywyższania jednego, kluczowego elementu poznania i skupiania się wyłącznie na nim, jednocześnie odrzucając inne środki. W dydaktyce współczesnej, jak pisze Kupisiewicz, „[...] nie zaleca się już, aby w nauczaniu – uczeniu się – wiązano w sposób rygorystyczny poszczególne sposoby poznania z określonymi fazami psychofizycznego rozwoju uczniów. Nie jest bowiem słuszny postulat kształcenia dzieci najpierw na treściach konkretnych, a dopiero później - w innej

⁸² Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa, 2000, Impuls, s.138

⁸³ Tamże, s.155

niejako fazie - na materiale abstrakcyjnym, gdyż każdemu poziomowi myślenia konkretnego, sensoryczno-ruchowego, odpowiada dynamicznie i rozwojowo określony poziom myślenia abstrakcyjnego. Nie jest także słuszne zalecenie, aby wdrażać uczniów do działalności praktycznej dopiero po „przeprowadzeniu” ich przez poprzedzające ów etap poznanie zmysłowe i poznanie umysłowe.”⁸⁴ Niezwykle istotne jest tu rozwijanie myślenia abstrakcyjnego – i to od najmłodszych lat szkolnych. Ponadto, podobnie, jak w przypadku kształcenia wielostronnego oraz poniekąd teorii dezintegracji pozytywnej, najważniejsze jest tu stawianie na rozwój, który w przypadku dydaktyki współczesnej jest możliwy dzięki łączeniu w spójną całość elementów poznania zmysłowego, umysłowego i działania uczniów.

Behawioryzm, który w zasadzie królował we wcześniejszych modelach dydaktycznych, zastąpiony został psychologią, której głównym celem jest nauka o czynnościach istot żywych. Są to jednak czynności wyższe, które nakierowane są na osiągnięcie założonych wyników i wymagają od człowieka jakiegokolwiek interakcji ze światem zewnętrznym. Zatem, mowa tu będzie przede wszystkim o czynnościach nakierowanych na działanie praktyczne, dzięki którym człowiek ma szansę się zmieniać, jak również zmieniać otaczającą go rzeczywistość. Według dydaktyki nowoczesnej jedną z najwyższych form działania praktycznego stanowi praca, dlatego też w przypadku dzieci i młodzieży, dla których nauka i zabawa stanowią funkcję zastępczą dla pracy, jest to niezwykle ważne i odgrywa istotną rolę w rozwoju psychicznym uczniów. W tym kontekście dydaktyka nowoczesna polega przede wszystkim na właściwym zorganizowaniu czynności praktycznych. W koncepcji kształcenia współczesnego uczeń ma przyswajać wiedzę i zdobywać umiejętności idąc drogą samodzielnych działań poznawczych oraz w czasie działalności recepcyjnej – czyli w czasie pracy organizowanej przez nauczyciela. Podobnie, jak w przypadku kształcenia wielostronnego, w dydaktyce nowoczesnej odchodzi się od usystematyzowanych stopni, na rzecz ogniw nauczania – uczenia się. Ogniwami te oparte są na różnorodności i wielości zadań wykonywanych zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela i mają one charakter interakcyjny.

W przeciwieństwie do herbartystów, którzy na pierwszym miejscu stawiali wiedzę książkową, oraz progresywistów, którzy z kolei przeceniali aktywność uczniów i ich zainteresowania, kształcenie współczesne stara się pogodzić te stanowiska i szuka zupełnie nowych rozwiązań. Nastawione jest na potrzeby społeczne i indywidualne, w tym również osobiste zainteresowania uczniów. Ponadto, podkreśla ogromne znaczenie kształcenia

⁸⁴ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf – Punkt, Warszawa 2002, s. 60

całościowego na każdym szczeblu nauczania początkowego, natomiast potem nauczania przedmiotowego.

„Dydaktyka współczesna zakłada, że o wynikach kształcenia nie przesądzają ani czynniki dziedziczne (jak głosili tzw. natywiści), ani środowiskowe (co z kolei eksponowali rzecznicy socjologizmu). Wpływają one bezspornie na jakość tego procesu, ale równie silny jest także wpływ świadomej i celowej działalności nauczyciela. Dlatego też obecnie nie akceptuje się już poglądu progresywistów, którzy chcieli widzieć w nauczycielu jedynie obserwatora i doradcę uczniów, tak jak nie uznaje za słuszne - tym razem wbrew herbartystom - aby nauczyciel spełniał w procesie kształcenia rolę heteronomiczną. Wyeliminowaniu tych skrajnych stanowisk służy m.in. wyznaczanie nauczycielowi kierowniczej roli w tym procesie, czemu nie musi towarzyszyć ograniczenie samodzielności myślenia i działania uczniów.”⁸⁵

Według Kupisiewicza koncepcja dydaktyki współczesnej jest niezwykle potrzebna w dzisiejszej szkole. Kształcenie należy pojmować w sposób wielostronny i szeroki. Przede wszystkim należy nastawiać się na rozwijanie inicjatywy, która będzie kołem napędowym dla rozwoju osobowości. Dzięki takim działaniom przygotowuje się młodych ludzi do radzenia sobie w zupełnie nowych dla nich sytuacjach, są przystosowani do współczesnych problemów, do zmienności otaczającego ich świata. Co więcej, dale im możliwość zmieniania tego świata, wytwarza poczucie odpowiedzialności do tego, by dostrzegać problemy i szukać rozwiązań zgodnych z normami społecznymi i indywidualnymi przekonaniem człowieka. Kupisiewicz nazywa takie rozwiązania edukacyjne „innovacyjnymi” – idąc za nazewnictwem przygotowanym przez Klub Rzymski. Organizacja ta powstała w 1968 roku i skupiała ponad stu przedstawicieli międzynarodowego świata nauki, techniki, kultury i polityki. Jeden z raportów tego Klubu – „Uczyć się bez granic”, stanowi pochwałę kształcenia nowoczesnego, innowacyjnego. Według założeń innowacyjnego kształcenia najważniejsze są dwie cechy: antycypacja i partycypacja. Pierwsza z nich wskazuje na kształcenie alternatywne, sprzyjające formułowaniu prognoz, eksponowaniu wartości, planowaniu i rozwiązywaniu globalnych problemów. Druga, dotyczy przede wszystkim współpracy, społecznych interakcji oraz dbania o wszechstronny rozwój człowieka.

⁸⁵ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf- Punkt, Warszawa 2002, s. 29

1.7.3 Kształcenie wielostronne – Wincenty Okoń

Bardzo zbliżona do pedagogiki holistycznej jest metoda sformułowana przez W. Okonia – kształcenie wielostronne. Teorię tę ogłosił w 1967 roku, co oznacza, że jego postulaty są prekursorskie. Ujmując to podejście w najprostszych słowach, można powiedzieć, że jest to taki rodzaj kształcenia, w którym uczniowie stosują różnorodne sposoby i środki uczenia się – rozumianego oczywiście w bardzo szerokim kontekście. Ważne jest, by uczeń korzystał z tych środków pod przewodnictwem nauczyciela. Teoria kształcenia wielostronnego zakłada, że proces rozwoju człowieka dokonuje się w procesie kształcenia. Rozwój osobowości możliwy jest tu dzięki temu, iż sfera praktyczna, poznawcza i emocjonalna u człowieka, uzupełniają się i funkcjonują równocześnie, w celu wypracowania jak najlepszego rozwoju. Kształcenie wielostronne odnosi się przede wszystkim do różnych sfer osobowości człowieka i stoi w zupełnej opozycji do nauczania jednostronnego, polegającego przede wszystkim na przyswajaniu gotowych wiadomości, rozwijaniu myślenia abstrakcyjnego oraz rozwijaniu umiejętności wykonawczych opartych na naśladownictwie.

Okoń w swojej teorii wyróżnił trzy elementy składowe, które wzajemnie się przenikają i mają istnieć w harmonijnej współpracy:

- stronę procesualną,
- stronę treściową,
- stronę społeczną.

Zdefiniowanie strony procesualnej jest złożone i wymaga wyjaśnienia kilku elementów. Według Okonia osobowość człowieka posiada trzy podstawowe funkcje: intelektualną, dzięki której człowiek poznaje świat i samego siebie, emocjonalną, która odpowiada za umiejętność przeżywania świata i wartości w nim funkcjonujących, praktyczną, dzięki której człowiek posiada umiejętność zmieniania świata. Zatem, w myśl tych elementów, człowiek jest istotą myślącą, działającą i przeżywającą, a jego egzystencja sprowadza się do rozwoju osobistego. „Spostrzeżenia te W. Okoń przeniósł na teren dydaktyki. Założył przy tym, że w procesie kształcenia powinno rozbudzić się i rozwinać w uczniu zdolności poznawcze, jego motywację i życie uczuciowe oraz zdolności do działalności praktycznej. Gdy człowiek doskonalił stale swoje podstawowe, czysto ludzkie funkcje, wtedy rozwija się harmonijnie. Działalność intelektualną w procesie kształcenia W. Okoń nazwał uczeniem się przez przyswajanie, działalność intelektualną twórczą -

uczeniem się przez odkrywanie, działalność emocjonalną- uczeniem się przez przeżywanie (rozwijanie życia uczuciowego ucznia, bo człowiek nie tylko poznaje rzeczywistość, lecz także ją przeżywa emocjonalnie i ocenia) i wreszcie działalność praktyczną – uczeniem się przez działanie (rozwój człowieka dokonuje się także przez działalność praktyczną, która polega na przekształcaniu rzeczywistości i samego siebie poprzez tworzenie tego, czego dotąd nie było).”⁸⁶

Okoń wyróżnił kilka strategii nauczania i uczenia się. Każda ze strategii zbudowana jest z wielu ogniw. W ogólnym znaczeniu, poprzez strategię będziemy rozumieć odpowiednie skoordynowanie działań tak, aby osiągnąć wyznaczony cel. Zatem, wszelkie działania zorganizowane, ukierunkowane i podejmowane z myślą o zrealizowaniu zadania będą traktowane jak strategia uczenia się lub nauczania. W szerszym znaczeniu możemy tu przytoczyć definicję Okonia, który za strategię nauczania i uczenia się uznaje szereg następujących po sobie operacji. Operacje te zależne są od różnych technik uczenia się. W kontekście strategii zakłada on, że nauczyciel powinien wykorzystywać różnorodne strategie poznawcze oraz metapoznawcze. Powinien swoim działaniem zachęcić uczniów do samodzielnego uczenia się i do brania odpowiedzialności za efekty swojej pracy.

„Strategia typu A jest strategią, która opiera się na przyswajaniu i założeniach psychologii asocjacyjnej. Technika ta wynika przede wszystkim z klasycznego podejścia szkoły J. F. Herbarta, w której najważniejszym sposobem na uczenia się jest przyswajanie wiadomości – co niestety ciągle jest najpopularniejszą metodą w szkolnictwie. Strategia typu A zbudowana jest z następujących czynników:

- zetknięcie uczniów z nowymi wiadomościami, skojarzenie ich z wiadomościami wcześniej nabytymi,
- uporządkowanie nowych wiadomości
- zastosowanie wiadomości w nowych sytuacjach.

Oznacza to suche podawanie faktów, a następnie wymaganie ich od ucznia, nawet jeśli nie są mu do niczego przydatne.

Strategia P nawiązuje do uczenia się poprzez odkrywanie i związana jest ze szkołą Deweya, która zakładała, że jedynym i najważniejszym sposobem na skuteczne uczenie się jest odkrywanie, rozwijanie myślenia na podstawie rozwiązywania problemów. W tej strategii Okoń wyróżnił następujące ogniwa:

⁸⁶ W. Okoń, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.s.97

- zaistnienie sytuacji problemowej u ucznia i umiejętność sformułowania odpowiednich pytań z nią związanych,
- znalezienie odpowiedzi na pytania, najlepiej samodzielnie, co jest związane z poszukiwaniem hipotez, pomysłów, rozwiązań,
- sprawdzenie konkretnych odpowiedzi w sposób teoretyczny lub praktyczny, w zależności od obszaru poszukiwań,
- uporządkowanie wiadomości pozyskanych na drodze samodzielnych poszukiwań i utrwalenie ich
- zastosowanie nowych wiadomości w konkretnych sytuacjach.

Działania strategii P są skutecznym sposobem do zmotywowania uczniów, by samodzielnie przejmowali kontrolę nad procesem uczenia się.

Strategia typu E oparta jest na przeżywaniu i wiąże się z tzw. „szkołą twórczą”, która z kolei zakłada, że rozwój procesów emocjonalnych ma ogromny wpływ na proces rozwojowy człowieka. W tym typie strategii wyróżniamy kolejno ogniwa dydaktyczne:

- zetknięcie ucznia z dziełem i odpowiednie ukierunkowanie na kontakt z nim,
- eksponowanie dzieła,
- analiza problemowa i ocena dzieła,
- umiejscowienie dzieła na tle dorobku artysty i innych twórców,
- aktywność własna ucznia i wyciąganie wniosków praktycznych, które dotyczą własnych postaw.

Działanie jest natomiast wyznacznikiem strategii typu O, która opiera się na zasadach „szkoły pracy” – ta skupia się na działaniach rozwijających uczniów. W strategii typu O wymienia się:

- poznanie celu działania oraz jednej lub więcej reguł, które mają być zastosowane w działaniu; uświadomienie uczniom nazwy i znaczenia danej umiejętności;
- ustalenie modelu działania; sformułowanie na podstawie przypomnianych wiadomości tych reguł, które w danym działaniu mają znaleźć zastosowanie;
- pokazanie wzoru danego działania;
- pierwsze działania uczniów, wykonywane przy stałej kontroli nauczyciela;
- systematyczne i samodzielne ćwiczenia w posługiwaniu się opanowaną umiejętnością.⁸⁷

⁸⁷ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa, 1967, ŻAK s. 97

Bardzo ważne jest, by nie traktować poszczególnych ogniw jako stopni formalnych, ponieważ nie są one konieczne i nierozzerwalnie związane z jednostką lekcyjną danego przedmiotu. Nie najważniejsza jest również kolejność, dlatego, że Okoń traktuje te ogniwa jako momenty w procesie uczenia się. O kolejności i akcentowaniu ważności ma zdecydować cel lekcji, cel dydaktyczno-wychowawczy, a same ogniwa mogą być poddawane różnorodnym modyfikacjom, w zależności od potrzeb wynikających z tych celów. „Przedmiot dostarcza uczniowi bodźców - tego i tego mają się uczniowie nauczyć, to i to przeżyć, praktycznie to i to wykonać. Ale jak, gdzie i kiedy, jak to podzielić na sekwencje - to zależy od prowadzącego zajęcia. W. Okoniowi chodzi o to, by nie było ciągle tego samego nudnego szablonu lekcyjnego, żeby każda lekcja była w jakimś zakresie oryginalna.”⁸⁸ Każda ze strategii ma przypisane do niej metody i środki dydaktyczne, co jest zupełnie zrozumiałe biorąc pod uwagę różnorodność celów tych strategii.

Podsumowując rozważania nad stroną procesualną konieczne jest stwierdzenie, że zbudowana jest ona z różnorodnych procesów i form działania. Polega ona nie tylko na przyswajaniu wiedzy, ale również na poznawaniu tego, co praktycznie może przydać się w życiu oraz na twórczych działaniach. Wzajemne oddziaływanie wszystkich rodzajów działalności – intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej – prowadzi do rozwoju osobowości człowieka na wielu płaszczyznach.

Strona treściowa, która według Okonia jest nierozzerwalnie złączona ze stroną procesualną, również odnosi się do całościowego postrzegania osobowości człowieka. Skupiona jest przede wszystkim na wielostronności w zakresie treści kształcenia. Aby doprecyzować ten rodzaj zależności, Okoń wyodrębnił cztery podstawowe składniki strukturalne związane z wiedzą naukową. Są to tzw. „zdania naukowe:

- opisujące, które opierają się na obserwacji bezpośredniej lub pośredniej i stanowią podstawowe narzędzie opisów,
- wyjaśniające, które służą tworzeniu wytłumaczeń jakichś stanów rzeczy i wyjaśniają, dlaczego właśnie jest on taki, a nie inny,
- oceniające, które wynikają z analizy wartości,
- normatywne, zawierające treści organizujące, dzięki którym można zaplanować postępowanie człowieka”.⁸⁹

⁸⁸ W. Okoń, Rocznik Sekcji Pedagogiki Religii Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie w roku 2000, s. 43

⁸⁹ W. Okoń, Rocznik Sekcji Pedagogiki Religii Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie w roku 2000, s. 50-80

Nowoczesna edukacja powinna wykorzystywać wszystkie cztery typy zdań naukowych, odpowiednio je integrować, tak by tworzyły spójną, harmonijną całość. Według Okonia w dobrze skonstruowanej jednostce lekcyjnej jest ok. 60% zdań opisujących, 30% wyjaśniających 5% oceniających i 5% normatywnych.

Strona społeczna wymieniana jako trzecia strona teorii kształcenia odnosi się do różnorodności w zakresie form aktywności, które stanowią bardzo ważny element organizacji procesu kształcenia. Uczeń powinien rozwijać się społecznie w wielu kierunkach tak, by potrafił pracować samodzielnie, ale również w zespole lub zbiorowości. Jest to ważne przede wszystkim ze względu na przyszłe funkcjonowanie ucznia w społeczeństwie. Nie można bowiem wykształcić totalnego outsidera, który będzie aspołeczny – nie spełni on wówczas żadnej roli społecznej, a nie o to chodzi w kształceniu przyszłych pokoleń. Każdy rodzaj pracy – grupowa, indywidualna czy zbiorowa – ma konsekwencje dla ucznia i czegoś go uczy. Praca indywidualna jest skupiona na samodzielnych umiejętnościach jednostki – to uczeń sam wybiera tryb działania dla niego najwygodniejszych, a jednocześnie przynoszący najlepsze wyniki pracy. Ten typ działania rozwija aktywność i samodzielność, jednak nie angażuje innych obszarów rozwoju – uczeń nieustannie pracujący w sposób indywidualny, nie będzie uczył się współpracy. Według badań praca indywidualna wiąże się z bardzo niskim poziomem uspołecznienia i egoizmem. Te elementy zapewnić będzie praca w grupie i zbiorowa, ponieważ angażuje ona wszystkich uczniów w proces kształcenia. Podczas tej pracy wytwarzają się wspólne światopoglądy i postawy. Uczniowie muszą liczyć się ze zdaniem innych, co prowadzi do umiejętnego tworzenia kompromisu. Oczywiście ten typ pracy będzie oceniany jako wysoko uspołeczniający. Wykorzystywanie w procesie kształcenia strategii ma ogromny wpływ na wielostronny rozwój osobowości uczniów.

Teoria wielostronnego kształcenia została wielokrotnie weryfikowana przez dydaktyków szkolnych. Począwszy od lat 70. XX wieku badano wpływ kształcenia wielostronnego na uczniów. Jednym z takich badaczy był Tadeusz Mróz, dydaktyk pracujący w WSP w Bydgoszczy. W swoich wnioskach zauważył on, że „wielostronne nauczanie-uczenie się umożliwia nauczycielom realizację zadań stawianych przed współczesną szkołą:

1. Pozwala na równoczesną realizację w pracy lekcyjnej celów dydaktycznych (poznawczych i kształcących) oraz wychowawczych.
2. Podnosi rangę uczuć w pracy dydaktyczno-wychowawczej.
3. Pomaga w opanowaniu struktury wiedzy naukowej.
4. Zapobiega jednostronności w stosowaniu metod nauczania.

5. Podnosi rangę działań praktycznych w procesie kształcenia.”⁹⁰

Wszystkie z opisanych metod są istotne dla mojego holistycznego podejścia, ponieważ w nauczaniu emisji głosu biorę pod uwagę styl poznawczy każdego ucznia i dostosowuję techniki w sposób, który dla danej osoby jest najbardziej efektywny. Na co dzień nie spotykam się z czystym stylem poznawczym danego typu, często wykorzystuję techniki mieszane, dbając o odpowiednie proporcje (dostosowując je do dominującego stylu poznawczego ucznia). Korzystam z podejścia zintegrowanego, podążając za werdyktem Komeńskiego, iż „Dobre efekty pracy dydaktycznej można osiągnąć tylko dzięki stosowaniu różnych metod, a nie przy posługiwaniu się jakąś jedną metodą, rzekomo uniwersalną”⁹¹.

1.7.4 Przesłanki filozoficzno - psychologiczne. Aplikacja teorii Kazimierza Dąbrowskiego

Niniejsza praca jest zakorzeniona w teorii filozofii fenomenologicznej Husserla. Jednak szczególnie dogodną perspektywę stwarzają poglądy filozofa, psychologa i pedagoga Kazimierza Dąbrowskiego (1975), zgodnie z którymi:

- Charakterystyczną właściwością człowieka jest naturalna tendencja do rozwoju.
- Na poziomie fizycznym rozwój ten odbywa się z konieczności.
- Człowiek jest istotą psychofizyczną.
- Poza rozwojem fizycznym u niektórych ludzi następuje, niejako obok, rozwój duchowy, intelektualny („rozwój osobowy”).
- Rozwój sfery duchowej rozluźnia jedność psychofizyczną osoby.
- Rozwój duchowy rozbija zespoły prymitywne oraz jedność pierwotnej struktury jednostki. W ten sposób, poprzez dezintegrację pozytywną, jednostka rozwija się, ale jednocześnie traci swoją spójność.
- Instynkt rozwojowy rozbijający pierwotną strukturę dąży do odbudowania jedności na wyższym poziomie.

⁹⁰ T. Mróz, *Realizacja koncepcji kształcenia wielostronnego w praktyce pedagogicznej*, Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy Studia Pedagogiczne, 1983, z. 11, s. 42

⁹¹ Tamże, s. 136

Zatem proces rozwoju ma trzy główne etapy:

- Dążenie do rozbicia pierwotnych struktur, które jednostka zaczyna postrzegać jako nużące, niewystarczające.
- Rozbicie dotychczasowej struktury jednostki z jednoczesną utratą wewnętrznej jedności. Okres przygotowania dla nowych, niedostatecznie jeszcze uświadomionych i ugruntowanych wartości.
- Wyraźne ugruntowanie się nowych wartości; celowe przekształcenie struktury; odzyskanie zachwianej równowagi, scalenie jednostki na wyższym niż dotychczasowy poziomie.

Powyższe elementy składają się na teorię dezintegracji pozytywnej stworzoną przez Kazimierza Dąbrowskiego. Już na wstępie można dostrzec pewien dysonans, słowo dezintegracja raczej nie budzi pozytywnych skojarzeń. Termin dezintegracja kojarzy się pejoratywnie - czymś, co nieuchronnie się rozpada. Nic bardziej mylnego – w wielu przypadkach, aby coś zbudować, najpierw trzeba zniszczyć coś, co już istnieje. Takie myślenie nie jest szczególnie odkrywczym – niejednokrotnie budujemy na starych fundamentach. Jednak dla wszystkich zaniepokojonych termin dezintegracja został złagodzony przymiotem „pozytywna”. A zestawienie dezintegracja pozytywna już nie brzmi strasznie, nie budzi lęku, tylko daje nadzieję, że owo zniszczenie przyniesie coś dobrego. Nagle nawet zatwardziały pesymista zobaczy w tym sformułowaniu coś pozytywnego.

Teoria Kazimierza Dąbrowskiego zakłada, że niezbędnym elementem własnego rozwoju jest wcześniejsza dezintegracja. Tylko rozbicie pierwotnej integralnej całości może skutkować ukształtowaniem zupełnie nowej jakości – osoby, która będzie bliżej doskonałości, będzie twórcza i świadoma. Jak pisze sam K. Dąbrowski: „Ten proces przejawia się i umacnia pod wpływem zespołu akcji przekształcających strukturę psychiczną, które ogólnie możemy nazwać instynktem rozwojowym. Człowiek stymulowany przez ten instynkt rozwija się w kierunku wyższego poziomu, ale odbywa się to – prawie z reguły – z równoczesnym osłabieniem i rozbiciem wąskich biologicznych tendencji i celów. Taka dezintegracja wskazuje, że siły instynktu rozwojowego są większe od sił prymitywnych”⁹² I właśnie o ten rozwój chodzi profesorowi. Poprzez odrzucenie pojęcia integracji, zmierza on do czegoś zupełnie nowego – do tworzenia przez burzenie. Tworzenia człowieka, który będzie miał pożądane cechy ludzkie i co najważniejsze, będą one dominowały nad tymi cechami, które nazwiemy pierwotnymi: tymi, które upodabniają nas – ludzi – do zwierząt.

⁹² K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa, 1979, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 8

Jak już wspomniałam wyżej, teoria dezintegracji pozytywnej skupia się na przechodzeniu przez kolejne poziomy rozwoju osobowości człowieka. Zajmuje się zatem strukturą, dynamiką i samym modelem powstawania osobowości człowieka. Elementarnym założeniem jest tu fakt, iż człowiek u podstaw swojego życia nie ma osobowości – to, kim się stanie, jest kwestią w całości do wypracowania. Instynkt pierwotny służy nam tu jedynie do tego, aby w odpowiednim momencie swojego życia poczuć potrzebę do rozwoju. Zadaniem każdego człowieka jest stworzenie sobie osobowości. Czynimy to na różne sposoby, niejednokrotnie dążąc do jak najwyższego rozwoju osobistego. Warto tu dodać, iż samo pojęcie rozwoju opiera się przede wszystkim na założeniu, że istnieje wielopoziomowa osobowość i jej rzeczywistość. Oczywiście możemy wyróżnić poziomy wyższe i niższe. Ważne jest, by człowiek wstępował z poziomu niższego na wyższy, by ulegał ciągłej progresji, rozwojowi. Stojąc w sprzeczności z wszelkimi kultywowanymi formami determinizmu, Dąbrowski na pierwszym miejscu stawia właśnie rozwój, a inne czynniki kształtujące osobowość człowieka czyni mniej istotnymi. Potencjał rozwojowy człowieka w mniejszym lub większym stopniu będzie wyznaczał granice, dla rozwoju jednostkowego. Zupełnie logiczne będzie tu stwierdzenie, iż im będzie on wyższy, tym większe będą możliwości konkretnej jednostki.

Koncepcja K. Dąbrowskiego zakłada również pięć odmian wzmoczonej pobudliwości, które będą stanowiły główną formę potencjału rozwojowego człowieka:

- psychomotoryczna, objawiająca się dynamiką, ożywieniem, niezwykłą potrzebą ruchu i wyrażania ekspresji w sposób całkowicie motoryczny, jednym słowem mówiąc typowa nadaktywność;
- zmysłowa, wyrażająca się poprzez ogromną wrażliwość zmysłową, potrzebę poznania dotykowego, słuchowego, wizualnego, wszelkiego rodzaju doznań zmysłowych;
- emocjonalna, która oparta jest na intensyfikacji tych reakcji, za które odpowiadają emocje, w której istotę funkcjonowania stanowi budowanie bardzo głębokich związków uczuciowych;
- imaginacyjna, oparta na fantazji, świecie bajki i iluzji, wiążąca się z wręcz nierealistyczną postawą wobec życia;
- intelektualna, która wiąże się z poznawczym podejściu do otaczającej rzeczywistości, dominacją racjonalizmu i praktycznego myślenia.

Oczywiście człowiek, który dysponuje wszystkimi formami pobudliwości, będzie miał większe możliwości rozwojowe – jego potencjał rozwojowy będzie miał szerszy zakres, a co za tym idzie, swobodnie będzie mógł przechodzić pomiędzy poziomami dezintegracji.

Według prof. Dąbrowskiego człowiek tylko wtedy może być zdrowy psychicznie, jeśli ustawicznie dąży do samorozwoju. Jednocześnie, aby być zdrowym musi, oczywiście według teorii dezintegracji pozytywnej, musi przechodzić okresy kompletnego braku równowagi życiowej. Jest to element niezbędny przy przechodzeniu między poziomami.

Poziom pierwszy jest fundamentem, który będzie stanowił punkt wyjściowy dla rozwijania kolejnych poziomów. Znajduje się na najniższym szczeblu i związany jest z pierwotną integracją. „Integracja prymitywna charakteryzuje się spoistą strukturą działających automatycznie impulsów i popędów, którym inteligencja jest podporządkowana i wobec których pełni funkcje instrumentalne. Taki układ pozwala jednostce na adaptację do rzeczywistości jednopoziomowej, pozwala na czynności zintegrowane psychicznie i ograniczone do bezpośredniej i prostej satysfakcji zaspokajania silnych prymitywnych potrzeb.”⁹³ Oznacza to, że osoby będące na poziomie pierwszym nie są zdolne do jakiegokolwiek dezintegracji twórczej. Owszem mogą być ambitne, jednak pozbawione są konfliktów wewnętrznych, brak u nich sprzeczności pomiędzy popędami i działaniami. Co ciekawe, jednostki będące w stadium prymitywnej integracji stanowią większość społeczeństwa.

Drugi poziom stanowi dezintegracja jednopoziomowa, którą „pojawia się podczas kryzysów rozwoju, np. w okresach dojrzewania i przekwitania, pokonywania trudności w niesprzyjającej sytuacji zewnętrznej albo pod wpływem niektórych czynników psychicznych (...) Wszelkie procesy dokonują się wówczas na jednym poziomie uczuciowym i intelektualnym”⁹⁴ Dezintegracja jednopoziomowa cechuje się przede wszystkim rozluźnieniem struktury psychicznej, co prowadzi do wytworzenia środowiska wewnętrznego. U osób będących na drugim poziomie można zaobserwować: drażliwość, brak równowagi psychicznej, zmienne nastroje, ambiwalencja uczuciowa. Można powiedzieć, że mamy pełen wachlarz emocji, jednak ciągle nie kształtuje się z nich jakaś hierarchia wartości. Trudno u człowieka w tym stadium szukać działań nakierowanych na rozwój. Dezintegracja jednopoziomowa powoduje, że człowiek nie może świadomie rozwijać swojej osobowości, brak tu przekształcania dynamizmów strukturalnych. Zbyt długie przebywanie na tym poziomie może prowadzić do depresji, myśli samobójczych, a nawet stanów psychozy.

Dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna to poziom trzeci, który jednocześnie stanowi oczywisty przełom w rozwoju człowieka. Nagle, człowiek zaczyna dostrzegać wielopoziomowość uczuć i popędów, a tym samym wartości. Ten prosty schemat powoduje

⁹³ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 9

⁹⁴ Tamże, s. 12

wytworzenie się hierarchii wartości. Człowiek, który rozumie swój stan, doświadcza pierwszych impulsów rozwojowych. Można powiedzieć, że z istoty o pierwotnym instynkcie, przechodzi prawdziwe ucłowieczenie. „Ten rodzaj dezintegracji znamionuje początki skoków rozwojowych; wyraża on tworzenie się zupełnie nowego zespołu jakości psychicznych”⁹⁵ To na tym etapie człowiek uświadamia sobie, jak bardzo hierarchia wartości zdeterminuje jego życie. Droga do etapu trzeciego, podobnie jak drugi etap jest pełna wahań nastroju, najczęściej budzą się wówczas lęki i napięcia, niejednokrotnie to wtedy rozgrywają się największe dramaty w życiu człowieka, jednakże pojawia się również impuls do dalszego starania, do dalszego poszukiwania i rozwoju. To tu człowiek zaczyna myśleć o tym, co nadaje życiu sens. K. Dąbrowski scharakteryzował jednostki będące w stadium trzecim jako „dziwione wobec siebie samych i otoczenia, zaniepokojone sobą i otoczeniem, będące niezadowolone z siebie, z poczuciem niższości wobec siebie, z uciążliwym poczuciem wstydu i winy, a jednocześnie z rosnącym instynktem twórczym.”⁹⁶

Poziom czwarty – dezintegracja wielopoziomowa zorganizowana, ma w dużej mierze bardzo uporządkowany charakter. Wpisuje się on w pewien schemat: z jednej strony wciąż mamy do czynienia z dezintegracją, jednak jest ona pod kontrolą, a wartości wciąż ulegają hierarchizacji i stają się coraz bardziej rzeczywiste. Wszystko co do tej pory wypracowaliśmy staje się coraz bardziej wyraźne. Na tym poziomie dominują świadomość i samoświadomość, empatia, samowychowanie, autopsychoterapia oraz czynnik trzeci: dynamizm przedmiot – podmiot. Kilka pojęć zasługuje tu na wyjaśnienie. „Dynamizm przedmiot – podmiot jest jednym z najważniejszych dynamizmów w dezintegracji wielopoziomowej zorganizowanej i usystematyzowanej. Polega on na rozdzieleniu, niejako rozdzieleniu albo stanie dualizmu przedmiotu i podmiotu w sobie. W miarę rozwoju osobowości podmiot zaczyna analizować sam siebie, zaczyna obserwować i wybierać, rozróżniać to, co wyższe we własnym postępowaniu od tego, co niższe, co musi ulec zmniejszeniu, zredukowaniu lub osłabieniu.”⁹⁷ Można zatem powiedzieć, iż jest to swoistego rodzaju moralność, człowiek zaczyna działać na zasadzie: wiem co jest dobre, a co złe, co należy zmienić w moim życiu, aby być lepszym człowiekiem.

Na tym etapie wszystkie dynamizmy dezintegracyjne zaczynają funkcjonować w połączeniu z dynamizmami integracyjnymi, co w dłuższej perspektywie prowadzi do harmonii, uporządkowania wartości i zarysowania się indywidualnej osobowości człowieka.

⁹⁵ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 14

⁹⁶ Tamże, s. 13

⁹⁷ Tamże, s. 42

Integracja wtórna globalna – poziom piąty, najwyższy etap rozwojowy człowieka. Jest to poziom, który poprzez staranne wypracowanie staje się miejscem realizacji i konkretyzacji postaw człowieka. Po długiej drodze dezintegracji do życia człowieka powraca harmonia, staje się on człowiekiem, który ma bardzo wysoki poziom samoświadomości. Rozwój następuje na kilku płaszczyznach: społecznej, uczuciowej, intelektualnej, popędowej oraz wyobraźniowej. Bogactwo poziomu piątego opiera się przede wszystkim na różnorodnych doświadczeniach wynikających z całego procesu dezintegracji – jednostka staje się po prostu bogatszą osobowością, potencjał rozwojowy został wykorzystany. O takim człowieku można powiedzieć, że jest spełniony, a jego osobowość funkcjonuje na wielu płaszczyznach. Dynamizmem, który tu dominuje jest ideał osobowości, który pod wpływem długotrwałego procesu dezintegracji pozytywnej stał się czymś konkretnym. Co najważniejsze, jednostka, która znajduje się na poziomie piątym, doskonale wie, że rozwój nie jest zakończony – będzie dalej doskonaliła się wewnętrznie. W zestawieniu z dynamizmem ideału osobowości, wszystkie inne dynamizmy słabną, scalają się z osobowością. Można tu wymienić: empatię, autentyczność, odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale również za innych. Ponadto, w zupełnej harmonii funkcjonują obie esencje: indywidualna i społeczna, co również jest sukcesem rozwojowym człowieka. Czas funkcjonowania na poziomie integracji wtórnej jest zatem okresem pozbawionym konfliktów wewnętrznych, niższe poziomy nie zakłócają psychicznego środowiska.

Jak widać proces dezintegracji pozytywnej nie jest procesem łatwym. Tylko teoretycznie przechodzimy z poziomu na poziom – w rzeczywistości jest to żmudna praca nad samym sobą, nieustanne procesy rozwoju umysłowego i psychicznego, którym towarzyszy mnóstwo przeszkód, zarówno tych zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Warto jednak zastanowić się nad sensem dążenia do rozwoju, a wtedy teoria prof. Dąbrowskiego wydaje się być jedynym słusznym rozwiązaniem.

W moim przekonaniu, adepci sztuki aktorskiej, na etapie rozpoczynania nauki zawodu doświadczają jeszcze procesów dezintegracji z poziomu drugiego (dezintegracji jednopoziomowej) – spotykając się z nowymi wymaganiami i trudnościami, które muszą pokonać. Konfrontują się z obszarami swojej „niekompetencji”, braków. (Oczywiście, jest to moja opinia, zapewne temat ten wymagałby badań). Uważam, że jako wykładowcy stawiamy ich przed ważnymi pytaniami, zachęcając ich do badania siebie i wyrażania siebie. I tu okazuje się, że wiele aspektów własnego funkcjonowania i postrzegania siebie stanowi dla nich nowość. W trakcie nauki i dojrzewania aktorskiego wchodzi w procesy dezintegracji pozytywnej z poziomu trzeciego (dezintegracja wielopoziomowa, spontaniczna).

Doświadczają niezadowolenia z siebie, ze swoich cech, dokonań, umiejętności. Zadają sobie wówczas pytania, kim są, co czują, czego pragną, co jest dla nich ważne. Dokonują autorefleksji, formuje się ich system wartości. Pracując nad doskonaleniem ich głosu, często obserwuję liczne kryzysy i wahania, których efektem jest autentyczny rozwój – większa świadomość siebie, gotowość do poznawania, rozumienia i twórczego kształtowania siebie. Czasem zauważam, że czekam na ich kryzys – jest on siłą napędową do tworzenia się ich nowego „ja”. Zdarza się, że spontanicznie biję im brawo, gdy stwierdzają, że nic nie umieją, nie wiedzą, nie rozumieją i po co to wszystko (taka moja reakcja studentów dziwi, dlatego wyjaśniam im wartość takiego kryzysu – i że za chwilę będą o piętro wyżej w swoim myśleniu o sobie, z nową świadomością celu i nowymi umiejętnościami).

Sądzę, że aspekty drugiego i trzeciego poziomu dezintegracji pozytywnej – konfrontowanie się z nowymi wymaganiami otoczenia, doświadczanie swoich braków, rozumienie swojego stanu, niezadowolenie z siebie, rosnący instynkt twórczy – można powiązać z modelem zaproponowanym przez Martina Broadwella już w 1969 r. Model ten opisuje 4 fazy, które w polskim nazewnictwie określa się obecnie jako „schody” albo „drabinę” uczenia się⁹⁸. Pierwszy stopień/faza to nieświadoma niekompetencja (nie wiem, czego nie wiem). Druga faza to świadoma niekompetencja (wiem, czego nie wiem). Trzecia faza to świadoma kompetencja (wiem, umiem i świadomie korzystam ze swojej wiedzy i umiejętności). Czwarta faza to nieświadoma kompetencja (nawyk). Drugi i trzeci poziom dezintegracji pozytywnej odzwierciedla zarówno aspekty fazy drugiej uczenia się wg Broadwella (świadomość swoich braków w zetknięciu z nowymi trudnościami, dążenie do ich uzupełnienia), jak i trzeciej (tworzenie się świadomego systemu wartości i świadomych kompetencji). Oczywiście, trudno przełożyć te poziomy dosłownie, gdyż koncepcja Kazimierza Dąbrowskiego dotyczy zjawisk szerszych niż uczenie się, jednak dostrzegam tu analogie.

Filozofia K. Dąbrowskiego odnajduje się w kanonie nowych poszukiwań naukowych psychotransgresyjnych. Według Józefa Kozińskiego, człowiek jest istotą transgresyjną, co oznacza, że stale przekracza granice własnych możliwości, zmienia się, staje się kimś lepszym, bliższym ideału. Koziński uważał, że „świadome przekraczanie granic („czynny-wyczyny”) stanowi zawsze rodzaj ekspansji ku sobie, ku drugiemu człowiekowi, ku rzeczom lub symbolom. Działania o charakterze transgresyjnym generują i katalizują proces przemian: osobowościowych z perspektywy jednostki, a cywilizacyjnych i kulturowych z punktu

⁹⁸ Broadwell, Martin M. (20 February 1969), "Teaching for learning (XVI)". *wordsfittlyspoken.org*. The Gospel Guardian. Retrieved 11 May 2018

widzenia społeczeństwa.”⁹⁹ Wg tej koncepcji, człowiek postrzegany jest jako twórca nowych wartości, dzięki którym będzie mógł zaspokoić swoje potrzeby i pragnienia, tak by jednocześnie potwierdzić swoją własną wartość. Zatem, zarówno w koncepcji przedstawionej przez Kozielskiego, jak i przez Dąbrowskiego, człowiek uznawany jest za istotę poniekąd skazaną na samorozwój – stworzony jest po to, by przekraczać samego siebie. Według Barbary Pieronkiewicz, która zinterpretowała teorię dezintegracji pozytywnej w procesie nauczania, „w centrum uwagi Dąbrowskiego był rozwój osobowości człowieka, cel i sens życia jednostki. Uczony uważał, że początkiem tego procesu jest zawsze rozluźnienie lub rozbicie istniejącej dotychczas mniej lub bardziej jednolitej struktury osobowości, która zaczyna jednostce jawić się jako nużąca i niewystarczająca. Potem następuje proces ugruntowania nowych wartości, po którym odbudowana zostaje utracona jedność, lecz integracja ta rozgrywa się na wyższym poziomie. Osiąganie kolejnych poziomów i proces wertykalnego wzrostu jednostki wiąże się z silnymi przeżyciami emocjonalnymi.”¹⁰⁰

Proces uczenia się powinien być postrzegany jako wielopoziomowy oraz wielopłaszczyznowy. Co ciekawe, jest on taki zarówno w odniesieniu do ucznia, jak i nauczyciela. Stanowi zatem okazje do wzajemnej interakcji, stymulacji. Barbara Pieronkiewicz zastosowała założenia teorii dezintegracji pozytywnej w kontekście nauki matematyki, jednakże może być ona przeniesiona na płaszczyznę każdego przedmiotu. Przede wszystkim dezintegracja pozytywna pokazuje, jaki powinien być nauczyciel według tzw. nowej pedagogiki. W myśl teorii Dąbrowskiego winien on być nauczycielem – trenerem, który będzie potrafił pracować zarówno z jednostką, jak i większą grupą. W pracy z jednostką powinien dostrzegać on potencjał ucznia, pchać go wzwyż, tak by mógł pod jego skrzydłami osiągać szczyty i przede wszystkim, przekraczać samego siebie. Nie trzeba wyszukanych narzędzi, aby odpowiednio poprowadzić ucznia, wystarczy odpowiednie ukierunkowanie, przekazanie ducha walki, dostrzeganie niezwykłości. Dzisiejsza szkoła bardzo często jest nieprzyjazna osobom nieprzeciętnym, a przecież nie chodzi o to by zrównywać do jednostki przeciętnej, ale by umieć zapewnić rozwój każdej z jednostek, niezależnie od jej poziomu. Zatem rolą współczesnego nauczyciela powinno być poszukiwanie jednostek wybitnych i wskazywanie im drogi do osobowości idealnej. Wpajanie stałego rozwoju oraz stwarzanie możliwości do osiągnięcia wyższych poziomów to zadania bardzo trudne, jednak nauczyciel

⁹⁹ B. Pieronkiewicz, *Koncepcja kształcenia transgresyjnego oraz teoria dezintegracji pozytywnej jako odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne współczesnej młodzieży*, *Podstawy Edukacji* 7, 2014, s. 167 -184

¹⁰⁰ Tamże, s. 167 -184

świadomy możliwości wynikających z dezintegracji, wie, jak ważne jest dążenie do samorozwoju.

Konsekwencją patrzenia przez pryzmat dezintegracji pozytywnej w nauczaniu jest wg mnie docenienie indywidualnej drogi każdego studenta do zrealizowania swojego pełnego potencjału rozwojowego. Nie zawsze wiem, w jakim punkcie rozwoju osobowości jest student, ale świadomość, że jest w drodze, w procesie rozwoju oraz rozumienie znaczenia kryzysów, jakich doświadcza, bywa bardzo pomocne przy wspieraniu go w jego wysiłkach.

1.7.5 Koncepcja samoskuteczności Alberta Bandury

Pojęcie samoskuteczności związane jest z uwewnętrznionymi modelami pracującymi. Oba pojęcia związane są z natomiast z umiejętnością przewidywania skuteczności własnych działań. Można więc powiedzieć, że są to pewnego rodzaju programy psychiczne, które mają znaczący wpływ na społeczne funkcjonowanie jednostek. „Teoria społeczno-poznawcza będąca podłożem teoretycznym poczucia własnej skuteczności przyjmuje model potrójnego determinizmu, który to obok oddziaływania takich czynników jak środowisko i zachowanie używa także pojęcia osoby, jako czynnika (agent) mogącego korygować wpływ dwóch poprzednich. Pojęcie to wiąże się również ze zjawiskiem ludzkiej wytrzymałości (resilience – sprężystości), jako cechy powstającej w wyniku pokonywania przeciwności losu na kolejnych etapach życia.”¹⁰¹

Głównym przedstawicielem teorii samoskuteczności jest A. Bandura, który w pierwotnym kształcie oparł swoje założenia na teorii, że człowiek uczy się głównie dzięki procesom modelowania i imitacji. W późniejszym okresie badań, zaczął on kłaść duży nacisk nie na modelowanie, ale na procesy poznawcze. Według założeń Bandury, ludzie są osobami zdolnymi do samo-refleksji i samoregulacji – dzięki tym umiejętnością stają się aktywnymi twórcami własnego środowiska. Można, zatem wnioskować, że podstawy samoskuteczności stoją w opozycji do wszystkich teorii mówiących o ogromnym wpływie środowiska na wychowanie i zachowanie – odrzucają ten determinizm środowiskowy, w zamian dając jednostce zdolności symboliczne. „Składają się na nie m.in.:

- procesy poznawcze i językowe,
- internalizacje doświadczeń,

¹⁰¹ A. Bańka, *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, POZNAŃ- WARSZAWA 2016, s. 7

- możliwości przewidywania przyszłych wydarzeń,
- planowanie przyszłych zachowań. „¹⁰²

Bandura doszukuje się zdolności symbolicznych w człowieku, który przyjmuje je od wczesnego dzieciństwa – poprzez obserwowanie, słuchanie i powtarzanie. „Bandura stwierdził, że wpływy środowiska nie mają zupełnej kontroli nad ludzkim zachowaniem. Stopniowo, wraz z wiekiem, zdolność człowieka do wyobrażenia sobie konsekwencji różnych wydarzeń coraz bardziej kontroluje jego zachowanie. Jest ono w dużej mierze kierowane przez to, jakie człowiek ma cele albo przez to, jakich konsekwencji chce uniknąć. Niektórzy obierają sobie cele realistyczne, zgodne z kontekstem aktualnych wydarzeń. Inni „myślą do przodu”

w sposób bardziej życzeniowy. Myślenie do przodu motywuje ludzi do takiego organizowania sobie życia, które pozwala im osiągnąć upragniony cel.”¹⁰³

Samoskuteczność oznacza wiarę w siebie samego, w swoje zdolności, a jednocześnie podejmowanie takich działań, które umożliwią pokonywanie potencjalnie występujących w przyszłości sytuacji. Człowiek, który opiera swój rozwój na technice samoskuteczności potrafi odpowiednio ocenić swoje możliwości i kompetencje. Wiara w osobistą skuteczność jest determinantem dobrego samopoczucia, ma ogromny wpływ na to, jak ludzie myślą, czują, a co za tym idzie, jak skuteczne decyzje podejmują. Co więcej, pozwala na osiągnięcie dobrej motywacji swojego działania. Poziom motywacji i działania, które podejmujemy, opierają się przede wszystkim na tym, w co wierzymy, niż na ocenie obiektywnej rzeczywistości. Ludzie, którzy są przekonani o swoich zdolnościach, podchodzą do zadań jak do wyzwań, wyzwalając jednocześnie rozwój zainteresowań i aktywność. Dzięki temu poznają swoje możliwości i łatwiej osiągają cele – to natomiast generuje kolejne wyzwania.

Bandura określił cztery źródła, które mają wpływ na kształtowanie samoskuteczności:

„1. Doświadczenia – dają one poczucie, że jest się dobrym w tym, co się robi. W tym kontekście ważne są nie tylko sukcesy, ale również trudności, z jakimi się spotykamy. Wysiłek, jaki należy włożyć w rozwiązanie sytuacji problemowych, sprawia, że wytwarza się silne przekonanie o swojej skuteczności.

2. Modelowanie społeczne – poprzez obserwację innych ludzi, podobnych nam samym, którzy potrafią osiągać swoje cele przez podejmowanie stałych wysiłków, jesteśmy w stanie uwierzyć, że my sami również będziemy mogli osiągnąć taki poziom. Mówiąc prościej –

¹⁰² A. Bańka, *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, POZNAŃ- WARSZAWA 2016, s. 8

¹⁰³ Tamże, s. 9

obserwacja sukcesów innych, jest najlepszym motorem motywacyjnym do samorozwoju. Schemat ten działa oczywiście w drugą stronę, jeśli obserwujemy porażki, mimo wkładanych wysiłków, automatycznie obniżamy swój osąd o własnej skuteczności.

3. Perswazja społeczna – nieustanne trwanie w przekonaniu o swoich możliwościach, oczywiście, będąc utwierdzanym przez innych członków społeczeństwa, powoduje większą mobilizację i wkładanie większego wysiłku w osiągnięcie celów. Perswazja pewności siebie powoduje, że ludzi dostrzegają swoją samoskuteczność i dążą, z całych sił, do osiągnięcia wyznaczonego celu. Jednocześnie zachęca do odkrywania nowych możliwości.

4. Redukowanie stresu – postrzeganie swojego stanu i nastroju jako wyzwacza energii jest bardzo ważnym aspektem samoskuteczności. Logiczne więc wydaje się dążenie do redukcji stanów stresowych, negatywnych emocji i niekorzystnego interpretowania swoich stanów. Człowiek musi żyć w gotowości do podejmowania wyzwań, niezależnie od stanu emocjonalnego.

W dobie szybkiego życia, wyścigu szczurów i stałego podnoszenia kwalifikacji, samoskuteczność jest bardzo wpływową umiejętnością. „Jest ona pożądana zarówno przez młodszych, którzy dopiero wchodzi w tę trudną gospodarczo i ekonomicznie rzeczywistość, jak i przez starszych, którym coraz trudniej jest żyć w tak niestabilnych czasach. Warto zatem postarać się, by mieć w sobie choć trochę tego tak cennego poczucia samoskuteczności i pielęgnować je w sobie, rozwijać, by móc na co dzień czerpać z niego pozytywne korzyści.”

104

1.7.6 Style uczenia się

Koncepcja, iż na efektywność uczenia się mają wpływ indywidualne preferencje, liczy sobie około 100 lat. Już na początku XX w. pedagodzy i badacze zwracali uwagę na potrzebę dostosowywania metod nauczania do indywidualnej charakterystyki ucznia, konstruowali klasyfikację stylów uczenia się. Na potrzeby tej pracy wykorzystałam klasyfikację stylów uczenia się opartą o zmysły, za której autorów uważani są następujący badacze: Fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman, Montessori (ok. 1920 r.) a następnie Fleming (1987). Zgodnie z ich koncepcją każdy człowiek ma własny, preferowany sposób uczenia się - system reprezentacyjny, który pośredniczy w interpretacji i przetwarzaniu informacji z otoczenia.

¹⁰⁴ A. Bańka, *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, POZNAŃ- WARSZAWA 2016, s. 11

Autorzy wskazują 3 tzw. systemy reprezentacyjne: wizualny, audytywny i kinestetyczny. Termin „system reprezentacyjny” ukuto w związku z faktem, iż mózg używa zmysłów do budowania wewnętrznego obrazu czy też modelu świata zewnętrznego. Na tej podstawie stworzono klasyfikację VAK (Visual, Auditory, Kinesthetic), opartą na obserwacji, iż niektóre osoby w procesie uczenia się bardziej faworyzują np. zmysł wzroku, a inne słuchu itp. N. Fleming dokonał nieco bardziej szczegółowego rozróżnienia (VARK), jednak na potrzeby tej pracy wystarczający wydaje się model VAK. „Należy pamiętać, że każdy z nas odbiera świat wszystkimi zmysłami i w związku z tym korzysta w procesie uczenia się z każdego ze stylów. Zawsze jednak jeden z nich odgrywa dominującą rolę, jest przez ucznia preferowany i wykorzystywany w większym stopniu niż inne. Na ukształtowanie się charakterystycznego stylu uczenia wpływ mogą mieć czynniki biologiczne (genetyczne) oraz środowiskowe. Istotne są jednak także metody nauczania, które mogą preferować określone bodźce.”¹⁰⁵

W pracy tej korzystam z następujących definicji:

„Styl uczenia się (ang. learning style) – naturalny, indywidualny i preferowany przez ucznia sposób przyjmowania, przyswajania, organizowania i przywoływania informacji.”¹⁰⁶

„Multisensoryczność – jednoczesne angażowanie w proces uczenia się dwóch lub więcej zmysłów.”¹⁰⁷

Terminu „styl uczenia się” często używa się zamiennie z terminem „styl poznawczy”¹⁰⁸. Gdybyśmy chcieli wyraźnie je rozdzielić, Cassidy (2004) proponuje pójść za propozycją Riding i Cheema (1991) i odwołać się do definicji Allporta (1937), który określił styl poznawczy jako typowy dla osoby czy też nawykowy sposób rozwiązywania problemów, myślenia, postrzegania i przywoływania informacji. Z kolei termin „styl uczenia się” odzwierciedla zastosowanie stylu poznawczego w sytuacji uczenia się.

S. Cassidy w swojej pracy “Learning Styles: An overview on theories, models, and measures (S. Cassidy, 2004) powołał się na słowa, które wypowiedział John Yerxa, Education Officer with the Department of General Practice and the Adelaide to Outback GP Training Programme: „Samo zrozumienie, że mogą istnieć różne sposoby podchodzenia do nauczania

¹⁰⁵ A. Gałązka, A. Gębka-Suska, C. Suska, *Teoria w pigułce*, 2017, s. 19

¹⁰⁶ Tamże, s. 7

¹⁰⁷ A. Gałązka, A. Gębka-Suska, C. Suska, *Teoria w pigułce*, 2017, s. 7

¹⁰⁸ S. Cassidy, “Learning Styles: An overview on theories, models, and measures”, 2004, s. 420

i uczenia się, może mieć duże znaczenie.”¹⁰⁹ Z kolei Riding (1997) stwierdził, iż wpływ stylu uczenia się na wyniki, zależy od natury zadania. Na przykład, osoby posługujące się wyobraźnią czy preferujące uczenie się wzrokowo, będą miały lepsze wyniki w zadaniach opartych na obrazach, niż w tych opartych na słowach.

Obecnie istnieją kontrowersje dotyczące faktycznego wpływu stylu uczenia się na efekty nauczania. Badanie Beth Rogowsky, Barbary Calhoun i Pauli Tallal (2015) pokazało, że nie istnieje związek pomiędzy preferowanymi stylami uczenia się a osiągnięciami. Osoby podające się za wzrokowców nie osiągają wyższych wyników podczas nauki w sposób oparty na wzroku (czytanie) w porównaniu do sytuacji, gdy są zmuszeni uczyć się w inny sposób – poprzez słuchanie.¹¹⁰ Dodatkowa trudność polega m.in. na tym, iż deklarowane przez uczniów preferencje niekoniecznie znajdują odzwierciedlenie w testach badających styl uczenia się.¹¹¹

Krätzig i Arbuthnott (Krätzig and Arbuthnott, 2006) wykazali, iż praktycznie nie istnieje związek pomiędzy tym, co uczniowie uważają za swój styl uczenia się a tym, co badają kwestionariusze stylów uczenia się. Wykazali również, iż nie ma powiązania między ustalonym stylem uczenia się a obiektywnymi osiągnięciami w nauczaniu.¹¹²

Chcę w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż badając powiązania pomiędzy stylami uczenia się a osiągnięciami, autorzy zwykle koncentrują się na kwestiach związanych z nabywaniem wiedzy, nie znalazłam w literaturze odniesień do nabywania umiejętności. Dziedzina, którą się zajmuję, wymaga zarówno wprowadzania elementów wiedzy, jak i kształtowania umiejętności. Ponadto, R. Linksman (2005) zauważa, iż „Styl uczenia się odzwierciedla to, w jaki sposób dana osoba woli się uczyć (preferuje), nie określa natomiast, jak szybko i jak dużo jest w stanie się nauczyć”¹¹³.

Według badań, „człowiek zapamiętuje jedną dziesiątą informacji uzyskanej podczas czytania, dwie dziesiąte usłyszanej informacji, trzy dziesiąte informacji, które zobaczy, siedem dziesiątych informacji, które jednocześnie widzi i słyszy, osiem dziesiątych tego, co sam powie i dziewięć dziesiątych tego, co sam zrobi.”¹¹⁴ Skoro zatem proces uczenia się

¹⁰⁹ “Simply being aware that there can be different ways to approach teaching and learning can make a difference” (Yerxa, 2003). (tłum. własne)

¹¹⁰ B. A. Rogowsky, B. M. Calhoun, I P. Tallal, Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 2015, 107(1), 64.

¹¹¹ B. A. Rogowsky, B. M. Calhoun, i P. Tallal, 2015)

¹¹² G. Krätzig . and K. Arbuthnott (2006) Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology* (98): 238–246.

¹¹³ R. Linksman „W jaki sposób szybko się uczyć?”, Warszawa 2005 Wyd. Świat Książki,

¹¹⁴ J. Cianciara, B. Uściska, *Komunikacja społeczna. Komunikowanie się z mediami w praktyce*. Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1998, s. 35

angażuje generalnie wszystkie ze zmysłów, w swojej pracy skoncentrowałam się na zapewnianiu studentom (osobom badanym) warunków umożliwiających multisensoryczne nabywanie umiejętności, przy jednoczesnym uwzględnianiu w tym procesie ich deklarowanych i obserwowanych przeze mnie preferencji.

Nie podejmuję tutaj polemiki z badaniami i koncepcjami dotyczącymi stylów uczenia się. Riding i Cheema (1991) zauważają, że spośród wielu istniejących teorii i instrumentów służących do mierzenia stylów uczenia się, poszczególni badacze tematu często w swoich pracach odwołują się jedynie do ograniczonej ich listy. Cassidy zebrał je i uporządkował, wymieniając w swojej analizie 24 różne kwestionariusze do badania stylów uczenia się, oparte na uporządkowanych przez niego klasyfikacjach. (Cassidy, 2004).

1.7.7 Style uczenia się wg klasyfikacji VAK

Niniejsza praca opiera się na koncepcji VAK, która znalazła swoje zastosowanie w moim podejściu do nauczania. W swojej metodzie pracy, którą nazwałam holistyczną, opieram się na stylach uczenia się VAK¹¹⁵, zasugerowanych mi indywidualnie przez studentów, którzy wzięli udział w eksperymencie. Na podstawie wskazanych przez nich preferencji dotyczących sposobu uczenia się (umożliwiła to ankieta), a także opierając się na obserwacji tych osób w trakcie procesu nauczania, podjęłam działania pedagogiczne uwzględniające ich preferencje. Podkreślam, iż moja metoda pracy ma charakter holistyczny – nie ograniczałam się do oddziaływań aktywizujących tylko wybrany styl poznawczy – wprowadzałam ćwiczenia multisensoryczne, oddziałujące na różne modalności zmysłowe, dostosowując jednocześnie zakres i charakter ćwiczeń zarówno do deklarowanych, jak i obserwowanych przeze mnie preferencji studenta. Ponieważ szczególne znaczenie przypisuję kreowaniu warunków, które zapewnią komfort osobom uczącym się – uwzględnianie ich preferencji uważam za nieodzowne w swojej pracy. Kluczowe jest jednak dla mnie to, iż większość osób osiąga najlepsze wyniki dzięki zaangażowaniu się w samodzielne działanie.¹¹⁶ Wykorzystanie tej wiedzy wydaje się oczywiste, biorąc pod uwagę fakt, iż nauka emisji głosu nie polega na zdobywaniu wiedzy, a umiejętności.

¹¹⁵ Barbe, W.B., Swassing, R.H. & Milone, M.N., *Teaching through modality strengths: concepts and practices*, Collumbus, Ohio 1979, Zaner-Bloser

¹¹⁶ J. Cianciara, B. Usciska, *Komunikacja społeczna. Komunikowanie się z mediami w praktyce*. Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1998, s. 35

Barbe, W.B., Swassing, R.H. & Milone wyróżnili trzy główne style uczenia się: visual – wzrokowy, audio – słuchowy oraz kinesthetic – kinestetyczny.

„Styl wzrokowy (visual) – wrażliwość na elementy wizualne. Wzrokowiec utrzymuje z rozmówcą kontakt wzrokowy, mówiąc opisuje kształty, kolory, miejsce, wygląd. Używa sformułowań typu: widzisz, popatrz, wyobraź sobie, obraz, spójrz, to wygląda tak, to mi wygląda na... Gdy widzi przykłady, obrazy z realnego życia, uczy się wtedy najlepiej.

- Styl słuchowy (auditive) – wrażliwość na dźwięk głosu, sposób mówienia. Bodźce słuchowe są dominujące. Słuchowiec opisuje dźwięk, głosy, muzykę. Używa sformułowań: słuchaj, brzmi, dźwięk, hałas, harmonia, cicho, głośno. Uczy się w ciszy, hałas rozprasza go, informacje w formie języka mówionego przyswaja najlepiej.
- Styl kinestetyczno-czuciowy (kinesthetic) – wrażliwość na znaki pozawerbalne, które są bardzo istotne (tembr głosu, mowa ciała, wyraz twarzy) oraz ruch i przestrzeń. Kinestetyk – dotykowiec – używa sformułowań takich jak: czuję, czujesz, ciepło, zimno, boisz się, mam wrażenie. Uczy się poprzez przeżyte emocje, angażując zmysł dotyku, aktywnie, dynamicznie. Najlepiej zapamiętuje informacje powiązane z uczuciami i ruchem.”¹¹⁷

Każdy z powyższych systemów charakteryzuje się innym językiem. Zwroty często stosowane przez uczniów mogą być sygnałem, jaki typ jest przez niego reprezentowany. Dla każdego z typów ten sam komunikat będzie brzmiał w zupełnie inny sposób:

- neutralne – „Nie *rozumiem* cię”, „Potrafię to *rozpoznać*”;
- wzrokowe – „*Nie widzę* tego – o co ci chodzi?”, „*Przymknę* na to oko”;
- słuchowe – „To *nie brzmi* wyraźnie, *to nie brzmi* dobrze”, „*Zaległa głucha cisza*”;
- kinestetyczne – „To do mnie nie *dociera*”, „*W lot* to złapię”.”

Styl wzrokowy

Osoby, które mają preferencje wizualne tworzą z dużą łatwością bardzo bogate sceny w umyśle. Potrafią wyobrazić sobie również siebie samych w konkretnych sytuacjach. Działają na zasadzie kojarzenia słów z obrazami, dlatego też nowe terminy najłatwiej zapamiętują, jeśli otrzymają one wizualny opis. Aby rozpoznać typowego wzrokowca, należy

¹¹⁷ W.B.Barbe, R. H. Swassing, & M. N. Milone, (1979). *Teaching through modality strengths: concepts and practices*. 1979, Columbus, Ohio

zwrócić uwagę na jego oczy, które w momencie przypominania kierują się ku górze i w lewo, natomiast tworzenie nowych obrazów, w których uczestniczy wyobraźnia, kieruje ich wzrok ku górze i na prawo. Osoby te bardzo często mówią szybciej niż inni, używają również znacznie wyższego tonu – wynika to przede wszystkim z zależności pomiędzy nadażeniem za pojawiającymi się w umyśle obrazami. Wzrokowy mają płytszy oddech, a w momentach wykorzystywania swojej preferencji ich mięśnie są napięte, głowa uniesiona, a skóra bledsza niż normalnie.¹¹⁸

Styl słuchowy

Osoby, które charakteryzują preferencje audytywne najczęściej wyrażają swoje upodobania przez prowadzenie wewnętrznego dialogu oraz za pomocą języka. Osoby te skupiają się głównie na tym co jest do nich mówione lub co same zamierzają powiedzieć. Analizując ich układ oczu można powiedzieć, że w sytuacjach, kiedy przypominają sobie coś, co już słyszały ich oczy będą poruszały się w poprzek na lewo, w przypadku tworzenia nowych treści w poprzek na prawo. Oddech u słuchowców jest równomierny, ruchy ciała są rytmiczne, a ich głos jest pełen ekspresji i słyszalny. Głowę trzymają najczęściej prosto lub lekko pochylają ją do przodu. Niejednokrotnie można zauważyć u nich bezgłośnie powtarzanie tego, co usłyszeli – widać wtedy wyraźny ruch warg.¹¹⁹

Styl kinestetyczny

U osób tego typu najczęściej występują silne reakcje uczuciowe, bardzo emocjonalne oraz nastawienie na wrażenia dotykowe. Kinestetycy przywołując coś w pamięci kierują oczy w dół na lewo, natomiast podczas poznawania czegoś nowego – w dół na prawo. Niejednokrotnie można u nich zauważyć tzw. patrzenie w dal, co jest oznaką wizualizacji. Osoby te oddychają głęboko, wykorzystując w pełni przeponę. Ich mięśnie są zrelaksowane, głos ma niskie brzmienie, a tempo mówienia najczęściej jest wolne i pełne przerw. Najczęściej głowę trzymają w pozycji pochylonej.¹²⁰

W mojej pracy zawodowej wykorzystywałam intuicyjnie (nieintencjonalnie) komunikaty zgodne z teorią VAK, zadając studentom pytania w rodzaju: „Co zrobiłeś inaczej?”, „Gdzie to jest, gdzie to słyszysz?”, „Jak to widzisz, co to jest?”, „Gdzie to

¹¹⁸ O'Connor, J. Seymour, *Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, Zysk i S-ka, Poznań 1996, s.21-22

¹¹⁹ Tamże, s.47-51

¹²⁰ Tamże, s.47- 51

czujesz?”. Jak się okazało, były one bardzo często dostosowane do indywidualnych preferencji studenta w zakresie stylu uczenia się. Z tego m.in. powodu moją uwagę przyciągnęła koncepcja VAK. Obecnie świadomie wykorzystuję wiedzę o danym studencie w tym zakresie.

Sądzę, że warto przybliżyć również koncepcję efektywnego uczenia się zaproponowaną przez Colin Rose i Małgorzatę Taraszkiewicz (2010). Ich zdaniem „Każdą metodę pracy można zdiagnozować pod względem jej sensoryczności, czyli ocenić, który kanał sensoryczny aktywizuje. Świadomość tego prowadzi do korzystania z różnych metod, unikania monotonii metodycznej i otwiera drzwi uczenia się dla wszystkich uczniów! Sam wykład- uaktywia kanał słuchowy. Wykład z pokazami, planszami, filmem - dokłada aktywację kanału wzrokowego. Wykład dodatkowo uzupełniany poleceniami działania: narysuj, wykonaj, podejdz i dotknij, lub ćwiczeniami, które pomagają się uczyć angażując także słuchacza kinestetycznie. W ten sposób uczeń ma okazję zbudować określone doświadczenie w pełni polisensorycznie. Warto wpajać uczniom, że uczymy się najlepiej, kiedy coś widzimy, słyszymy, wykonujemy to i odczuwamy. Wtedy wiedza i umiejętności utralają się ze wszystkich stron i osadzają na długo. Nauczyciele powinni mieć pełną świadomość własnych preferencji sensorycznych, aby nie narzucać własnego stylu uczenia się (w omawianym tu względzie) uczniom, którzy mają prawo do posiadania takiego stylu jaki mają. Mają też prawo do uczenia się w profesjonalny, czyli polisensoryczny sposób - sprawiedliwy dla wszystkich uczniów”¹²¹.

Koncepcja Colin Rose i Małgorzaty Taraszkiewicz jest mi bardzo bliska, ponieważ moja metoda opiera się na holistycznym-całościowym pojmowaniu uczenia się i nauczania. Zgodnie z zasadami dydaktyki podawania i przyjmowania nowej wiedzy, zmiana stylu podawania informacji w trakcie zajęć ułatwi uczniowi zorientowanie się, w jaki sposób przyswaja wiedzę najlepiej. Nie oznacza to rezygnacji z przedstawiania wiedzy w różnych stylach podających. Na bazie zdobytej w ten sposób wiedzy o stylu uczenia się, dostosowuję komunikaty zgodnie z indywidualnymi preferencjami moich uczniów.

1.7.8 Uwarunkowania efektywności nauczania dorosłych

Analizując podejście stosowane w nauczaniu dorosłych, można powiedzieć, iż charakteryzuje się ono partnerskim określeniem celów i metod działania. W pewien sposób

¹²¹ C. Rose, M. Taraszkiewicz, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Warszawa 2010, Transfer Learning Solution Sp. z o.o., s. 27

uczeń/student jest „klientem” nauczyciela, który poznaje jego cele, potrzeby, preferencje, dostosowuje odpowiednio metody oddziaływania i sprawdza poziom satysfakcji ucznia. Poniższa tabela obrazuje różnice pomiędzy klasycznym podejściem pedagogicznym a tym, które stosowane jest w nauczaniu dorosłych.

Tabela nr 2. Składniki procesu andragogicznego.

Element	Podejście pedagogiczne	Podejście andragogiczne
1. Przygotowanie ucznia	minimalne	zapewnienie niezbędnych informacji, przygotowanie do uczestnictwa, pomoc w sformułowaniu realistycznych oczekiwań, zainicjowanie namysłu nad treściami kształcenia
2. Atmosfera	formalna, nastawiona na współzawodnictwo, zorientowana na nauczyciela	zaufanie, obustronny szacunek, nieformalne, ciepłe stosunki, współdziałanie, wsparcie, autentyzm, troska
3. Planowanie	przez nauczyciela	wspólne planowanie przez ucznia i nauczyciela
4. Diagnozowanie potrzeb	przez nauczyciela	poprzez wspólne oszacowanie
5. Wyznaczanie celów	przez nauczyciela	poprzez obustronne negocjacje
6. Tworzenie planu uczenia się	Logika dziedzinowa/ przedmiotowa, tworzenie w całości skoncentrowane na treści	sekwencyjne, w zależności od gotowości ucznia, w całości skoncentrowane na problemie
7. Metody i techniki	koncentracja na przekazie	koncentracja na poszukiwaniu
8. Ewaluacja	przez nauczyciela	wzajemne ponowne diagnozowanie potrzeb, wspólna ocena programu

Źródło: M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, dz. cyt., s. 108

Skuteczność uczenia się dorosłych zależy od kilku czynników, które wiążą się ze sposobem strukturyzowania wiedzy, przydatnością nabywanych umiejętności, wpływem dotychczasowych nawyków i postaw. Wg Kazimierskiej, I. Lachowicz, L. Piotrowskiej „ludzie dorośli uczą się najlepiej, gdy:

- działają dobrowolnie
- mogą wpływać na przebieg nauczania
- w rozwiązywaniu pojawiających się problemów bądź osiągnięciu celów mogą odwoływać się do własnego doświadczenia – i jest ono doceniane
- rozumieją znaczenie i wartość tego, czego się uczą
- nie obawiają się oceny, mogą popełniać błędy
- aktywnie uczestniczą w procesie nabywania wiedzy i umiejętności
- utożsamiają się z celami nauczania”.¹²²

Według M.S. Knowles’a „dorośli uczą się najefektywniej, gdy:

- wiedzą, dlaczego potrzebują się uczyć (jaki jest cel nauki)
- uczą się przez doświadczenie
- podchodzą do uczenia się jak do rozwiązywania problemów
- temat jest dla nich wartością bezpośrednią.”¹²³

Spełnienie wskazanych przez badaczy warunków wpływa na zwiększenie skuteczności nauczania osób dorosłych – a taką w większości grupę stanowią osoby uczestniczące w eksperymencie.

1.7.9 Twórcze wychowanie w ujęciu systemowym

Biorąc pod uwagę cel moich badań jeszcze jedna teoria wydaje się być słusznym wyborem. Mowa o twórczym wychowaniu, które skupia się przede wszystkim na wspieraniu uzdolnień, które prowadzi do wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka.

Teoria twórczego wychowania jako narzędzia wspomagającego rozwój człowieka została sformułowana przez Kazimierza Kornilowicza i Helenę Radlińską już w latach 30-

¹²² I. Kazimierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska, *UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH- CYKL Kolba*, Warszawa 2014, s.2

¹²³ S. Knowles, Ed. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 4

tych XX wieku. Jej celem jest pomaganie jednostkom i grupom w działaniach rozwojowych poprzez wspieranie uzdolnień. Ponadto, założeniem wychowania twórczego jest kształtowanie tej postawy nie tylko w stosunku do kultury, ale również do życia pojmowanego jako całościowy byt. Właśnie ze względu na ten fakt, należy umieścić tę koncepcję wśród koncepcji twórczych orientacji życiowych, które poruszają się po wielu płaszczyznach interpersonalnych oraz intrapersonalnych. Pomoc w tworzeniu, zgodnie z założeniami twórcy teorii, również jest wielopłaszczyznowa. „Obejmuje nie tylko poznawanie twórczych wytworów, zdobywanie wiedzy na temat procesu twórczego i trudności z nim związanych, ale także stymulowanie, budzenie, rozwijanie twórczego potencjału jednostek, usuwanie barier utrudniających twórczy rozwój człowieka, przeszkód społecznych, ekonomicznych i politycznych, edukacyjnych czy biurokratycznych.”¹²⁴

Pedagogika twórczości, która pojawiła się jako jedna z dyscyplin zakłada pomoc dzieciom w rozwijaniu ich postaw twórczych. Głównym celem pedagogiki twórczości jest kreowanie wiedzy dotyczącej wychowania i nauczania z równoczesnym tworzeniem i rozwojem postawy twórczej, zadania natomiast można ująć w następujące punkty:

1. rozwijanie i weryfikowanie teorii związanych z twórczością,
2. konstruowanie, wdrażanie i weryfikowanie różnorodnych metod, technik, postaw twórczych,
3. rozpowszechnianie metod, technik i środków, które rozwijają zdolności i postawy twórcze,
4. badania i ocena innowacji pedagogicznych.

W kontekście typowo pedagogicznym, u podstaw wychowania twórczego leżą dwa odmienne bieguny – subiektywny i obiektywny. Oba bieguny muszą się łączyć, ponieważ poprzez spojrzenie subiektywne można budować postawy obiektywnie twórcze. „Podstawą twórczego działania nauczyciela jest spotkanie, które pozwala na autentyczność, spontaniczność, wolność wyboru, twórczość i rozwój. Niepowtarzalna natura nauczyciela jest wyrażona i w pełni realizuje się poprzez bycie człowiekiem w związku z innymi ludźmi. Autentyczny człowiek jest podstawą twórczości pedagogicznej nauczyciela. Dlatego jego głównym celem jest pomoc dziecku w uzyskiwaniu własnej autentyczności w odkrywaniu własnego „Ja”, w byciu twórczym.”¹²⁵

Nauczyciel twórczy dostrzega, że dziecko to wyjątkowa i niepowtarzalna całość, którą należy rozwijać w ujęciu całościowym. Postępowanie twórcze nauczyciela wyzwala w uczniu

¹²⁴ A. Cudowska, *Edukacja twórcza jako wspomaganie dziecka w rozwoju – mit czy rzeczywistość?* źródło: <https://repozytorium.uwb.edu.pl/>

¹²⁵ M. Magda - Adamowicz, *Twórcze wychowanie w ujęciu systemowym*, Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 3/1 (4), s. 99-112

inspirację, automotywację, autosatysfakcję oraz autorealizację. Jednocześnie u ucznia pojawia się pragnienie odpowiedzialności i świadomości celu. Dlatego też nauczyciel powinien tak organizować pracę, aby sprzyjała ona aktywności twórczej uczniów.

Pracując z nastolatkami i dorosłymi (już nie dziećmi), korzystam z założeń twórczego wychowania w ujęciu systemowym, traktując swoich studentów całościowo – uwzględniając ich związki z otoczeniem (i ze mną jako pedagogiem) oraz ich związek z samym sobą. Aspekt obiektywny tego procesu to ocena osiągnięć moich studentów, czyli efektów, jakie uzyskują w swojej pracy z głosem. Aspekt subiektywny to zarówno moja osobista, autentyczna relacja z nimi, jak i ich osobiste cele, aspiracje, postrzeganie siebie. W relacji z moimi studentami, stosując różne techniki oddziaływania pedagogicznego staram się postępować w sposób autentyczny (w zgodzie z sobą) i jednocześnie szanować niepowtarzalność i integralność moich studentów. Każdy z nich ma swoją historię, swoją motywację, cele, aspiracje, swój pogląd na świat i wizję siebie. Nigdy tego nie podważam – z jednym wyjątkiem: jeśli student postrzega siebie w sposób krzywdzący, staram się wskazać mu jego atuty i uwypuklić jego możliwości, stymulując jego odwagę i wiarę w siebie. Podkreślam jego indywidualność (niepowtarzalność). Jeśli zdarza się, że student nie wykazuje motywacji do pracy, ponieważ ocenia swoje osiągnięcia jako wysokie, a ja wciąż widzę obszary do poprawy, wówczas daję mu wskazówki i sugestie, które stymulują jego autorefleksję i odwołują się do jego aspiracji – np. podaję przykłady wokalistów, wykonawców, których podziwia student i pytam, jakie aspekty ich wykonania student realnie stosuje w swojej emisji. Wskazuję także wykonawców, których student nie szanuje (lub nie lubi) i sugeruję, aby unikał podobnych sposobów emisji w swoim śpiewaniu lub mówieniu. Tego rodzaju oddziaływanie jest inspiracją dla studenta.

1.8 Stan badań nad funkcjonowaniem głosu w wybranych kategoriach zawodowych

W Polsce problemem zdrowotnym narządu głosu zajęli się badacze w roku 2002. Badanie dotyczyło kondycji głosu nauczycieli. Wyniki tychże badań opublikowano w *Medycynie Pracy*, 2002. Okazało się, iż prawie u wszystkich nauczycieli po wzmożonej pracy głosem stwierdzono: chrypkę, zmęczenie głosu, wysuszenie śluzówki, załamywanie się głosu. Zmiany w krtani – niewydolność głośni, guzki śpiewacze – stwierdzono u ok. 40% nauczycieli w badaniu foniatrycznym i wideo-stroboskopowym. Zmiany w zakresie krtani w krajach zachodnich są znacznie mniej powszechne: ok.17-20%. Przeprowadzono także badania wśród studentów szkół pedagogicznych (nazywanych w dalszej części tego akapitu

„uczniami”). Z badań tych wynika, że u ok 80% uczniów „występują subiektywne dolegliwości ze strony gardła i krtani po wzmożonym wysiłku głosowym, w tym najczęściej chrypka (48,5 młodzieży) oraz zasychanie w gardle (ok. 40% młodzieży). „U 6% uczniów wykryto tzw. guzki śpiewacze, które są następstwem niedomykalności strun głosowych i wymagają bezzwłocznego działania terapeutycznego, a 30% z tej grupy wykryto różnego rodzaju i stopnia dysfonie” (...) Wśród przyczyn tak złej sytuacji zdrowotnej nauczycieli należy wymienić w pierwszej kolejności brak wypracowanych nawyków prawidłowej fonacji, pozwalających na „racjonalne” gospodarowanie głosem, a także nieznaną lub nieprzestrzeżenie podstawowych zasad higieny pracy w warunkach dużego wysiłku głosowego. Za przyczynami powyższymi przemawia występowanie chorób narządu głosu u znacznego odsetka młodych nauczycieli, krótko pracujących w zawodzie (...), oraz, wykazywana przez autorów zachodnich, skuteczność programów szkolenia głosu w aspekcie zmniejszenia chorobowości(...) Celem pracy było wprowadzenie nauki emisji głosu u uczniów kolegium nauczycielskiego oraz ocena jej efektywności w zakresie poprawy parametrów głosowych i stanu narządu głosu”¹²⁶.

Zespół kierowany przez Mariolę Śliwińską-Kowalską, w którego skład weszli Marta Fiszer, Piotr Kotyło, Emilia Ziatkowska, Maja Stębowska, Ewa Niebudek-Bogusz dokonał „Oceny wpływu ćwiczeń techniki emisji głosu na stan narządu głosu u uczniów Kolegium nauczycielskiego z „Centrum Profilaktyki i Leczenia Zaburzeń Głosu i Słuchu Instytutu Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera” w Łodzi. Cytowani autorzy stwierdzili:

„Jedną z przyczyn częstych chorób narządu głosu u nauczycieli jest brak opanowania prawidłowych technik emisji głosu. Celem pracy była ocena wpływu ćwiczeń logopedycznych na poprawę parametrów głosowych i stanu narządu głosu u uczniów kolegium nauczycielskiego. Badaniem objęto 48 studentek, które zgłaszały występowanie zaburzeń głosu po wysiłku głosowym. U wszystkich osób, przed wprowadzeniem programu ćwiczeń logopedycznych i po jego zakończeniu, wykonywano badanie ankietowe, foniatryczne, wideo- stroboskopowe. Ćwiczenia logopedyczne poprzedzone były zajęciami teoretycznymi dotyczącymi anatomii i fizjologii narządu głosu oraz higieny pracy głosem. W wyniku 2–3 miesięcznej pracy z logopedą u większości osób wystąpiła poprawa parametrów głosowych oraz stanu narządu głosu. Stwierdzono istotne wydłużenie czasu fonacji oraz poszerzenie zakresu częstotliwości mowy, a także zmniejszenie lub ustąpienie niedomykalności szpary głośni oraz ustąpienie „miękkich” guzków śpiewaczych.

¹²⁶ Medycyna Pracy, 2002; 53; 3; 229—232

Przeprowadzone badania wskazują, że zastosowany program nauki emisji głosu istotnie poprawia jego jakość, a także pozwala na skuteczne leczenie już istniejących zaburzeń czynnościowych krtani”.¹²⁷

W artykule „Styl życia a kompetencje emisyjne głosu studentek wychowania fizycznego i edukacji wczesnoszkolnej”, ukazały się wyniki badań, które zostały opublikowane w *Rozprawach Naukowych AWF we Wrocławiu, 2013, 43, str. 12-21*. Z badań tych przeprowadzonych w 2000 roku wynika, że nauczyciele nie mają przygotowania z zakresu higieny i zasad związanych z pracą głosem i nadmiernie eksploatują swój głos w codziennej pracy.

Maria Izabela Mielnik opublikowała wyniki badań dotyczących zastosowania śpiewu klasycznego w rehabilitacji chorych z zaburzeniami głosu. Celem badań było zbadanie, „czy wykorzystanie elementów techniki śpiewu klasycznego może być skuteczną metodą rehabilitacji chorych z zaburzeniami głosu, uzupełniającą terapię foniatryczną, logopedyczną i fizykoterapeutyczną”. Przebadano 56 pacjentów Poradni Foniatrycznej UCK oraz Kliniki i Zakładu Rehabilitacji GUMed w latach 2007-2010. Grupę podzielono na dwie: 32 osoby z zaburzeniami o podłożu czynnościowym i 24 osoby z zaburzeniami organicznymi. Wyniki badań wykazały, że nie istnieje lub jest słaba istotna statystyczna zależność zastosowania elementów śpiewu klasycznego w rehabilitacji chorych z zaburzeniami głosu.

Dokonując przeglądu badań nad funkcjonowaniem głosowym różnych grup zawodowych, zwróciłam uwagę na fakt, iż zainteresowania badaczy koncentrują się na grupie nauczycieli lub studentów kierunków nauczycielskich. Warto natomiast zauważyć, iż obecnie docenia się znaczenie interdyscyplinarnej opieki nad wokalistami („Rola foniatry w multidyscyplinarnej opiece nad wokalistami” - Ewelina Sielska-Badurek, Ewa Kazanecka, Ewa Osuch-Wójcikiewicz, Anna Domeracka-Kołodziej, www.otolaryngologia-pk.pl) W skład zespołu specjalistów troszczących się o kondycję głosu wokalisty powinni wchodzić: sam wokalista, pedagog śpiewu, pianista-korepetytor, lekarz foniatra, psycholog, logopeda, dietetyk, trenerzy świadomego ruchu i technik relaksacyjnych, a także lekarze innych specjalności. Można powiedzieć, iż brakuje badań, które pokazywałyby kondycję głosową innych grup zawodowych, dla których głos jest ważnym narzędziem pracy (lektorów, kaznodziejów, dziennikarzy, aktorów, wokalistów).

¹²⁷ Medycyna Pracy, 2002; 53; 3; 229—232

1.9 Przegląd metod nauczania emisji głosu

Przeglądu metod nauczania emisji głosu dokonuję w tej pracy w dwojaki sposób:

- odnoszę się do podręczników autorstwa pedagogów-praktyków,
- cytuję wypowiedzi pisemne lub ustne pedagogów-praktyków nauczających na Akademii Teatralnej w Warszawie, w odpowiedzi na zadane przez mnie pytania.

1.9.1 Metody nauczania emisji głosu opisane w literaturze

Na potrzeby tej pracy wybrałam kilku praktyków pracy z głosem, którzy stając się autorami podręczników, udostępnili wiedzę o stosowanych przez siebie metodach.

C. Sadolin w książce „Complete vocal technique” (Kopenhaga, 2000) odwołuje się do różnych sposobów uczenia się. Jej zdaniem adepci śpiewania uczą się np. poprzez: psychologiczne zrozumienie problemu, fizyczne odczucia, pracę z dźwiękiem (słyszenie, rozpoznawanie, naśladowanie), zapoznawanie się z graficznymi ilustracjami, generowanie wewnętrznych obrazów i odczuwanie. Z tego powodu C. Sadolin umieszcza w swoim podręczniku zarówno wyjaśnienia dotyczące anatomii, jak i instrukcje do ćwiczeń wokalnych, przykłady dźwięków na CD, ilustracje, przykłady wewnętrznych obrazów i odczuć.

C. Sadolin Wyróżnia 4 główne sposoby śpiewania (modes):

Neutral – średnio głośny, miękki, może mu towarzyszyć przydech (Cesaria Evora, Sade)

Curbing – kontrolowany wydech, dźwięk przypominający delikatne zawodzenie, bez przydechu (Kathleen Ferrier, klasyczna śpiewaczka – kontralt)

Overdrive – bez przydechu, głośny dźwięk, metaliczny, jakbyśmy wołali do kogoś na ulicy „Hej!” (Mick Jagger, Whitney Houston, Bob Marley, Freddie Mercury)

Belting – bardzo głośny, metaliczny dźwięk, bez przydechu, używany w najwyższych rejestrach, przypomina krzyk (Tina Turner)

W swoim podręczniku C. Sadolin opisuje zakres skali, w jakiej używa się danego sposobu śpiewania, anatomiczny mechanizm każdego z nich oraz proponuje podstawowe ćwiczenia wokalne umożliwiające uzyskanie danego dźwięku. Doradza również, jak radzić sobie w przypadku zaburzeń głosu.

B. Tarasiewicz („Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu”, Kraków, 2006) oprócz anatomicznych aspektów emisji głosu (budowa krtani, mięśni biorących udział w oddechu, rezonatorów) opisuje szeroko tzw. akustyczne podstawy głosu,

teorie jego powstawania, rodzaje głosu, zaburzenia, sposoby dbania o głos. Ważne jest to, iż zwraca uwagę na powiązanie śpiewu z mową, które wskazała Franziska Martienssen-Lohmann już w 1953r. („Kształcenie głosu śpiewaka”, Kraków, 1953). Opisuje również zasady pracy wokalne i dykcyjnej oraz użycia oddechu. Prezentuje liczne ćwiczenia artykulacyjne i dykcyjne, natomiast nie podaje konkretnych technik pracy wokalne.

„Uwolnij swój głos. Tworzenie obrazów w pracy nad głosem i mową” to książka napisana przez Kristin Linklater, (Kraków 2013). Znajdują się w niej krótkie opisy anatomii krtani i fizjologii głosu, zaczerpnięte od Roberta Sataloffa z jego pracy „Anatomy and Physiology of the Voice and Choral Pedagogy”. K. Linklater udziela wskazówek i proponuje praktyczne ćwiczenia, rozłożone na dni („dzień1 – dzień 19, 20, 21 i kolejne”) i kolejne kroki w ramach danego dnia ćwiczeń, które uczeń musi przejść, aby opanować sztukę używania głosu. Zaczyna od przeprowadzenia ucznia przez ćwiczenia związane ze świadomością ciała, relaksacją, wsparciem oddychania, pracą z dźwiękiem, uwalnianiem kanału fonacyjnego (mięśnie oddechowe – mięśnie gardła – języka – żuchwy). Proponuje ćwiczenia nad rozwijaniem i wzmocnieniem rezonatorów, poszerzeniem skali głosu, siły oddechu oraz artykulacji w mowie i śpiewie. Elementy takiej pracy są nierozłączne z uruchamianiem wyobraźni, zadawaniem pytań o samopoczucie, umiejętnością określania tego, co czujemy oraz fizyczną i psychiczną umiejętnością relaksowania się i napinania. K. Linklater zaznacza, iż trzeba dużo czasu i cierpliwości, aby wykonać wszystkie ćwiczenia, a polecenia zawarte w książce powinny być czytane przez drugą osobę lub nagrane, aby można je było odsłuchiwać. Rzeczywiście, stworzony przez nią system jest skomplikowany i bardzo szczegółowy. Chętnie natomiast jest wykorzystywany w nauczaniu studentów wyższych szkół teatralnych i bywa traktowany jako pozycja obowiązkowa.

Agata Szkiełkowska i Ewa Kazanecka w „Emisja głosu wskazówki metodyczne” (Warszawa 2011), dokonują podziału książki na część teoretyczną i część praktyczną. W części teoretycznej opisują trakt głosowy (czyli układ oddech – narządy fonacji – narządy artykulacji) oraz jego funkcje rezonacyjne, zwracają też uwagę na różne konsekwencje postawy ciała. W części praktycznej proponują liczne kompleksowe ćwiczenia, rozwijające świadome używanie i koordynowanie funkcji ciała, oddechu i artykulacji.

W swojej książce „Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy” Aneta Łastik opisuje swoje metody pracy z osobami, które mają kłopot z poprawnym wydobyciem dźwięku. Skupia się na psychologicznych aspektach tych trudności, odwołując się do przeżyć z dzieciństwa, które mogły stać się przyczyną późniejszych problemów z głosem. Podkreśla, iż nie wierzy w stałe systemy nauczania, ponieważ „człowiek nie nadaje się do metod, nawet

jeśli są dla jego dobra wymyślone i przez jakiś czas zdawały egzamin”.¹²⁸ Sporo miejsca w jej książce zajmują studia przypadków poświęcone pracy terapeutycznej, skoncentrowanej na emocjach. Nie bez znaczenia jest w tym podejściu wykorzystanie pracy z oddechem, wizualizacji i powrotu do emocji małego dziecka.

Analizując przedstawione powyżej metody nauczania emisji głosu, podzieliłabym je na trzy grupy:

- Oparte na mechanicznych ćwiczeniach wokalnych
- Oparte na pracy z ciałem (ćwiczenia fizyczne)
- Metody psychologiczne, oparte na oddziaływaniach terapeutycznych

W literaturze dotyczącej nauczania emisji głosu brakuje typologii, uporządkowania różnych metod. Wynika to m.in., z faktu, iż nauczanie emisji głosu jest jednocześnie dziedziną pedagogiki i sztuki. Wielość metod i technik powoduje, iż trudno jest je usystematyzować. Ponadto, większość pedagogów zajmujących się głosem uważa swoje podejście za niepowtarzalne – i całkowicie się z nimi zgadzam. Ich sposób uczenia jest silnie uwarunkowany ich osobowością artystyczną i wrażliwością.

1.10 Integracja doświadczeń środowiska pedagogów pracy z głosem

Emisja głosu jest tematem nadal dyskutowanym w środowisku pedagogicznym. Dyskusje te odbywały się na konferencjach naukowych z cyklu „Problemy Pedagogiki Wokalnej w Kształceniu Piosenkarzy” zorganizowanych przez pedagogów Wydziału Wokalnego – Sekcji Piosenki Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. F. Chopina w Warszawie, Centrum Edukacji Artystycznej Ministerstwa Kultury oraz Stowarzyszenia Pedagogów Śpiewu. Na Międzynarodowej Konferencji z okazji Światowego Dnia Głosu „Głos: Narzędzie- Komunikacja – Terapia”, Toruń 2014. Ponadto, na konferencji naukowej I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Twórczość w rehabilitacji- rehabilitacja w twórczości”, gdzie poruszono również temat *Rehabilitacja głosu- poprawne używanie powietrza i ciała w trakcie emisji głosu* organizowanej przez Zakład Logopedii i Pedagogiki Specjalnej Pedagogium WSNS oraz Doktoranckie Koło Naukowe Twórczej Rewalidacji i Animacji „KONTRA”, podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Białymstoku „Wyzwania współczesnej pedagogiki

¹²⁸ A. Łastik, *Poznaj swój głos*, Warszawa 2009, studio EMKA s. 27

wokalnej”, 2014r. Uczestniczyłam również w XXIV Pacific Voice Conference, która odbyła się w Polsce, w Warszawie i Lublinie. Trwała od 5-8 października 2016. Brali w niej udział logopedzi, otolaryngolodzy, psychoterapeuci, wokaliści, nauczyciele emisji głosu, trenerzy głosu, z różnych stron Świata: Austrii – Christian Herbst; Danii – Catherin Cadolin; Wielkiej Brytanii – Robert Britton, Paul Farrington; Niemiec – Matthias Echtemach; Izraela – Jacob Lieberman; Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej – Brian Gill, Yakubu Karagama; Polski – Anna Serafińska, Ewelina Sielska- Badurek, Bogumiła Tarasiewicz, Katarzyna Skarżanka, Krzysztof Izdebski, Patryk Matela, Cezary Szyfman. Nie jestem w stanie wymienić wszystkich uczestników tej konferencji, którzy prowadzili wykłady, warsztaty, pokazy. Oprócz wiedzy i doświadczeń, przekazywanych na wykładach i warsztatach, wynika z tych spotkań jeszcze jedna dodana wartość, wypływająca z żywej dyskusji, która odbywa się w kuluarach. Podczas niej uczestnicy oprócz konfrontowania swoich doświadczeń, metod nauczania i leczenia zburzeń, dyskutowali na temat współczesnych problemów wokalistyki, metodach nauki emisji głosu, sposobach leczenia, dzieląc się własnymi doświadczeniami i spostrzeżeniami dotyczącymi emisji/impostacji głosu.

Ostatnio uczestniczyłam w V Międzynarodowych Seminariach Naukowych Mix Singing – Współczesne Bel Canto w listopadzie 2018r. w Gliwicach. Jednym z prezynterów był Roger Treece, który opisał sposób, w jaki mózg zawiaduje głosem. Pokazał obszary mózgu, które są zaangażowane w emisję głosu i wyjaśnił ich znaczenie w tym procesie. Wskazał również najczęściej popełniane błędy w emisji głosu. Inny prezynter, Sandrina Sedona, zaprezentowała sposób improwizacji wykorzystujący również „niepoprawne” dźwięki. Zachęciła uczestników konferencji do swobodnego wyrażania siebie poprzez dźwięk, przy zachowaniu rytmu i harmonii.

Moja praca ma zintegrować różne podejścia i wykorzystać najlepsze praktyki i wskazówki, w celu zaproponowania i zweryfikowania najbardziej efektywnych rozwiązań. W pracy przedstawiam porady dotyczące efektywnego nauczania emisji głosu z wykorzystaniem opisu aparatu mowy, systemu oddychania, artykulacji, udziału ciała w emisji dźwięku, a także z wykorzystaniem porad dotyczących obserwowania własnych naturalnych odruchów i uruchamiania pamięci mięśniowej, z akcentem na ciało oraz wyobraźnię. Dzięki takiemu podejściu uczeń integruje swoją wiedzę o artykulacji (fizjologii, anatomii, fizyce) z własnymi doznaniem i wyobrażeniami.

1.11 Stan badań nad efektywnością metod nauczania emisji

Pedagodzy nauczający emisji głosu najczęściej opisują swoje metody pracy. Nie badają natomiast ich efektywności i nie porównują ich z innymi metodami. Podręczniki do nauki emisji głosu przekazują wiedzę dotyczącą wybranych aspektów tej sztuki. Prawie wszyscy piszą o budowie i działaniu narządu głosu, opisują układ oddechowy, narząd fonacyjny, narząd artykulacyjny. Jedni autorzy bardziej zajmują się aparatem mowy, jego budową i funkcjonowaniem, podają ćwiczenia poprawiające dykcję, ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia żuchwy, języka i ćwiczenia uruchamiające rezonatory – np. Bronisław Wieczorkiewicz („Sztuka mówienia Poradnik”), Agata Szkiełkowska, Ewa Kazanecka („Emisja Głosu, wskazówki metodyczne”), Czesław J. Wołtyński w książce „Emisja głosu”. U innych znajdziemy wskazówki, jak rozluźnić i kontrolować własne ciało, a przez te ćwiczenia poszukiwać naturalnego brzmienia swojego głosu, jak się relaksować i uwalniać głos, jak rozwijać i wzmacniać rezonatory – np. Kristin Linklater („Uwolnij swój głos, tworzenie obrazów w pracy nad głosem i mową”). Jeszcze inni przyjmują podejście stricte psychologiczne i twierdzą, że nie znajdziemy swojego głosu, jeśli nie uświadomimy sobie, a potem nie pozbędziemy się stresów z dzieciństwa. Twierdzą zatem, że jedynie terapeutyczne oczyszczenie z traum dziecięcych i uświadomienie ich sobie pozwoli nam na odnalezienie swojego głosu – tak twierdzi np. Aneta Łastik („Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy”). Wszystkie czynniki opisane w pracach tych autorów są istotne z punktu widzenia jakości i siły głosu, którym posługuje się człowiek. Brakuje jednak holistycznego podejścia do nauczania emisji głosu – takiego, które uwzględniałoby oddziaływanie wielu czynników jednocześnie. Autorzy podręczników emisji głosu: Aneta Łastik, Bogumiła Tarasiewicz, Beata Ciecierska-Zajdel, Agata Szkiełkowska i Ewa Kazanecka, Bronisława Wieczorkiewicz, Wiesława J. Wojtyński, Catherine Sadolin, Kristin Linklater – opisują własne metody pracy z głosem. Żaden z tych autorów nie powołuje się na wyniki badań efektywności metody własnej lub innych. Przedstawiłam ich podejście, ponieważ dzięki temu mogłam zobrazować różnice w stylach nauczania i różnorodność stosowanych metod.

W swoim eksperymencie pedagogicznym skoncentrowałam się na zbadaniu efektywności mojej autorskiej metody w kontekście efektywności metod stosowanych przez grupę pedagogów-praktyków, uczących emisji głosu studentów Akademii Teatralnej w Warszawie. Nie badałam efektywności poszczególnych metod. Moim celem było ustalenie,

czy i w jakich płaszczyznach moja metoda różni się efektywnością od innych metod ujętych łącznie, stosowanych przez grupę 3 pedagogów. Specyfikę różnych metod nauczania opisuje tabela nr 3, podsumowująca środki oddziaływania pedagogicznego przy nauce emisji głosu, używane przez poszczególnych pedagogów AT. W tabelach nr 10, 11 i 12 prezentuję liczbę osób z grupy badanej, nauczanych daną metodą. Prowadząc badanie, nie dokonywałam oceny każdej z metod stosowanych przez wymienionych pedagogów – zgrupowałam wyniki nauczania 3 metodami innymi niż moja i porównałam je z wynikami nauczania prowadzonego moją metodą.

2. Założenia własnej metody

Synteza wielodyscyplinarnego dorobku badań i doświadczeń praktyków skłoniła mnie do opracowania własnej metody nauczania emisji i wciąż ją udoskonalam. Na obecnym etapie rozważań przedstawiam swoją autorską metodę pracy. Opisuję czynniki, jakie uwzględniam w nauczaniu emisji głosu i techniki, jakie stosuję.

Proces nauczania prawidłowej emisji głosu oraz proces usprawniania głosu (impostacji) często trudno jest w wyraźny sposób oddzielić - pracując nad poprawną emisją głosu, jednocześnie uzyskuję efekt usprawnienia różnych aspektów operowania głosem. W mojej metodzie posługuję się technikami, których podmiotem jest uczeń (student) jako całość. Oddziałując wielostronnie i korzystając z kompleksowych technik pracy ze studentem, nie tylko uzyskuję rezultat w postaci wydobycia brzmienia jego głosu, który postrzega on jako naturalny i niewymagający zbędnego wysiłku (a więc nieforsujący jego aparatu głosowego), ale także podnoszę sprawność studenta w zakresie różnych cech głosu (impostacja). Wykonując pracę dydaktyczną zorientowałam się, że mając do czynienia z różnymi trudnościami moich uczniów, w intuicyjny sposób dążę do poznania i wykorzystania ich naturalnych, indywidualnych umiejętności i cech – i to nie tylko tych związanych ze śpiewaniem. Początkowo stosowałam różne, nie zawsze przemyślane, ale uzasadnione intuicją sposoby pracy, techniki i sztuczki. Z czasem przybrały one coraz bardziej świadomą i uporządkowaną formę, dostosowaną do konkretnej osoby. W rezultacie moi studenci/uczniowie śpiewali i mówili coraz bardziej świadomie, celowo, z wykorzystaniem swojej naturalnej barwy głosu, w zgodzie z własnym stylem funkcjonowania i osobowością, a w dodatku nie uszkadzając własnego aparatu głosowego.

Przyjęta przeze mnie metoda pracy wydaje się optymalna dla nauki emisji głosu. Jest to metoda sprawdzająca się w pracy z wokalistami, nauczycielami, aktorami – jednym słowem osobami, które zawodowo posługują się głosem. Czy jest bardziej efektywna niż inne metody nauczania? Obserwując moich uczniów sądzę, że tak. Potrzebne było jednak uporządkowanie tego podejścia oraz porównanie go z innymi metodami. Metodę, którą wypracowałam (i którą w związku z tym określać będę jako autorską), nazwałam holistyczną.

2.1 Holistyczna (autorska) metoda pracy z głosem

W nauczaniu emisji głosu wykorzystanie postulatów pedagogiki holistycznej wydaje się być szczególnie użyteczne, gdyż kondycja głosu ludzkiego jest silnie powiązana z wieloma aspektami funkcjonowania człowieka: jego stanem fizycznym, emocjonalnym, higieną życia, sposobem postrzegania samego siebie, tożsamością kulturową, oczekiwaniami otoczenia. Zatem w nauczaniu emisji zgodnie z koncepcją holistyczną chodzi o umożliwianie studentom:

- zrozumienia samego siebie – student uświadamia sobie swoje cele, często poprzez rozmowę z nauczycielem; uświadamia sobie swoje nawyki, lęki, przekonania, swoją samoocenę, swoje możliwości, talenty, zaczyna poznawać lepiej i rozumieć reakcje swojego ciała i jego funkcjonowanie; poznając swój głos i jego charakterystykę.
- funkcjonowania w zgodzie z sobą – student może szukać spójności pomiędzy tym, kim jest, a tym, jak wyraża siebie; wybierając fragment tekstu lub utworu muzycznego kieruje się tym, co dla niego ważne i tym, co chce przez to powiedzieć.
- samodzielnej interpretacji świata (zewnątrznego i wewnętrznego) – student poszukuje własnej interpretacji literatury oraz własnej interpretacji swoich stanów.
- wyrażania swojego zdania – studenci podejmują otwartą polemikę, dzielą się opiniami, nie boją się wyrazić swojej szczerzej opinii na dowolny temat, mogą podejmować otwartą i szczerą dyskusję z nauczycielem i między sobą.
- twórczego myślenia – studenci kreują siebie, jak również odgrywane postaci; kreują formę, w jakiej chcą przekazać ważne dla nich treści.

Zgodnie z założeniami pedagogiki holistycznej, rolę nauczyciela w pracy z adeptami zawodu aktora postrzegam jako:

- budowanie wzajemnej życzliwości i sympatii w grupie – wzmocnienie empatii, uwrażliwienie studentów na potrzeby i emocje innych osób, umożliwianie współdziałania i wzajemnego wspierania się.

- pogłębiony kontakt psychiczny z uczniem, budowanie zaufania, zniesienie formalizmu w kontakcie – częste rozmowy, okazywanie życzliwości; rozpoczynanie zajęć od poznania samopoczucia i potrzeb studentów, stosowanie konstruktywnej informacji zwrotnej, traktowanie poważnie ich emocji, stanów, szczere dzielenie się ze studentami własnymi opiniami i przeżyciami oraz swoim doświadczeniem.
- troska o dobrostan fizyczny ucznia – interesowanie się stanem ucznia (czy jadł, czy się wyspał, czy jest zdrowy); reagowanie na przejawy zaniedbania.
- troska o sferę emocjonalną ucznia – wspieranie studenta w szukaniu wyrazu dla swoich emocji, rozumieniu ich, otwartym i odważnym komunikowaniu ich.
- udostępnianie wiedzy z różnych dziedzin, skłanianie do myślenia i do samodzielnych poszukiwań oraz do poszerzania kontekstu – umożliwianie dyskusji na wszelkie tematy, które poszerzają perspektywę, włączanie na zajęciach zagadnień z obszaru filozofii, filmu, literatury; wymiana wiedzy i inspiracji.
- kontakt z uczniami poza godzinami pracy – umożliwianie kontaktu poza zajęciami, poświęcanie studentom dodatkowego czasu, jeśli zachodzi taka potrzeba; spotkanie się ze studentami dla wspólnej zabawy lub wspólnego świętowania różnych wydarzeń.

Zasadą nadrzędną w stosowanym przeze mnie podejściu holistycznym jest jednoczesne oddziaływanie na fizyczne, poznawcze, emocjonalne i społeczne aspekty funkcjonowania studenta. Ćwiczenia wokalne łączę z pracą ciała, wyobraźnią, emocjami. Buduję ze studentem bliską relację.

Nie określiłabym swojego podejścia ani swojej metody jako nowatorskich – nie stworzyłam całkowicie nowych sposobów nauczania, innych od istniejących dotychczas. Konstruując swoją metodę od lat i rozwijając ją, kieruję się działaniami intuicyjnymi, wynikającymi ze zdobytej wiedzy o różnych metodach nauczania, uważnej obserwacji oraz własnego doświadczenia. Nie podejmowałam wcześniej prób jej usystematyzowania – niniejsza praca jest okazją do uporządkowania mojego podejścia.

To, co istotne w mojej metodzie, to uwzględnianie preferencji poznawczych studenta i oddziaływanie pedagogiczne na różne aspekty jego funkcjonowania poprzez kompleksowe techniki pracy z głosem – i z człowiekiem jako całością. Praktyczny wymiar holistycznego podejścia to ćwiczenia, które często generuję na bieżąco, reagując na to, co robi student i na to, co się z nim dzieje, korzystając ze swojej wiedzy o nim, jego potrzebach, celach, konstrukcji, emocjach.

To, co w mojej metodzie w pełni autorskie, to unikatowe ćwiczenia, indywidualnie dostosowywane do preferencji poznawczych i potrzeb danego studenta, a następnie

wykorzystywane przeze mnie w innych, podobnych przypadkach. Pracując ze studentem, spędzam godziny na szczerych rozmowach, na poznawaniu go, na zadawaniu trudnych pytań, słuchaniu, żartowaniu, doradzaniu, byciu blisko. Dzięki temu student czuje, że jestem po jego stronie (i naprawdę tak jest), naprawdę jestem jego sprzymierzeńcem. Może popełniać błędy, przekuwać je na lepsze sposoby radzenia sobie z danym zadaniem, może nie bać się podejmowania prób. Co więcej, nie zawsze musimy śpiewać – zdarza się, że spędzamy czas tylko na rozmowie lub przebywamy razem w milczeniu. Takie podejście umacnia więź i zaufanie. Jak sądzę, studenci to czują i mogą przy mnie zachowywać się swobodnie, bezpiecznie eksperymentując z nowymi dla siebie sposobami działania. Nasze spotkania przeżywają oni jako przyjemność, często wręcz zabawę. Są to warunki, w których chętnie się odsłaniają i nabierają odwagi do narażenia się na porażkę, która służy rozwojowi.

Pracując zgodnie z podejściem holistycznym, wdrażam sposoby oddziaływania pedagogicznego, które uwzględniają następujące aspekty funkcjonowania studenta/ucznia:

Aspekt poznawczy. Ucząc studentów, zajmuję się czynnikami odgrywającymi ważną rolę w procesie poprawnej emisji głosu. Odwołuję się do indywidualizacji w uczeniu się i nauczaniu. Indywidualizacja - to uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które (przy uwzględnieniu tych różnic) sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się (Lewowicki, 1997). Indywidualizacja polega na udzieleniu studentowi zindywidualizowanej pomocy w zależności od dokonanego rozpoznania zarówno trudności w uczeniu się, jak i uzdolnień. Zasadniczo indywidualizacja nauczania nie jest określonym konceptem dydaktycznym, lecz raczej dążeniem do organizowania procesu nauczania zorientowanego na osobę uczącą się.

Bazuję na różnych stylach poznawczych (stylach uczenia się). Każdy człowiek ma swoje filtry poznawcze, które wpływają na sposób, w jaki postrzega zarówno siebie, to co czuje, to co robi, jak i rzeczywistość zewnętrzną. W psychologii mówi się o różnych stylach poznawczych. Wpływają one na ukierunkowanie uwagi na różne aspekty napływających informacji. W konsekwencji to, czego człowiek doświadcza lub też to, co poznaje, to obraz przefiltrowany przez „sito uwagi”. Mówi się o dominującym stylu poznawczym (stylu uczenia się), który wyraża się zarówno w sposobie pozyskiwania informacji z wewnątrz i z zewnątrz, jak i w sposobie wyrażania różnych treści. Wyróżnia się następujące najważniejsze style poznawcze (wg Bandlera i Grindera): wzrokowy, słuchowy, czuciowy, kinestetyczny (te dwa ostatnie bardzo często traktowane łącznie).

Rozmawiam ze studentami o tym, co wiedzą, czy mają świadomość, jak funkcjonuje mechanizm emitowania dźwięku, czy rozumieją takie pojęcia, jak podparcie, miejsce artykulacji i co to dla nich znaczy. Przybliżam im m.in. funkcjonowanie narządów w procesie fonacji (wydawania dźwięku), co moim zdaniem jest istotne w zrozumieniu zarówno zależności pomiędzy poszczególnymi elementami, jak i całości pracy mechanizmu biorącego udział w procesie tworzenia głosu. Pytam, jaki sposób przekazywania im wiedzy preferują, np. czy powinnam coś narysować, czy opowiedzieć, czy zaśpiewać, czy wolą po prostu wykonać ćwiczenie. Obserwuję ich zachowania. Zdarza się, że ktoś nie reaguje na podaną przeze mnie instrukcję. Wówczas podaję informacje i instrukcje odwołujące się do różnych stylów poznawczych i obserwuję, jak student reaguje. Czasami z czyjejs strony pada prośba: „Czy może mi to pani zaśpiewać/powiedzieć”? Domyślam się wówczas, że ta osoba może preferować słuchowy styl uczenia się, łatwiej jej naśladować niż od razu samodzielnie generować dźwięk. Inaczej ze wzrokowcami. Łatwiej wykonują zadanie, gdy np. zaproponuję, aby wyobrazili sobie kształt dźwięku (kropla, strumień, fala, piłka,), jego drogę (wzdłuż zjeżdżalni, na taśmociągu, w tunelu,) i miejsce, gdzie dźwięk trafia (do ostatniego widza, na kładkę, w punkt w przestrzeni). Kinestetyk z kolei chętnie wykonuje jakiś ruch (gra w ping-ponga, gra w rzutki, rozdawanie kart).

Aspekt fizyczny. Poświęcam uwagę ciału. Głos człowieka jako „instrument” nie jest osobnym narządem. Jest to system naczyń połączonych – który tworzą mięśnie, system oddechowy, narządy biorące udział w fonacji, rezonatory. To wszystko ma wpływ na emisję głosu. Instrumentem JEST CZŁOWIEK, od czubka głowy po stopy. Wprowadzam ćwiczenia fizyczne jako element towarzyszący ćwiczeniom wokalnym. Ich celem jest rozluźnienie niektórych mięśni, stymulacja do działania, odwrócenie uwagi od śpiewania (daje to efekt wydobywania naturalnego głosu, bez nadmiernego kontrolowania go i „popisywania się” dźwiękiem). Stosowanie ćwiczeń fizycznych daje studentom także pełniejszą świadomość swojego ciała, jego napięcie i potrzeb. Pomagam studentom jednocześnie poczuć swoje ciało i pracę rezonatorów oraz usłyszeć efekt w postaci wydobywanego dźwięku (np. śpiewanie połączone z przyleganiem do ściany albo podłogi). Dbając o aspekt fizyczny, kieruję się następującymi zasadami:

- 1. Ciało odzwierciedla to, kim jesteś w danej chwili.** Na to, w jaki sposób student używa swojego ciała przy emisji głosu, ma wpływ wiele czynników: jego samoocena, emocje, przekonania dotyczące sposobu prezentowania siebie, przekonania dotyczące treści, które chce przekazać. Ciało odzwierciedla także historię emocjonalną i zdrowotną studenta (np. skrzywienia kręgosłupa, które

mogą wynikać z napięć lub z wrodzonych nieprawidłowości), może odzwierciedlać także wyobrażenia studenta, w jaki sposób można uzyskać dany dźwięk (np. student wyciąga szyję i podnosi brodę, aby uzyskać wysoki dźwięk). W pracy z ciałem dążę do uruchomienia odpowiednich partii mięśni po to, aby student mógł swobodnie (bez niepotrzebnego wysiłku) korzystać ze swojego aparatu głosowego. Obserwując działania studenta, identyfikuję napięcia w jego ciele, a następnie prowadzę go poprzez odpowiednie ćwiczenia w kierunku rozluźnienia się. Ciało powinno być rozluźnione, ale nie obojętne. Ma być gotowe do działania. Na wstępie student może otrzymać następującą instrukcję: *Rozgrzej ciało kilkoma ćwiczeniami fizycznymi, żeby poczuć, kiedy ciało jest napięte, a kiedy rozluźnione (ale nie bezwładne). Żeby poczuć różnicę między tymi stanami, zrób proste ćwiczenie: połóż się na podłodze i napnij wszystkie mięśnie: karku, twarzy, brzucha, nóg, rąk. A teraz je wszystkie rozluźnij. Czy mając napięte lub bezwładne wszystkie mięśnie, możesz coś zrobić?... Nie zaczynaj mówić ani śpiewać, jeśli nie jesteś gotowy do takiego działania.* Kiedy ciało jest gotowe do działania, ale nie napięte, wszystkie aspekty wydobywania głosu mogą zafunkcjonować jednocześnie (włącznie z mięśniami twarzy).

- 2. Podparcie jest integralnym elementem korzystania z ciała i uzyskiwania odpowiedniego ciśnienia w trakcie głosowym.** Nie śpiewaj i nie mów, jeśli nie „podparłeś” oddechu i dźwięku. Polecenie „Podeprzyj” zwykle nie jest dokładnie precyzowane. „Podeprzyj” znaczy „Uruchom świadomie mięśnie <<przepony miednicy>>, którymi wyłożone jest dno ciała”. Te mięśnie nazywane są również przeponą moczowo-płciową. Powinniśmy wiedzieć, że mamy dwie ważne przepony: „przeponę diafragmę” i „przeponę miednicy”. Praca przepony miednicy, tak jak diafragmy, jest niezależna od naszej woli. Jej ruchy mogą być modyfikowane poprzez działanie innych mięśni. Diafragma działa zawsze, lepiej lub gorzej. Jej głównym zadaniem jest oddzielenie wnętrza od płuc. Jej wtórna rola to wspomaganie oddechu, nie „oddychanie” – bardzo często w swojej karierze zawodowej słyszałam „Oddychaj przeponą”, ale bardzo rzadko wyjaśniano mi, co to znaczy i jak mam to zrobić. Diafragma w czasie wdechu lekko opuszcza się w dół, co wywołuje podciśnienie i zassanie powietrza do dolnej części płuc. W XXI w. aktor i wokalista muszą być bardzo sprawni fizycznie. Współczesna sztuka wymaga od nich wielu umiejętności jednocześnie. Jednym (moim zdaniem) z najtrudniejszych działań jest mowa lub śpiew w ruchu, np. mówimy w trakcie

wykonywanej woltyżerki lub śpiewamy podczas skomplikowanej choreografii. Ta umiejętność wymaga od artysty podparcia z użyciem mięśni przepony miednicy. Podparcie z użyciem przepony miednicy. W ten sposób możemy połączyć choreografię lub woltyżerkę ze swobodnym wydobywaniem dźwięku śpiewanego lub mówionego. Uruchomienie przepony miednicy daje impuls do innych mięśni brzusznych, będących konstrukcją podtrzymującą diafragmę, aby zbyt szybko nie opadła – chodzi o opóźnienie skurczu mięśni uczestniczących w wydychaniu powietrza. Dzięki temu wokalista, aktor może mówić/śpiewać długimi frazami. Aby poczuć, że mięśnie przepony miednicy istnieją, proponuję takie ćwiczenia: 1. Spróbuj, mówiąc „trrrrrrrrrru”, udawać karabin maszynowy, nie wypychając mięśni brzucha. 2. Zaczynaj gwizdać melodię. 3. Bezdźwięcznie, powoli, biorąc oddech po każdej spółgłosce, zacznij mówić „P” „T” „K” „S” „Sz” „Cz” „F”. W trakcie tych ćwiczeń powinniśmy poczuć działanie mięśni przepony miednicy. Klatka piersiowa nie zapada się, ale lekko się unosi, mięśnie „pod pępkiem” lekko się napinają.

3. **Miejsce artykulacji.** Aby ujednoczyć brzmienie wszystkich samogłosek, a przez to brzmienie głosu we wszystkich rejestrach, wszystkie samogłoski sytuujemy w miejscu artykulacji najbliższym do samogłoski „i”, która wybrzmiewa w języku polskim w sylabie „Ki”. Zapewnia to taki efekt, że nie napinamy się śpiewając wysokie dźwięki i brzmią one naturalnie. Każdą spółgłoskę możemy potraktować jako trampolinę dla samogłosek. W języku polskim niewiele wyrazów zaczyna się od samogłoski, dlatego tak ogromne znaczenie ma to, jak precyzyjnie „uformujemy” spółgłoskę i „przyczepimy” do niej samogłoskę. Łączenie sylab w wyraz można wówczas porównać do „puszczania kaczek na wodzie”.
4. **Kierunek wydychanego strumienia powietrza.** Nazwałam tę zasadę „Góry do dołu, doły do góry”. Polega ona na świadomym kontrolowaniu kierunku wydychanego powietrza w celu swobodnego wydobywania wysokich i niskich dźwięków. Dzięki tej zasadzie nie „straszymy”, nie „dudnimy” przy niskich dźwiękach ani też nie męczymy się śpiewając wysokie dźwięki. Aby lepiej zrozumieć tę zasadę wykonajmy dwa ćwiczenia. Pierwsze przyłożmy dłoń lekko do ust i zaśpiewajmy w oktawach (odległość między dźwiękami) niski dźwięk śpiewając sylabę „Ha” kierując strumień powietrza do góry. Na dłoni powinniśmy poczuć szeroki, ciepły, wolny strumień. Teraz zaśpiewajmy sylabę „Hi” – jesteśmy oktawę wyżej – i skierujmy strumień powietrza w dół. Powinniśmy poczuć na

dłoni chłodny, węższy, skoncentrowany i silniejszy strumień powietrza w kierunku ku dołowi. Możemy też spróbować zaśpiewać ćwiczenie kierując strumień powietrza w kierunku śpiewanym, czyli przy niskim dźwięku „Sufit” (odwrotnie niż myślimy), potem o oktawę wyższy dźwięk śpiewając słowo „Podłoga” kierujemy powietrze w stronę podłogi. To nie jest łatwy sposób, ale przynosi rezultat łatwości śpiewania niskich i wysokich dźwięków.

- 5. Rozciąganie fałd głosowych.** Jeśli zbliżamy się do wysokich dźwięków i czujemy się niekomfortowo, „zaciska nam się gardło” – wówczas wywołajmy w sobie początek ziewania albo zdziwienie. Aby móc swobodnie, z łatwością śpiewać wysokie dźwięki – ponad skalę piersiową – potrzebujemy fałd głosowych/strun głosowych cieńszych. Nasze fałdy można przyrównać do strun gitary lub pianina. Do zagrania wysokich dźwięków używamy strun cienkich, aby zaś uzyskać niski dźwięk używamy grubych strun. Aby nasze struny stały się cieńsze, krtań powinna przesunąć się lekko w dół (patrz: Rys. 2) Krtań przesuwa się w dół, jeśli zaczynamy ziewać – to naprawdę początkowe stadium ziewania – albo naprawdę zdziwimy się (krtań także wykonuje ruch ku dołowi). Możemy doświadczyć tego zjawiska, kładąc dwa palce lekko na wysokości jabłka Adama i naśladując głośne ziewanie. Okazuje się, że pierwszy wydobyty dźwięk jest najwyższy, a o to nam chodziło. Ćwiczenia poświęcone rozciąganiu fałd głosowych służą poszerzeniu skali głosu i osiągnięciu w sposób swobodny dźwięków, które wcześniej wydawały się niemożliwe.

Aspekt emocjonalny. Dbam o pozytywne emocje studentów przy pracy z głosem. Zachęcam ich do pozwalania sobie na błędy oraz odczuwania przyjemności i zabawy. Kreuję bezpieczną atmosferę, pozwalającą im na poczucie wolności. Dodaję im odwagi do podejmowania prób i niepoddawania się. Łagodzę ich samokrytykę, sugeruję wstrzymywanie się od negatywnego oceniania swoich prób. Dostrzegam, gdy student przeżywa trudne chwile w życiu osobistym lub rodzinnym, wówczas po prostu rozmawiamy. Wspieram go wówczas w uspokojeniu się, dzielę się swoimi refleksjami. Gdy twierdzi, że nie jest w stanie dzisiaj śpiewać, podsumowujemy elementy wiedzy, wymieniamy opinie na temat sposobu funkcjonowania niektórych elementów traktu głosowego itp. i dopiero potem łagodnie wchodzimy w ćwiczenia. Gdy przechodzi kryzys związany z samooceną, przekierowuję jego uwagę na to, co do tej pory zrobił z sukcesem, przypominam mu o jego atutach, które przyczyniły się do przyjęcia go na uczelnię.

Aspekt społeczny. Buduję ze studentami więź emocjonalną, opartą na zaufaniu i szacunku – tworzę im środowisko sprzyjające dobrym relacjom, staję się częścią i jednocześnie stymulatorem przyjaznego otoczenia. Żartuję, okazuję im zainteresowanie i sympatię, często zachowuję się nieformalnie. Zachęcam studentów do wzajemnego wspierania się – i nagradzam (chwalę) wszelkie tego przejawy. Proszę studentów o wzajemne udzielanie sobie rad, które mogą być pomocne przy poszukiwaniu dobrej recepty na dobry dźwięk – oznacza to, że najpierw muszą się wzajemnie słuchać. Razem świętujemy ważne dla nich wydarzenia, dzięki temu mogą się czuć w pełni sobą, dzielić się sobą i wspólnie coś przeżywać. Uczą się współdziałania przy projektach artystycznych i doświadczają wzajemnej troski.

Aspekt duchowy. Zachęcam studentów do sięgania do własnych przeżyć i zasobów duchowych, gdy przygotowują się do interpretacji jakiegoś utworu. Ten aspekt jest jednak jedynym, z którym nie pracuję wprost podczas nauczania emisji głosu. Wynika to z mojego przekonania, iż mogłoby to naruszać granice moich studentów. Reaguję natomiast, jeśli w grupie pojawiają się nietaktowne uwagi dotyczące czyichś przekonań religijnych – uczulam wówczas studentów na ten aspekt, podkreślam, że jest to osobista sprawa każdego z nich i zasługuje na szacunek.

Moja metoda pracy z głosem jest również bliska koncepcji wielostronnego nauczania, sformułowanej przez W. Okonia. Spośród wskazanych przez niego 4 strategii uczenia się-nauczania., niewątpliwie korzystam z trzech: P, E, O.

Strategię P realizuję w następujący sposób:

- uczeń lub ja jako nauczyciel dostrzegamy problem związany z jakąś cechą głosu,
- znajdujemy rozwiązanie – na bazie wiedzy anatomicznej, samoobserwacji studenta,
- sprawdzamy postawioną hipotezę, np. wykorzystujemy inny sposób użycia ciała, aparatu artykulacyjnego, rezonatorów, zmieniamy tonację utworu,
- ćwiczymy nowy sposób radzenia sobie z zadaniem,
- student przenosi nowe rozwiązanie na inny utwór.

Strategię E realizuję następująco:

- student słucha nowego gatunku muzyki, np. musicalu,
- uważnie analizuje jego składowe, harmonię, zasady,
- student próbuje wykonać utwór na swój własny sposób, zgodny z jego własnym przeżywaniem.

Strategię O realizuję w sposób następujący:

- student poznaje lub sam formułuje cel danej lekcji; poznaje reguły, które może zastosować,

- student otrzymuje ode mnie „wzór” działania i próbuje go zastosować, a jeśli nie przynosi to skutku, otrzymuje inny wariant reguły i eksperymentuje aż do skutku pod moją opieką,
- student samodzielnie ćwiczy i wykorzystuje daną umiejętność w praktyce.

W niniejszej pracy pokazuję efekty pracy metodą holistyczną, polegającą na łączeniu wiedzy z pracą ciała, ruchem, emocją i wyobraźnią, z uwzględnieniem preferencji poznawczych studenta.

2.1.1 Techniki pracy w metodzie holistycznej

W mojej metodzie nauczania, którą nazywam holistyczną, łączę różne techniki uruchamiania wszystkich stylów poznawczych (opisuję je dalej w podrozdziałach: 2.1.1.2; 2.1.1.3; 2.1.1.4; 2.1.1.5), ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego. W ramach danego stylu poznawczego oddziałuję na swoich uczniów technikami, które pozwalają nie tylko w maksymalny sposób wykorzystać dominujące tendencje danego ucznia, ale także zapewniają uczniowi poczucie komfortu i satysfakcji z procesu uczenia się i odkrywania swoich możliwości. Pracując z uczniami o różnych preferencjach poznawczych, wykorzystuję zarówno techniki odwołujące się do ich dominującego stylu, jak i takie, które łączą w sobie odniesienia do wszystkich stylów uczenia się. Postępuję w ten sposób, ponieważ proces uczenia się nie jest jednowymiarowy i nie osiąga się dobrych efektów koncentrując się wyłącznie na jednym „kanale” poznawczym.

I tak, w ćwiczeniach proponowanych uczniom skupiam się najpierw na uruchamianiu ciała, następnie kontrolowaniu oddechu, a dopiero na końcu na kontrolowaniu jakości dźwięku. Poniżej opisuję przykłady takich ćwiczeń – wg poszczególnych składowych procesu wydobywania dźwięku (**ciało, oddech, dźwięk**). W ramach koncentrowania się na określonym stylu poznawczym stosuję instrukcje, których przykłady przedstawiam w tabelach poniżej.

Tabela nr 3. Preferencje poznawcze a instrukcje – przykłady.

	Styl wzrokowy	Styl słuchowy	Styl kinestetyczny	Podjęcie holistyczne
ciało	Zobacz, w jakiej pozycji jest twoje ciało, czy jest gotowe do działania	Twoje ciało powinno być w harmonii z tobą i tym, co będziesz robić	Zorganizuj swoją przestrzeń do działania, ruch, który wykonujesz, ma być zgodny z tym, o czym śpiewasz, mówisz	Twoje ciało jest gotowe do śpiewania w taki sam sposób, jak do relaksowego pływania w basenie; jak tam się czujesz? Czy usztyniasz, blokujesz swoje ciało pływając?
oddech	Popatrz na swój mostek, ramiona, czy nie za bardzo podnoszą się w czasie wdechu, zaobserwuj, czy nie za mocno uwydatnia się twój brzuch	Twój wdech jest za głośny, za mocny	Wdech powinieś odczuć jako uspokojenie twojego ciała a wydech powinien wypływać z ciebie jak przelewająca się woda z wanny	Weź oddech taki, jakbyś miał gwizdać jakąś melodię, poczuj, ile go nabrałeś, sprawdź, czy możesz wygwizdać melodię, spróbuj poczuć, ile potrzeba ci powietrza do gwizdania - tyle samo potrzeba do śpiewania. Działasz gwizdząc? Śpiewanie to też działanie
Emisja dźwięku	Twój dźwięk wygląda jak poszarpany sznurek wyciągany na siłę	Postaraj się skierować swój dźwięk w taki sposób jakbyś prasował nim taflę wody, coraz dalej i dalej	Twój dźwięk jest zawieszony jak dym, ciepły, rozchodzi się przyjemnie w przestrzeni nie ma ciężaru.	Wydobywany przez ciebie dźwięk powinien wychodzić z ciebie jakbyś mówił do kogoś coś bardzo ważnego, czujesz swobodę, ale także zaangażowanie wiesz co chcesz śpiewać/powiedzieć, wiesz do kogo kierujesz swój dźwięk, znasz adresata, możesz go sobie wyobrazić albo zobaczyć.

Źródło: opracowanie własne

Tabela nr 4. Efekty uwarunkowane różnymi stylami uczenia się – przykłady.

Efekty	Styl wzrokowy
ciało	Uczeń sam może kontrolować ciało, np. zobaczyć się w lustrze i korygować błędy
	Styl kinestetyczny
ciało	Gotowe do każdego działania, niespięte, ale też nieobojętne, a co za tym idzie gotowe również do śpiewania
	Podejście holistyczne
ciało	Pełna kontrola nad zachowaniami ciała, swoboda i poczucie łączności z różnymi aspektami swojej fizyczności, poczucie przyjemności, satysfakcji z działania, z aktywności, świadomość współoddziaływania różnych elementów fizyczności, wyobraźni i emocji
oddech	Kontrola nad oddechem, skoordynowanie oddechu z rytmem ciała, podparcie oddechu wyobrażeniem działania, wydłużenie wydechu, poczucie pewności w zarządzaniu wydychanym powietrzem
emisja dźwięku	Swoboda w wydobywaniu dźwięku, panowanie nad jego dynamiką, ekonomiczne (higieniczne) wydobywanie dźwięku poprzez tzw. Miękki atak, czyli nieforsowne rozpoczynanie frazy dźwiękowej

Źródło: opracowanie własne

2.1.1.2 Styl wzrokowy. Techniki pracy z głosem

Uwzględniając ten styl uczenia się, stosuję następujące techniki:

- odniesienia do symboli wizualnych,
- rysunki – np. schematy rozchodzenia się dźwięku jak schemat rozchodzenia się fal na wodzie, schemat zachowania się powietrza na podniebieniu twardym itd.,
- ilustracje – struny głosowe, diafragma, krtań,
- wizualizacja kierowana - wprowadzam ucznia w określony kontekst, proszę go o wyobrażenie sobie konkretnej sytuacji i postrzegania jej jako dynamiczny obraz.

Uczeń podąża za moimi wskazówkami, jednocześnie używając głosu.

Poniżej przedstawiam przykłady instrukcji, które podaję swoim studentom podczas ćwiczeń.

- Stań przed lustrem i popatrz, jak stoisz - czy nie wypychasz bioder do przodu jak kowboj? Czy masz kolana sztywne jak słupy? Czy twoja szyja nie jest wyciągnięta do przodu? Twoja postawa powinna być taka, abyś mógł widzieć czubki swoich palców, gdy podniesiesz nogę do wykonania kroku.

- Popatrz w lusterku na swoje usta i zobacz, czy twoje usta przy śpiewaniu samogłosek nie są zbyt szerokie, „żabiaste” - jeśli tak, to spróbuj kąciki ust zwęzić. Czy wargi są ruchome, a może jedna warga (przeważnie górna) jest martwa, nie porusza się –spróbuj ją uruchomić. ruchom ręce i spróbuj poruszać nimi przed sobą tak, jak działa młyn wodny. Młyn wodny w jednym tylko miejscu pobiera wodę i tylko w jednym miejscu zaczyna ją wylewać od góry. Tak działa twoje pobieranie powietrza i wydychanie go. Twój wydech i dźwięk także wędrują po łuku z góry w dół, jak w kole młyńskim. Zobacz, jak powietrze i dźwięk wędruje wraz z twoją ręką w kole młyńskim, z góry w dół. W tym procesie nie ma przerwy, to dzieje się płynnie, non-stop, wdech przechodzi w wydech.

-Wybierz punkt na ścianie lub w przestrzeni za oknem i kieruj strumień dźwięku do tego obserwowanego punktu. Skoncentruj wzrok i oglądaj wybrane miejsce uważnie. Śpiewając lub mówiąc, spróbuj podglądać coś lub kogoś, przez dziurkę od klucza.

-Wyobraź sobie, że powietrze, które wydychasz podczas śpiewania, uderza w sufit/ w podłogę. Sprawdź czy naprawdę tam kierujesz strumień powietrza i dźwięk. Żeby to sprawdzić przyłóż rękę do twarzy. Przy wysokich dźwiękach strumień powietrza powinien być skierowany w dół, jest chłodny, szybki i wąski. Przy wydobywaniu niskich dźwięków, strumień powietrza powinien być ciepły szeroki i skierowany w górę. Możesz także wyciągać rękę w kierunku do góry jak śpiewasz niskie dźwięki lub w dół, kiedy śpiewasz wysokie dźwięki. Ćwiczenie to możesz wykonać śpiewając oktawy dodając do tego słowo sufit- jak śpiewasz niski dźwięk a słowo podłoga jak śpiewasz wysoki dźwięk.

-Wyobraź sobie, że wypuszczasz dźwięk, który płynie jak strumień przed tobą, albo wypływa jak wodospad z góry w dół, nie odwrotnie. Powoduje to miękki atak dźwięku od góry –nie wyciągamy szyi, nie wystawiamy brody, co często się zdarza, żeby „sięgnąć dźwięk”.

-Wyobraź sobie, że dźwięk spada jak krople wody z góry w dół. Razem ze spadającą kroplą zacznij śpiewać. Kropla wody, deszczu, spada pierwsza w trakcie spadania kropli, kiedy jest ona na wysokości twoich oczu zacznij śpiewać.

-Wyobraź sobie, że wysyłany przez ciebie dźwięk uderza w określony punkt w przestrzeni przed tobą np. jak puszczenie kaczek na wodzie.

-Wyobraź sobie, że twój dźwięk prasuje taflę jeziora. Wystaw rękę i razem z symbolicznym prasowaniem taflę śpiewaj, tafla jest przed tobą, na wysokości twoich oczu nie niżej. Zaobserwuj co robi twoja ręka – czy ruch ręki jest płynny i spokojny, czy zatrzymujesz ją? Ruch ręki ma być spokojny i płynny bez zatrzymań. Tak powinien płynąć twój dźwięk.

-Wyobraź sobie, że twoje dźwięki które śpiewasz – to dotykanie baniek mydlanych, które rozbijasz dotknięciem palca. Twój dźwięk to pękająca bańka mydlana, nie używaj siły to jest tylko dotyk bańki. Zaobserwuj, jak działa twoje ciało. Jest spokojne, działające rozluźnione. Ramiona mimo wyciągniętej ręki do dotknięcia bańki nie podnoszą się do góry. Twoje mięśnie brzucha nie są zaciśnięte.

Poprzez stosowanie tych ćwiczeń uczeń:

- wie jak wygląda „emitowany dźwięk” - fala dźwiękowa,
- widzi siebie w lustrze i wie, czy i jakie błędy popełnia,
- „młyn wodny” –przez ruch swoich rąk może zobaczyć, czy ręce zatrzymują się (zatrzymają się i powietrze, i dźwięk), lub wykonują ruch w przeciwnym kierunku- cofają się (powietrze i dźwięk „powracają do krtani”),
- uczy się koncentracji („gwóźdź”, „dziurka od klucza”),
- uczy się kontroli wydychanego powietrza zgodnie z zasadą „góry do dołu, doły do góry”,
- uczy się miękkiego atakowania dźwięku.

2.1.1.3 Styl kinestetyczno-czuciowy. Techniki pracy z głosem

-Twój dźwięk zaczyna się w ciele. Zaczynając śpiew, musisz najpierw uruchomić ciało. Kontynuacją ciała jest dźwięk, który wydajesz. Podczas śpiewania ciało musi być aktywne, ruchome. Gdy kończysz frazę, ciało jeszcze działa. Jeżeli ciało rezygnuje z działania w trakcie śpiewania lub mówienia frazy, to i dźwięk nie jest pewny i wycofuje się, jak ciało, które rezygnuje z działania.

-Nabierz w usta wody, najlepiej nad wanną i wypuszczaj wodę tak, jak się bawią dzieci robiąc fontannę. Strumień wody jest wypychany przez sprężone powietrze. Zrób to tak żeby woda nie spływała po brodzie. Zobacz, jak leci woda. Z takim ciśnieniem wylatuje powietrze podczas śpiewu.

-Jeżeli ćwiczymy oddech, wyobraź sobie, że twoje ciało kładzie się na desce surfingowej i płynie razem z nią, płynie razem z nieskrępowanym wydechem.

-Ćwicząc oddech, mówię uczniowi, żeby podał mi rękę i powiedział „cześć”, potem proszę ucznia, żeby podniósł jakiś przedmiot, kubek, długopis, poprawił okulary na nosie nawet jak ich nie ma, podrapał się po głowie, zrobił krok. Potem pytam co zrobił przed tymi działaniami. Każde działanie poprzedza wdech, taki, który nie blokuje ciała, nie usztywnia mięśni, w sam raz do śpiewania i mówienia swobodnie.

-Weź wdech taki, jak do podania ręki i powiedzenia cześć. Zamiast powiedzieć „cześć” zacznij mówić na jednym wydechu „ble, ble, ble, ble”. Znow weź ten sam rodzaj wdechu jak do „cześć” i zacznij śpiewać. Poczuj co się wydarzyło? Na ile fraz wystarczył twój wydech? Czy czułeś się swobodnie? Czy ciało było spięte?

- Nasz wdech i wydech przypomina plucie z pestki do celu np. kubka, szklanki, pojemnika oddalonego od ciebie. Spróbuj powiedzieć „tfu”. Poczuj, jak reaguje twoje ciało. Czy wyplujesz pestkę biorąc zbyt duży wdech. Mówiąc „tfu” przedłuż i zwolnij mówienie „f”. Czy wydłużył się twój wydech?

- Spięte ciało blokuje nasze działanie – czyli śpiewanie. Proponuję puścić luźno pośladki, rozkołysać biodra i zacząć wydychać powietrze przez głoskę” f” lub „s” – takim wąskim strumieniem jakbyśmy mieli słomkę w ustach. Żeby sprawdzić, czy zrozumieliśmy komunikat, możemy przyłożyć lekko palec do ust i zatkać przepływ powietrza. Ciało jest rozluźnione, czujemy się swobodnie i odczuwamy przyjemność.

- Wyobraź sobie, że zeskakujesz miękko z kładki na rozpędzony pociąg i jedziesz śpiewając razem z nim – czyli, że proces śpiewania zaczął się podczas skakania, a śpiewanie jest kontynuacją skoku. To zadanie powoduję bardzo długi wydech i przyjemność ze śpiewania frazy.

- Poczuj się jak wodorost zakorzeniony na dnie jeziora - od bioder w dół jest korzeń, reszta ciała to wodorost poruszany lekkim rytmem wody, poddaj się temu rytmowi i śpiewaj.

- Śpiewając wyciągaj rękę po przedmiot w oddali.

- Śpiewając poczuj, jak powietrze wychodzące uderza w najwyższy punkt podniebienia twardego (za progiem dźwiękowym), wyobraź sobie, że wyciągasz dźwięk spomiędzy górnych jedynek tak, jak przeszkadzające włókno rabarbaru lub mięsa wołowego.

- Ustaw kładkę, taras, tratwę na wysokości twoich oczu i wskocz dźwiękiem na tę płaszczyznę, śpiewaj całą frazę jakbyś po niej szedł przed siebie.

- Stań przy ścianie, dotknij ściany czołem i nosem, wprowadź dźwięk jak wiertło wychodzące z czoła i wchodzące w ścianę lekko jak w masło.

- Oprzyj ręce o ścianę uruchom nogi, jak byś miała przesunąć ścianę idąc, opuść luźno głowę i zacznij śpiewać.

- Poruszaj się w zwolnionym tempie jak Neo w Matrixie uchylający się od kul i zacznij śpiewać zgodnie z tym spowolnionym rytmem i spowolnionym ruchem ciała. Poczuj... czy łatwo się śpiewa?

- Weź wdech jak do gwizdania i w ostatnim momencie oszukaj organizm i zamiast gwizdać zacznij śpiewać. Znów poczuj co się zmieniło w twoim ciele? Czy jesteś spięty? Czy twój głos „wypłynął” swobodnie na zewnątrz bez żadnych przeszkód?

- Przyłóż dłoń do policzka tak, żeby palce umieścić pod kością policzkową, blisko zębów mądrości a wewnątrz dłoni lekko przybliź do ust. Śpiewając poczuj pęd powietrza na dłoni. Jeśli nie czujesz wydychanego powietrza, to sygnał dla ciebie, że zatrzymujesz niepotrzebnie powietrze, może je niepotrzebnie oszczędzasz. To strumień powietrza przenosi drgania więzadeł głosowych do jamy ustnej, gdzie się tworzy kształt dźwięku, nic innego. Na bezdechu się nie mówi i nie śpiewa.

-Przyłóż dłoń do twarzy tak, aby nos dotykał miejsca odcisków na dłoni, a nasada dłoni dotykała brody. Śpiewaj niskie dźwięki (ha, ha) kierując ciepłe, szerokie powietrze do góry, a przy wysokich dźwiękach (hi, hi) strumień powietrza kierowany jest w dół. Strumień powietrza jest wtedy chłodny, wąski i szybki. Poczuj, jak wygodnie ci się śpiewa. Przy tego rodzaju „wyobrażeniu niskich i wysokich dźwięków- odwrotnie niż nam się wydaje, możemy swobodnie śpiewać wysokie i niskie dźwięki. Krtań „nie zaciska się”, dźwięk nie jest śpiewany siłowo, a słuchacz i wykonawca mają przyjemność.

- Zamknij usta, ale nie zaciskaj ich i wypowiedz pierwsze słowo z utworu, który masz zaśpiewać. Zrób to bardzo, bardzo powoli. Hektolitry powietrza wychodzą nosem, przy wypowiedaniu np. słowa mama przy samogłosce, a broda robi się długa, jest to znak dla Ciebie, że samogłoski są długie, a nie krótkie-płaskie. Po wypowiedzeniu najpierw słowa z zamkniętymi ustami, otwórz tylko usta, weź wdech i zaśpiewaj frazę zaczynającą się od wypowiedzianego słowa. Poczuj. Jak ci się śpiewa? Czy wystarczyło ci powietrza do zaśpiewania frazy? Czy „zacisnęło się gardło”? To ćwiczenie spowoduje piękne okrągłe samogłoski, które bez przeszkód i napięć wyśpiewasz z przyjemnością dla siebie i dla słuchacza.

- Wyobraź sobie, że na twoim nosie jest ucho igielne, każdy dźwięk, który śpiewasz musisz przez to ucho przewlec jak nitkę i wyciągnąć na zewnątrz (dla ułatwienia zrób gest ręka, taki jakbyś naprawdę z ucha igielnego na nosie wyciągał dźwięk). Tak jak igła z nitką, tak wychodzą twoje dźwięki. To ćwiczenie powoduje, że dźwięki płyną, wychodzą, nie zatrzymują się w ciele, nie stoją, zachowują się jak fala dźwiękowa- prawidłowo.

2.1.1.4 Styl słuchowy. Techniki pracy z głosem

- Śpiewając słuchaj dźwięku jak nietoperz, czyli podążaj słuchem za dźwiękiem przed tobą, nie za tym, co słyszysz w głowie. Pierwszy dźwięk spróbuj umieścić 30 cm przed sobą i tam próbuj go usłyszeć. Przyłóż dłonie do twarzy w taki sposób, żeby opuszki palców dotykały nosa tam, gdzie są kości- sklepienie nosa, reszta dłoni dotyka lekko policzków, kciuki są pod broda tak, jakbyś chciała kogoś zawołać stojącego w oddali i posłuchaj, jak teraz brzmi twój głos.

-Zwiń dłoni w tubę okalając usta, ale tylko kciukiem i palcem wskazującym, reszta palców jest otwarta. Śpiewaj tak, żeby poczuć pęd powietrza na dłoni, słuchaj teraz swojego dźwięku.

-Zrób ze swoich dłoni muszlę koncertową lub otwartą muszlę małży, przybliż ją do twarzy - nadgarstki dłoni są na dole, a opuszki palców na górze - poczuć pęd powietrza w trakcie śpiewania. Słuchaj dźwięku, który odbija się od twoich dłoni.

Ćwiczenia „słuch nietoperza”, „śpiewanie/ mówienie przede sobą”, „wołanie w lesie”, „megafon”, „muszla koncertowa” powodują, że swój głos słyszemy inaczej (na zewnątrz), nie zatrzymujemy go w krtani, pęd powietrza który powinniśmy czuć na dłoni sprawia kontrolę wydechu (nie bezdech), fala dźwiękowa która odbija się od naszych dłoni, jest dla nas „prywatnym odsłuchem” i wiemy jak brzmi nasz głos. Możemy zatem sami kontrolować:

- czy śpiewamy / mówimy wydychając powietrze, czy nie;
- czy dźwięk, który wydobywamy jest wydobywany siłowo, czy z łatwością;
- czy barwa naszego głosu jest przez nas akceptowana i przyjemna,

Wszystkie komunikaty skierowane do ucznia powodują przeniesienie koncentracji ze śpiewania na działanie.

2.1.1.5 Uruchomienie wszystkich trzech stylów – technika finalna, zaawansowana

- Zapomnij o wysokości dźwięku. Nie przejmuj się rejestrem, nie zwracaj na niego uwagi. Stwórz (wyobraź sobie) przed sobą **kanal**, którym będzie płynąć **samogłoska**. Ten kanał jest wąski, ale nie jest ograniczony z góry ani z dołu, jest jak bardzo głęboki wąwóz (od piekła do nieba) i pozwala samogłosce płynąć. Samogłosce musisz nadać najpierw **kształt**,

wygląd (i nie chodzi tu o literę), musisz najpierw wiedzieć, jak ona wygląda. Dopiero potem możesz ją w ten kanał wrzucić, kopnąć, nie wcześniej. Śpiewając, poczujesz ją, to wyjdzie samo, wypłynie z Ciebie, wyleje się, nie będziesz nawet mógł tego zatrzymać. **Nie myśl o dźwięku,**

myśl o tym, jakie **słowo** chcesz zaśpiewać. Nie śpiewaj, dopóki nie jesteś gotowy. Bo zanim zaśpiewasz, pojawia się **myśl**. Więc nie zwracaj uwagi na wysokość dźwięku ani na rejestr. Myśl o tym, **co chcesz zaśpiewać** – jakie **słowo** lub jaką **myśl**. I poczuj, co się z Tobą dzieje w związku z tą myślą, jaka to jest **emocja**. Po jakości samogłoski, którą zaśpiewasz, usłyszysz i będziesz wiedział, kiedy kłamiesz – i będzie to wiedział (słyszał) ten, kto słucha.

Jest to technika wymagająca ogromnej koncentracji. Żeby osiągnąć ten rodzaj koncentracji w śpiewaniu utworów, potrzebna jest podstawowa wiedza o aparacie oddechowym, głosowym, miejscu artykulacji. Potrzebne jest również poznanie swoich możliwości wokalnych (np. mogę osiągnąć dźwięk taki lub inny), poznanie różnych odcieni, zakresów i dynamiki swojego głosu.

Opanowanie tej techniki pozwala na poznanie własnego głosu, własnych emocji, na pełniejsze korzystanie z własnej barwy. Otwiera również drogę do śpiewania różnych gatunków muzycznych. Pomaga w zachowaniu indywidualności głosu danej osoby, co dla mnie jako nauczyciela jest najważniejsze i do tego dążę w swojej pracy.

2.1.2 Adresaci metody

Niniejsza praca może stanowić wsparcie zarówno dla pedagogów, którzy na co dzień uczą emisji głosu, jak i dla osób używających głosu w swojej pracy zawodowej. Przede wszystkim kieruję ją do aktorów, wokalistów. Dzięki zapoznaniu się z moją metodą nauczania emisji głosu możliwe jest osiągnięcie szybkich i satysfakcjonujących rezultatów przez osoby zdrowe, którym zależy na podniesieniu jakości dźwięku, a także przez osoby, których głos wymaga rehabilitacji na skutek popełnionych błędów w dotychczasowym sposobie nauczania i/lub wykorzystywania głosu. Zaprezentowanie holistycznego podejścia i przedstawienie reprezentatywnych dla tego podejścia technik nauczania, może stanowić źródło wiedzy oraz podpowiedzi praktycznych. Pokażę, w jaki sposób wykorzystanie różnych elementów pracy z wyobraźnią, słuchem, ruchem i odczuwaniem oraz emocją, przyczynia się do wydobywania dźwięku o określonej charakterystyce, zapewnia efektywność nauczania i wysoki poziom satysfakcji uczniów oraz ich pewności siebie. Często osoby uczące się emisji głosu osiągają znakomity efekt techniczny, który jednak nie jest atrakcyjny dla słuchających.

Dzięki holistycznemu podejściu, uczeń staje się bardziej świadomy swoich odczuć i uczy się, w jaki sposób jego emocja odzwierciedla się w jego głosie; nabywa umiejętności przekazywania treści w sposób interesujący i wiarygodny dla odbiorców.

3. Metodologiczne założenia badań własnych

Jako badanie wstępne posłużyła mi ankieta przeprowadzona wśród pedagogów Akademii Teatralnej, uczących emisji głosu. Pytania ankiety oraz odpowiedzi pedagogów prezentuję w rozdziale.... Badanie wstępne pokazało różnice w podejściu do nauczania emisji głosu (Tabela nr 3). Pokazało również, iż jedynie w przypadku mojego holistycznego podejścia stosowane są łącznie różnorodne środki oddziaływania pedagogicznego. Dodatkowo, moje holistyczne podejście różni się od innych tym, iż uwzględnia specyfikę preferencji poznawczych studentów. Dostrzeżenie tych różnic pozwoliło mi na sformułowanie przedmiotu i celu badań, problemów badawczych oraz hipotez.

3.1 Przedmiot i cele badań

Przedmiotem badań jest efektywność nauczania emisji głosu przy użyciu autorskiej (holistycznej) metody stosowanej w dydaktyce kształcenia artystycznego. Badam znaczenie metody dla jakości głosu. Elementarne znaczenie ma tu zdefiniowanie pojęcia „jakość”. Pojęcie „jakość” wywodzi się z czasów starożytnych, z greckiego *poiotes*. Po raz pierwszy użył go Platon, uznając, że „jakość konkretnych rzeczy to stopień osiągniętych przez nie doskonałości”. A. Bielawa zauważa, iż współczesna nauka ma problemy z ustandaryzowaniem pojęcia jakości, wynikające w dużej mierze z jej abstrakcyjności¹²⁹. T. Olejnik i R. Wieczorek twierdzą, że jakość „nie istnieje sama w sobie i dlatego można ją rozważać jedynie w powiązaniu z celem, jakiemu ma służyć.”¹³⁰ Idąc za prostą definicją Platona, można powiedzieć, że jakość głosu to poziom doskonałości takich jego cech (wymiarów) jak:

- barwa
- skala

¹²⁹ A. Bielawa, *Postrzeganie i rozumienie jakości – przegląd definicji jakości*, Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, Nr 21.

¹³⁰ T. Olejnik, R. Wieczorek, *Kontrola i sterowanie jakością*, PWN, Warszawa–Poznań 1982, s. 124

- intonacja
- rytmiczność
- nośność.

Przez efektywność nauczania rozumiem przyrost kompetencji w zakresie wymienionych wyżej cech (wymiarów jakości) głosu. Przyrost ten jest mierzalny – każda z tych cech może zostać oceniona. W niniejszej pracy przedstawiono przyrost kompetencji w zakresie każdej z tych cech z użyciem odpowiednich skal: skali Likerta (1-5), liczby półtonów oraz opisu jakościowego.

Efektywność oznacza występowanie zamierzonych skutków pod wpływem zastosowania czynnika eksperymentalnego – w tym wypadku autorskiej (holistycznej) metody nauczania emisji. Efektywność nauczania będzie mierzona zmianami zachodzącymi w jednostce czasu. Zmiany te mają dotyczyć 5 cech głosu. Będę badać:

- które cechy głosu uległy zmianie,
- ile cech głosu uległo zmianie w jednostce czasu,
- w jakim zakresie nastąpiły zmiany (natężenie danej cechy będzie oceniane na skali 1-5 w ustalonym z góry odstępie czasu – przed rozpoczęciem nauki, po 1 roku nauczania, po 2 latach nauczania). Zakres zmian będzie przedstawiony procentowo: o jaki procent oceny uzyskanej w pomiarze pierwszym wzrosła ocena w pomiarze drugim itd.

Celem badań jest:

- **poznanie efektywności stosowanej przeze mnie autorskiej, holistycznej metody nauczania emisji głosu.**

Chodzi o sprawdzenie, które cechy zmieniają się pod wpływem holistycznej metody nauczania, ile z nich ulega zmianie oraz jaki jest zakres tych zmian w porównaniu z innymi metodami nauczania. Miarą efektywności metody holistycznej oraz zbiorczo ujętych innych metod nauczania będzie liczba zmian u osób w danej grupie (wyrażona w procentach), u których zaobserwowano zmiany w określonych przedziałach efektywności (np. 0-25% obserwowanych zmian w stosunku do tych, które były możliwe) oraz średni procentowy zakres zmian w obrębie danej cechy.

3.2 Zmienne wyodrębnione dla potrzeb pracy

3.2.1 Zmienne zależne

Zmienne zależne w badaniach eksperymentalnych na gruncie pedagogiki odnoszą się do dających się zbadać zmian zaistniałych pod wpływem zaprogramowanych uprzednio oddziaływań pedagogicznych. Zmienne te są niczym innym, jak następstwami (skutkami) zmiennych niezależnych. (Łobocki: <http://www.eduteka.pl/doc/rola-zmiennych-w-eksperymentcie>).

Dla potrzeb pracy wyodrębniłam opisane poniżej zmienne zależne.

Ogólną zmienną zależną była efektywność metody nauczania emisji. W jej obrębie wyróżniłam zmienne szczegółowe, którymi są typy efektów w obrębie 5 wymiarów jakości głosu (cech), takich jak:

- Barwa głosu (B) – cecha dźwięku, która pozwala odróżnić brzmienia różnych instrumentów lub głosu (barwa ciemniejsza, barwa jaśniejsza). Uzależniona jest od ilości, rodzaju i natężenia tonów składowych, ponieważ jest związana ze spektrum harmonicznym, czyli rozkładem natężenia składowych dźwięków w zależności od częstotliwości tych składowych.
- Skala głosu (S) – zakres dźwięków wytwarzanych przez głos ludzki. Skala głosu różni się w zależności od wieku człowieka (dzieci, młodzież, dorośli), płci oraz od rodzaju głosu, jakim dysponuje konkretna osoba. Przeciętnie skala dorosłego człowieka wynosi 1,5 oktawy. U osób ćwiczących śpiew skala głosu rozszerza się do 2 - 3 oktaw i więcej.
- Czystość intonacji (I) – czystość dźwięku, zgodność dźwięku ze standardową harmonią (pot. słuch muzyczny).
- Rytmiczność (R) – dostosowanie czasu trwania dźwięku lub pauzy do fraz muzycznych lub do wartości nutowej w takcie (słuch rytmiczny).
- Nośność głosu (N) – inaczej akustyczna siła głosu, natężenie emitowanego dźwięku, oceniane za pomocą potencjometru lub subiektywnego odbioru kompetentnych słuchaczy.

Niektóre badane cechy nie zostały precyzyjnie ocenione w pomiarze początkowym (przed wprowadzeniem zmiennych niezależnych) – sędziowie kompetentni nie przypisali im konkretnej oceny. W związku z tym w analizie zmian nie brałam pod uwagę tych cech.

Oznacza to, iż analizując liczbę cech, które uległy zmianie w trakcie eksperymentu, uwzględniałam tylko te, które zostały ocenione/określone w badaniu początkowym – na przykład, jeśli u danej osoby nie określono barwy głosu (czyli 1 z 5 cech), wówczas w końcowym badaniu brałam pod uwagę zmiany w obrębie jedynie 4 pozostałych cech. Ponadto, jeśli osoba badana otrzymała zarówno w badaniu początkowym, jak i końcowym, maksymalną ocenę (5) dotyczącą danej cechy, wówczas nie brałam pod uwagę tej cechy w analizie zmian.

Poziom efektywności nauczania jest cechą poddającą się skalowaniu – w odniesieniu do wszystkich z 5 badanych cech głosu. Przyjęłam następujące poziomy efektywności:

Tabela nr 5. Poziomy efektywności.

Poziom efektywności nauczania	Procent cech, które uległy zmianie, w stosunku do tych, które były możliwe do zmiany
Niski	0-25%
Umiarkowany	26-49%
Wysoki	51-75%
Bardzo wysoki	76-100%

Źródło: Opracowanie własne.

Poziomy efektywności odnoszą się do poprawy w zakresie cech, które mogły ulec zmianie. Na przykład, jeśli osoba badana w obrębie jakiejś cechy otrzymała w badaniu początkowym najwyższą ocenę 5, wówczas ta cecha nie była brana pod uwagę w analizie zmian (o ile nie nastąpiło pogorszenie). Podobnie, jeśli np. dana cecha w badaniu początkowym nie została określona, wówczas nie była brana pod uwagę w ocenie zmian. W związku z tym, wyniki badań będą obrazowane w następujący przykładowy sposób (zaprezentowane tabele są przykładem sposobu porządkowania wyników):

Tabela nr 6. Przykład sposobu obrazowania zmian. Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę w danej liczbie cech głosu możliwych do zmiany.

Liczba cech możliwych do zmiany	Liczba osób, u których zaobserwowano zmiany w danej liczbie cech głosu możliwych do zmiany					
	0 zmian	1 zmiana	2 zmiany	3 zmiany	4 zmiany	5 zmian
1 cecha						
2 cechy						
3 cechy			3	1		
4 cechy		1		4	1	
5 cech			1		1	

Tabela nr 7. Przykład sposobu prezentowania analizy zmian – ewidencja zmian oraz procent obserwowanych zmian w stosunku do zmian możliwych.

Lp.	Uczestnik	Ewidencja zmian w poszczególnych jakościach głosu po 1 roku eksperymentu					liczba cech, które uległy zmianie	Liczba cech, które mogły ulec zmianie	Procentowe ujęcie liczby zmian u każdego uczestnika
	Uczestnicy	B (zmiany jakości.)	S	I	R	N			
1	E -1	tak	nd	tak	tak	tak	4	4	100%
2	E -2	-	nd	tak	nd	tak	2	3	66,67%
3	E -3	-	tak	-	nd	-	1	4	25%
4	E -4	-	tak	-	nd	tak	2	4	50%
5	E -5	nd	nd	tak	-	tak	2	3	66,67%
6	E -6	-	tak	tak	nd	tak	3	4	75%
7	E -7	-	tak	-	-	tak	2	5	40%
8	E -8	-	tak	nd	tak	tak	3	4	75%
9	E -9	-	tak	nd	nd	tak	2	3	66,67%
10	E -10	-	tak	nd	tak	tak	3	4	75%
11	E -11	-	tak	tak	tak	tak	4	5	80%
12	E -12	tak	tak	nd	nd	tak	3	3	100%
Razem liczba możliwych zmian		11	9	8	6	12	46		
Razem liczba zaobserwowanych zmian		2	9	5	4	11	31		
Procent zaobserwowanych zmian w stosunku do możliwych		18,18%	100%	62,50%	66,67%	91,67%	67,39%		

Liczba cech, które mogły ulec zmianie – w przypadku, gdy w bad. I (początkowym) dana cecha została oceniona przez sędziów kompetentnych oraz gdy oceniono ją na poziomie niższym niż 5,0, cecha ta była brana pod uwagę jako ta, która mogła ulec zmianie.

nd – nie dotyczy: w przypadku, gdy w bad. I dana cecha nie została oceniona lub została oceniona na najwyższym poziomie na skali (5,0), nie była ona brana pod uwagę jako możliwa do zmiany w bad II.

Liczba zmian u danego uczestnika w ujęciu procentowym – procent cech, które uległy zmianie w stosunku do tych, które mogły ulec zmianie.

3.2.2 Zmienne niezależne

Zmienne niezależne w eksperymentach pedagogicznych dotyczą na ogół [...] różnych metod i form nauczania, wychowania i kształcenia, odpowiedniego doboru treści lub programu nauczania, wychowania, kształcenia, a także innych czynników warunkujących

usprawnienie i unowocześnienie procesu wychowawczego. Eksperyment pedagogiczny stanowi metodę badania zależności między jednym lub kilkoma czynnikami (sposobami) oddziaływań pedagogicznych (zmiennymi niezależnymi) a określonymi ich następstwami (zmiennymi zależnymi). Są to więc zależności szczególnego rodzaju, tj. zależności sprawcze określające związki przyczynowo skutkowe, jakie zachodzą między poszczególnymi zmiennymi niezależnymi z jednej strony i zmiennymi zależnymi z drugiej.¹³¹

Zmienną niezależną jest metoda nauczania emisji. Dwie grupy pracowały z zastosowaniem dwóch metod: metody holistycznej (grupa eksperymentalna) i innych metod (grupa kontrolna).

3.2.3 Zmienne pośredniczące

Zmienne pośredniczące to takie, które mogą zarówno sprzyjać, jak i utrudniać występowanie danego zjawiska, ale na które eksperymentator nie może mieć wpływu. Są to - innymi słowy - inne istotne przyczyny badanego zjawiska, które nie zostały uwzględnione w badaniach¹³².

W swojej pracy będę się do nich odnosić w analizie i wnioskach z ankiet wypełnionych przez osoby badane oraz we wnioskach dotyczących osób ujętych studium przypadku.

Zmienne pośredniczące, jakie wyodrębniam w swojej pracy, są następujące:

- odczucia związane ze swoim śpiewem i mową (samoocena w tym względzie),
- motywacja osób badanych,
- wstępna kondycja głosu i narządów uczestniczących w jego emisji,
- wiedza dotycząca narządów uczestniczących w powstawaniu dźwięku,
- potrzeby osób badanych, związane z emisją głosu,
- preferencje poznawcze.

¹³¹ <http://www.eduteka.pl/doc/rola-zmiennych-w-eksperymentcie>

¹³² <http://www.eduteka.pl/doc/rola-zmiennych-w-eksperymentcie>

3.3 Problemy badawcze i hipotezy

Na podstawie wieloletnich doświadczeń w swojej pracy pedagoga emisji głosu oraz dzięki obserwacji i wiedzy dotyczącej różnych metod nauczania dokonałam następujących obserwacji:

- uczniowie, którzy trafiali na moje lekcje emisji, często mieli za sobą doświadczenia z zakresu nauki emisji głosu, które jednak nie przyniosły im zadowalających efektów,
- praktycy nauczania emisji głosu stosują różne metody nauczania, często skoncentrowane na wybranym elemencie (aspekcie). Np. głównie na ćwiczeniach wokalnych, głównie na ćwiczeniach fizycznych itp.
- brakuje badań dotyczących efektywności metod nauczania emisji głosu,
- badanie wstępne wykazało znaczące różnice pomiędzy moim podejściem a metodami stosowanymi przez innych pedagogów,
- moi uczniowie czynili widoczne postępy i komunikowali wysoki poziom satysfakcji z uzyskiwanych efektów.

Ponieważ stosowane przeze mnie metody różniły się (głównie swoją wielowymiarowością) od tych, z których korzystali inni pedagodzy, zainteresowało mnie zbadanie, czy moja metoda holistyczna faktycznie jest bardziej efektywna niż inne metody.

Dla potrzeb pracy sformułowałam ogólny problem badawczy, który brzmiał:

Ogólny problem badawczy

- W odniesieniu do ilu i jakich wymiarów jakości głosu metoda holistyczna jest bardziej efektywna niż inne, łącznie przedstawione, metody nauczania emisji?

W obrębie wymienionego ogólnego problemu badawczego sformułowałam pytania szczegółowe:

- Ile cech głosu zmienia się przy zastosowaniu holistycznej metody nauczania?
- Ile cech głosu zmienia się przy zastosowaniu innych metod?
- Jakie cechy głosu zmieniają się przy zastosowaniu holistycznej metody nauczania?
- Jakie cechy głosu zmieniają się przy zastosowaniu innych metod?

Studia z zakresu uwarunkowań uczenia się wskazują, że nauczanie jest bardziej efektywne, gdy ma charakter polisensoryczny, aktywny, gdy jednostka jest świadoma form własnej aktywności (W. Okoń). Moja holistyczna metoda pracy ma charakter oddziaływań polisensorycznych i polega na nauczaniu wielowymiarowym, uwzględniającym kondycję

psychiczną ucznia, jego cele oraz jego preferencje dotyczące sposobu uczenia się. W związku z tym sformułowałam Hipotezę ogólną H1.

3.3.1 Hipoteza ogólna - H1:

- Przypuszczam, że moja metoda holistyczna w nauczaniu emisji głosu, jest bardziej efektywna w odniesieniu do wszystkich badanych cech głosu, w porównaniu do innych, traktowanych zbiorczo, metod nauczania. Przypuszczam, że w nauczaniu emisji głosu więcej cech zmienia się przy użyciu metody holistycznej - angażującej różne systemy reprezentacji sensorycznej ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem jego preferowanego stylu uczenia się (preferencji poznawczych).

Hipotezy szczegółowe do hipotezy ogólnej H1

H1.1. Przypuszczam, że stosowanie metody holistycznej poprawia wszystkie cechy głosu: barwa, skala, intonacja, rytmiczność, nośność,

H1.2. Przypuszczam, że nauczanie metodą holistyczną skutkuje wystąpieniem większej liczby zmian indywidualnych niż przy stosowaniu innych metod.

Najważniejszą różnicą między moją holistyczną metodą a innymi metodami przedstawionymi w tej pracy jest jej wielowymiarowość. W przypadku innych metod przedstawionych w tej pracy (włączając w to 3 metody ujęte w badaniu) pedagodzy stosują wybrane środki oddziaływania pedagogicznego. Żaden z pedagogów pracujących innymi metodami niż holistyczna nie stosuje technik uruchamiania u studentów wszystkich stylów poznawczych w toku nauczania emisji głosu. Są one stosowane jedynie w mojej metodzie. Dlatego formułując drugie pytanie badawcze, odniosłam się do tej kluczowej różnicy.

Drugi problem badawczy brzmiał:

- Jaki jest zakres zmian, w odniesieniu do wszystkich badanych cech, przy nauczaniu metodą holistyczną, uruchamiającą wszystkie style poznawcze, w porównaniu z innymi metodami przedstawionymi łącznie?

W odniesieniu do drugiego problemu badawczego pytania szczegółowe brzmiały:

- W jakim zakresie stosowanie różnych technik uruchamiania wszystkich stylów poznawczych wzbogaca barwę głosu?
- W jakim zakresie stosowanie innych metod nauczania wzbogaca barwę głosu?
- W jakim zakresie stosowanie różnych technik uruchamiania wszystkich stylów poznawczych kształtuje na skalę głosu?

- W jakim zakresie stosowanie innych metod nauczania oddziałuje na skalę głosu?
- W jakim zakresie stosowanie różnych technik uruchamiania wszystkich stylów poznawczych wpływa na intonację głosu?
- W jakim zakresie stosowanie innych metod nauczania wpływa na intonację głosu?
- W jakim zakresie stosowanie różnych technik uruchamiania wszystkich stylów poznawczych wpływa na poprawę rytmiczności?
- W jakim zakresie stosowanie innych metod nauczania wpływa na poprawę rytmiczności?
- W jakim zakresie stosowanie technik uruchamiania wszystkich stylów poznawczych wpływa na nośność głosu?
- W jakim zakresie stosowanie innych metod nauczania wpływa na nośność głosu?

3.3.2 Hipoteza ogólna H2

- Przypuszczam, że zakres zmian po wpływie stosowania mojej metody holistycznej jest szerszy niż w przypadku stosowania innych metod, w obrębie każdej z badanych cech.
- Czynnikiem zwiększającym efektywność pracy metodą holistyczną jest łączenie różnych technik aktywizowania wszystkich stylów uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego.

Hipotezy szczegółowe do hipotezy ogólnej H2

H2.1. Zakres zmian w barwie głosu jest bardziej znaczący pod wpływem uruchamiania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

H2.2. Zakres zmian w skali głosu jest bardziej znaczący pod wpływem uruchamiania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

H2.3. Zakres zmian w intonacji jest bardziej znaczący pod wpływem uruchamiania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

H2.4. Zakres zmian w rytmiczności jest bardziej znaczący pod wpływem uruchamiania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

H2.5. Zakres zmian w nośności głosu jest bardziej znaczący pod wpływem uruchamiania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

3.4. Rola czynników pośredniczących

Najważniejszym i mającym największy wpływ wśród czynników pośredniczących może być typ doświadczeń życiowych skutkujących konkretnymi odczuciami związanymi ze swoją mową i śpiewem - doświadczanie krytyki lub pochwał dotyczących własnego głosu oraz sposób ich przekazywania. Jeżeli od najbliższych lub przyjaciół słyszymy komunikat: „Nie śpiewaj, bo nie umiesz”, „Fałszujesz strasznie”, „Jaki masz okropny głos”, może to spowodować określone odczucia i przekonania na temat swojego głosu. Ukierunkuje to uczniów na poprawianie wybranego aspektu głosu, niekoniecznie w sposób obiektywnie uzasadniony.

Kolejne czynniki pośredniczące to poziom motywacji oraz potrzeby osób badanych. Wpływają one na koncentrację i wytrwałość w ćwiczeniu.

Inny czynnik to wstępna kondycja głosu ucznia. Osoby z zaburzeniami /wadami /schorzeniami startują z innego poziomu wyjściowego niż osoby dysponujące dobrymi warunkami fizycznymi (zdrowymi narządami głosowymi), „zdrowym” głosem. W tej pracy koncentruję się na zakresie zmian, nie badam zależności pomiędzy poziomem początkowym a zakresem zmian. Z kolei wiedza uczniów dotycząca narządów uczestniczących w powstawaniu dźwięku może ich wspierać w szybszym rozumieniu poleceń lub wyjaśnień pedagoga. Nie uwzględniam tego czynnika w swoich badaniach. Ważną zmienną pośredniczącą są preferencje poznawcze studentów (wpływające na ich preferowany styl uczenia się). Uwzględniam je w swojej metodzie nauczania emisji głosu, dobierając komunikaty i instrukcje w sposób dostosowany do charakterystyki danej osoby w tym względzie. Nie badam natomiast, jaki wpływ mają poszczególne preferencje poznawcze na osiągnięte wyniki.

3.5 Metody, techniki i narzędzia badawcze

W niniejszej pracy zastosowałam dwie metody badawcze. Jedną z nich było studium przypadku, a drugą eksperyment pedagogiczny.

Studium przypadku

Dla oddania wielości zjawisk, procesów, dla zaprezentowania ich niepowtarzalnej jednostkowości w doświadczeniach poszczególnych osób, zastosowałam studium przypadku. Innym ważnym powodem użycia studium przypadku była próba krytycznego spojrzenia na stosowane przeze mnie podejście - próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, jakie są ograniczenia metody holistycznej.

Studium przypadku zostały objęte 3 osoby uczestniczące w eksperymencie (w grupie eksperymentalnej). Zebrałam dokładne informacje o uczestnikach tego badania, pozyskiwałam dane poprzez analizę ankiet dotyczących tychże uczestników, obserwację ich postępów w trakcie zajęć oraz ich finalne wyniki opisane w rozdziale 5 w tabelach nr19 i 23. Stworzono w ten sposób opisowe charakterystyki 3 badanych z grupy eksperymentalnej, zawierające ich wypowiedzi oraz mój komentarz do zastosowanych technik nauczania należących do metody holistycznej oraz do uzyskanych przez nich wyników.

W doborze osób uwzględniłam następujące kryteria:

1. najniższe oceny w badaniu początkowym vs duży postęp
2. najniższe oceny w badaniu początkowym vs niewielki postęp
3. wysokie oceny w badaniu początkowym vs zauważalny postęp

Zależało mi na zaprezentowaniu różnorodności indywidualnych historii oraz uwarunkowań wpływających na efektywność nauczania tych osób.(por.Yin 2015)

Ankieta

Jednym z narzędzi badawczych jest stworzona do celów tej pracy ankieta. Uczestnicy badania odpowiedzieli na pytania związane z psychologicznymi aspektami używania głosu, takimi jak poczucie pewności siebie i satysfakcji oraz samoocena w tym zakresie. Odpowiedzieli również na pytania dotyczące swoich potrzeb, preferencji oraz swojej wiedzy w zakresie emisji głosu.

Ankieta zawiera 19 pytań. Niektóre pytania tej ankiety cytuję poniżej:

- Jaki sposób uczenia emisji głosu jest przez Ciebie preferowany?
- Czego potrzebujesz w przedmiocie impostacja/emisja głosu?
- Czy wiedza teoretyczna jest Ci potrzebna?

- Do czego potrzebna jest ci emisja głosu?
- Czy wszystkie komunikaty wypowiedziane przez wykładowców są zrozumiałe?
- Czy wiedza teoretyczna powinna być elementem zajęć z emisji głosu?

Odpowiedzi na te pytania miały poszerzyć moją perspektywę i dostarczyć mi wiedzy na temat różnych czynników, które mogą mieć wpływ na nauczanie emisji głosu. Pozwoliły mi także pozyskać wiedzę na temat potrzeb studentów w zakresie nauczania emisji głosu. Wypowiedzi studentów przyczyniły się do skonkretyzowania mojej holistycznej metody nauczania emisji głosu, która w dużej mierze miała wcześniej charakter intuicyjny – po dokonaniu przeglądu stosowanych przeze mnie technik zaczęłam w celach badawczych świadomie je wykorzystywać i obserwować uzyskiwane efekty. Dostosowałam metody pracy do potrzeb uczących się emisji głosu. Ankieta została przeprowadzona wśród uczniów Akademii Teatralnej w Warszawie, a także w filii białostockiej Akademii Teatralnej, Wydział Lalkarski (ATL) oraz wśród uczniów prywatnych. Grupa ankietowanych obejmuje osoby uczestniczące w badaniu (grupę kontrolną i grupę eksperymentalną) oraz inne osoby, które są nauczane emisji głosu.

Pozyskiwaniu interesujących mnie danych, służących do uzyskania odpowiedzi na zasadnicze pytanie o efektywność holistycznej metody nauczania emisji głosu, posłużył eksperyment pedagogiczny.

Eksperyment pedagogiczny

„Eksperyment pedagogiczny jest metodą naukową badania określonego wycinka rzeczywistości (wychowawczej) polegającą na wywołaniu lub tylko zmienieniu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem.”¹³³

W niniejszym badaniu eksperyment służy poznaniu efektów oddziaływania wymienionych czterech metod nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem rezultatów mojej autorskiej metody nauczania emisji głosu.

¹³³ W.P. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, 1968, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Państw. Zakł. Wydaw. Szk., s. 83

4. Przebieg badania

Badanie przebiegało w 3 etapach.

Pierwszy etap polegał na przeprowadzeniu badania wstępnego, które polegało na przeprowadzeniu wywiadów z nauczycielami emisji głosu oraz ankiety dla osób uczących się emisji głosu.

Drugim etapem badania był eksperyment pedagogiczny, trwający 2 lata.

Na trzecim etapie zostały ocenione wyniki eksperymentu.

4.1 Etap I. Badanie wstępne

4.1.1 Wywiady z pedagogami-praktykami Akademii Teatralnej w Warszawie

Cennym źródłem wiedzy dotyczącej pracy z głosem są dla mnie pedagodzy-praktycy, których wypowiedzi dotyczące ich metod nauczania przytoczę w tej pracy. Są to obecni lub byli pedagodzy Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie, gdzie sama również jestem wykładowcą. Aby lepiej przybliżyć różnorodność aktualnych metod nauczania emisji, poprosiłam ich o nakreślenie swoich metod nauczania. Uzyskany materiał posłużył mi do przeglądu metod stosowanych przez innych pedagogów. W późniejszym eksperymencie pedagogicznym wzięli udział studenci nauczani trzema spośród nich.

Zadałam kilka pytań dotyczących ich metod pracy, specyfiki nauczania oraz najważniejszych ich zdaniem zagadnień związanych z głosem. Zadając pytania, użyłam terminu „impostacja” co wynika ze stosowania tego terminu w nazwie wykładanego przedmiotu. W odpowiedziach pedagogów naprzemiennie pojawiają się terminy „emisja” i „impostacja”. Jak wspomniałam, często praca nad emisją głosu dynamicznie przenika się z pracą nad impostacją, trudno jest znaleźć punkt, w którym kończy się praca nad emisją, a zaczyna praca nad impostacją. Nazwa przedmiotu „Impostacja głosu” wynika z faktu, iż studenci pracują nad swoim głosem w określonym celu, a usprawniając swoje operowanie dźwiękiem pod kątem zawodowym (impostacja), bardzo często zaczynają od nauki poprawnej emisji (przyp. aut.). Postawiłam następujące pytania:

1. W jaki sposób Pan/Pani naucza impostacji głosu?
2. Czy podstawą nauczania jest wiedza teoretyczna związana z budową i funkcjonowaniem narządu głosowego?

3. Czy głównym elementem są ćwiczenia wokalne?
4. W jaki sposób świadomość ciała i ćwiczenia rozluźniające stosowane są w Pani/Pana metodzie?
5. Na co kładzie Pani/Pan nacisk w nauczaniu impostacji (emisji) głosu?
6. Czy stosuje Pani/Pan ćwiczenia oddechowe?
7. Jakimi ćwiczeniami posługuje się Pani/Pan w swojej metodzie?
8. Czy nauczając impostacji głosu stosuje Pani/Pan ćwiczenia fizyczne? Jeśli tak, to jakie to są ćwiczenia?

Wypowiedzi wyżej wymienionych wykładowców przytoczę dosłownie. Z dwoma z nich przeprowadziłam wywiad. Sześć osób udzieliło odpowiedzi na moje pytania w formie pisemnej, jedna opisała swoją metodę pisemnie całościowo, nie dzieląc swojej wypowiedzi wg pytań, które zadałam. Zacytuję jej wypowiedź w całości.

Przegląd metod stosowanych przez zacytowanych 9 pedagogów służy zaprezentowaniu różnorodności podejść, które ma cel poznawczy oraz porządkujący. Celem tej pracy nie jest porównywanie opisanych metod między sobą. Stanowią one materiał wyjściowy do skonstruowania punktu odniesienia dla mojej metody, a jednocześnie świadczą o wielości stosowanych podejść do nauczania jednego przedmiotu, jakim jest emisja głosu. Faktycznym punktem odniesienia dla mojej metody stały się 3 spośród metod zacytowanych w tej pracy. Tylko studenci nauczani tymi trzema metodami uczestniczyli w eksperymencie pedagogicznym, stanowiąc łącznie grupę kontrolną. Żadna z metod stosowanych przez danego pedagoga nie została poddana oddzielnemu badaniu po kątem jej efektywności.

Po zacytowaniu wypowiedzi pedagogów, którzy wprost odnieśli się do 8 zadanych pytań, sformułowałam wnioski dotyczące ich metod i podejścia. Podobnie postąpiłam w przypadku wypowiedzi pedagogów, którzy nie skorzystali w swoich odpowiedziach z zaproponowanej przeze mnie struktury pytań i przekazali informacje na temat swojego podejścia podczas wywiadu oraz w formie pisemnej, nie odnosząc się do zadanych w ankiecie pytań wprost. Ponadto, skonstruowana na potrzeby tej pracy tabela nr 3 przedstawia w sposób uporządkowany opisane przez tych pedagogów środki oddziaływania pedagogicznego przy nauce emisji głosu. Znajduje się tam również charakterystyka moich środków oddziaływania pedagogicznego. Tabela umożliwi zidentyfikowanie różnic.

Pytanie 1. W jaki sposób Pan/Pani naucza impostacji głosu?

Prof. St. G.:

*Moją metodę głosu nazywam kondycją głosu. Wypływa ona z moich doświadczeń aktorskich. Od 38 lat uprawiam zawód aktora śpiewającego, a także aktora dramatycznego. Inspiracją do stworzenia swojej autorskiej metody kształcenia głosu był niewątpliwie kontakt z wielkimi osobowościami nauczycielskimi takimi jak: Kristin Linklater, Cecily Berry, Patsy Rodenburg, wybitne autorytety i wybitni nauczyciele metody pracy z głosem w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. **Metoda polega na pracy z ciałem.** Moi studenci przebrani w sportowe stroje, wyposażeni w karimaty ćwiczą przez godzinę lub półtorej wymyślony przeze mnie cykl ćwiczeń, które powodują stan rozluźnienia, rozgrzania, pobudzenia oddechu, uruchomienia przepony nadźwięcznienia rezonatorów i w efekcie końcowym znalezienia dużego dźwięcznego głosu, przydatnego w zawodzie aktora na dużej scenie, scenie kameralnej czy w pracy z mikrofonem. Celem mojej metody jest dotarcie do prawdziwego głosu osobnika, który jest w każdym człowieku, jeśli jest właściwie używany. Głosu płynącego z centrum człowieka, z jego środka, z jego brzucha, spod jego diafragmy. Metoda jest bardziej podobna do ćwiczeń sportowych niż do intelektualnej rozmowy czy refleksji na temat procesu. Metoda jest bardzo trudna i bardzo skomplikowana, gdyż zależy mi głównie na stworzeniu odruchów, nowych nawyków, co jest możliwe przez wielokrotne powtarzanie ćwiczeń. Wypływa to z mojego wieloletniego doświadczenia aktorskiego, aktora śpiewającego i aktora grającego na dużych scenach. Wiem bowiem, że jakakolwiek refleksja na temat głosu w trakcie procesu aktorskiego zaburza ten proces! Epatowanie głosem, czy też krytyka bądź próba naprawy swojego głosu w trakcie procesu aktorskiego jest kardynalnym błędem i może przyczynić się tylko do klęski artystycznej aktora.*

Prof. Ł. Ż.:

Finalnie dążę do tego, aby wszystkie zwarcia artykulacyjne były realizowane na otwartym gardle. Mowa i śpiew, jako czynności intelektualne, są realizowane za pomocą mięśni (oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych), a te podlegają prawom fizjologii. Od początku eliminuję przyzwyczajenia (te wbrew naturze), z którymi studenci zaczynają edukację na Wydziale Aktorskim, po to żeby przywrócić naturalną emisję głosu w zgodzie z fizjologią (np. ekspresji bez napęczniałych żył na szyi itp.). Naturalna emisja głosu jest składową prawidłowej impostacji głosu. Jest gwarancją stopniowego uelastycznienia i ruchliwości poszczególnych grup mięśniowych (jak wyżej). Pomagając w zdobywaniu umiejętności korelacji

i koordynacji owych mięśni, przybliżam studentom sposób na zdobywanie kondycji, w ramach zespolonej czynności aparatu głosowego, choć to jest najtrudniejsze, od tego zaczynam. W ten sposób do końca mogę czujnie służyć swoim doświadczeniem scenicznym i wiedzą. Na początku skupiam się nad udźwięcznianiem średnicy skali głosu. Ta jest najbardziej korzystna w bieżącej pracy studenta w przedmiotach zajęć, gdzie tworzywem jest słowo mówione i śpiewane.

Dr J. Sz.:

Technikę oddychania przeponą poznałem w klasie trąbki. Swoją przygodę z tym instrumentem rozpocząłem w wieku ok. 12 lat a zakończyłem po 12 latach gry, na etapie dyplomu szkoły muzycznej II stopnia. W latach 1992 – 1995 rozpocząłem studia w Akademii Jazzu i Muzyki Rozrywkowej w Katowicach w klasie śpiewu i tam właśnie pod okiem dr Ewy Mentel kontynuowałem naukę śpiewania w klasie emisji głosu. Podstawą sztuki śpiewaczej, od strony technicznej (w rozumieniu niedoszłego trębacza) jest umiejętność pracy przeponą. Podparcie oddechu, nad którym pracowałem od początku mojego kontaktu z instrumentem dętym, niejako automatycznie znalazło swoje odzwierciedlenie w technice, którą polecam moim studentom. Ba! Jestem nawet skłonny wysnuć hipotezę, że głos ludzki mógłby śmiało zostać sklasyfikowany jako instrument dęty, z wszystkimi artykulacyjnymi atrybutami produkowania oraz emitowania dźwięku, jakie przypisuje się instrumentom dętym. Naturalnie należy zwrócić uwagę na istotną różnicę w samej emisji głosu w stosunku do sprężonego powietrza potrzebnego do „napędzenia” słupa rozedrganego powietrza, które staje się dźwiękiem instrumentu dętego. W przypadku głosu ludzkiego ten proces powinien być mniej siłowy, a krtań bardziej otwarta, rozluźniona. Tak czy inaczej pogadankę rozpoczynającą pracę nad emisją głosu rozpoczynam od kwestii związanych z przeponą jako narzędziem służącym podparciu „wokalnemu zadęciu”. Często określam przeponę jako „najlepszego przyjaciela” każdego wokalisty. Kolejnym niezwykle istotnym elementem składającym się na wzorowy warsztat dobrze brzmiącego wokalisty jest tzw. pozycja głosu. Zwykle jest ona prawidłowa przy codziennym artykulowaniu dźwięku służącego do porozumiewania się w życiu codziennym. Przy omawianiu „pozycji głosu” omawiam aspekty narzędzi artykulacyjnych, tj. język, podniebienie miękkie, twarde, wargi... oraz nierzadko próbując działać na wyobraźnię ucznia, staram się nakreślić rodzaj dźwięku, jego brzmienie oraz miejsce, w którym powinien się on koncentrować, powstawać (dźwięk kierowany „na maskę”). Kolor, czy jak kto woli barwa głosu, to kolejny ważny temat, który niemal nierozłącznie towarzyszy każdemu wyemitowanemu przez ucznia dźwiękowi w mojej klasie.

Osobiście jestem szczególnie skupiony na barwie dźwięku (transjentach) głosu, dlatego też podczas pracy nad głosem szczególną uwagę zwracam na koloryt samogłosek. Język polski jest szczególnie wrażliwy na wszelką ich aberrację, która często jest skutkiem tzw. regionalizmów. Mówiąc pokrótce, często zdarza się, że inaczej zabrzmia samogłoski u osoby pochodzącej ze Śląska a inaczej z Galicji. Istotą dobrego, wyrównanego (!!!) brzmienia w każdym rejestrze nie jest na szczęście miejsce urodzenia, czy stałego pobytu, lecz raczej umiejętność sprowadzenia emitowanych przez wokalistę dźwięków do jednej „barwowej” rodziny. Do tego procesu panowania nad paletą barw stosowanych przez wokalistę wystarczy „dobre ucho”, czyli mocno skoncentrowana uwaga na brzmieniu samogłosek wchodzących w skład poszczególnego słowa oraz wreszcie słów, które składają się na zdanie. Wszystkie powinny należeć do jednej rodziny! Jeszcze raz podkreślam, że do pracy nad kształtowaniem samej barwy niezbędny jest dobry słuch oraz umiejętność koncentrowania się ucznia w tym właśnie zakresie „produkcji” dźwięku.

Mgr A. K.

Chyba najlepszą odpowiedzią będzie opis moich działań, jaki właśnie zrobiłam dla studentów SWPS (Załącznik nr 2). Podstawy mojej metody. Nie jest to metoda oficjalnie nazwana „metodą Aldony Krasuckiej”, tylko opis moich działań. Mimo, że na ogół zaczynam od wykładu, a potem już głównie ćwiczymy praktycznie, to często wszystkie te poniższe części mieszam ze sobą.

CELE, z jakimi najczęściej się spotykam:

- Odkrycie i ustalenie podstawowego dla danej osoby jej „głosu naturalnego”.
- Szybkie postawienie głosu do przemówień, prelekcji, egzaminów, występów.
- Pomoc głosowi choremu.
- Obniżenie głosu.
- Opanowanie wpływu stresu na brzmienie głosu.
- Szybkie przygotowanie aktora lub wokalisty do zaśpiewania piosenki.
- Spokojna edukacja studenta lub zespołu aktorskiego do premiery.
- Edukacja wokalisty.

METODY, jakich używam – mieszam je:

CZĘŚĆ OPARTA NA SŁOWIE:

- Wykłady (najważniejsze zagadnienia zawarte w moich Materiałach I roku)
- Przykłady (różne opowieści o sukcesach i klęskach głosowych innych)

CZĘŚĆ OPARTA NA DZIAŁANIU PRAKTYCZNYM:

- Ćwiczenia (rozgrzewka ciała, aparatu mowy, oddechu i głosu)
- Stopniowanie trudności głosowych zarówno w mowie jak i śpiewie w zakresie 4 cech dźwięku (wysokości, głośności, czasu trwania i barwy)
- Dążenie do celu, jaki przyświeca uczniowi, nietracenie go z oczu w powodzi ćwiczeń, doświadczeń i rozwijającego się procesu.

CZĘŚĆ OPARTA NA OBSERWACJI:

- nauczyciel bacznie obserwuje reakcje i postępy ucznia, angażując w to zmysły słuchu i wzroku, swoje doświadczenie, empatię, wrażliwość oraz intuicję.
- Uczeń uwrażliwia się na subtelne odczucia i reakcje swojego ciała oraz uczy się, jak przenosić je na satysfakcjonujące brzmienie głosu, które sygnalizuje mu nauczyciel lub efekt w postaci nagrania.
- Każde ćwiczenie i wydanie głosu musi być przyjemne dla ciała!

CZĘŚĆ OPARTA NA AKTYWIZACJI:

- Nauczyciel reaguje na wszelkie nowości, przypadkowe odkrycia i szczególnie udane momenty aktywności ucznia
- Nauczyciel jest czujny na każdy, nawet najmniejszy „sukces” ucznia
- Nauczyciel docenia ucznia, jego potencjał i niepowtarzalną osobowość
- Uczeń nie boi się popełnić błędu, nie boi się zadawać pytań, nie boi się nie zgadzać i ewentualnie protestować, jest w pełni sobą
- Uczeń ujawnia własną kreatywność, bo czuje, że będzie ona doceniona
- Uczeń jest zachęcany do posiadania własnego zdania, z czego może bardzo skorzystać
- Uczeń jest zachęcany do samodzielnych eksperymentów, do parodii, a nawet buntu i próbowania odwrotnych metod niż sugeruje nauczyciel
- Uczeń współpracuje z nauczycielem obserwując własną wrażliwość psychiczną, własne doświadczenia życiowe i próbuje wiązać je z brzmieniem głosu.

KILKA SZCZEGÓŁOWYCH UWAG PRAKTYCZNYCH:

- Szybko trzeba rozpoznać potrzeby i możliwości ucznia, i od tego uzależnić intensywność działań
- Obserwacja stanu psychicznego ucznia, innego każdego dnia
- Rozpoczynanie od takiego repertuaru, w którym uczeń ma szansę odnieść sukces
- Poszukiwanie wszystkich sposobów, aby na każdej lekcji ten sukces odniósł
- Motywacja wyłącznie pozytywna, nie negatywna (O, świetnie! O, tu jeszcze spróbuj inaczej)
- Nieograniczona cierpliwość szukania przyczyny niepowodzenia w sobie, nie w uczniu

- Umiejętność „odpoczywania”, nie „ciśnięcia do końca”, unikanie wytworzenia kompleksu
- Holistyczne traktowanie rozwoju głosu „na pograniczu psychoterapii” – poparte zdobywaniem wiedzy z tego zakresu.

Mgr A. G.

Uczę bazując na własnych doświadczeniach wykonawczych i na podstawie obserwacji zarówno metod uczenia, jak i sposobów wykonawczych. Zawsze dostosowuję ćwiczenia do konkretnej osoby w zależności od tego, co danego dnia odnosi właściwy skutek.

Najmłodszym pedagogiem impostacji głosu w Akademii Teatralnej jest mgr Kamil Dominiak, którego również poprosiłam o odpowiedź na pyt.1.

Mgr K. D.

Trudno tu mówić o sposobie. Cały czas się uczę. Na pewno jestem otwarty na człowieka, który do mnie przychodzi i wyczułony na rzeczy, które dla mnie samego były niejasne, kiedy byłem studentem i w okresie tuż po szkole. Lekcja rozwija się różnie, w zależności od tego, czy to jedna wizyta w konkretnej sprawie, czy też mamy dłuższy czas pracy w perspektywie. Żadne studia i pojedyncze zajęcia nie nauczą wszystkiego i nie dadzą recepty. Każdy poszukuje na zajęciach głosowych czegoś innego. Inaczej pracuję z kimś, kto jest studentem w szkole teatralnej, inaczej z aktorem, który przygotowuje się do spektaklu w teatrze, a jeszcze inaczej z grupą 40-letnich kobiet, które są pasjonatkami musicalu i przychodzą na weekendowe zajęcia grupowe. Każdy ma inne potrzeby i pytania na etapie, na którym jest. To wielka frajda móc dzielić się doświadczeniem, ale w większości przypadków chodzi o to, jak to zrobić, żeby było żywo i szczerze. Bardzo mnie interesuje to, w jaki sposób ludzie nazywają to, co im się udało zrobić na scenie. Lubię rozszyfrowywać, co stało za metaforą „to było takie, jakbym załadował proch w pistolecie” albo „teraz to była taka ślizgawka bardziej” i wszystkie ruchy ciała, jakie wykonujemy w czasie śpiewania czy pracy nad głosem do mówienia. Przyglądam się temu, jak ktoś trzyma głowę na czubku kręgosłupa, co robi z kolanami, jak pracuje jego brzuch, żuchwa, słucham, gdzie jest krtań, język. Jeśli pracuję z kimś nad śpiewaniem (zwłaszcza musicalu) mam pewną rezerwę do zdania „jak będzie intencja to głos się pojawi”. Zazwyczaj słyszę to od aktorów (i wierzę głęboko w to, że intencja i to, co chcemy powiedzieć jest najważniejsze), ale doświadczenie pokazuje mi, że możemy mieć intencję, ale mocujemy się w czasie śpiewania z własnym ciałem i muzyką. Moje marzenia o pracy z głosem są w teatrze, a konkretnie właśnie w musicalu. Oglądam filmy na YouTube z prób produkcji

musicalowych na Broadwayu czy West Endzie i stwierdzam, że pierwsza próba ich chóru jest lepsza niż nasza premiera. Ale też 50 teatrów muzycznych w obrębie dzielnicy zmusza do tego, żeby się w tym kierunku rozwijać. Aktor dramatyczny nie musi ćwiczyć przy pianinie. Jeśli ma pedagoga, który jest dobrym aktorem i zwraca uwagę na mówienie, to mu to wystarczy i w końcu nauczy się tak posługiwać głosem, żeby mu służył. Czysta praktyka. W musicalu, gdzie ma się do zaśpiewania atletycznie trudne songi solowe czy chóralne, wymagające poruszania się po najróżniejszych barwach i rejestrach w obrębie jednej piosenki, niezbędne jest poznanie o wiele większej ilości aspektów głosu i budowanie – odstraszające słowo – techniki.

WNIOSKI

(Pyt. 1. W jaki sposób Pan/Pani naucza impostacji głosu?)

Z tych sześciu wypowiedzi wyłania się bardzo różnorakie podejście do sposobu nauczania emisji głosu. Jedna z metod koncentruje się na nauczaniu studenta świadomego używania aparatu oddechowego i aparatu mowy – przy czym poszczególni wykładowcy kładą różne akcenty na poszczególne elementy ciała, ale finalnie dostosowują konkretne ćwiczenia do potrzeb i kondycji ucznia. Inne podejście polega na psychologicznym oddziaływaniu na ucznia, gdzie punktem wyjścia są jego potrzeby, jego indywidualność.

Pytanie 2. Czy podstawą jest wiedza teoretyczna związana z budową i funkcjonowaniem narządu głosu?

Prof. St. G.:

Wiedza teoretyczna związana z budową i funkcjonowaniem narządu głosowego nie jest podstawą nauczania. W mojej metodzie pracy nad głosem, budowę aparatu głosowego i funkcjonowanie tegoż zostawiam indywidualnej pracy studentów, polecając im odpowiednie lektury. Podstawową wykładnią wiedzy teoretycznej jest praca profesor Mitrinowicz-Modrzejewskiej zatytułowana „Fizjologia i patologia głosu”. Posługuję się również pracą Kristin Linklater, zatytułowaną „Uwolnij swój głos”, przetłumaczoną na język polski. Studentów władających biegle językiem angielskim zachęcam do lektury „Voice and the actor”, Cecil Berry, opis teoretyczny. Wieloletnie doświadczenie w nauczaniu impostacji utwierdza mnie w przekonaniu, że należy poszerzać wiedzę teoretyczną w dziedzinie oddechu i opisu podparcia głosu. Najprzydatniejsza w literaturze naukowej polskiej jest w tym zakresie

praca pani profesor Mitrinowicz-Modrzejewskiej „Fizjologia i patologia głosu”, a w szczególności rozdział oddychanie. Kluczowym opisem jest podrozdział Appoggio-podparcie, gdzie pani profesor niezwykle obrazowo opisuje trudny do zrozumienia dla studentów opis zjawiska podpartego głosu. Jest to najlepszy w literaturze fachowej opis tego fenomenalnego zjawiska, z jakim się do tej pory spotkałem. Mógł to zrobić jedynie wybitny wokalista, wspaniały lekarz i doświadczony teoretyk.

Prof. Ł. Ż.

Tak, ale w niezbędnym zakresie dotyczącym praktyki i stopniowo. Przybliżam też wiedzę z pokrewnych dziedzin. Na przykład elementy fonetyki są punktem wyjścia do pracy nad artykulacją, a ta punktem wyjścia w kształceniu głosu. Przy okazji jest możliwość skonfrontowania własnych nawyków językowych z „prawidłami poprawnej wymowy polskiej”. Jak sobie radzić z problemami wynikającymi z rozwoju biologiczno-fizjologicznego, czy psychologicznego.

Doktor J. S.

W moim przypadku podstawą okazało się samo zrozumienie istoty „podparcia”, czyli umiejętności oddychania za pomocą przepony. Wiedza na temat oddychania przeponowego stała się bazą do opanowania podstaw związanych z wydobyciem dźwięku na trąbce. Umiejętności wypracowane w klasie instrumentu dętego w sposób automatyczny przenieśliem do klasy śpiewu. Szybko okazało się, że moja przepona pracuje dobrze, więc kolejnym etapem kształcenia mnie jako wokalisty należało do wszystkich aspektów związanych z prawidłową artykulacją samego głosu, jego pozycji oraz jego ukierunkowania. Z perspektywy czasu poświęconego na naukę gry na instrumencie dętym oraz nauce śpiewania uważam, że techniczna wiedza na temat prawidłowego oddychania oraz prawidłowej artykulacji dźwięku ma kluczowe znaczenie w nauczaniu śpiewu.

Mgr. A. K.

Tak, chociaż nie jest to jedyna podstawa. Uważam, że to jeden z filarów nauczania – poznać zasady akustyki, budowy instrumentów oraz fizjologii ludzkiego głosu. Jednak innymi bardzo ważnymi „filarami” są: doskonały słuch muzyczny i wokalny, empatia, intuicja, doświadczenie i wszystko, co wzbogaca komunikację z uczniem, np. działania z pogranicza psychoterapii.

Mgr. A.G.: *Wiedza teoretyczna jest bazą, ale nie podstawą, jednym z czynników które biorę pod uwagę.*

Mgr. K. D.:

Ktoś, z kim pracuję, nie musi znać szczegółów anatomii (choć wydzielałam czas, żeby zaznajamiać i ćwiczyć myśląc o niej), ale jeśli dobieram dla kogoś odpowiedź i zadania, to filtruję je przez to, co wiem o fizjologii głosu. Nie zawsze tak było. Jeszcze kilka lat temu powiedziałabym, że nie można myśleć o krtani i zadawać technicznych pytań, ale spotkałam nauczycielkę - Maureen Scott – która pokazała mi zupełnie inną perspektywę na ten temat. Maureen Scott jest nauczycielką Modelu Estill. Jest to jedna z metod pracy nad głosem, która kładzie nacisk na poznawanie fizjologii i oferuje sposoby na jej praktyczne wykorzystanie. Jo Estill, twórczyni tego systemu, była śpiewaczką operową, która chciała rozwikłać tajemnicę, na czym polegają fizjologiczne różnice w wydobywaniu różnych rodzajów głosu – krzyku, cichego mówienia, śpiewu operowego, śpiewu w stylu country. Analizowała różne, jak to nazwała Jakości Wokalne, a wyniki badań wyodrębniła części aparatu głosowego, które wpływają na ich powstawanie. Te struktury w ciele zostały na potrzeby jej treningu nazwane Figurami Wokalnymi. Zaliczyła do nich:

- Rozpoczęcie/ Zakończenie Dźwięku

Relacja między rozpoczęciem wydychania a domknięciem strun głosowych

- Struny Głosowe

Ich umiejętność do zmiany masy. Struny głosowe mogą być grubsze, cieńsze, sztywne i niedomknięte albo nieregularnie się o siebie ocierać, co ma przełożenie na barwę używanego przez nas głosu

- Fałdy Rzekome

Ich ruchy zaciskania i rozwierania na zewnątrz, które mogą dodawać do dźwięku chrypę lub czynić dźwięk czystszy i pełniejszy

- Chrzątka Tarczowata

Jej wpływ na rozciągnięcie strun głosowych. Chrzątka tarczowata może być ustawiona w pozycji wertykalnej lub wychylona do przodu. Jej wychylenie rozciąga struny głosowe i dodaje do dźwięku rodzaj „słodkości”, „śpiewności”.

- Chrzątka Pierścieniowata

Jej wychylenie do tyłu według teorii, która jest jeszcze badana, skraca struny głosowe i jest typowym ruchem dla krzyku.

- Krtani

Może się poruszać go góry i do dołu lub pozostawać pośrodku. Ma to ogromny wpływ na kolor głosu.

- Podniebienie miękkie

Oddziela jamę ustną od jamy nosowej. Jego położenie decyduje o tym, czy „mówimy przez nos”, czy nie.

- Mięsień Nalewkowato-Nagłośniowy

Stwarza dodatkową przestrzeń rezonacyjną w krtani i nadaje dodatkową dźwięczność głosowi.

- Język

Ma wielkie znaczenie w artykulacji spółgłosek, ale decyduje też o barwie samogłoski.

- Usta

Mogą rozjaśnić lub przyciemnić dźwięk.

- Żuchwa

Może rozjaśnić lub przyciemnić dźwięk.

- Zakotwiczenie szyi i głowy (ang. Head and Neck Anchoring)

Relacja szyi i głowy może odciążyć mniejsze struktury w krtani, jak również nadaje przestrzeń głosowi.

- Zakotwiczenie torsu (ang. Torso Anchoring)

Chodzi o mięśnie pleców i mięśnie piersiowe. W bardzo intensywnym śpiewaniu ich użycie również odciąża krtani i wpływa na intensywność dźwięku.

Jo Estill za życia zbadała 6 Jakości Wokalnych, które wyraźnie różniły się od siebie pod względem akustycznym i fizjologicznym. Nazwała je:

- Speech Quality

Jakość Mowy - może być kojarzona ze „zwykłym mówieniem”.

- Sob Quality

Ciemna barwa przypominająca tłumiony płacz - używana w częściach piano klasycznego repertuaru albo piosenkach Cooverów.

- Falsetto

Falset - w różnych systemach może oznaczać co innego. U Estill chodzi o dźwięk charakterystyczny dla jodłowania lub tego krępującego momentu, kiedy wokalista napotka próg w głosie i przechodzi „na głowę”.

- Twang

Brzęczący głos kojarzony z muzyką country lub językiem amerykańskim.

- Opera Quality

Używana w śpiewie klasycznym lub w mowie dawnych szekspirowskich aktorów.

- Belt

Charakterystyczny dla amerykańskiego musicalu, „krzyk na pełne gardło”, może być nazywany głosem białym.

Spojrzenie przez pryzmat fizjologii, którą poznałem dzięki Estill, na wszystkie metafory, jakie słyszałem na temat głosu i moje wszystkie dotychczasowe doświadczenia w używaniu głosu, otworzyły mi nowy świat w głowie. Można powiedzieć coś mi się ułożyło, coś mogę za sobą zostawić i iść dalej.

WNIOSKI

(Pyt. 2. Czy podstawą nauczania jest wiedza teoretyczna związana z budową i funkcjonowaniem narządu głosowego?)

Pytanie, które zadałam, okazało się wieloznaczne, przez co wykładowcy udzielili odpowiedzi odnosząc się do tego, czym sami się kierują – czy przekazują tę wiedzę teoretyczną studentom, czy rozpoczynają od tego proces nauczania i czy ta wiedza jest kluczowa dla ich metody.

Niemniej analizując ich wypowiedzi można wysnuć wniosek, że wiedza dotycząca anatomii aparatu mowy bywa raczej jednym z elementów, od których rozpoczyna się proces nauczania, jednak nie jest to element kluczowy i tylko 2 wykładowców silnie akcentuje jego znaczenie.

Prof. S. G. zachęca studentów do zapoznania się z literaturą dotyczącą tego tematu, ale nie kładzie na to nacisku. Prof. Ł. Ż zwraca uwagę na ten aspekt i jest to dla niej punktem wyjścia do dalszej pracy nad głosem. Dr J. Sz. w większym stopniu skupia się na procesach niż na kwestiach anatomicznych. Mgr A. K. i mgr A. G, przekazują tę wiedzę, jednak tylko jako jeden z elementów, od których

rozpoczynają proces nauczania. Dla mgr K. D. wiedza teoretyczna o aparacie głosowym ma duże znaczenie i przekazuje ją studentom.

Pytanie 3. Czy głównym elementem są ćwiczenia wokalne?

Prof. S. G.

„Ćwiczenia wokalne są znikomym elementem pracy głosowej. Stanowią one najwyżej 5% zajęć. Zwiększają się nieznacznie, gdy pracujemy nad materiałem muzycznym w związku z zadaniami szkolnymi. Stosujemy ćwiczenia wokalne przed zajęciami z umuzykalnienia, przed zajęciami z piosenki oraz przed egzaminami z wyżej wymienionych przedmiotów.”

Prof. Ł. Ż.

Tak. Krótkie wokalizy w obrębie tercji, kwinty czy oktawy służą do realizacji całej gamy problemów wprowadzających w zagadnienie. Potem korzystam z ćwiczeń z Vaccai'a , Concone'a, jak i z utworów polifonicznych (trzy-, czterogłosowych) strojąc się w harmonicznym brzmieniach.

Dr J. S.

Tak. Jednak mój arsenał ćwiczeń nie jest specjalnie rozbudowany. Za absolutnie podstawowe uważam dosłownie kilka z nich, które towarzyszą mi przez całe życie, tak na scenie czy raczej tuż przed wyjściem na scenę, które służą mi do prawidłowego przygotowania się do występu (rozśpiewania), jak i te którymi posługuję się w klasie lekcyjnej na zajęciach z impostacji głosu. Muszę zaznaczyć, że bardzo chętnie pracuję też „bezpośrednio” na utworach, które często służą nam jako swoistego rodzaju wokalny poligon, łącząc w jedno pracę nad treścią i jednocześnie nad techniką śpiewania. Znaczący to ni mniej, ni więcej, że pracując już bezpośrednio nad repertuarem dobrze jest odnosić się do samej „technologii” śpiewania, niejako „po drodze”. To ważne, gdyż nierzadko zdarza się, że pewne trudności pokonujemy jakby „w biegu”, pracując nad wyrazem ogólnym utworu. Praca nad konkretną piosenką zdaje się też być ciekawsza i bardziej kreatywna niż praca nad ćwiczeniami o monotonnym charakterze. Nie oznacza to oczywiście, że skreślam większość „nudnych” ćwiczeń z grafika swojej klasy. Staram się część ciężaru pracy nad emisją przesunąć w kierunku przygotowywanych utworów. Często zdarza się też, że realizowany repertuar niesie ze sobą określone problemy natury technicznej, rytmicznej czy harmonicznnej.

Mgr A. K.:

U mnie nie. Ćwiczenia wokalne są wstępem, a następnie dążymy do celu, czyli wykonania zadania wokalnego lub aktorskiego. Uczniowie reprezentują bardzo różny poziom, ale często w krótkim czasie muszą już wystąpić (egzamin, praca poza szkołą), więc poza nauką „długoterminową” muszą im pomóc tu i teraz, żeby wykonali swój występ na dobrym poziomie.

Mgr A.G.

W zależności od potrzeby równoważę ćwiczenia oddechowe, wprawki wokalne lub ćwiczenia rozluźniające.

Mgr K. D.:

Używam ich, ale nie są głównym elementem. Zazwyczaj nie są skomplikowane, chyba, że pracuję z wokalistą z dłuższym stażem, który chciałby się oswoić z frazowaniem w mniej znanym dla siebie stylu. Często używam ćwiczeń dopiero, gdy ktoś mi coś zaśpiewa, a nie na rozspiewkę na początek, bo (wokalista i tak od rana śpiewa) i chcę zobaczyć, gdzie on sam jest z utworem, z którym do mnie przyszedł. Ćwiczenie ma pomóc coś zmienić, a żeby pomóc coś zmienić muszę to najpierw zobaczyć i usłyszeć. Ćwiczenia, które robię to melodie, który każdy ma w uchu, nieskomplikowane. Staram się w nich pokazać, że na tej samej melodii, w tej samej tonacji możesz brzmieć – jasno, ciemno, cicho, głośno, okrągło, płasko, skrzecząco, przydechowo. Podrzucam różne myśli, które mogą sprawić, że człowiek zacznie się komunikować tym, co robi, poczuje swobodę w głosie. Czasem to może być intencja aktorska, czasem ruch, który wyluzuje, uwaga dotycząca języka, podniebienia albo delikatny dotyk ciężko pracujących barków, szyi czy brzucha (jeśli ktoś mi na to pozwoli i go to nie peszy i nie usztywnia).

WNIOSKI

(Pyt. 3. Czy głównym elementem są ćwiczenia wokalne?)

Ćwiczenia wokalne w oczywisty sposób stanowią integralny element nauczania emisji głosu. Prawie wszyscy wykładowcy regularnie korzystają z tej formy edukacyjnej, posługując się krótkimi ćwiczeniami wokalnymi lub też frazami muzycznymi z konkretnych utworów.

Jedynie u prof. S. G. ćwiczenia wokalne mają znikomy udział w jego metodzie nauczania, stanowiąc w jego ocenie 5% wszystkich ćwiczeń.

Pytanie 4. W jaki sposób świadomość ciała i ćwiczenia rozluźniające stosowane są w Pani/Pana metodzie?

Prof. S. G.

Świadomość ciała oraz ćwiczenia rozluźniające, a także ćwiczenia usprawniające działanie całego aparatu głosowego są podstawą mojej metody. Świadomość ciała jest podstawowym bazowym elementem pracy tą metodą. W 1. etapie pracy – i ćwiczeń - student musi dokładnie poznać swoje ciało (autonomiczności poszczególnych elementów ciała). Nie może traktować swojego ciała jako czegoś jednolitego monolitycznego. Musi się nauczyć rozluźniania poszczególnych elementów ciała, gdyż napięcia indywidualne u każdego osobnika, wynikające z genetyki albo ze złych przyzwyczajzeń, nawyków trzeba indywidualnie eliminować. Student musi nabrać wiedzy o swoim organizmie, instrumencie i zdawać sobie sprawę, które elementy jego ciała najszybciej się spinają i którym musi poświęcić jak najwięcej pracy, aby je rozluźnić. Uaktywnić i przygotować do pracy wokalne. Indywidualna praca studenta jest wielkim wyzwaniem i przypomina ona raczej, jak już mówiłem, pracę sportowca, który ma zmierzyć się z biciem swoich rekordów życiowych. Wyrugowanie złych nawyków, złych torów oddechowych, złej pracy aparatu głosowego – jest to wielkie wyzwanie i bardzo długa droga i poważna praca. Jeśli to się uda, to rezultat winien być zbliżony do naturalnego głosu wychodzącego ze środka człowieka, w pełni zbliżony do jego osobowości, jego prawdy wewnętrznej - czyli to, co w aktorstwie jest najistotniejsze. Przeszkodą największą w realizacji tego zamierzenia są szeroko rozumiane przemiany cywilizacyjne, tempo życia, coś, co powoduje, że student jest osobą napiętą, poddaną ambicjom i stresom. Wraz ze świadomością ciała i ćwiczeniami rozluźniającymi oraz usprawniającymi działanie aparatu głosowego wielką rolę odgrywają kwestie psychologiczne. Jest to niezwykle szerokie spektrum zagadnień. Są to między innymi kwestie motywacji do pracy, ambicja, pobudzanie ambicji. A czasami wręcz poskramianie ambicji. Jest to kwestia sukcesu artystycznego. Ale również kwestia klęski błędu czy wręcz przegranej batalii. Nadmienić również muszę, że rozwój głosowy młodego aktora czy też kandydata na aktora przebiega niezwykle, fantastycznie progresywnie w przypadku właściwego procesu aktorskiego prowadzonego przez doświadczonego nauczyciela akademickiego aktorstwa. I odwrotnie – nieumiejętna nauka aktorstwa, nadmierna ekspresyjność, siłowe rozwiązania aktorskie, gwałcące strukturę

cielesną kinetyczną studenta, zakłócające jego stabilność psychiczną - może powodować poważne trudności w nauce impostacji i może zablokować na dłuższy czas możliwości jakiegokolwiek progresji w tej dyscyplinie.

Prof. Ł. Ż.

W zadaniach zawsze proponuję realizację intencji emocjonalnej. Intencja zawsze pomaga. Wyzwala i uruchamia, w sposób naturalny, synchronizację ciała z głosem. To sposób na wyzbycie się tzw. „przyruchów”, które zżerają energię i mącą odbiór wyrazu, burzą koncentrację wykonawcy.

Dr J. S.

Nie stosuję żadnych specjalnych zabiegów relaksacyjnych w swojej klasie. Staram się jednak studentom zwracać uwagę na fakt, że umiejętność panowania nad stresem, czy nad wewnętrznymi napięciami, jest warunkiem prawidłowego rozwoju wokalisty, zarówno od strony technicznej, jak i artystycznej. Poza tym jest jeszcze jedna istotna kwestia: widz odczuwa napięcie tkwiące w artyście.

Mgr A. K.

Ćwiczenia rozluźniające to w mojej metodzie zdecydowany priorytet. Poza relaksem wziętym z Jogi (czyli poddaniu sile grawitacji kolejno każdej części ciała), ogromnie cenię rozluźnienia sekundowe (błyskawiczne odprężenia wybranych grup mięśni). Główny jednak nacisk kładę na rozluźnienia języka i mięśni gardła, czyli cichy, bezszmerowy oddech i miękki, ciepły i wilgotny wydech. Uważam, że to daje aparatowi głosowemu sprawność do działania we wszystkich stylach i w najróżniejszych szkołach emisji głosu.

Mgr A. G.

Uzmysławiam miejsca artykulacji, oddechu oraz rezonatorów. Ćwiczenia rozluźniające i praca z ciałem są często przeze mnie używane jako odwrócenie uwagi od nawyków i problemów danego ucznia.

Mgr. K. D.

Właściwie to jeden z głównych aspektów, na które zwracam uwagę, gdy z kimś pracuję. Zawsze lubiłem zajęcia z tancerzami współczesnymi, technikę Alexandra, sam ćwicząc

piosenki czy teksty walam się po podłodze czy wyginam w różne strony. Ostatnimi czasy inspiruje mnie w tych poszukiwaniach metoda Feldenkraisa.

WNIOSKI

(Pyt.4. W jaki sposób świadomość ciała i ćwiczenia rozluźniające stosowane są w Pani/Pana metodzie?)

Ćwiczenia rozluźniające i świadomość ciała stanowią istotny element metody nauczania u większości wykładowców. Wykorzystywane są w celu wywołania odpowiedniego stanu mentalnego i emocjonalnego wykonawcy. Jedynie dr J. Sz. nie stosuje ćwiczeń fizycznych podczas zajęć, natomiast zwraca uwagę studentom na potrzebę pracy z przejawami stresu.

Pytanie 5. Na jakie elementy zwraca Pani/Pan uwagę w trakcie nauki impostacji głosu?

Prof. S. G.

W pracy nad głosem najważniejszą dla mnie sprawą jest zgodność metody pracy z procesem aktorskim. Metoda kondycji głosu wspiera, umacnia i rozwija proces aktorski.

Prof. Ł. Ż.

Na egzekwowaniu pracy na oddechu dynamicznym. Z wykorzystywaniem appoggio i czynności zwierającego pierścienia gardłowego. W każdym dźwięku głoski, zgłoski, słowa czy frazy czuwam nad niezachwianą proporcją oddechu, fonacji i artykulacji. Niedostateczna praca mięśni jednych z nich wpływa na niedostateczne funkcjonowanie pozostałych mięśni. Dbam o szczegóły. Precyzja wykonawcza zaoszczędza czas, uczy ekonomii wysiłku. Gwarantuje zdrowie (bez guzków głosowych, niedowładu strun czy włókniaków). To ważne! Wszak narzędziem pracy aktora jest dźwięczne, nośne słowo mówione i śpiewane oraz jego ciało.

Dr J. Sz.

Główny nacisk w klasie impostacji głosu kładę na ćwiczenia, które pomagają danej osobie w konkretnym kontekście. Nierzadko okazuje się, że konkretne dobrane ćwiczenia rozwiązują

konkretny problem u tej, a nie innej osoby. Podejście indywidualne jest w procesie kształcenia najważniejszym elementem gwarantującym postępy w pracy.

Mgr A. K.

Na przyjemność ciała! Ciało jest fantastycznym nauczycielem, dającym nam wskazówki (to lubię, tego nie). A więc na harmonię postaci, dobrą kondycję, wyrazistą dykcję, swobodne ciało i twarz wolną do zadań aktorskich. Na możliwość śpiewania różnymi barwami, z różną głośnością, staccato i legato, zarówno cicho, jak i głośno. Wszystko to musi być dostępne. Jeśli któryś z tych elementów szwankuje, natychmiast wzbudza to moją czujność.

Mgr A. G.

Największą uwagę przykładam do prawidłowego oddechu oraz jak najbardziej naturalnego sposobu wydawania dźwięku bez używania manier – chociaż umiejętności dźwiękonaśladowcze są również niezwykle cenne, to jednak przede wszystkim uważam, że należy nauczyć się swojego, prostego głosu.

Mgr K. D.

Na to, żeby każdy uzmysłowił sobie, że może tak, a może inaczej. I że każdy repertuar wymaga innego użycia głosu. Chcę uzmysłwić ludziom, co mają i szukam z nimi pomysłów na to, żeby potrafili odpalić swoje emocje, śpiewali czysto i nie zabili się, gdy będą mieli do zaśpiewania „d” dwukreślne wzbijając się na miotle pod koniec pierwszego aktu, jak w musicalu Wicked w piosence Defying Gravity.

WNIOSKI

(Pyt. 5. Na co kładzie Pani/Pan nacisk w nauczaniu impostacji (emisji) głosu?)

W powyższych wypowiedziach zaczynają pojawiać się wzmianki o emocjach i oddziaływaniu indywidualnym na ucznia, np. rozwiązywaniu problemów wokalnych. Jednocześnie wykładowcy konsekwentnie powracają do akcentowania potrzeby efektywnego wykorzystania aparatu oddechowego i mowy (odczucia z ciała, oddech, naturalne brzmienie).

Pytanie 6. Czy stosuje Pani/ Pan ćwiczenia oddechowe?

Prof. S.G.

Ćwiczenia oddechowe to baza, podstawa mojej metody, łączę ją z ćwiczeniami fizycznymi, nie wyobrażam sobie braku tego połączenia. Do momentu wydobywania 1. dźwięku ćwiczymy to ze studentami przez co najmniej 30 min. Studenci są rozgrzani, czasami mocno spoceni i dopiero wtedy gotowi są do wydobywania 1. dźwięku, który nazywamy dźwiękiem podstawowym. Moja metoda zrodziła się z moich osobistych spostrzeżeń i refleksji w związku z czterdziestoletnim uprawianiem zawodu aktora, śpiewaka, wokalisty i piosenkarza. Inspiracją do moich odkryć było stwierdzenie wielkiego francuskiego aktora i teoretyka aktorstwa Jean Louis Barro, że aktor to oddech - podpisuję się pod tym stwierdzeniem obiema rękami i stoi za tym moje długoletnie doświadczenie aktorskie.

Prof. Ł. Ż.

Tak. Oddech to podstawa. Na potrzeby emisji (impostacji) zmieniamy funkcję oddychania zgodnie ze strukturą i czynnością narządu głosu. Ten odmienny sposób oddychania wymaga wyrobienia nowego odruchu warunkowego, który z czasem staje się odruchem bezwarunkowym. Ale nie rozwarstwiam pracy impostacyjnej na poszczególne elementy ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych czy artykulacyjnych. Czas edukacji w Akademii jest krótki. Nie starczyłoby czasu na synchronizację.

Dr J. Sz.

Tak. Są to tzw. pieski oraz długie dźwięki, podobnie jak to ćwiczą instrumentalisci – „dęciacy”.

Mgr A. K.

Tak! Jednak zawsze bardzo proszę, żeby najpierw sprawdzić, jakiego oddechu pragnie sam organizm, zanim zaczniemy czytać o tym w książkach.

Mgr A. G.

Tak, stosuje zazwyczaj na początku każdego spotkania z uczniem, ale potem także jako przypomnienie miejsca odpowiedzialnego za prawidłową pracę głosem.

Mgr K. D. *Jeśli chodzi o oddech dźwięczą mi w uszach słowa mojej pani profesor Darii Iwińskiej- „bierz oddech potrzebą gadania!”, „weź ze mnie szefie!”. I faktycznie, jeśli człowiek wprowadzi się w stan tej „chęci gadania” idzie gładko. CHEĆ musi być zawsze, inaczej nie ma co się w ogóle za to zabierać, ale drogi do tego, żeby ktoś do nas swobodnie „gadał” i miał swobodny oddech są moim zdaniem różne. I cała ta nauka emisji głosu jest właśnie o tym. Nie o „perfekcyjnym wykonaniu” – kolejna myśl pani profesor Iwińskiej. Bardzo przyglądam się oddechowi, gdy z kimś pracuję, ale dopóki nie muszę, to nie używam słowa „oddech”. Sam przeszedłem okres, kiedy jedyną wskazówką w tym, co robię było to, że powinienem swobodnie oddychać i nie pomagało mi to. Zatrzymany czy kontrolowany oddech jest dla mnie oznaką tego, że ktoś robi coś w sposób niewygodny dla siebie i nie wie, co może w danej chwili zmienić, żeby było swobodniej. Ważne jest wytłumaczenie, jak ten oddech w ogóle pracuje, obejrzenie obrazków, filmów. Trzeba do tego co jakiś czas wracać, żeby już w samym pomyśle człowiek nie kojarzył, że jak oddech to przepona do przodu (bo ona schodzi w dół) i jak podparcie to naprężenie tzw. „sześciopaka”. Ale ta wiedza jest bezużyteczna, jeśli nie zaczniemy odczuwać na sobie, co w praktyce znaczy swobodny, niczym nieskrępowany oddech. Wierzę, że zajęcia poświęcone oddechowi to tak naprawdę zajęcia o wygodniejszym używaniu swojego ciała. Stosuję ćwiczenia ruchowe na podłodze, rolowanie kręgosłupa góra dół ze zwróceniem na to, co się dzieje po drodze, różnorakie skręty tułowia i ćwiczenia na siedząco. Każdy z nas zna te ćwiczenia z tańca współczesnego czy techniki Alexandra. Moja wyobraźnia na ich temat zintensyfikowała się, kiedy rok temu trafiłem na zajęcia z metody Feldenkraisa. Zajęcia mają dwie formy – indywidualną i grupową. Kiedy pracujesz sam na sam z nauczycielem, jesteś naprowadzany dotykiem i słowami na ruchy, które masz wykonywać w temacie danej lekcji, a jeśli pracujesz sam w domu, interpretujesz instrukcje, które słyszysz z nagrania. Tu się zaczyna prawdziwa zabawa, bo każdy ma inny pomysł na to, co znaczy „podnieś rękę do góry”, „dotknij czołem podłogi”, „ustaw stopę tak, żeby Ci było wygodnie”. Realizując taką lekcję uzmysławiamy sobie swoje wzorce poruszania, używania różnych mięśni i uczymy nowych możliwości na poruszanie się z mniejszym wysiłkiem. Wykonywanie tych ćwiczeń uzmysławia mi to jak bardzo to, czy oddech będzie głęboki, czy pójdzie w plecy, w brzuch zależy od tego, jak się poruszam, jak do siebie podchodzę, jaki mam obraz siebie i swojego ciała. Ale potem z tych wszystkich doświadczeń staram się wycisnąć esencję i reagować na sytuację. Czasem ktoś nie potrzebuje, żeby poruszać z nim tematu oddechu, a czasem ćwiczenia na podłodze ze zwróceniem uwagi na relacje w ciele mogą kogoś odstresować, otworzyć na dalsze eksplorowanie głosu i ekspresję. Przypomniało mi się jeszcze jedno ćwiczenie, które bardzo*

lubię (popularne wśród nauczycieli w Londynie). Nazywa się „elastic recoil”, co oznacza w wolnym tłumaczeniu, odprężanie brzucha na wdechu i pozwalanie mu na swobodny powrót w czasie wydechu na „s”, „sz”, „ś”. Wykonujemy je z rękoma na brzuchu, stojąc lub leżąc. Zaczyna się od małych wydechów, które się powiększa, aż w końcu opróżni się całe płuca w czasie jednego wydechu. Jeśli nie robimy tego siłowo to po opróżnieniu płuc przy kolejnym oddechu następuje całkowite odprężenie klatki piersiowej z przodu z tyłu i po bokach i bierzemy swobodny, głęboki oddech. Janis Chapman – angielska nauczycielka śpiewu, autorka książki o śpiewie klasycznym – stworzyła przy tym ćwiczeniu krótką komendę, której używa w pracy z wokalistami SPLAT (Singer Please Loosen Abdominal Tension)- „Wokalisto, wyluzuj napięcie w brzuchu”. Wszyscy jesteśmy ludźmi i każdego dnia się budzimy jakoś spięci, coś nas zmartwi, nie chce nam się, a to wpływa na oddech i trzeba w ten stan „do pracy” codziennie się wprowadzać.

WNIOSKI

(Pyt. 6. Czy stosuje Pani/Pan ćwiczenia oddechowe?)

Wszyscy pedagodzy, którym zadano to pytanie, stosują ćwiczenia oddechowe – w różnym zakresie i na różnym poziomie intensywności. Cechą wspólną stosowanego przez tych pedagogów podejścia jest to, iż ćwiczenia oddechowe są jednym z najważniejszych elementów inicjujących każde zajęcia z impostacji.

Pytanie 7. Jakimi ćwiczeniami posługuje się Pani/Pan w swojej metodzie?

Prof. S., G.

Dzielę ćwiczenia na podłodze na kilka autonomicznych segmentów

- 1. część to ogólna rozgrzewka*
- 2. część to usprawnienie stawów w tym uelastycznienie kręgosłupa*
- 3. to ćwiczenia oddechowe*
- 4. punkt to ekspansja oddechowa, czyli poszerzanie oddechu*
- 5. wreszcie szukanie oddechu naturalnego*
- 6. wibratory zwane przez innego wykładowcę - rezonatorami*

Ważnym niezależnym segmentem ćwiczeń jest poszukiwanie dźwięku podstawowego w kilku ćwiczeniach, a także utrwalanie tego dźwięku w ćwiczeniach fizycznych wraz z impulsem ruchu. Efektem końcowym jest student rozgrzany, porozciągany, posiadający

nisko osadzony oddech, nadźwięczniony, gotowy do wyjścia na scenę i działań aktorskich, które polegają w głównej mierze na komunikacji z partnerem, z partnerami, ale przede wszystkim z widownią.

Prof. Ł. Ż.

Jeśli chodzi o literaturę, wspomniałam już w punkcie 3 [odp. na pyt.3 – przyp. autora]. W ćwiczeniach wokalnych staram się dopracowywać wibracji, a nie falowania, elementu metaliczności jako składowej, co gwarantuje nośność dźwięków, a w pracy nad poszerzaniem skali głosu, uzyskiwaniem coraz szerszego pasma fonacyjnego, bogatego w tony harmoniczne rezonatorów klatki piersiowej, krtani i nasady, gdzie mieści się (trudny do ujarznienia) rezonator jamy ustnej. Zwracam uwagę na bezgłośną wymianę powietrza (ważne w pracy z mikrofonem, mikroportem, a także w radio i dubbingu).

Dr J. Sz.

Trudno mówić o jakiejś mojej własnej metodzie. Ćwiczenia, którymi posługuję się w moim życiu artystycznym i pedagogicznym, nabyłem metodą obserwacji otaczającego mnie środowiska branżowego, włączając w to szkołę, którą ukończyłem, literaturę, na którą się napotykam oraz wiedzę z tzw. przekazu słownego.

Mgr A. K.

Przede wszystkim luźne gardło! Wymyślam nieskończenie wiele ćwiczeń na poczucie miękkiego gardła w momencie wdechu: początek ziewania, „kulki powietrza”, „wkładanie” wdechu ręką, „usta w gardle”, „omdlewające gardło”, „niewidzialna szyja”, wizualizacja spokoju, „stretching” gardła, gorący wilgotny wydech, rozluźnienie „trzech bram” itp. Obszar gardła uważam za kluczowy zarówno w oddychaniu, jak i w nauce emisji.

Mgr A. G.

Ćwiczenia zazwyczaj dostosowuję do ucznia – na początku rozluźniające, później nadźwięczające i rozgrzewające aparat, potem w zależności od potrzeby są ćwiczenia na miejsce artykulacji, na łączenie rejestrów, na biegłość głosu i dobrą artykulację słowa w śpiewie lub na belcanto.

Mgr K. D.

Różnymi. Wyglupiam się dużo. Kładę na podłogę. Przedrzeźniam starsze panie od emisji głosu. Zachęcam do wyrażania się jako postać. Nakręcam. Podrzucam intencje. Zadaję pytania. Podgrywam. Staram się wylapywać, o co ktoś pyta i na co zwraca uwagę. Moim podręcznikowym ćwiczeniem jest syrenka- dźwięk /ng/ kiedy przód języka spoczywa na dolnych zębach, a tył spotyka się w podniebieniu. Można na niej odczuć wszystko, np. jak lekko pokonać próg bez przejścia na falset. Pokonać ten próg na malutkim dźwięku i większym. Pokonać go mając obniżoną krtani albo taki skrzeczący dźwięk jak w musicalach. Syrena wprawia w swobodny ruch w krtani, żeby mogła poruszać się bez wysiłku góra-dół. Można na niej zaobserwować, czy napinamy żuchwę albo połykamy język, kiedy idziemy na górne dźwięki albo zaniżamy, gdy schodzimy na dolne. Można się na niej uczyć utworu, zachowując

w języku ustawienie /ng/ i artykułując buzią słowa (takie mormorando, tylko trochę inaczej). Drugie ćwiczenie to „śmiech na niemo”. Według Estill można odczuć fizycznie, co znaczy otwieranie gardła, czyli rozwieranie fałszywych strun głosowych po to by struny głosowe odpowiedzialne za tworzenie dźwięku mogły swobodnie zwierać się ze sobą i wibrować. A przy okazji naprawdę rozśmiesza i rozluźnia atmosferę. I wszystko, co mi przyjdzie do głowy, kiedy słucham i widzę, jak ktoś śpiewa.

WNIOSKI

(Pyt. 7. Jakimi ćwiczeniami posługuje się Pani/Pan w swojej metodzie?)

Większość pedagogów, którzy wypowiedzieli się w tym badaniu, zwraca większą uwagę na cel ćwiczeń niż na ich charakter. Stosowane przez nich ćwiczenia koncentrują się na poszerzaniu skali głosu, zwiększeniu nośności dźwięku, prawidłowym wydobyciu swojego naturalnego dźwięku oraz swobodnym wydobywaniu dźwięku. Jeden z pedagogów uważa ćwiczenia „na luźne, miękkie gardło” za kluczowe dla oddychania i nauki emisji. Dwóch pedagogów stosuje ćwiczenia fizyczne na podłodze, usprawniając tym samym ciało studenta, dźwięk i oddech. Dwoje posługuje się ćwiczeniami wokalnymi. Jedna osoba używa ćwiczeń, których sama używała, zna je z literatury, oraz korzysta z przekazu słownego. Jeden z respondentów odpowiada „Różne”, podając przykłady różnych niekonwencjonalnych ćwiczeń, które roboczo nazywa np. „Syrenka”, „Śmiech na niemo”. Inna osoba odpowiada, iż ćwiczenia dostosowuje do studenta – mają one charakter rozluźniający, nadźwięczniający, rozgrzewający aparat głosowy, ćwiczenia na miejsce artykulacji, na łączenie rejestrów i na biegłość głosu.

Pytanie 8. Czy nauczając impostacji głosu stosuje Pani/pan ćwiczenia fizyczne? Jeśli tak, to jakie to są ćwiczenia?

Prof. St. G.

Odpowiedzi na to pytanie udzielił asystent prof. Górki (tekst jest autoryzowany).

1. *Położ się na plecach. Weź wdech i staraj się 'rozprowadzić' go po całym swoim ciele. Zwróć uwagę na stawy, miejsce nadwyrężone, w efekcie dotrzyj oddechem do palców u stóp. Następnie wydychamy powietrze, na początku nie używamy głosu, w miarę kolejnych ćwiczeń możemy dodać dźwięk - rodzaj ciężkiego westchnienia. Wydychane powietrze kierujemy do wybranego punktu na suficie.*

2. *'PRZECIĄGAWKI ZAPASNICZE' - Leżąc na plecach, kładziemy lewą rękę przy prawym uchu. Zginamy nogi w kolanach. Bierzymy wdech (w pozycji neutralnej na plecach), po czym wspierając się na nogach i ręce podnosimy korpus skręcając go w prawą stronę, jednocześnie wydychamy powietrze. Powtarzamy zmieniając strony kilka razy, aż do poczucia zmęczenia, po czym rozluźniamy się i wydychamy powietrze starając się 'dotrzeć' nim do wybranego punktu na suficie.*

3. *'ROZKLEKOTANY ROWEREK' - Ćwiczenie przypominające klasyczny rowerek. Leżąc na plecach unosimy zgięte nogi i pedałujemy. Po chwili ruch przestaje przypominać pedałowanie, zmieniamy płaszczyzny ruchu nogami - boki, góra, dół, nogi raz się prostują, raz są zgięte, cały czas wydychamy powietrze.*

4. *'WYRZUTY' - serie wyrzutów zaczynamy od samych nadgarstków, razem z oddechem - jeden wyrzut w górę, w kierunku sufitu, na jeden oddech. Następnie wyrzucamy rękę z łokci, po czym całe rękę aż od barków. To samo tyczy się nóg.*

5. *Auto-masaż własnego ciała, polegający na poklepywaniu, mającym na celu pobudzenie ciała.*

6. *'RYBA' - Leżąc na plecach kładziemy ręce przy ciele, wspieramy się na łokciach i unosimy korpus do góry. Głowa swobodnie zwisa, oddychamy. Staramy się wytrzymać jak najdłużej.*

7. *KOT - W pozycji na czworaka cofamy korpus do tyłu nie odrywając rąk od podłogi, wracamy korpusem dołem przy podłodze, wydmuchując na podłodze ścieżkę. To samo w drugą stronę. Na rozluźnienie wykonujemy koci grzbiet w górę i w dół.*

8. *CIOCIA* - W pozycji na czworakach kładziemy korpus na ziemi z wydechem, wracając do pozycji wyjściowej bierzemy wdech. Powtarzamy rytmicznie z oddechem. Nie odrywamy rąk od podłogi.

9. *FOKA* - Kładziemy się na brzuchu. Ręce kładziemy w okolicach klatki piersiowej. Następnie unosimy tułów, aż do oderwania się bioder od podłogi. Oddychamy w tej pozycji, staramy się wytrzymać jak najdłużej.

10. *PŁUG* - Podczas ćwiczenia intensywnie oddychamy. Nogi za głowę. Staramy się pogłębić pozycję. Po chwili przesuwamy oba kolana za prawe, a potem za lewe ucho. Następnie sięgamy stopami jak najdalej za siebie, starając się dotknąć podłogi palcami. Następnie unosimy nogi i wykonujemy ruchy w wszystkich płaszczyznach. Prostujemy nogi do świecy, następnie jedną nogę kierujemy na zewnątrz drugą do wewnątrz. Opuszczamy nogi i krąg po kręgu kładziemy się na podłodze.

11. Masaż przez partnera mający na celu, pobudzenie każdej części ciała. Zakończony sekwencją długich oddechów.

12. Przy oddechach można używać sekwencji słów:

- *JURKU, JURKU*
- *ORŁY, ORŁY*
- *JALZA, JALZA*

Prof. Ł. Ż.:

Czasami relaks, ale głównie staram się wyposażyć studentów w świadome myślenie i zachowanie na bieżąco czujności przy realizacji zadań. Chronię ich przed mechanicznym powtarzaniem. Przypominam, że są twórcami tworzącymi słowo mówione czy śpiewane jak najpiękniejszym głosem, swoją odkrytą barwą a nie magazynem wytworzonych dźwięków (tak się dzieje, kiedy gubią podstawowy element – oddech dynamiczny – i przechodzą na bierne oddychanie „kradnąc” w ten sposób powietrze potrzebne do życia i sztucznie przetwarzając, realizują dalej fonację i artykulację). To powietrze szybko się zużywa, a oni godząc się na dyskomfort organizmu dalej pracują. „Magazynem dźwięków” jest rezonator, w którym występuje, a więc pomieszczenie. Zdobytą wiedzę i nabytymi umiejętnościami praktycznymi (to podstawowe ABC rzemiosła zawodowego) poradzą sobie w dalszym rozwoju, tworzeniu instrumentu głosowego. Mając świadomość będą samodzielni. A zdeterminowani dojdą do celu.

Dr J. Sz.

Sklony. Podczas skłonu następuje wydech... ręce luźno opadają w dół. Kiedy podnosimy się ze skłonu ręce wędrują nad głowę a ucień napelnia powietrzem przeponę. To ćwiczenie ma na celu rozluźnić osobę przed częścią zasadniczą rozgrzewki. „Pieski”. Krótkie, gwałtowne wydechy oraz wdechy w cyklach po kilka, do kilkunastu razy.

Mgr A. K.

Przeciąganie się i ziewanie. Relaks. Rozluźnianie mięśni głowy, twarzy i aparatu wymowy przy pomocy własnych dłoni. Rozluźnianie obręczy barkowej przy pomocy różnego rodzaju ruchów własnych. Obroty luźnej górnej części tułowia przy nieruchomych biodrach (uaktywnienie obszaru przepona-mięśnie żebrowe-odcinek lędźwiowy pleców). „Ugruntowanie” Aleksandra Lowena. Śpiewanie wprawek - zawsze w ruchu.

Mgr A. G.

Stosuję ćwiczenia rozgrzewające i rozluźniające ramiona, kark, szyję i w dalszej kolejności biodra. Generalnie często proszę o to ,aby dźwięk wyszedł z ruchu ciała.

Mgr K. D.

Bez przerwy. To mogą być ćwiczenia na to, by człowiek poczuł w ciele puls piosenki. Ruszamy się po to by w z różnym natężeniem zrealizować ciałem rytm – czasem np. ktoś śpiewa rockową piosenkę, w której wyraża gniew na siebie i niezadowolenie na sytuację i kompletnie nie uznaje ciężkiego pulsu piosenki. Wtedy proponuję pracę na kontraście. Mówię najczęściej „rytm możemy zrealizować w różny sposób – raz, dwa, trzy, cztery (tu wypowiadam te słowa niewinnym głosem, jak zakonnica, ze sztywnym brzuchem i kręgosłupem, lekko muskam stopami podłogę wystukując ten rytm) albo RAZ, DWA, TRZY, CZTERY (pokazując cięższy ruch, tupiąc, na ugiętych kolanach i swobodnym tułowi). Jeśli ktoś jest totalnie odcięty od centrum swojego ciała posuwam się do ostateczności i proszę by usiadł na podłodze, podniósł kolana (tak, że siedzi na kościach kulszowych- pupie) i rozłożył ręce jakby siedział na tronie i śpiewał. Ale przychodzi mi jeszcze na myśl jedna rzecz, której nauczyłem się u Estill- lokowanie wysiłku w swoim ciele i nadawanie swojego numerku tej pracy w skali od 1 do 10. Figury wokalne zakładają zmiany w ruchu i pracę mięśni, która może być mała i większa. Co więcej jeden to samo może odczuwać jako ciężką pracę, a drugiemu może przyjść to lekko. Jednym z wprowadzających do tej koncepcji ćwiczeń jest przybliżenie kciuka

i drugiego palca w dowolnej ręce (powstaje wtedy takie kółeczko) i przyciśnięcie ich do siebie. Zaczyna się praca, napięcie mięśni. Wtedy prowadzący prosi, żeby znaleźć swoją pracę na 1, potem na 3, na 7, na 10. Obserwujemy, co się dzieje z napięciem. Im większa praca w naszym kółeczku z palców tym coraz większa część ręki angażuje się w ten ruch (pozostałe palce, przedramię). Uświadamiamy sobie, że większy wysiłek wkładany w dane miejsce roznosi się na inne obszary. Zadajemy sobie pytanie czy możemy zachować wysoki numerek wysiłku w pierwszych dwóch palcach, ale spróbować rozluźnić pozostałą część ręki. Podobnie ma się rzecz z używaniem głosu. Używamy na początku wszystkiego naraz, barków, szyi, szczęki, oczu i dopiero z czasem redukujemy pracę tam, gdzie jest ona niepotrzebna. Ćwiczenie z nadawaniem numerków można też zrobić w parze. Podajemy sobie wtedy dłoń jak na powitanie, ściskamy dłoń partnera i nadajemy w głowie swój numerek tej pracy. Ściskamy mocniej lub lżej i znów nadajemy numerek. Uświadamia to, że każdy ma swój sposób odczuwania wysiłku w tej samej czynności. To ćwiczenie rozpoczyna każdy kilkudniowy kurs Estill i służy przekierowywaniu uwagi ze słuchania dźwięku na słuchanie swojego ciała. U Estill jest też ćwiczenie, które się nazywa „zakotwiczeniem”, czyli angażowaniem mięśni pleców do trudniejszych, wymagających tego zadań wokalnych. Jeśli czuję, że ktoś jest na to gotowy tzn. wystarczająco rozluźniony i otwarty na eksperyment to proszę, żeby wypadł na przednią nogę i rozpychał moje ręce swoimi (stawiam wtedy pewien), nie oddalając łokci od tułowia i nie podnosząc barków do góry tak, żeby zaangażował plecy i śpiewał. Ale jestem w tym ostrożny i staram się to serwować tak, żeby ktoś kto ode mnie wychodzi wysnuł bardziej użyteczną lekcję niż że jak napnie plecy to głos pójdzie.

WNIOSKI

(Pyt. 8. Czy nauczając impostacji głosu stosuje Pani/Pan ćwiczenia fizyczne? Jeśli tak, to jakie to są ćwiczenia?)

Z wypowiedzi pedagogów wynika, że wszyscy stosują ćwiczenia fizyczne, które służą relaksacji, rozgrzewce, a także stanowią dodatkowe wsparcie przy ćwiczeniach głosowych.

Wypowiedź mgr J. Ch. przytaczam również w całości. Rozbicie jej byłoby ze szkodą dla cennych treści. Mgr J. Ch uznała ten rodzaj wypowiedzi za cały i kompletny. Oto ona:

Impostacji/emisji głosu nauczam w oparciu o własną metodę SVT© - Safe Voice Technique, którą stworzyłam wspólnie z mgr Beatą Osytek pod patronatem Digital Beat Academy. Metoda skupia się na bezpieczeństwie głosu oraz wydłużaniu jego żywotności. W kontekście pracy ze studentami wydziału aktorskiego jest to szczególnie ważne, gdyż głos stanowi podstawowe narzędzie w zawodzie aktora. Główny cel metody to świadomość elementów

wpływających na funkcjonalne działanie aparatu głosowego oraz umiejętność kontrolowania i maksymalnego wykorzystania potencjału wokalnego, przy zachowaniu jego higieny i bezpieczeństwa. Te elementy to:

- budowa i działanie narządów odpowiadających za powstawanie dźwięku
- wpływ pracy całego ciała na głos
- wpływ mózgu, na poziomie neurologicznym oraz na poziomie wyobraźniowym

Istotą metody SVT jest pozbywanie się napięć utrudniających pracę krtani i ciała, czynników blokujących głos. Na tej bazie dążymy do wydobycia głosu najbardziej naturalnego w brzmieniu, otwartego, nośnego i elastycznego. Uczeń poznaje swój potencjał dzięki bezpiecznej emisji głosu i autorskiej kombinacji ćwiczeń relaksujących oraz koordynujących oddech z aparatem mowy i wyobraźnią. Metoda zajmuje się zarówno mową jak i śpiewem, przy zachowaniu rozróżnienia tych dwóch zjawisk, pomimo, że pewne elementy się pokrywają, to emisja wokalna wymaga większej kontroli ciśnienia, oraz w większym stopniu wykorzystuje rejestry głosu. Na pierwszym etapie poznajemy budowę aparatu i jego działanie. Następnie przechodzimy do funkcji oddechu i jego wpływu na jakość, dynamikę i intonację. Stopniowo przechodzimy od ćwiczeń oddechowych do ćwiczeń głosowych.

Ciało

Na tym etapie uaktywniamy pracę całego ciała. Poznajemy wpływ napięć mięśniowych na funkcjonowanie głosu i uczymy się je eliminować.

Relaks

W swojej pracy korzystam z szeregu ćwiczeń relaksacyjnych, pozycji gimnastycznych zaczerpniętych z różnych dziedzin (np. joga, stretching, pilates). Ćwiczenia fizyczne stopniowo łączymy z oddechowymi i wokalnymi. Dzięki temu uczniowie mogą poczuć przepływ oddechu, wydłużyć ten proces, poczuć, jak głos funkcjonuje w stanie napięcia, a jak w stanie balansu ciała, czyli jednoczesnego rozluźnienia i kontrolowanego wytwarzania energii.

Gospodarka oddechowa

Poznajemy funkcję przepony i mięśnie kontrolujące jej pracę, uczymy się wytwarzać ciśnienie odpowiednie do długości i mocy wypowiedzianych lub śpiewanych fraz, poznajemy funkcje krtani, więzadeł głosowych i narządów artykulacyjnych. W temacie przepony stosuję określenie „oparcia oddechowego” zamiast „podparcia oddechowego” za prof. Iwoną

Wiśniewską-Salamon, która w swojej pracy ze studentami aktorstwa i wokalistyki zaobserwowała pozytywny i bardziej efektywny wpływ wyobraźniowej takiej zamiany. Człowiek wyobrażający sobie, że jego głos opiera się na solidnym fundamencie, lub na poduszce powietrznej, czuje większy komfort w pracy głosem, niż ten który wyobraża sobie, że głos musi być z podpierany lub z wysiłkiem uduszony. Również w mojej pracy uzyskałam lepsze efekty w wyniku tej prostej zmiany nomenklatury.

Samogłoski

Kolejny etap to ustawienie prawidłowo brzmiących samogłosek. Początkowo w mowie, następnie przechodzimy do swobodnego wokalizowania. Często konieczna jest indywidualna praca, dla wyeliminowania nieprawidłowości, złych nawyków, manier, czasem konieczna jest przebudowa głosu, zmiany pozycji języka, zwarcia więzadeł i wyeliminowania emisji chuchającej, pozbycie się nosowości i szeregu innych błędów, które występują u każdego w inny sposób. Ćwiczenia przeze mnie stosowane ułożone są w równoważnej proporcji - ćwiczenia ruchowe, ćwiczenia impostacyjne - mowa, ćwiczenia wokalne. Część ćwiczeń łączy ze sobą poszczególne elementy, ponieważ właśnie na połączeniu i świadomej koordynacji nam zależy.

Rezonatory

Następnym tematem jest rezonans, pojęcie naturalnych wzmacniaczy głosu, ich rozmieszczenie oraz funkcja. Uczymy się uruchamiać rezonatory zarówno w mowie jak i w śpiewie. Tworzymy ich mapę w wyobraźni i uczymy się „wysyłania” dźwięku przez otwarty rezonator.

Skala

Na bazie ćwiczeń wokalnych przechodzimy do stopniowego poszerzania skali głosu, ujednolicania brzmienia samogłosek, ustalenia ich bliskiej pozycji, wyrównania barwy głosu na przestrzeni skali i swobodnego poruszania się pomiędzy rejestrami.

Barwa głosu

Następnie przechodzimy do pojęcia barwy głosu i wpływu układu poszczególnych partii rezonatorów oraz narządów artykulacyjnych na barwę. Uczymy się rozróżniać swój naturalny

głos i uczymy się go przetwarzać, tworzyć nowe jakości i kolory, co jest niesłychanie ważne w pracy aktora.

Emisja zbiorowa

Podczas zajęć poruszamy zagadnienie śpiewu zbiorowego. Śpiewamy unisono, ucząc się wzajemnego słuchania i miksowania głosów w celu uzyskania jednolitego brzmienia i uporządkowanej rytmiki w ramach całego zespołu. Stosujemy także proste przebiegi wielogłosowe, rozwijające słyszenie harmoniczne i polifoniczne.

Ekspresja

Kolejnym zagadnieniem jest ekspresja głosu. Tu przechodzimy do zadań, które uruchamiają wyobraźnię, aktywizują emocje. Przyglądamy się jak ekspresja wpływa na równowagę brzmienia, napięcia ciała i nośność dźwięki. Pracujemy nad różnymi dynamikami i odcieniami, dążymy do wyeliminowania napięć tam, gdzie pojawia się konkretna intencja. Jest to niezwykle ważne zarówno podczas późniejszej interpretacji tekstu jak i piosenki.

Improwizacja

W trakcie zajęć przeprowadzam również ćwiczenia oparte na improwizacji głosem. Rozwijają one kreatywność, uczniowie mają szansę eksperymentowania, wydobywając dowolne dźwięki, tworzą z nich struktury melodyczne i rytmiczne. Improwizujemy solo, w parach i całą grupą.

Korelacja

Podczas zajęć ze studentami kierunku aktorskiego istotne jest wprowadzanie zadań o charakterze aktorskim. Na ich bazie łączymy zdobyte umiejętności stosując je w praktyce. Zadania są skonstruowane w taki sposób, by możliwie najszerszej uruchamiać środki wyrazu jakimi dysponujemy posługując się głosem. W ćwiczeniach tego typu kładziemy nacisk na naturalizm wykonawczy oraz nośność dźwięku niezbędną do pracy na scenie

Bezpieczne używanie głosu

Zawsze najważniejsza jest higiena głosu, regeneracja i świadomość. Uwalniamy naturalną energię bez stresu i forsowania. Siła ciała oraz siła umysłu są tak samo ważne jak naturalne predyspozycje głosowe, słuch muzyczny czy indywidualne rozmiary rezonatorów. Mięśnie wokalne rozwijają się stopniowo, stymulujemy ich sprawność bez forsowania.

Przykładowe ćwiczenia

Ćwiczenia relaksacyjne:

- *naprzemienne napinanie i rozluźnianie poszczególnych partii ciała. Rozluźnianie najpierw z długim wydechem, następnie z dźwięcznym westchnieniem.*
- *Rozciąganie ciała w pozycjach jogi, praca ciała sprzężona z oddechem- wdech - rozciągnięcie/ wydech - rozluźnienie*

Ćwiczenia oddechowe:

- *w pozycji leżącej oddychamy w sposób naturalny, obserwując tor oddechowy oraz unoszenie i opadanie brzucha. W drugim etapie ćwiczenia, stopniowo wydłużając fazę wydechu, spowalniając opadanie brzucha. Możemy zastosować wydech swobodny, syczenie lub mormorando.*
- *naprzemiennie wciągamy i wyrzucamy do przodu mięśnie tłoczni brzusznej stopniowo przyśpieszając.*
- *Przeskakując z nogi na nogę wykonujemy rytmiczne chuchnięcia, jak przy treningu boksera*

Ćwiczenia na samogłoski:

- *W pozycji leżącej i stojącej wypowiadamy sylaby ma me mi mo mu my, wykonując jednocześnie okrężny ruch rąk od siebie do przodu i z powrotem, płynnie, na każdej samogłosce.*
- *W wolnym tempie, na jednym oddechu, na jednej wysokości dźwięku wypowiadamy słowa buddyjskiej mantry lub inny zestaw sylab ze zmiennymi samogłoskami.*
- *Stosując ćwiczenia samogłoskowe kładziemy nacisk na legato, sotto voce, klarowność dźwięku oraz intonację*

Ćwiczenia na zwartą emisję:

- *wykonujemy sylabę li, z przedłużoną głoską „i”, wyobrażając sobie skupianie dźwięku w jednym punkcie przed sobą.*

- *Śpiewamy samogłoski na opadającym lub wznoszącym glissando, miękko pokonując przestrzeń między dźwiękami, delikatnie pojękując, łkając. Początkowo stosujemy nieduży ambitus.*

Ćwiczenia łączące ruch z dźwiękiem:

- *Wykonujemy proste ruchy, jak przysiady, huśtanie rękami, unoszenie i opadanie rąk, tupnięcia i inne, dołączając do ruchu wypowiedane sylaby lub słowa. Długość i dynamika samogłoski powinna odpowiadać długości i ekspresji ruchu*
- *śpiewamy prostą piosenkę. Po opanowaniu tekstu i melodii dołączamy choreografię polegającą na wykonaniu szeregu czynności, ruchów, pokonywaniu przestrzeni w zmiennym tempie, jednocześnie starając się, żeby ruch nie ograniczał brzmienia głosu, a przeciwnie, wspomagał go. Ciało ma współpracować z głosem.*

Improwizacja:

- *Krąg dźwięku - metoda zaczerpnięta z metody Bobbiego McFerrina. Poszczególne głosy w grupie dołączają się stopniowo do bazowego modelu melodycznego lub rytmicznego. Tworzymy wielogłosowy utwór muzyczny. W miarę postępów w pracy stawiamy bardziej skomplikowane zadania, określające elementy muzyczne utworu lub będące inspiracją, tematem danej improwizacji.*
- *improwizacja w parach - rozmowa dźwiękami, bez słów, dialog muzyczny, którego kształt i charakter zależą od wykonawców.*

Pracę z wokalistami rozkładam na trzy etapy:

Etap pierwszy: pracujemy na repertuarze poziomem trudności dostosowanym do poziomu zaawansowania studenta, starając się wyeliminować błędy emisyjne, wyrównując brzmienie i skupiając się na głosie otwartym i naturalnym.

Etap drugi: praca warsztatowa- podczas pracy nad utworem analizujemy oryginalne wykonania i techniki jakimi operują wokaliści różnych gatunków; jazz, musical, pop, piosenka kabaretowa i inne. Poznajemy podstawy różnych technik wokalnych: natural voice, bel canto, SLS (Speech Level Singing) airy voice, śpiew musicalowy

Etap trzeci: poszukiwanie indywidualnej jakości-

Pracując nad wybranym utworem szukamy najbardziej naturalnych i najciekawszych środków wyrazu, które sprawiają, że wykonanie utworu jest jedyne w swoim rodzaju. Poruszamy zagadnienia takie jak barwa, rytmika, dynamika, artykulacja, ekspresja. Poszukujemy indywidualnego charakteru głosu, gatunku oraz techniki, w której artysta będzie się najlepiej czuł w przyszłej karierze wykonawczej.

Najlepszym podsumowaniem, a zarazem mottem mojej metody może być wierszyk Walerego Wysockiego: „Kto chce śpiewać prawidłowo, niech wymawia każde słowo, między językiem a zębami, wyraźnymi sylabami. Niechaj gardła nie forsuje, a głos w ustach konserwuje. Niech udaje, że wciąż ziewa, a ustami mówi...śpiewa!”

WNIOSKI

Pyt. 1

J. Ch. naucza impostacji głosu metodą SVT© - *Safe Voice Technique*, skoncentrowaną na bezpieczeństwie używania głosu oraz wydłużaniu jego żywotności.

Pyt. 2

Tak, wiedza teoretyczna dotycząca anatomii i funkcjonowania narządu głosowego i oddechowego jest podstawą jej metody nauczania, od tych elementów rozpoczyna pracę ze studentami.

Pyt.3

Ćwiczenia wokalne są jednym z wielu, ale nie głównym elementem pracy nad głosem. W tej metodzie stanowią 1/3 ćwiczeń (obok ćwiczeń ruchowych i impostacyjnych).

Pyt.4

Świadomość ciała i ćwiczenia rozluźniające służą doświadczeniu różnicy między jakością dźwięku wydobywaną przy napiętym ciele vs ciało rozluźnione.

Pyt. 5

J. Ch. kładzie nacisk na naturalne brzmienie, nośność poprzez koordynację aparatu oddechowego i aparatu mowy, a także poprzez wykorzystanie wyobraźni (np. „mapa rezonatorów”).

Pyt.6

Tak, J. Ch. stosuje ćwiczenia oddechowe, zwracając uwagę na tzw. „oparcie oddechowe” (termin stosowany za prof. Iwoną Wiśniewską-Salamon), w miejsce terminu „podparcie”. W tym nowym ujęciu chodzi o to, iż głos powinien być wydobywany bez wysiłku / wymuszania.

Pyt. 7

J. Ch. stosuje szerokie spektrum ćwiczeń: ruchowe, wokalne, impostacyjne, relaksacyjne, oddechowe, improwizacyjne, harmoniczne.

Pyt. 8

Tak, J. Ch. stosuje ćwiczenia fizyczne: łączące ruch z dźwiękiem, oddech z dźwiękiem, ćwiczenia relaksacyjne i rozciągające.

Z dwiema wykładowczyniami Akademii Teatralnej w Warszawie przeprowadziłam wywiad. Była to rozmowa na temat stosowanych przez nie metod, sposobów nauczania emisji głosu. Pytania pomocnicze były takie same, jak u respondentów, którzy odpowiedzieli pisemnie. Rozmowy te zostały nagrane, a następnie spisane. Wypowiedzi były spontaniczne i czasem przerywane nieistotnymi dla mojej pracy wypowiedziami. Pozwoliłam sobie, za zgodą rozmówczyń, dosłownie zacytować zarejestrowane wypowiedzi. Język, którym się posługują, jest tak odmienny od tego, jakim posługiwali się respondenci pisemni, że nie sposób nie pokusić się o zacytowanie ich wypowiedzi dosłownie. Jedną z moich rozmówczyń jest najbardziej doświadczonym pedagogiem impostacji głosu w Akademii Teatralnej w Warszawie, drugą osobą to aktywna artystka, wokalistka i pedagog.

Wywiad z D. I.

K.W – Dario, chcę napisać o mojej holistycznej metodzie nauczania głosu. Poprosiłam o opisanie metody nauczania S. G, J. Sz, A. S, Ł Ż, K. D i Ciebie Dario też o to proszę. Chciałabym zapytać o Twoją metodę nauczania impostacji głosu.

D.I : *Dla mnie istotny jest kontakt z partnerem. Oczywiście dotyczy to również publiczności, bo dla mnie partnerstwo to jest również publiczność. Wzrokowy i emocjonalny kontakt. Według mnie oko jest najważniejsze, bo to jest myśl przekazywana przez oko - tak przekazywana, że drugi człowiek wie, że go dotykają słowami, a nie tylko mówią do niego. Siła głosu i całe piękno głosu mają pochodzić z wyobraźni. Jak chcę mówić do kogoś, to bez względu na to, w jaki sposób i o czym mówię – bez kontaktu wzrokowego nic nie zrobię. Okiem również bierzemy oddech, bierzemy z człowieka albo z przestrzeni, jak mówimy lub śpiewamy do publiczności. Nic siłowego, bierzemy tyle, ile chcemy w danym momencie,*

oczywiście do tego trzeba dużej wprawy. Na początku stosujemy różne oddechy i potem również różne oddechy się stosuje.

K.W - Nie mówisz im (uczniom) o głębokości oddechu, gdzie go bierzemy...

D.I : *Absolutnie nie i oddech idzie akurat w te rejony, w które powinien iść. Jest taki moment pomiędzy oddechem – jak bierzesz oddech, to jest moment takiego cudownego stanu gotowości.*

K.W - Ja też tak mówię... stan gotowości jest najważniejszy.

D.I : *Tak, tak, kiedy człowiek nabierze bardzo dużo powietrza i tylko powietrza, a nie myśli o tym, że to jest oddech do mowy, to się zapowietrzy. Oczywiście wtedy mowa jest siłowa, ten oddech na krótko wystarczy, nazywam go stanem gotowości – to nie jest naukowo, ale tak to nazywam... nawet, jeśli są dobre ćwiczenia, można ustawić głos, bo tak nauczymy człowieka, to jest to oddech na krótko, a potem jest droga przez mękę. Następują poszukiwania, jak to uwolnić. W związku z tym, biorąc dobry oddech czujesz, że jesteś księżniczką. Jesteś tak wolna, że bierzesz, ile chcesz, kiedy chcesz. I mówisz też, kiedy chcesz, a nie wtedy, kiedy musisz (bo np. skończył ci się oddech albo napięłaś mięśnie). I to jest dosłownie to samo, czego ty uczysz...*

K.W -Nie wiem, jak nazwać twoją metodę... czy w ogóle można ją nazwać? Jak byś ją nazwała?

D.I :*Nie wiem. Żywe oko.*

K.W - Nie trzeba jej nazywać.

D.I : *Kontakt wzrokowy z partnerką, partnerem, z partnerstwem – mam na myśli publiczność.*

K.W - Czyli tak naprawdę koncentracja oka, dotykanie okiem i potem dotykanie każdą literą.

D.I : *W tej chwili pracuję ze studentami nad Karłowiczem. Tu ćwiczyliśmy właśnie słowa „Śpij w blaskach”. Każda litera jest dotykiem – i samogłoska, i spółgłoska. Nazywam spółgłoski na razie do ćwiczeń, nie wiem, czy znasz takie kluski rwane ze wsi, z mlekiem. Spółgłoski są kluskami, żeby w wyobraźni (pamiętaj o tym, że to nie jest papierowe, że to nie jest tylko napisane długopisem cienkim) tymi kluskami dotykać. Dla mnie właśnie kontakt wzrokowy i przesłanie – z myśli przez oczy – słów złożonych z poszczególnych liter, jest najważniejsze, oczywiście oprócz oddechu. Bo obie wiemy, że oddech bierzemy taki: jak jest krótka fraza to nie bierzemy go tyle, żeby się zapowietrzyć, bo i po co. Jeszcze jest jedna bardzo ważna sprawa. Jak kończę frazę, kończę jakąś samogłoską (niezależnie od tego, czy jest spółgłoską zamkniętą czy nie), w stanie tej samogłoski biorę kolejny oddech – z potrzeby dalszej rozmowy z drugim człowiekiem. Nie jest więc tak, że skończyła się jakaś fraza i jak będzie kropka, to się*

skończy – ta myśl ma się skończyć w człowieku. Za każdym razem są te łączniki, że biorę oddech, mówię, mówię, mówię i w tym stanie biorę oddech, mam otwarte gardło, swobodne, nie mam żadnych napięć w ciele. Oczywiście na początku one są, bo człowiek jest przestraszony czy w ogóle się tego nauczy, czy się nie nauczy. Ale walka z tym strachem i z tym, żeby władać myślą i czuciem, i emocjami, żeby wszystko można było przekazać, to, co ja chcę. Wolnego człowieka (myśl). Po prostu chcę nauczyć wolnego człowieka.

K.W- Rozumiem wszystko, co do mnie mówisz – to są ćwiczenia przez oko, przez wyobraźnię, przez dotyk. A ćwiczenia wokalne – czy robisz je z uczniami?

D.I : *Daję ćwiczenia wokalne i pieśni.*

K.W - A czy robisz z nimi ćwiczenia oddechowe, czy oddech biorą tylko przez stan rozluźnienia?

D.I : *Przez stan rozluźnienia i potrzebę rozmowy, żeby to się zmieniało również, bo są różne emocje. Mówimy szeptem, także głośno, a nawet krzyczymy. I intymnie, i ze wściekłością. Jest różnica, ale wywołana czuciem i myślą.*

K.W - Mówiliśmy o tym, że robisz ćwiczenia, śpiewasz ze studentami pieśni, ćwiczeń oddechowych właściwie nie stosujesz. Oddech jest brany z myśli, z potrzeby mówienia dalej, z potrzeby rozmowy z drugim człowiekiem. Czy mówisz studentom, jak jest zbudowany cały aparat mowy, np. fałdy głosowe, diafragma... Czy przekazujesz im wiedzę teoretyczną?

D.I : *Powiem szczerze, że ja mam za mało czasu na teorię. Uważam, że jak chcą coś na ten temat wiedzieć, to niech sobie poczytają, niech się doksztalczą. Zresztą od czasu do czasu mówię im, gdzie czego się mogą spodziewać, natomiast mam za mało czasu. Bo jest dosłownie poprawiana litera po literze, oddech za każdym razem – dotąd, dopóki nie jest dobry i nie jest człowiek otwarty, oddech nie może się skończyć u mnie.*

K.W - Z tego, co zrozumiałam, to oddech – czyli wydech i wdech – są ciągłe, jedno zachodzi na drugie, nie ma przerw.

D.I : *Tak.*

K.W - Jest jedno za drugim, jak w kole młyńskim.

D.I : *Tak. Jeszcze jest jedno ważne. Jest tzw. stan gotowości u nas. Zacznę mówić wtedy, kiedy ja chcę, a nie dlatego, że wzięłam (nawet myślą i nawet dobry) oddech.*

K.W- Ale ten stan gotowości to nie jest siła fizyczna, tylko moim zdaniem impuls, dobrze zrozumiałam?

D.I: *To jest impuls, który przechodzi przez nasze ciało. Nie ma końca myśli. Jeżeli przeprowadzimy to inaczej, wprowadzimy jakąś sztuczność, nie jest to łatwe po pierwsze, a po*

drugie nie jest ciekawe dla publiczności, dla partnera. Widz lub partner poczują fałsz, nieprawdę. Potem jest bardzo trudno o kontakt.

K.W - To jest rodzaj koncentracji na przekazie uczuć, myśli, odczuć, ale w taki sposób, żeby partner czy widownia dokładnie wiedziały, o czym ja mówię i co czuję.

D.I : *Tak.*

K.W - Jaką mam energię, jaką mam emocję.

D.I :*Tak. Jest taka kolejność rzeczy: wszystko, co jest wyćwiczone, w sensie np. nauczani są dykcji. Kolejnym pokojem, w którym coś zaczyna się dziać, jest umiejętność korzystania z tego. Nie jest to „punktowe” mówienie, tylko słuchaj: gdy dochodzę do „d”, to już alikwoty się pojawiają – kiedy język przybliża się do podniebienia, potem jest kulminacja i teraz to „d” przemieniam w samogłoskę albo w spółgłoskę. Tego nie wolno już mówić „dykcjonistom”, bo się obrażą.*

K.W – Rozumiem, że nie mówimy o miejscu artykulacji, które jest ważne, tylko mówimy o samej ekspresji wypowiedzenia słowa.

D.I : *Wyćwiczenie tzw. pól czuciowych, jest moim zdaniem niezbędne. Żeby oni sobie uświadomili, gdzie jest która litera. Jak to mają wyćwiczone, to potem, jak tu u mnie zaczynają ćwiczyć, to oczywiście nie psują tego wszystkiego, tylko próbują dochodzić do kulminacji, która jeszcze trochę trwa, prawda. Każda spółgłoska, bo to dotyczy przede wszystkim spółgłosek, dłużej przesuwa się, dłużej trwa. Czyli ma dłuższą drogę, dalej poleci i jest dla człowieka, który jest słuchaczem i nie zna tego tekstu, po raz pierwszy go słyszy, każdą literę zrozumie. W dodatku jak przez dotyk mówisz, to nie ma takiej możliwości, żeby cię nie słuchano.*

K.W - Jakby dotykasz dźwiękami.

D.I : *I literami. Słowem złożonym z liter. Każda litera ma dotykać człowieka, każda.*

K.W - Kiedyś słyszałam i sama tak mówiłam: hasło „Żywe oko” to była koncentracja oka na drobiazgach, oglądanie szczegółów jakiegoś przedmiotu i wtedy oko jest „mądre” nawet, jak mówisz głupoty, ale to jest siła koncentracji. Ty powiedziałaś jeszcze jedną bardzo ważną rzecz, że po pierwsze wdech i wydech nie mają końca, jest to płynne, a oddech bierze się z ostatniej sylaby, właściwie litery ostatniego słowa i ono cię prowadzi do myśli.

D.I : *Tak. I zawsze jest ten moment na decyzję. Bardzo ważny jest ten stan gotowości. Żeby nie było tego, że płynnie, a mimo to ci się napnie ciało podświadomie. Wzięłam i mam.*

K.W - Ja ten stan gotowości i wdech opisuję jeszcze inaczej i podaję przykład „Powiedzmy sobie cześć i podajmy sobie rękę”. Zawsze pierwszy jest wdech, potem ciało, które jest gotowe do podania ręki – taka gotowość i potem słowo.

D.I : *Tak, tak samo myślimy.*

K.W - To jest fascynujące.

D.I : *Naprawdę?*

K.W - Naprawdę.

D.I : *Studenci chcą się tego nauczyć i jest to potwornie trudne na początku dlatego, że to jest aż tyle albo tylko tyle. Od tych drobiazgów, z tych perełek maleńkich, większych i mniejszych, składa się mowa i śpiewanie. Słowo – według mnie. Oczywiście są przed tym ćwiczenia wokalne, które z nimi robię, ale jeżeli człowiek jest bardzo skupiony na słowie, to jest o wiele łatwiej takie ćwiczenia wokalne wykonywać, dlatego, że jest jakiś ruch, jest jakieś życie. Zdarza się, że czasem na kilku dźwiękach śpiewasz jedną samogłoskę, a czasem na kilkunastu. (Przykład śpiewany) Zawsze to jest jednak gadanie do osoby. Oczywiście, nie zawsze takim jasnym głosem jak przed chwilą, może być i ciemnym, ale koniecznie na każdym dźwięku nowe „i” nowe „u”, nowe „a”. Mówię śpiewając, to nie jest gotowe „i”.*

K.W - Czyli biorę od ciebie oddech...

D.I : *Tak, masz tę chwilkę, ale nie ustawiaj tego gotowego „i”. Pamiętaj, że prawdziwe „i” idzie do drugiego człowieka z oka i z myśli. Najprościej jak tylko można. Jeszcze jedna sprawa, że nie głos pomaga dykcji... inaczej chciałam powiedzieć. Często mówią „dykcjoniści”, że słowo jest najważniejsze i słowo wydobywa głos. Moim zdaniem nie. Dotykem litery, którą mówię i za nim idzie najprawdziwsze „o, a, e, y”. Nieudawane, perfekcyjnie edycyjnie w układzie ust „a, e, y”.*

K.W – Zrozumiałam – to nie jest formułowanie w sensie dykcyjnym. Miejsce artykulacji się zgadza, ale to nie jest sztuczne słowo, sztuczna litera... Czy podstawą w twoim nauczaniu jest wiedza teoretyczna?

D.I : *Nie, nie jest ważna. Pilnuję również tego, żeby odezwały się rezonatory, rezonatory są niezbędne oczywiście, ćwiczymy to, żeby je uruchomić, robimy wokalne ćwiczenia. Buduję słowo z wyźłobionymi miejscami, w których ma się pojawić głos na każdej wysokości, to razem daje prawdziwe słowo i prawdziwy kontakt. Biorę oddech tyle, ile potrzebują emocje, którymi chcę wyrazić myśl, słowa pomagają mi w tym, ale nie nabieram powietrza bardzo dużo, bo emocje będą prawdziwsze. Samogłoska ma lecieć falami – jako dotyk. Ze spółgłoską jest inaczej. Dotkniesz spółgłoską, a samogłoska się zatrzyma – tak być nie może. Samogłoska jest jakby dalszym mizianiem, głaskaniem. Skąd też to się bierze? Jest to powrót*

do czasów niemowlęcych, ale wtedy, kiedy dziecko zaczyna mówić. Jeżeli kaprysi „mama” to jest inny rodzaj głosu niż wtedy, gdy przywołuje mamę, bo czegoś się przestraszyło, a jeszcze inne „mama” jest kochające. Też, jeżeli mówisz do dziecka ciepłe słowo, to dzieci nigdy nie płaczą. Pierwsza jest myśl, która jest już wypełniona emocjami. One są razem i dopiero to słowo jest przekazywane z emocjami, ale prawdziwymi.

K.W- Twoją metodę nauczania trzeba poczuć, spróbować, nie da się jej zrozumieć naprawdę, jeśli jej się nie spróbuje.

D.I : *W ćwiczeniach najczęściej używam „m” i „g”, np. gaaa..., muuu.... Zwracam również uwagę na intonację. Są ćwiczenia wprowadzające i ustawiające głos (czyli uruchamiające rezonatory), których trzeba w danym momencie użyć. Nigdy nie robię tak, że coś jest siłowe i na siłę wchodzimy na górę. Nie, samogłoską, czystą, piękną, przynależną w myśli do jakiegoś słowa, wstępuje się i jeśli jest za dużo, za wysoko, to wstępuje się leciutko. Nie sięgaj dźwięku, tylko samogłoską wstępuj na wysokość. Ona będzie cieniutka, szczuplusieńka, potem pół tonu wyżej będzie gdzie indziej szczuplusieńka, a te już niższe zaczynają być bogate. Zastanawiamy się, jak wejść na tą górę, jak sięgnąć? Nie ma sięgania - po prostu jest fajne wstępowanie. Radość z wstępowania. Moim zdaniem nie ma sensu ćwiczyć samego oddechu, jeżeli nie wynika to z potrzeby rozmowy z drugim człowiekiem. Musi być jakaś intencja.*

K.W - No tak, ty bierzesz oddech z drugiej osoby.

D.I : *Jest takie jedno, moim zdaniem fajne ćwiczenie, taka swoboda brania oddechu. Ćwiczenie muzyczne, kwarta od dołu do góry i jeszcze tercja wielka w górę – i zejście na dźwiękach harmonicznym, oddech, dwa dźwięki, oddech i koniec frazy – c, f, agfedc, oddech, cb, oddech, ba.*

K.W – Próbuję. (Wykonuję ćwiczenie). Twoja metoda nie jest łatwa, jest ważne, żeby ją odczuć, poczuć. Ty nie dasz się oszukać ani na milimetr. Wszystko słyszysz. To nie są czary, ale to jest sama prawda... W jaki sposób świadomość ciała i ćwiczenia rozluźniające stosowane są w twojej metodzie?

D.I: *Nie potrzebuję tego.*

Oprócz wywiadu, D. I. udzieliła mi lekcji, podczas której osobiście mogłam wypróbować na sobie jej metodę. Krok po kroku wypełniałam jej zalecenia. Dzięki nim osiągnęłam podczas tej jednej lekcji wysokie dźwięki, których nie udawało mi się wydobyć swobodnie na przestrzeni ostatnich kilku lat.

WNIOSKI

Wypowiedź D. I. może nie być czytelna dla osób nieuczących impostacji głosu. Język, którym się posługuje D.I jest pełen metafor, odwołań do wyobraźni i odczuć. Postaram się znaleźć w tym materiale odpowiedzi na pytania, które postawiłam pedagogom.

Pyt. 1

Swoją metodę nauczania DI nazwała roboczo „Żywe oko”. Polega ona na kontakcie wzrokowym i emocjonalnym z partnerem interakcji, tym partnerem może być również grupa osób (publiczność). Kontakt wzrokowy, przesłanie myśli przez oczy, słów złożonych z poszczególnych liter – spółgłosek i samogłosek – oprócz oddechu, to jest w tej metodzie najważniejsze. Siła głosu i piękno głosu mają pochodzić z wyobraźni, a nie z siły fizycznej. Jako wykonawca mam przekazać myśl poprzez oko tak, żeby swojego słuchacza dotykać słowami, a nie tylko mówić do niego.

Pyt. 2

Wiedza teoretyczna nie jest kluczowa w metodzie nauczania D.I. Studenci są zachęceni do samodzielnego jej poszukiwania, jeśli odczuwają taką potrzebę.

Pyt. 3

Ćwiczenia wokalne i śpiewanie pieśni są jednym z elementów nauczania tą metodą.

Pyt. 4

D.I nie stosuje ćwiczeń rozluźniających, kieruje uwagę ucznia na ciało, ale tylko w takim sensie, żeby w pracy z głosem było w stanie gotowości do działania.

Pyt. 5.

D.I zwraca uwagę na ćwiczenie pól czuciowych (w jamie ustnej) i na oddech.

Pyt. 6

D.I nie stosuje ćwiczeń oddechowych, zamiast tego posługuje się wizualizacją, np. brania oddechu „okiem” od partnera interakcji lub z przestrzeni.

Pyt. 7

D.I stosuje ćwiczenia wokalne, ćwiczenia poprawiające jakość artykulacji, uzupełniając je ćwiczeniami wizualizacyjnymi.

Pyt. 8

D.I nie stosuje ćwiczeń fizycznych.

Wywiad z A. S.

K.W - Chodzi mi o to, że każdy z nas prowadzi zajęcia z impoścacji głosu i dążymy do tego samego celu, żeby studenta nauczyć śpiewać i mówić nośnie i prawidłowo. Moje pytanie jest takie:

W jaki sposób Ty prowadzisz studenta, jak docierasz do ucznia? Na czym to polega ? Co dla Ciebie jest najważniejsze w tym procesie nauczania?

A.S: *Ja wyprowadzam z siebie całe swoje doświadczenie wokalne, doświadczenie pracy z głosem i nad głosem jako całokształtem zjawiska, zaczynam od przygotowania do śpiewania, w zależności od potrzeb i poziomu zaawansowania ale i problemów studenta.*

K.W- Co to znaczy?

A.S: *Ja jestem wokalistką, która została nauczona, czy też była prowadzona podczas studiów technicznie właśnie. Zanim poszłam na studia nie miałam kompletnie żadnego przygotowania, tylko jakąś intuicyjną umiejętność poruszania się po dźwiękach. Właściwie to śpiewałam dla siebie całe życie. Od przedszkola, nieświadomie. W liceum praktykowałam innego rodzaju śpiewanie. Śpiewałam w zespole muzyki dawnej, gdzie głos miałam prowadzony na wzór dyszkantu, czyli wysokiego chłopięcego głosu. Nigdy nie przeszłam stricte kursu na sopranistkę, choć urodziłam się z predyspozycją - koloraturą czy też łatwością do wydobywania bardzo wysokich dźwięków. Moją prywatną walka to była walka o dotarcie do niskich parametrów głosu, których nie było u mnie z natury.*

K.W- Czyli dotarcia do rejestru piersiowego?

A.S: *U mnie problem wokalny był taki, że trzykreślna oktawa , to proszę bardzo, ale dół skali to było c razkreślne. Moje całe doświadczenie i to dlaczego się zainteresowałam samą pracą nad głosem, zrodziła moja prywatna, osobista potrzeba obniżenia skali głosu i doprowadzenia głosu w te rejony, których nie potrafiłam sama intuicyjnie „załatwić”. Sama zaczęłam szukać. Owszem, dostałam się na studia wokalne, czyli ten potencjał do śpiewania był. Raz, że ja go odkryłam, dwa - był również oczywisty dla ludzi, którzy się ze mną stykali, ale było to bardziej na zasadzie predyspozycji, ale jeszcze nie umiejętności czy świadomego działania. Bardzo wcześnie zaczęłam uczyć ludzi czegośkolwiek. Już w liceum muzycznym dawałam kolegom korepetycje z różnych przedmiotów. Strasznie mnie to fascynowało, a oni zawsze mówili mi, że ja umiem tłumaczyć. Stwierdziłam sama, że żeby coś komuś wytłumaczyć w jakimś zakresie, to najpierw trzeba to zrozumieć, i to był powód dla jakiego zainteresowałam się procesem nauczania, ale też wydobywania głosu. Trzeba się było zastanowić dlaczego u mnie nie działa to tak, że wszystko co mam w środku nagromadzone w emocjach, to wszystko co chciałabym wyśpiewać na zewnątrz, nie wydostaje się tak jak*

śłyszałam wewnątrz, że powinno. Czulałam, że nie jestem w stanie na tym etapie zrobić tego tak jak to czuję i słyszę w sobie. Jestem poprzytykana, bo „blokady”, bo „nie potrafię przebrnąć tej bariery technicznej”. Mimo, że tak naprawdę ten mój głos przez całe życie był nieświadomie przeze mnie rozćwiczany. Intuicyjnie z muzyki wylawiałam kontrapunkty, wszystkie przebiegi instrumentalne, nie te główne melodie, jakoś ciągnęło mnie do całej struktury muzycznej. Po jakimś czasie stwierdziłam, że śpiewam wszędzie: np. na przystankach, bez świadomości tego, że to robię. Pewne procesy dokonały się poza moją świadomością. Potem zaczęłam drążyć, poszukiwać, dopytywać, dowiadywać się o stronę teoretyczną. Jak funkcjonuje ten instrument, jakie warunki muszą być spełnione, żeby załatwić te sprawy, które ja mam niepozalutowane i bardzo wielkim doświadczeniem stało się dla mnie nauczanie innych. Stałam się odpowiedzialna za rozwój artystyczny i warsztat wokalny swoich uczniów. To było dla mnie bardzo fajne doświadczenie. Poza tym na studiach już obserwowałam co moim kolegom sprawia trudność a co mnie, co jest łatwe dla mnie a co dla innych. Dostęp do tych mechanizmów miałam dopiero jak człowiek, którego miałam nauczyć stanął przede mną i musiałam szukać odpowiedzi na pytania. Zaczęłam się tym interesować. Wówczas zrozumiałam, że jest kilka problemów, których nie znałam z własnej praktyki wykonawczej. Że budowa twarzy (np. różnice w budowie żuchwy, nosa, rozmiar szczęki) ma determinujący wpływ na brzmienie i ustawienie toru głosu. Że rodzaj preferowanej muzyki determinuje nadźwięcznienie określonych przestrzeni rezonacyjnych rozwijając typowe dla danych gatunków muzycznych brzmienie. Że temperament i skala to w jakimś sensie na początku drogi są przymioty, w które wprost wyposaża nas natura. Zbierałam doświadczenie, jeździłam na różne warsztaty, poznawałam różne metody i techniki. Do przyścia do Akademii Teatralnej było to poszukiwanie wyłącznie w obrębie ćwiczeń i zagadnień wokalnych. Tego ja byłam uczona i tego uczą wszystkie szkoły wokalne jakie znam - że podstawą sukcesu w prowadzeniu głosu jest po pierwsze dostać się do wszystkich rejestrów, uwolnić głos we wszystkich rejestrach - w dolnych i górnych partiach. Nauczyć się umiejętnego przeprowadzania się między tymi rejestrami i ma być to osiągnięte w taki sposób, żeby było wygodnie i żeby nie kosztowało siły, żeby nie przynosiło ujmy dla naszej fizjologii, dla zdrowia. No i żeby słuchacze nie słyszeli momentów przejścia. Mieliliśmy szereg wykładów na studiach, włącznie z wykładami z foniatry, jakie są choroby, co robić, a czego nie robić w śpiewaniu. Sama doświadczałam różnych dolegliwości głosowych pracując zbyt intensywnie, ale nie tylko, stres też potrafił „zabrać” głos, wtedy zorientowałam się, że jest zależność emocji i kondycji głosu. Propozycja pracy w Akademii Teatralnej bardzo mnie zainteresowała, podjęłam wyzwanie z radością. Od zawsze interesowały mnie podobieństwa

i różnice warsztatu aktora i warsztatu wokalisty. I co by powstało, gdyby wymieszać te dwie metody. Wtedy mielibyśmy wokalistę idealnego albo aktora, który się posługuje tak sprawnie głosem jak wokalista. W większości wokaliści prowadzeni są w taki sposób, że rozwijany jest rejestr głowowy i wokaliści nie mają często dostępu do rejestru piersiowego, bo posługują się przede wszystkim rejestrem głowowym a aktorzy przede wszystkim posługują się rejestrem piersiowym i nie mają dostępu do rejestru głowowego. Ja byłam koronnym przykładem tego, jakby źle realizowana szkoła klasycznej emisji. Aktorzy przede wszystkim musieli się wzmacniać w mówieniu, bez tych nowinek technicznych które dzisiaj są używane, mikroporty, mikrofony pojemnościowe. Kiedyś takich możliwości nie było. To są jeszcze inne aspekty, ale one także miały wpływ na nauczanie emisji głosu. Wokaliści zajmowali się głównie sferą muzyczną, dźwiękami, precyzją muzyczną, estetyką stąd pochodzącą, ale dostęp do słowa i do znaczenia tego słowa był zawsze drugoplanowy. U aktorów odwrotnie. Według mojej filozofii to złota proporcja jest tym co tworzy nam osobę, która się umiejętnie porusza po tym wszystkim. Musi być w równowadze. Po szeregu doświadczeń i obserwacji, musiałam wypracować swój język w pracy z aktorami, tak żebym mogła tej drugiej osobie (najczęściej z brakiem doświadczenia muzycznego i wybudowanego adekwatnego języka do komunikacji w muzyce) wytłumaczyć o co mi chodzi.

K.W- Nie wiem czy dobrze zrozumiałam, ale i w tobie proces uczenia ewoluował.

A.S : *Tak, zaraz będę o tym mówić. Doświadczenie pracy, nazwijmy to „komercyjnej”, ale obliczonej na konkretny efekt (w programach typu talent show z zawodowymi aktorami jako uczestnikami) rozpoczęło budowanie umiejętności komunikowania się z aktorami. To wtedy zaczęłam się zastanawiać, że może warto byłoby mieć stuprocentowy wgląd w to jak się kształci aktora, żeby zobaczyć na czym polegają podobieństwa i różnice i gdzie by można było znaleźć ten łącznik. Przerzucić swoje i zabrać coś z tego środowiska na użytek środowiska wokalnego, śpiewaczego. Pierwszy rok pracy w Akademii Teatralnej był dla mnie trudny, ponieważ nic z tego co ja znałam z pracy z innymi nie działało. Zupełnie inne rzeczy się liczyły, jeżeli chodzi o efekt przenoszenia dźwięku. Zaczęłam obserwować na czym polega mój błąd i dlaczego nie wychodzi mi to, co zakładam jako efekt. Po pierwsze, to moje pierwsze zderzenie z aktorami (telewizja) to było zderzenie z profesjonalistami. Ukształtowanymi i doświadczonymi scenicznymi, ze znajomością swojego głosu i już jakoś wybudowaną komunikacją z tym instrumentem. Było łatwiej przetransferować pewne koncepcje i do tej pracy zmobilizować zawodowych aktorów, przymusić niejako. Dlatego że oni przeszli ten niezwykle rygor pracy i samodyscypliny jaki obowiązuje w szkole aktorskiej. Nie było żadnego kłopotu. Natomiast w zderzeniu z ludźmi młodymi, którzy się dowiadują w szkole jak się uczyć*

samemu, przeprowadzenie tego samego procesu już nie było takie łatwe. W związku z tym zaczęłam szukać i zaczęłam się interesować takimi metodami technicznymi, które rozwijają zupełnie inne aspekty i które pracują właśnie bardziej nad ciałem. Stąd płynie moja fascynacja metodą Kristin Linklater, w której warsztacie uczestniczyłam jako ćwicząca, sprawdzając na sobie wymierny efekt zastosowania jej metody. Doznałam wówczas olśnienia jak ważny wpływ na ogólną kondycję głosu (ale i głowy, wyobraźni, duszy a wreszcie serca i emocji) ma kontakt mentalny i umiejętna praca z ciałem. Sama miałam też takie doświadczenia na drodze wokalne, gdzie przekładałam z hatha jogi jakiś trening dotyczący oddychania, żeby pogłębiać możliwości pracy kości, uelastyczniać mięśnie wspierające oddychanie, jako ćwiczenia usprawniające cały potencjał mięśniowo - kostny tak żeby ten oddech pogłębić i zautomatyzować pewien proces (ćwiczenia trójfazowe: wdech – zatrzymanie powietrza – wydech i od razu kolejny wdech...). Natomiast to nie do końca zawsze się przekładało na śpiew. Dlatego szukałam dojścia do jakiejś metody, która byłaby kompleksową, która załatwiałaby różne rzeczy. Na pewno nie istnieje jedna technika, która rozwiązuje problemy wszystkich studentów. Bo i studenci bardzo się różnią, i ich problemy oraz powody tych problemów w zakresie panowania nad głosem. Są różne. Zdecydowanie jednak wiem, że jeśli ktoś jest emocjonalnie ściśnięty, co przecież objawia się w zamknięciu ciała, na pewno z takim studentem pracę zaczynam od ciała. Podobnie, kiedy obserwuję nieumiejętność wejścia w głos typowy dla któregoś z rejestrów – staram się budować drogę dojścia przez ciało i ruch. Podobnie rzecz się ma przy widocznych spięciach. I nie rozróżniam w tej pracy czy to głos do mowy, czy śpiewu. Jeśli ciało nie oddycha swobodnie i głos naturalnie nie płynie przez nie, to znaczy, że na poziomie ciała właśnie jest jakieś zaburzenie, które muszę odkryć i zniwelować. Śpiew jest krokiem następnym. I po wieloletnich doświadczeniach w pracy, staram się wiązać jednak wydobywanie melodii z działaniem wyobraźni, wizualizowaniem, nadawaniem emocjonalnych sensów. Bo przecież głos wydobywamy z potrzeby komunikacji. A dopiero potem zachodzą w nas wszelkie procesy związane z oddychaniem, rezonacją, falami dźwiękowymi, etc., o których wszyscy tyle mówimy. Całe życie doświadczałam tego, że zdarzają się takie przypadki, że ktoś świetnie realizuje ćwiczenie emisyjne na zajęciach z emisji, po czym przychodzi mu zaśpiewać piosenkę i zupełnie zero. I odwrotnie. Ktoś kto nie radzi sobie w ćwiczeniach przychodzi, dostaje temat, dostaje zadanie i nagle kwitnie. I śpiewa świetnie piosenkę. Zaczęłam się zastanawiać nad powodami. Skąd biorą te zależności. Mój proces myślenia o nauczaniu śpiewu zaczął się inaczej kształtować. To wówczas pojechałam na wspomniane wcześniej warsztaty, które były chyba najcenniejszym doświadczeniem ze

wszystkich jakie mam. Już wcześniej zaczęłam się wdrażać w tzw. SLS (speech level singing), ale nadal to były ćwiczenia wokalne. Prowadzone od bardzo ciekawej strony i efekt był fajny, ale też nie do końca taki, o jaki mi chodziło, bo zabierał pewien oryginalny rys każdemu głosowi, nadając podobne brzmienie. Efekt samego SLS-u, z perspektywy czasu traktuję jako swoistą sektę, która sobie przywłaszczyła pewną koncepcję (bel canto), a to jest żadne nowe odkrycie dla świata, tylko ktoś po prostu zrobił z tego biznes obudowując w strukturę organizacyjną. To co mi nie odpowiadało, to prowadzenie głosu w jednolity sposób i skupianie się tylko na prowadzeniu głosu. Traci się pewnego rodzaju walory indywidualne, które są moim zdaniem najważniejsze, najcenniejsze dla wokalisty. Jeżeli słyszę na egzaminach, konkursach, przesłuchaniach, w śpiewającym jego nauczyciela, to wiem, że to nie jest dobrze nauczony człowiek. Rolą nauczyciela śpiewu, emisji głosu jest wydobywanie właśnie indywidualnego rysu. Wyposażenie studenta w różne umiejętności a nie nadmierna stylistyczna i barwowa ingerencja i upodobnienie. Tak się zabija indywidualność artystyczną. Już jako nauczyciel zatrudniony w Akademii Teatralnej pojechałam do Łodzi na warsztaty właśnie z Kristin Linklater, która otworzyła po prostu zupełnie inne niebo. Ponieważ okazało się, że miałam szansę doświadczyć wszystkiego na własnej skórze. Program warsztatów obejmował trening prowadzony standardowo w przeciągu trzech miesięcy, a myśmy to przeszli w trzy dni. To jest system, który się opiera na umiejętnej stymulacji systemu nerwowego, który daje dyspozycje mięśniom, który daje dyspozycje kościom, panuje nad potencjałem oddechowym, przez oddziaływanie z perspektywy mentalnej. Bazuje na ćwiczeniach relaksacyjnych, obserwacji procesów zachodzących wewnątrz ciała, wizualizowaniu ich, odczuwaniu a nie sterowaniu nimi. Budowaniu dyspozycyjności ciała do zadań, a nie prowadzeniu za rękę pod ścisłą kontrolą. Umiejętności nawiązywania świadomego kontaktu z fizycznym odczuwaniem głosu w jak największych partiach ciała. Ćwiczenia opierają się m.in. na relaksacji w połączeniu ze specyficznymi wydobywanymi dźwiękami, Ćwiczy się jak w sali gimnastycznej, ale czasem trzeba użyć instrumentu! Czyli tak naprawdę to ma najściślejszy związek z aktorstwem. To doświadczenie dało mi wiedzę, narzędzia do pracy i odpowiedź na pytanie, dlaczego ten, który ćwiczenia wokalne robi ot tak sobie, bez zaangażowania i „powodów”, „bodźców” do wydobywania głosu, nie przekracza barier, a temu co zaangażuje się w utwór kompletnie – mentalnie, fizycznie emocjonalnie, wszystko działa. Największym i najpotężniejszym narzędziem jest stymulacja emocji z perspektywy wyobraźni, która daje bodziec do dokonywania zmian w organizmie. Te zaś przekładają się na naszą dyspozycyjność wokalną. To jest jedno narzędzie, które daje ogromne pole do działania. Potężne i niesamowicie mądre, przydatne dla nas. Zupełnie

inaczej bowiem organizm reaguje na komendę: „krzyknij” – zazwyczaj wówczas się wszystko spina, miejsce „początku” dźwięku jest płytsze i efekt wysiłony. Kiedy zaś to samo próbujemy osiągnąć komendą: „wyobraź sobie, że widzisz, że kogoś potrąci zaraz samochód – ostrzeż go, zrób coś, żeby go ratować”. Wówczas sięgamy po głos intuicyjnie głęboko, jest on pełnowartościowy, mocny a jednocześnie nie zagraża krtani czy strunom głosowym. Warunek jest jeden – to musi być wybudowany w wyobraźni realny obraz zagrożenia i nasza naturalna, szczerą emocjonalna reakcja. W sytuacji, kiedy coś udajemy, wszystko się zamyka. Do wydobywania odpowiedniego dźwięku niezbędny jest odpowiednio stymulujący wyobraźnię i emocje bodziec. Właściwie zatarłam już w tej chwili różnicę przygotowaniu do śpiewu czy mowy na poziomie podstawowym. Wiadomo, że do wysiłku wokalnego, gdzie głos ma inne zadania skalowe, oddechowe, frazowe, artykulacyjne i brzmieniowe musi w końcu pojawić się trening stricte wokalny dający kondycję i biegłość. Jednak wiem już dziś, że ile razy to jest działanie abstrakcyjne niepowiązane z jakimś stymulatorem, tyle razy to się odbywa dziesięć razy wolniej a czasem po prostu nie da się dojść do pożądanego efektu, bo jest on mialki brzmieniowo i wyrazowo. W ćwiczeniach wokalnych potężnym stymulatorem jest muzyka. Każdy z nas ma bardzo różny poziom umuzykalnienia, muzykalności, przygotowania do odebrania tej muzyki. Ale wyposażony w kardynalną wrażliwość jest w stanie wyczuwać całą konstrukcję muzyczną, całą jej strukturę napięciową i ulega temu pięknu, ulega tej estetyce jest w stanie budować się wokalnie w muzyce i przy użyciu jej. Po latach stwierdzam, że nie ma czegoś takiego jak abstrakcyjne, mechaniczne działanie w przygotowaniu ludzi do artystycznych działań wykonawczych.

K.W - Poczekaj, mam pytanie, ponieważ jest pewnego rodzaju mechaniczność w ćwiczeniach, które doprowadzają do tego, że ten oddech czy wdech może być większy? Czy uważasz, że to ma sens?

A.S.: *Ja uważam, że jest sens uświadamiać sobie odczucia fizyczne i uczyć się fizyczno – mentalnego kontaktu ze sobą, natomiast nad metodami bym dyskutowała. Dlatego, że ćwiczenie przepony jako mięśnia w oderwaniu od produkcji dźwięku, moim zdaniem jest bez sensu.*

K.W - Przepona – diafragma działa zawsze czy źle oddychasz, czy dobrze oddychasz.

A.S: *Ona działa na użytek pracy głosu tylko wtedy, gdy rodzi się dźwięk, bo reguluje ciśnienie wydychanego powietrza. Jak go nie ma – pełni funkcję pierwotną – oddzielając żołądek od płuc. Ćwiczenie mięśni do siły a potem rozluźnianie napięć jest ćwiczeniem abstrakcyjnym, jest to pokłosie starej szkoły wokalnej. To działanie bowiem nie jest tożsame z pracą mięśni*

jak na siłowni. Siła buduje się w zależności od wysokości dźwięku i dynamiki. Nie można jej nadużywać zresztą, bo to bezproduktywne i męczące.

WNIOSKI

Pyt. 1.

A. S. nie wprost nawiązuje do metody Kristin Linklater, natomiast nie precyzuje, czy jest to jedyna przyjęta metoda pracy. Z jej wypowiedzi wynika, iż opiera swoje nauczanie emisji na własnym doświadczeniu, na procesach, których doświadcza/ła w trakcie pracy nad własnym głosem, przekazuje swoje doświadczenia, a także ocenia doświadczenia studenta z perspektywy własnych przeżyć i wiedzy. Naucza poprzez oddziaływanie z „perspektywy mentalnej”, czyli uruchamiając emocje i wyobraźnię. Dostosowuje zakres oddziaływań (np. ćwiczeń przygotowawczych) do indywidualnego poziomu umiejętności oraz rodzaju problemów studenta. A. S. nie opisuje w sposób uporządkowany czy usystematyzowany swojej metody, odwołuje się do działań intuicyjnych, czasem nieuświadomionych, jako składowych własnego procesu uczenia się.

Pyt.2.

Z wypowiedzi A. S. można wnioskować, iż wiedza anatomiczna nie stanowi podstawy w jej podejściu do nauczania impostacji głosu.

Pyt. 3.

Podobnie – ćwiczenia wokalne nie są podstawą przyjętej przez nią metody nauczania.

Pyt. 4.

Budowanie świadomości ciała stanowi istotny element procesu nauczania A. S. Z wypowiedzi można wnioskować, iż składową tego elementu jest doprowadzanie do rozluźnienia w przypadku np. „zamknięcia ciała” (a w konsekwencji wpływanie na emocję, która się z tym wiąże). A. S. nie precyzuje, jakiego rodzaju ćwiczenia rozluźniające stosuje.

Pyt. 5.

W swojej metodzie nauczania A. S. kładzie nacisk na wydobycie indywidualnego brzmienia głosu studenta („rysu”), we wszystkich rejestrach. W swojej wypowiedzi podkreśla aspekt komfortu i nieużywania siły, dbania o dobrą kondycję fizjologiczną, zdrowotną.

Pyt.6.

W swojej metodzie A. S. stosuje ćwiczenia oddechowe, inspirowane *hatha jogą*, jednak dostrzega ich ograniczenia i nie są one kluczowym elementem metody nauczania.

Pyt. 7.

A.S. nie podała przykładów ćwiczeń, którymi posługuje się w nauczaniu.

Pyt. 8.

A. S. stosuje ćwiczenia fizyczne, jednak nie podała przykładów.

Podsumowanie

Przytoczyłam dziewięć wypowiedzi pedagogów zajmujących się nauczaniem emisji głosu. Z odpowiedzi wykładowców wynika, iż niemal wszyscy w swoich metodach nauczania wykorzystują ćwiczenia oddechowe. Drugim w kolejności najczęściej wykorzystywanym (choć nie zawsze głównym) elementem nauczania są ćwiczenia wokalne. Pojawiły się również odniesienia do wyobraźni i wizualizacji (element spoza zestawu zadanych pytań). Jest to jednak najrzadziej używana w tej grupie pedagogów technika pracy. Poniżej wyjaśniam, w jaki sposób roboczo używam tych pojęć.

Wyobraźnia: „*psychol. Cecha psychiki ludzkiej wyrażająca się w zdolności do tworzenia -> wyobrażeń twórczych, -> fantazji oraz w zdolności przewidywania, uzupełniania i odtwarzania- przy niepełnych danych- zdarzeń, przeżyć innych ludzi, sytuacji itp.; niezbędny warunek twórczości, uczenia się, pracy naukowej itp.: w. może przybierać formę silnej skłonności do odrywania się od realiów życia, zmyślenia nieprawdopodobnych historii -> konfabulacji*”.¹³⁴

Wizualizacja: w definicji tego pojęcia słowniki odnoszą się zwykle do graficznego prezentowania informacji i idei, mających bezpośrednie oparcie w rzeczywistości. Roboczo używam tego pojęcia do określenia jednej z technik. „Zwizualizuj” oznacza „Zobacz / wyobraź sobie /wykonaj w wyobraźni znaną ci czynność”, np. „Nawlecz przez ucho igielne twoje dźwięki, tak jak nawleka się nitkę” lub wyobraź sobie że” bierzesz wdech przez odwrócony lejek” (na górze lejek jest wąski a na dole szeroki).

Cytowani przeze mnie wykładowcy nie wykorzystują specyfikacji stylu uczenia się studenta; jest to element stosowany tylko w mojej holistycznej metodzie nauczania.

¹³⁴ Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, 1964, s. 561

4.1.2 Ankieta

Przed rozpoczęciem eksperymentu (a więc w badaniu wstępnym) została przeprowadzona ankieta, w której uczestniczyły 52 osoby uczące się emisji głosu (43 z ich wzięły udział w eksperymencie). Ankieta zawierała pytania pozwalające na określenie wiedzy osób uczących się emisji głosu, ich doświadczeń, przekonań oraz tego, jak postrzegają swoje preferencje poznawcze (jaki mają ich zdaniem styl uczenia się). Ankieta została przeprowadzona w maju 2015 roku.

Wyniki ankiety pomogły mi zbudować sobie obraz grupy, która potencjalnie może wziąć udział w eksperymencie pedagogicznym. Dostarczyły mi uporządkowanej wiedzy dotyczącej oczekiwań osób uczących się emisji głosu, ich przekonań, potrzeb, zasobów informacji o głosie, preferencji poznawczych, braków w wiedzy na temat anatomii czy mechanizmów emisji głosu. Dzięki pozyskanej w ten sposób wiedzy mogłam nie tylko usystematyzować proces swojego nauczania (np. określić kolejność działań, jeszcze lepiej dostosować działania do indywidualnych potrzeb, wiedzy, stylu uczenia się), ale także postawić sobie istotne pytanie: czy moja metoda pracy nad emisją głosu będzie lepiej odpowiadać na ich potrzeby i oczekiwania oraz czy będzie się różnić efektywnością od innych metod – a jeśli tak, to w jakim kierunku i w jakim stopniu. Wyniki ankiety oraz ich analizę przedstawiam w rozdziale 5: „Opis i analiza wyników badań własnych”.

4.2. Etap II. Eksperyment pedagogiczny

Finalnie, w eksperymencie pedagogicznym, który rozpoczął się w lipcu 2015 roku, wzięły udział 43 osoby – studenci Wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej w Warszawie, którzy zostali przyjęci na studia w 2015 roku oraz w 2016 roku).

Do grupy eksperymentalnej weszło 12 osób, do grupy kontrolnej - 31 osób. Podział grup przedstawia poniższa tabela.

Tabela nr 8. Podział grup uczestniczących w eksperymencie pedagogicznym

Lp.		Grupa kontrolna	Grupa eksperymentalna	Razem
1.	Liczba osób	31	12	43

Źródło: Opracowanie własne.

Eksperyment został przeprowadzony w 2 fazach.

Faza 1 – pierwszy rok eksperymentu

Wszystkie osoby z grupy eksperymentalnej (12) zostały ocenione pod względem 5 cech głosu w pomiarze początkowym (pomiar pierwszy) oraz po 1 roku (pomiar drugi).

Wszystkie osoby z grupy kontrolnej (31) zostały ocenione pod względem 5 cech głosu w pomiarze początkowym (pomiar pierwszy) oraz po 1 roku (pomiar drugi).

Tabela nr 9. Liczba osób w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, uczestniczących w eksperymencie przez 1 rok.

Lp.		Grupa kontrolna	Grupa eksperymentalna	Razem
1.	Liczba osób	31	12	43

Faza 2 – drugi rok eksperymentu

6 osób z grupy eksperymentalnej uczestniczyło w eksperymencie przez kolejny rok. Zostały zatem ocenione pod względem 5 cech głosu 3-krotnie: w pomiarze początkowym (pierwszym), po 1 roku (pomiar drugi) oraz po 2 latach (pomiar trzeci).

12 osób z grupy kontrolnej uczestniczyło w eksperymencie przez kolejny rok. Zostały zatem ocenione pod względem 5 cech głosu 3-krotnie: w pomiarze początkowym (pierwszym), po 1 roku (pomiar drugi) oraz po 2 latach (pomiar trzeci).

Tabela nr 10. Liczba osób z grupy eksperymentalnej i kontrolnej, które uczestniczyły w eksperymencie przez 2 lata.

Lp.		Grupa kontrolna	Grupa eksperymentalna	Razem
1.	Liczba osób	12	6	18

Wyniki badania grupy poddanej trzeciej ocenie, po 2 latach, posłużyły mi do wyciągnięcia wniosków dotyczących dynamiki postępów w nauczaniu emisji głosu.

Na początku eksperymentu zostały zbadane zmienne zależne w badanej próbie reprezentatywnej (43 osoby):

- barwa głosu (B)
- skala głosu (S)
- czystość intonacji (I)
- poczucie rytmu (R)
- nośność (N)

Wszystkie osoby badane przystępowały do eksperymentu w takich samych warunkach: zaczynając od egzaminu wstępnego do Akademii Teatralnej (pomiar pierwszy), a więc dane na wejściu dotyczą takiej samej sytuacji oceny. W odniesieniu do **barwy** zastosowano ocenę opisową (jakościową), np. bas, baryton, alt itp. **Skalę** głosu określano jako przedział dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika, wyrażony w nazwach dźwięków na klawiaturze fortepianu, należących do poszczególnych oktaw. Rozpiętość skali określana była w **liczbie półtonów**, np. 20p, 24p itp. Pozostałe 3 cechy: intonację, rytmiczność oraz nośność, sędziowie kompetentni oceniali na 5-stopniowej skali Likerta: 1; 1,5; 2; 2,5; 3; 3,5; 4; 4,5; 5. Każda ocena na skali jest konsensusem 6 sędziów kompetentnych. Sędziowie kompetentni zastosowali skalę ocen, których słowny opis przedstawiono poniżej w Tabeli nr 11.

Tabela nr 11. Opis skali oceny zastosowanej przez sędziów kompetentnych.

Oceny (punktacja)	Słowny opis oceny
1 - 1,5	Bardzo słabo, poziom bardzo niski, wymaga długotrwałej i intensywnej pracy
2 - 2,5	Słabo, poziom niski, niezadowolający, wymagający długotrwałej pracy
3 - 3,5	Przeciętnie, poziom raczej zadowolający, jednak nadal wymaga pracy
4 - 4,5	Bardzo dobrze, poziom wysoki, w pełni zadowolający, spełniający oczekiwania
5	Świetnie, poziom wyjątkowo wysoki, przekraczający oczekiwania

Źródło: Opracowanie własne.

Stan zmiennych zależnych będzie prezentowany w sposób, którego przykład podano poniżej.

Tabela nr 12. Przykład prezentowania stanu zmiennych zależnych na wejściu dla grupy eksperymentalnej.

Grupa eksperymentalna E – stan zmiennych na wejściu							Styl uczenia się
Lp.	Uczestnicy	B	S	I	R	N	
1	E-1	baryton	bd	1	2	1,5	Wzrok-kinest.
2	E-2	sopran	bd	2	2	2,5	Kinest.
3	E-3	mezzosopran	e-f2 (25p).	4	5	3,5	Słuch.-wzrok.
itd	...	...	...	...	...	...

E-1, E-2 itd. – poszczególni uczestnicy badania z grupy eksperymentalnej (w sumie 12 osób). Ich dane osobowe zostały ukryte. B – barwa; S – skala; I – intonacja; R – rytmiczność; N – nośność; 1; 2; 3; 4; 4,5; 5 – oceny przyznane uczestnikowi przez sędziów kompetentnych na wejściu (w bad. początkowym); a-f1 itd. – przedział od najniższych do najwyższych dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika, wyrażony w nazwach dźwięków na klawiaturze fortepianu. a, c, g – nazwy najniższych dźwięków osiągniętych przez uczestników. e2, g2, f2 – nazwy najwyższych dźwięków osiągniętych przez uczestników. p – liczba półtonów tworzących przedział dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika (np. 24p). bd – brak danych: dana cecha nie została określona przez sędziów kompetentnych; wzrok.-kinest. – wzrokowo-kinestetyczne preferencje poznawcze (z dominantą

wzrokową); kinest. – kinestetyczne preferencje poznawcze; słuch.-wzrok. – słuchowo-wzrokowe preferencje poznawcze (z dominantą słuchową). Źródło: Opracowanie własne.

W tabeli prezentującej stan zmiennych zależnych w badaniu początkowym w grupie eksperymentalnej znajdzie się również dodatkowa kolumna, prezentująca (dla dopełnienia obrazu tej grupy) preferencje poznawcze/styl uczenia się danego uczestnika eksperymentu. określone łącznie 2 metodami: za pomocą wywiadu oraz obserwacji własnej. Preferencje poznawcze poszczególnych osób nie podlegały badaniu – stanowiły natomiast czynnik, którego uwzględnianie wydaje się istotnym wyróżnikiem mojej metody pracy. Nie badałam wpływu danego stylu uczenia się na wyniki, jakie osiąga student – nie było to przedmiotem mojego badania. Nie porównywałam indywidualnych wyników osiągniętych przez poszczególne osoby pod kątem stylu uczenia się. Celem eksperymentu nie było zbadanie wpływu stylu uczenia się na postępy w emisji głosu. Jak wspomniałam wyżej, ocenie podlegały zmiany w cechach głosu (barwy, skali, intonacji, rytmiczności, nośności) pod wpływem eksperymentu.

W tabelach prezentujących wyniki grupy kontrolnej nie zostały określone preferencje poznawcze uczestników badania, gdyż nauczani innymi metodami przez innych pedagogów, studenci z grupy kontrolnej nie podlegali takiej diagnozie.

Grupa badana, która wzięła udział w eksperymencie pedagogicznym, składała się z osób nauczanych 4 różnymi metodami (zmiennie niezależne):

1. metodą opartą na ćwiczeniach fizycznych,
2. metodą opartą na ćwiczeniach wokalnych,
3. metodą intuicyjną („żywe oko”)
4. metodą holistyczną, uwzględniającą różne style uczenia się.

Tabela nr 13. Liczebność grup nauczanych różnymi metodami podczas eksperymentu pedagogicznego.

Lp.		GRUPA KONTROLNA			GRUPA	Razem
					EKSPERYMENTALNA	
1.	Metody nauczania	Metoda opierająca się na ćwiczeniach fizycznych	Metoda oparta na ćwiczeniach wokalnych	Metoda intuicyjna „Żywe oko”	Metoda holistyczna	
3.	Liczba osób	12	8	11	12	43
4.	Razem	31			12	43

Źródło: Opracowanie własne.

W grupie badanej znalazły się osoby dobrane losowo. Pragnę zaznaczyć, że każda z osób badanych była nauczana jedną z 4 wymienionych tutaj metod i oceniana przez tych samych sędziów kompetentnych na podstawie tych samych kryteriów. Sędziowie kompetentni nie posiadali wiedzy o tym, jaką metodą jest nauczana dana osoba. Wszystkie osoby badane przystępowały do eksperymentu oraz kontynuowały go w takich samych warunkach: zaczynając od egzaminu wstępnego do Akademii Teatralnej, a następnie uczestnicząc w eksperymencie przez 1 rok lub 2 lata.

Poniżej przedstawiam liczebność grup nauczanych 4 różnymi metodami przez 1-szy rok eksperymentu w ramach grupy kontrolnej i eksperymentalnej.

Tabela nr 14. Liczebność grup nauczanych 4 różnymi metodami w 1-szym roku eksperymentu (43)

Lp.		GRUPA KONTROLNA			GRUPA EKSPERYMENTALNA	
1.	Metody nauczania	Metoda opierająca się na ćwiczeniach fizycznych	Metoda oparta na ćwiczeniach wokalnych	Metoda intuicyjna „Żywe oko”	Metoda holistyczna	Razem
2.	Liczba osób	12	8	11	12	43
3.	Razem	31			12	43

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela powyżej pokazuje, iż liczebność grupy nauczanej metodą opartą na ćwiczeniach wokalnych jest najmniejsza. Jednak z założenia, celem mojej pracy jest porównanie efektywności mojej metody z innymi metodami potraktowanymi łącznie – nie porównuję efektywności 3 pozostałych metod, stąd proporcjonalny dobór grup uznałam za niekonieczny.

W grupie osób, które zostały przebadane po raz trzeci, a więc uczestniczyły w eksperymencie przez 2 lata, liczebność w grupie kontrolnej rozłożyła się równomiernie. Przedstawia to Tabela nr15.

Tabela nr 15. Grupa osób uczestniczących w eksperymencie przez 2 lata, przebadana 3-krotnie (18)

Lp.		GRUPA KONTROLNA			GRUPA	
					EKSPERYMENTALNA	
1.	Metody nauczania	Metoda opierająca się na ćwiczeniach fizycznych	Metoda oparta na ćwiczeniach wokalnych	Metoda intuicyjna „Żywe oko”	Metoda holistyczna	Razem
3.	Liczba osób	4	4	4	6	18
4.	Razem	12			6	18

Źródło: Opracowanie własne.

Dzięki równomiernemu rozłożeniu liczebności grup nauczanych 3 metodami w grupie kontrolnej, czynnik związany z przewagą którejkolwiek z metod był nieobecny. Możliwe było kontynuowanie eksperymentu pomimo niewielkiej liczebności grup i dokonanie oceny postępów po 2 roku jego trwania.

4.3. Etap III. Ocena wyników eksperymentu

Wyniki nauczania metodami innymi niż holistyczna przedstawiam zbiorczo jako wyniki grupy kontrolnej, gdyż praca ta, jak wspomniałam, nie ma na celu oceny efektywności poszczególnych metod traktowanych indywidualnie, ale ma odpowiedzieć na pytanie, w odniesieniu do ilu i jakich wymiarów jakości głosu metoda holistyczna nauczania emisji jest bardziej efektywna niż inne metody potraktowane łącznie oraz jaki jest zakres zmian w odniesieniu do wszystkich badanych cech głosu w porównaniu z innymi metodami potraktowanymi łącznie. Na zabieg traktowania łącznie wszystkich danych dotyczących wyników stosowania innych metod zdecydowałam się ze względów etycznych.

W obrazowaniu wyników badań zostaną uwzględnione następujące dane:

- **Wyniki ankiety** – Grupa ankietowana (52 osoby)

- **Ocena wyników eksperymentu:**

Dane na wejściu - Grupa eksperymentalna (12 osób)

Dane na wejściu – Grupa kontrolna (31 osób)

Zmiany po 1 roku - Grupa eksperymentalna (12 osób)

Zmiany po 1 roku - Grupa kontrolna (31 osób)

Zmiany po 2 roku - Grupa eksperymentalna (6 osób)

Zmiany po 2 roku - Grupa kontrolna (12 osób)

Studenci z grupy badanej, nauczani wszystkimi czterema wskazanymi metodami, wykonali utwory egzaminacyjne, wymagające wykorzystania nabytych umiejętności. Efekty nauczania zostały ocenione przez sędziów kompetentnych na skali 1-5, opisanej w tabeli nr... „Skala oceny zastosowana przez sędziów kompetentnych”

W regularnych odstępach czasu (1 rok) eksperci z dziedziny nauczania emisji głosu – sędziowie kompetentni - przesłuchali nagrania i ocenili je według zdefiniowanych wcześniej, jednolitych dla wszystkich osób badanych, kryteriów na skali 1-5.

4.4 Techniki badawcze

Analiza treści - jest techniką badawczą służącą do obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej treści przekazów informacyjnych.

Technika ta została wykorzystana do analizy wywiadów z 9 pedagogami, zawierających opisy 8 metod nauczania emisji głosu. Pogrupowałam te metody w 3 główne kategorie: 1. metody oparte na ćwiczeniach fizycznych, 2. metody intuicyjne, 3. metody oparte na ćwiczeniach wokalnych połączonych z oddziaływaniem psychologicznym. Do eksperymentu pedagogicznego zaprosiłam studentów uczących się u 3 pedagogów (z których każdy reprezentuje jedną z tych metod). Zatem, w niniejszej pracy zastosowałam następujące techniki badawcze:

- Analiza narracyjna wypowiedzi pedagogów stosujących określone metody nauczania emisji głosu.
- Ocena ilościowa i jakościowa dokonana przez sędziów kompetentnych, dotycząca 5 cech głosu: barwa, skala, intonacja, rytmiczność, nośność – na wejściu oraz po zakończeniu eksperymentu.

4.5 Narzędzia badawcze

- Ankieta - technika gromadzenia informacji polegająca na uzupełnieniu, najczęściej samodzielnie przez badanego, kwestionariuszy w obecności lub częściej bez obecności ankietera.

W tym badaniu została wykorzystana specjalnie skonstruowana ankieta w celu pozyskania informacji od osób badanych na temat ich preferowanego stylu uczenia się oraz ich doświadczeń z nauką emisji głosu. Studenci wypełnili ankietę przed rozpoczęciem badania. Kwestionariusz ankiety załączono w aneksie.

Pozostałe narzędzia badawcze to:

- Nagranie audio poszczególnych osób poddanych eksperymentowi pedagogicznemu.
- Kwestionariusz ewaluacyjny. Na potrzeby tego badania został skonstruowany kwestionariusz ewaluacyjny dla sędziów kompetentnych (zawierający zestaw pytań oraz skalę oceny – opisaną w tej pracy w tabeli nr 12). Został on wykorzystany na wejściu oraz po przeprowadzeniu eksperymentu – była to ocena badanych cech głosu przez sędziów kompetentnych z egzaminów wstępnych badanych studentów oraz z egzaminów końcowych odpowiednio po 1 roku lub po 2 latach nauczania daną metodą (kwestionariusz załączony w aneksie).

4.6 Charakterystyka badanych grup

W badaniu uczestniczyły 2 grupy:

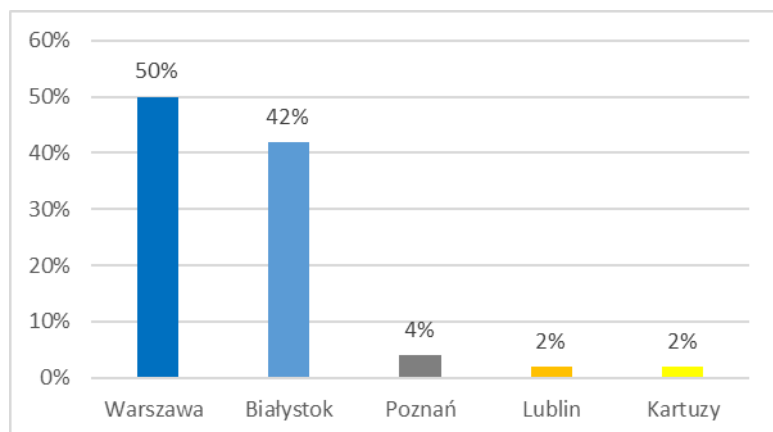
- 52 osoby stanowiły grupę badaną za pomocą ankiety.
- 43 osoby z grupy ankietowanej wzięły udział w eksperymencie pedagogicznym.

Grupa badana za pomocą ankiety

Ankieta została przeprowadzona w październiku 2015 roku. W badaniu uczestniczyły 52 osoby w wieku od 18 do 26 lat ($M = 22,23$; $SD = 2,04$). Większość osób, które udzieliły odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie, to osoby poddane eksperymentowi (43). Połowę badanych stanowiły kobiety. Pod względem miejsca zamieszkania, okazało się, iż grupa nie

była zróżnicowana - dominowały osoby mieszkające w większych miastach: w Warszawie (50%) lub Białymstoku (42%). Dokładną charakterystykę przedstawiono poniżej (Wykres 1).

Wykres nr 1. Miejsce zamieszkania ankietowanych.



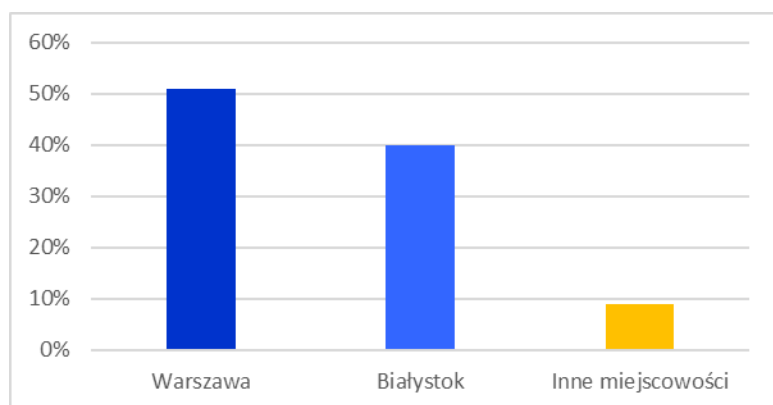
Około 85% stanowią osoby będące aktorami lub aktualnie studiuje aktorstwo. Pozostały odsetek osób aktualnie nie posiada zatrudnienia oraz zawodu.

77% badanych stanowią osoby posiadające wykształcenie średnie, a 19% są to osoby z wykształceniem wyższym. Blisko co trzeci badany (37%) deklaruje, że odbył konsultację u foniatry lub laryngologa przed rozpoczęciem nauki emisji głosu. W zdecydowanej większości przypadków (92%) postawiona diagnoza była pozytywna i lekarz nie stwierdził przeciwwskazań do pracy głosem. Jedynie w 4% przypadkach zdiagnozowano niedomykalność strun głosowych. Ogólnie, większość badanych uważa, że ma zdrowe gardło (67%). Warto jednak zaznaczyć, że 21% nie potrafi odpowiedzieć na to pytanie w sposób jednoznaczny.

Grupa uczestnicząca w eksperymencie pedagogicznym

W eksperymencie pedagogicznym wzięły udział 43 osoby (23 kobiety i 20 mężczyzn), z czego **27,90% to grupa eksperymentalna** (n=12). Wiek badanych: 18-22 lata. Pod względem miejsca zamieszkania, grupa uczestnicząca w eksperymencie nie była zróżnicowana - dominowały osoby mieszkające w większych miastach: w Warszawie (51%) lub Białymstoku (40%). Dokładną charakterystykę przedstawiono poniżej (Wykres 2.)

Wykres nr 2. Miejsce zamieszkania badanych uczestniczących w eksperymencie pedagogicznym



W grupie eksperymentalnej, która uczestniczyła w eksperymencie przez 1 rok, znalazło się 12 osób (6 kobiet i 6 mężczyzn). Grupa kontrolna liczyła 31 osób (17 kobiet i 14 mężczyzn). Wszyscy badani mieli wykształcenie średnie i podjęli studia na Akademii Teatralnej w Warszawie.

W grupie eksperymentalnej, która uczestniczyła w eksperymencie przez 2 lata, znalazło się 6 osób (3 kobiety i 3 mężczyzn). Grupa kontrolna liczyła 12 osób (6 kobiet, 6 mężczyzn). Wszyscy badani mieli wykształcenie średnie i kontynuowali studia na Akademii Teatralnej w Warszawie.

4.7 Źródła danych na początku badania

Punktem wyjścia w badaniu są szczegółowe zapisy dotyczące różnych umiejętności studentów przed rozpoczęciem nauki w Akademii Teatralnej na Wydziale Aktorskim. Zapisy te dotyczą cech przyszłych adeptów, takich jak barwa głosu, skala głosu, intonacja (słuch melodyczny i harmoniczny), rytmiczność (poczucie rytmu), nośność (wolumen głosu), warunki artykulacyjne (dykcja), umiejętność wykonywania zadań aktorskich, ruch (sprawność fizyczna, taniec).

Oceny tych umiejętności dokonywali wykładowcy Akademii Teatralnej (sędziowie kompetentni). Opinie sędziów (oceny, komentarze) stanowiły materiał wyjściowy w eksperymencie. Spośród cech adeptów aktorstwa, w niniejszym badaniu brane są pod uwagę te, które dotyczą głosu:

- barwa,
- skala,
- intonacja,

- rytmiczność,
- nośność.

Sędziowie kompetentni dokonywali oceny na skali, którą przedstawiłam w Tabeli nr... „Opis skali oceny zastosowanej przez sędziów kompetentnych”.

4.8 Źródła danych w trakcie trwania eksperymentu

Na podstawie nagrań z egzaminów po 1-szym i 2-gim roku nauczania sędziowie kompetentni dokonywali oceny ww. umiejętności na skali, którą przedstawiłam w Tabeli nr 16 – „Opis skali oceny zastosowanej przez sędziów kompetentnych”.

Tabela nr 16. Opis skali oceny zastosowanej przez sędziów kompetentnych.

Oceny (punktacja)	Słowny opis oceny
1 - 1,5	Bardzo słabo, poziom bardzo niski, wymaga długotrwałej i intensywnej pracy
2 - 2,5	Słabo, poziom niski, niezadowolający, wymagający długotrwałej pracy
3 - 3,5	Przeciętnie, poziom raczej zadowolający, jednak nadal wymaga pracy
4 - 4,5	Bardzo dobrze, poziom wysoki, w pełni zadowolający, spełniający oczekiwania
5	Świetnie, poziom wyjątkowo wysoki, przekraczający oczekiwania

Źródło: Opracowanie własne.

4.9 Charakterystyka terenu badań

Ankieta została przeprowadzona w kilku miejscach. Pierwszym z nich była Akademia Teatralna w Warszawie. Ankietę przeprowadzono w salach wykładowych przed zajęciami, po zajęciach i w trakcie zajęć, za zgodą pedagogów. Oczywiście, ankieta była anonimowa. Drugim miejscem była sala wykładowa wydziału Lalkarskiego filii Akademii Teatralnej. Trzecim zaś mieszkanie prywatne.nr 19 i 23

Terenem oceny osób badanych przez sędziów kompetentnych była sala wykładowa wyposażona w odtwarzacz DVD, ekran i system nagłośnieniowy (dwie kolumny). Drugim miejscem oceny dokonywanej przez sędziów kompetentnych było mieszkanie prywatne, wyposażone również w odtwarzacz DVD, ekran i sprzęt nagłaśniający.

Niezależnie od terenu badań, każdy z pięciu sędziów kompetentnych odnotowywał i oceniał w skali 1-5 postępy poszczególnych studentów. Oceniano: barwę głosu (B), skalę głosu (S), intonację (I), rytm (R), nośność dźwięku (N). Skalę głosu dla łatwiejszego zobrazowania zapisano w ilości półtonów.

5. Opis i analiza wyników badań własnych

5.1. Podsumowanie wniosków z wywiadów z pedagogami-praktykami

Aby specyfika przedstawionych metod (poznanych dzięki wywiadam z pedagogami-praktykami) była bardziej czytelna i przejrzysta, stworzyłam tabelę, która przedstawia wypowiedzi pedagogów w czysto formalny sposób. Ich odpowiedzi są skondensowane do odpowiedzi „Tak”. Wypowiedzi pedagogów odnoszą się zarówno do nauczania mowy, jak i śpiewu. Do tabeli dołączyłam element istotny z punktu widzenia holistycznej metody nauczania emisji głosu – specyfikację preferencji poznawczych (stylu uczenia się).

Tabela nr 17. Środki oddziaływania pedagogicznego przy nauce emisji głosu, używane przez pedagogów AT.

L.p.	Wykładowcy	Wiedza anatomiczna	Zarządzanie oddechem – ćwiczenia oddechowe	Ćwiczenia Wokalne, są główną składową nauczania	Wizualizacja przy zawiadywaniu dźwiękiem	Świadome używanie ciała do osiągnięcia jakości dźwięku	Ćwiczenia fizyczne	Specyfikacja preferencji poznawczych
1.	S.G.		X			X	X	
2.	D. I.			X	X	X		
3.	Ł.Ż.	X	X	X		X		
4.	A. K.		X	X				
5.	A. S.		X	X			X	
6.	J. Sz.		X	X				
7.	J.Ch.	X	X			X	X	
8.	A.G.		X	X	X		X	
9.	K. D.	X	X	X		X		
10.	K. W. (metoda holistyczna)	X	X	X	X	X	X	X

X – dana metoda oddziaływania pedagogicznego jest stosowana przez wykładowcę oznaczonego inicjałami.

Źródło: Opracowanie własne.

Powyższa tabela pokazuje różnorodność środków oddziaływania pedagogicznego wśród pedagogów AT, którzy udzielili odpowiedzi na zadane przeze mnie pytania. Widoczne są różnice i pewne podobieństwa. 9 z 10 pedagogów uwzględnionych w tabeli uczy zarządzania oddechem. 8 z 10 pedagogów stosuje ćwiczenia wokalne jako główną składową nauczania. 6 z 10 uczy świadomego używania ciała do osiągnięcia jakości dźwięku, 5 z 10 wykorzystuje ćwiczenia fizyczne. Jednak tylko 4 z 10 pedagogów wprowadza wiedzę anatomiczną, 3 z 10 używa wizualizacji przy zawiadywaniu dźwiękiem i tylko w 1 - mojej - metodzie uwzględniane są preferencje poznawcze studentów.

Na uwagę zasługuje fakt, iż w 9 na 10 uwzględnionych tutaj metod stosowane są maksymalnie 4 różne środki oddziaływania pedagogicznego. Tylko w jednej metodzie (moja autorska metoda holistyczna) stosowane są wszystkie z wymienionych środków.

Zacytowani pedagodzy AT wykorzystują w swoich sposobach nauczania niektóre z elementów, o które zapytałam, jednak żaden z nich nie wykorzystuje wszystkich łącznie oraz nie wprowadza specyfikacji preferencji poznawczych. Stanowi to wyraźną różnicę w stosunku do mojego podejścia. To właśnie dostrzeżenie tych różnic pozwoliło mi na sformułowanie przedmiotu i celu badań, problemów badawczych oraz hipotez.

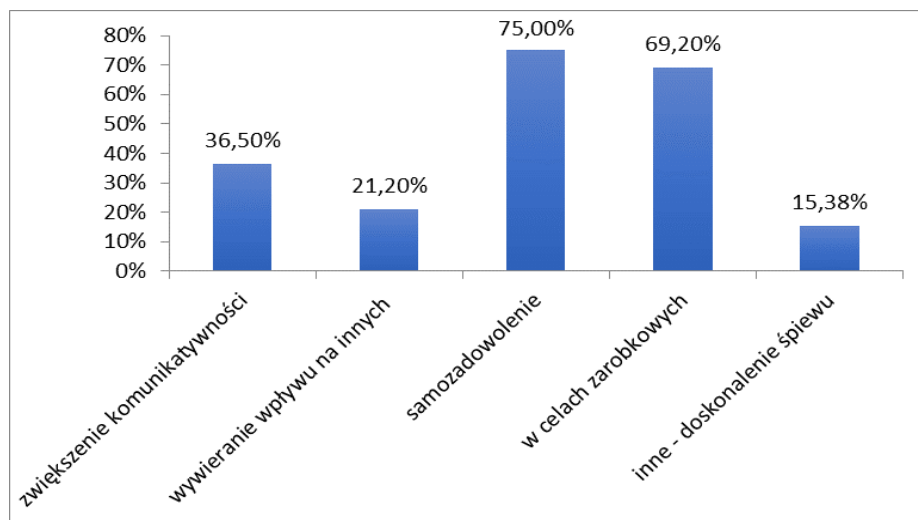
W opisanych metodach (ale także w dotychczasowych opracowaniach na temat nauczania emisji głosu i przywracania sprawności głosu) brakuje całościowego ujęcia. W literaturze brakuje także odwołania się do jakichkolwiek badań dotyczących efektywności poszczególnych metod (większość badań dotyczy chorób związanych z głosem oraz braku umiejętności poprawnego stosowania zasad operowania głosem wśród nauczycieli).

5.2. Opis i analiza wyników ankiety

5.2.1 Powody uczęszczania na zajęcia z emisji głosu, wskazane przez ankietowanych

Głównym powodem, dla którego badani chcą uczyć się emisji, jest satysfakcja (samozadowolenie) – odpowiedź ta wskazywana była przez 75% badanych. Nieznacznie mniejszy odsetek (69%) podkreślił natomiast rolę zajęć z emisji głosu dla celów zarobkowych i zawodowych. Co trzecia osoba (ok. 37%) bierze udział w zajęciach z emisji głosu, aby zwiększyć komunikatywność z innymi ludźmi. Wykres 3 ilustruje rozkład odpowiedzi na to pytanie ankiety.

Wykres 3. Powody uczęszczania na zajęcia z emisji głosu, podane przez ankietowanych.

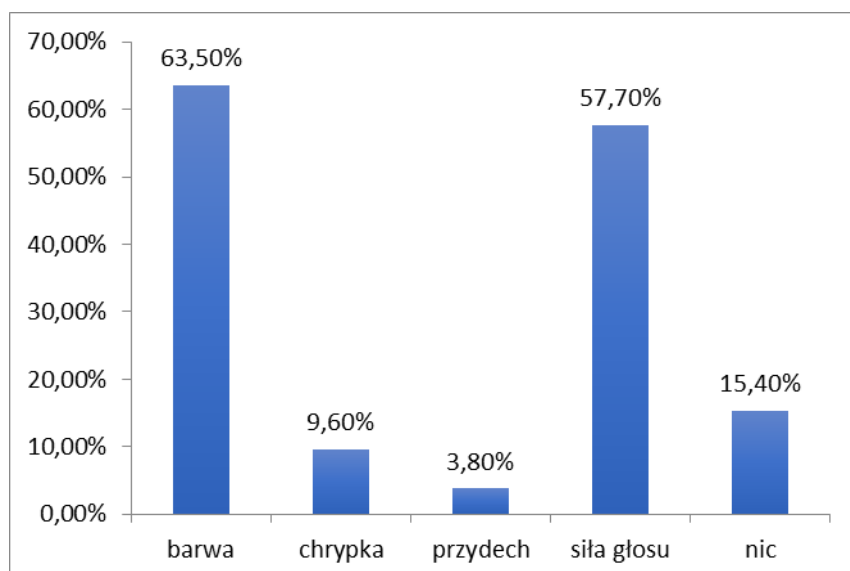


Nauka emisji głosu odpowiada na dwie ważne potrzeby – zadowolenia z siebie oraz dobrego przygotowania do przyszłego zawodu. Wspiera zatem realizację zarówno celów osobistych, jak i zawodowych. Doskonalenie śpiewu nie jest celem samym w sobie dla większości adresatów ankiety. Ankietowani w niewielkim stopniu przywiązują wagę również do wzmacniania swojego wpływu na innych poprzez poprawianie jakości swojego głosu. Badanie pokazuje, iż przystępując do nauki zawodu aktora adepci mają jasno sprecyzowaną motywację. Jest to istotny fakt w kontekście mojej metody nauczania. Rozpoczynając pracę z każdą z osób, nie tylko diagnozuję stan wyjściowy (charakterystykę głosu, mocniejsze i słabsze cechy głosu), ale również uwzględniam to, jakie są aspiracje danej osoby. Ma to znaczenie dla rodzaju stosowanych instrukcji i motywowania. Warto jednak podkreślić, iż cele, jakie badani stawiają sobie w kontekście nauki emisji głosu, bywają wąsko zdefiniowane – badani nie zawsze są świadomi tego, jakie znaczenie ma głos przy wywieraniu wpływu na innych i zwiększaniu komunikatywności, co pokazuje Wykres 3. Często odkrywają to w trakcie nauki emisji głosu – samodzielnie lub z moją pomocą, gdy uświadamiam im reakcje swoje lub innych na to, jak brzmią wypowiedziane lub śpiewane przez nich frazy.

5.2.2 Postrzeganie własnego głosu przez ankietowanych

W brzmieniu własnego głosu badanym najbardziej podoba się barwa (64%) i siła głosu (58%). Jedynie 15% deklaruje, że w ich głosie nic im się nie podoba. Szczegółowe wyniki przedstawiono na Wykresie 4.

Wykres 4. Zalety własnego głosu zdaniem osób ankietowanych.



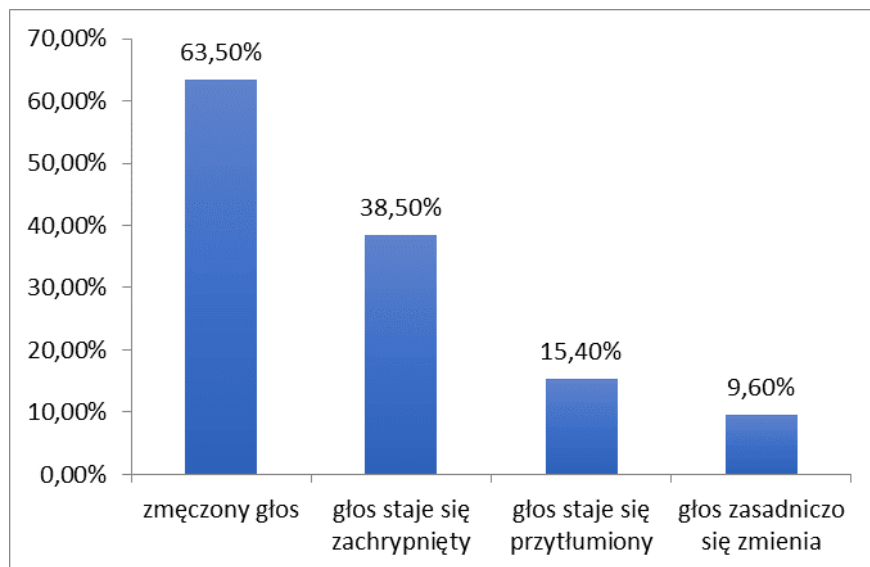
Powyższe dwa wykresy pokazują pozorną sprzeczność – badanym zazwyczaj podoba się ich głos, a jednocześnie chcą coś zmienić. Może to wskazywać (i potwierdza to moja obserwacja), iż większość osób pracujących nad emisją głosu akceptuje swoje naturalne predyspozycje, a jednocześnie dostrzega ich nieefektywne aspekty i chce doskonalić swoje umiejętności, aby osiągnąć poczucie satysfakcji i realizować swoje cele zawodowe. Pracując metodą holistyczną, uwzględniam to, jak dana osoba siebie postrzega, gdyż wpływa to na jej sposób posługiwania się głosem. Dbam o to, aby również osoby, którym nic się nie podoba w ich głosie, dostrzegły jego zalety. Jest to niezwykle istotny element – nie tylko dla motywowania, ale również dla świadomego wykorzystywania przez daną osobę naturalnych cech jej głosu do lepszego poznawania siebie i budowania swojej indywidualności.

5.2.3 Problemy z głosem odczuwane przez ankietowanych

Z odpowiedzi osób ankietowanych wynika, że około 44% z nich odczuwa zmęczenie fizyczne przy dłuższej pracy głosem, natomiast 10% nie umie jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, co się dzieje z głosem po kilkugodzinnym jego używaniu. Jako główne problemy z głosem występujące po kilkugodzinnej pracy badani wskazywali najczęściej odczuwanie

zmęczenia głosu (64%) oraz to, że ich głos stawał się zachrypnięty (39%). Otrzymane wyniki przedstawiono graficznie poniżej na Wykresie 5.

Wykres 5. Problemy odczuwane przez osoby ankietowane po kilkugodzinnej pracy głosem.

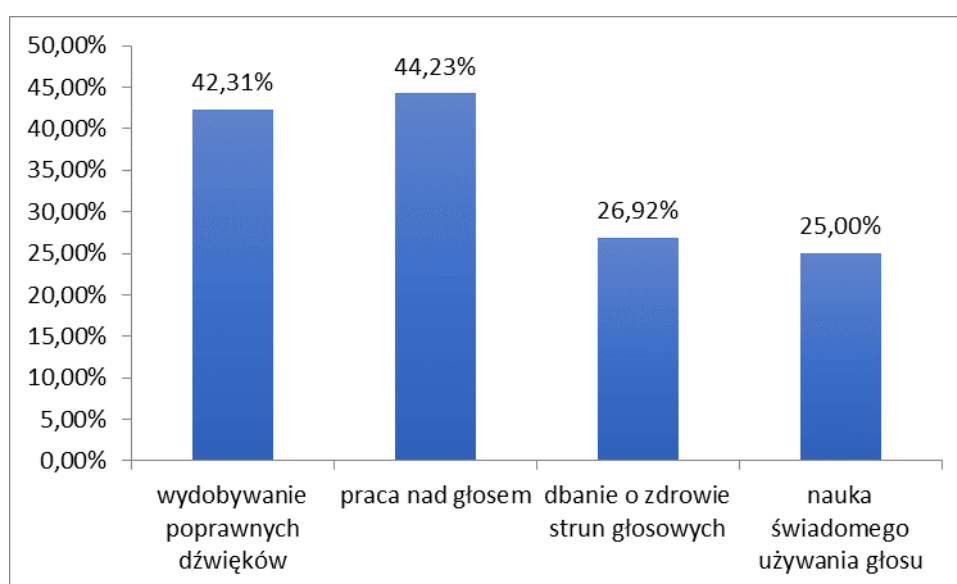


Powyższy wynik jest dla mnie informacją, że (przed podjęciem pracy nad emisją głosu) większość osób nie знаła lub nie korzystała z dobrego miejsca artykulacji i/lub nie potrafiła w czasie mowy uruchomić tzw. podparcia. Oznacza to, że np. formując samogłoskę (a, o, u, e, i, y) dana osoba wykorzystuje miejsce artykulacyjne, które nie uczestniczy w prawidłowym formowaniu tej samogłoski, a więc tworzenie samogłoski odbywa się poza zasięgiem podniebienia twardego. Może być również tak, że nie zostało wytworzone odpowiednie ciśnienie powietrza przechodzącego przez fałdy/struny/więzadła głosowe (brak podparcia polegającego na uruchomieniu przepony miednicy) – utworzenie dźwięku wymaga wówczas napięcia mięśni klatki piersiowej/pleców/brzucha. Nauczając emisji głosu metodą holistyczną w eksperymencie pedagogicznym, dostosowywałam swoje oddziaływania do kondycji głosu danej osoby. Z jednej strony dążąc do wykorzystania naturalnych atutów głosu, z drugiej strony pracując w kierunku skorygowania błędów i zmiany nawyków. Ten aspekt pracy wymagał wielostronnego oddziaływania pedagogicznego: prezentowania obrazów, wyjaśnień, umożliwiania studentowi zarejestrowania odczuć w aparacie głosowym oraz usłyszenia różnicy w jakości dźwięku w zależności od sposobu artykulacji.

5.2.4 Rozumienie pojęcia „emisja głosu”

Emisja głosu rozumiana jest przez ankietowanych na kilka sposobów. Najczęściej definiowano to pojęcie nie w kontekście procesu wydobywania dźwięku, ale w kontekście nauki jego poprawnego wydobywania (impostacji) – jako proces pracy nad swoim głosem (44%) lub uczenie się wydobywania poprawnych dźwięków (42%). Około 27% badanych zaznaczyła ważność zajęć z emisji głosu ze względu na naukę dbania o zdrowie strun głosowych (por. Wykres 6.).

Wykres 6. Sposoby definiowania emisji głosu przez osoby ankietowane.

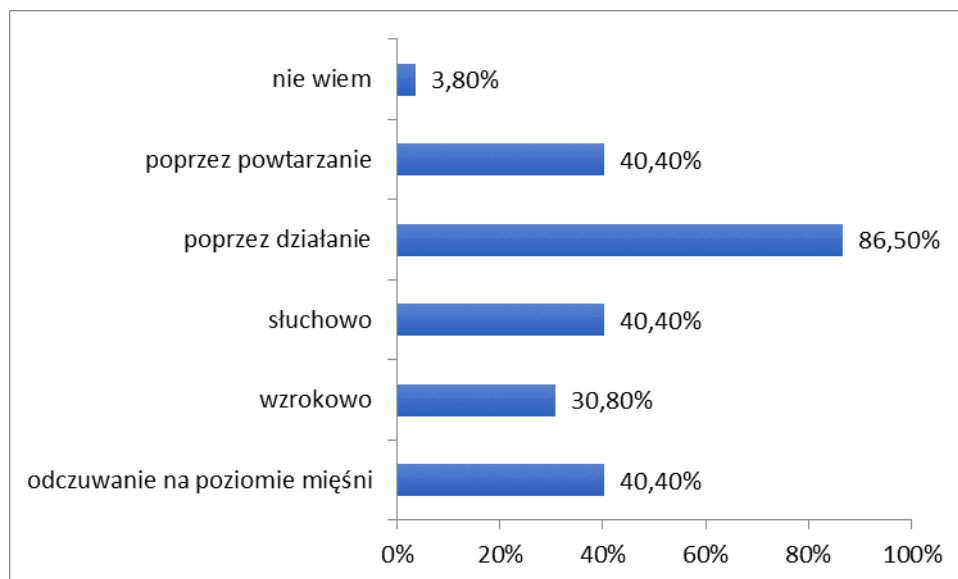


Pytanie o emisję głosu miało charakter otwarty („Co to jest emisja głosu?”). Większość pojawiających się odpowiedzi jest trafna z punktu widzenia zwyczajowego zamiennego stosowania pojęć „emisja-impostacja”. Najmniej trafnym rozumieniem pojęcia emisji głosu jest „dbanie o zdrowie strun głosowych”. Analizując odpowiedzi badanych, nasuwa się wniosek, iż adepci do zawodu aktora potrzebują pozyskania wiedzy o procesie emisji dźwięku. Był to dla mnie ważny aspekt w pracy metodą holistyczną podczas eksperymentu pedagogicznego – zadbanie o podniesienie poziomu wiedzy o procesie emisji głosu i dostosowanie zakresu tej wiedzy do indywidualnych potrzeb studenta.

5.2.5 Preferowane style uczenia się (preferencje poznawcze) osób ankietowanych

Do najczęściej preferowanych sposobów uczenia się zaliczono uczenie się poprzez działanie – odpowiedź taką wskazało 87% badanych. Około 40% wskazało, że lubi uczyć się poprzez powtarzanie, słuchowo lub poprzez odczuwanie na poziomie mięśni. Zaledwie 4% badanych nie wie, jaki jest ich preferowany sposób nauki (Wykres 7.).

Wykres 7. Preferowane sposoby uczenia się, deklarowane przez ankietowanych.



Odpowiedzi na to pytanie niosą informację o najczęstszych preferencjach dotyczących uczenia się osób badanych ankietą. Wskazują one na dominujące preferencje kinestetyczne (działanie, odczuwanie) i słuchowe. Zdecydowana większość osób (86,50%) twierdzi, iż uczy się poprzez podejmowanie bezpośredniej, osobistej aktywności (zatem – w przypadku emisji dźwięku – w trakcie eksperymentu najistotniejsze będzie stosowanie technik umożliwiających mówienie i śpiewanie). Dla ponad 40% badanych duże znaczenie dla procesu uczenia się ma odczuwanie efektów swojego działania na poziomie mięśni, słuchanie wydobywanego dźwięku oraz powtarzanie poprawnego wydobywania dźwięku. Odpowiedzi ujęto na Wykresie 7.

W holistycznej metodzie nauczania, którą stosuję w pracy ze swoimi studentami, ogromne znaczenie ma sposób, w jaki najchętniej się uczą. Warto zauważyć, iż ponad 30% osób wskazało kanał wzrokowy jako również ważny dla procesu uczenia się. Aby zadbać o ten aspekt procesu nabywania umiejętności, stosuję ćwiczenia wizualizacyjne, które stanowią uzupełnienie innych ważnych bodźców stymulujących naukę. Jak się okazuje, jest to zgodne z koncepcją tzw. nauczania wielostronnego (wg koncepcji Wincentego Okonia),

uwzględniającego m.in. różne preferencje sensoryczne/poznawcze. Warto tutaj zaznaczyć, iż preferencje deklarowane nie zawsze pokrywają się z tym, jak faktycznie uczy się student. Dodatkową wiedzę na temat faktycznych stylów uczenia się studentów pozyskuję poprzez obserwację ich reakcji na konkretne instrukcje oraz słuchanie ich wypowiedzi. Pracując metodą holistyczną, w eksperymencie pedagogicznym uwzględniałam zarówno opinie studentów na temat ich preferencji uczenia się, jak i wiedzę pozyskaną drogą obserwacji. Chcę podkreślić, iż niezależnie od tego, jakie preferencje poznawcze deklarował lub faktycznie ujawniał student, zawsze ważny był proces poszukiwania najskuteczniejszego komunikatu (instrukcji), ponieważ niektórych umiejętności studenci uczyli się szybciej po obejrzeniu obrazka, a innych z kolei dopiero po wykonaniu działania, które umożliwiała im odczucie swojego ciała i usłyszenie efektu w postaci konkretnej jakości dźwięku.

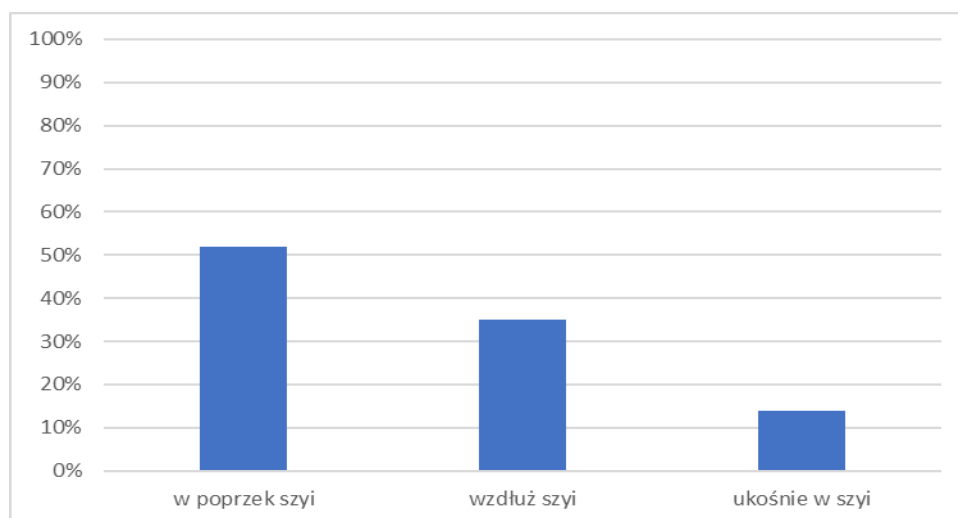
5.2.6 Wiedza ankietowanych o roli ciała w emisji głosu

Prawie wszystkie osoby (98%) uważają, że ich ciało bierze udział w emisji głosu (pytanie brzmiało: „Czy Pana/Pani zdaniem ciało bierze udział w emisji głosu?”). Odpowiedzi te wskazują na docenianie znaczenia udziału ciała w procesie emisji głosu. Odpowiedzi te są spójne z ogólnie obserwowaną tendencją osób badanych do uczenia się poprzez odczuwanie/doświadczenie/działanie.

5.2.7 Wiedza ankietowanych o usytuowaniu fałd głosowych

Badani w zróżnicowany sposób wyobrażają sobie usytuowanie fałd głosowych. Zdaniem 52% znajdują się one w poprzek szyi (jest to poprawna odpowiedź), natomiast w opinii 35% - znajdują się one wzdłuż szyi. 14% wskazuje inną odpowiedź – ukośnie w szyi. (por. Wykres 8).

Wykres 8. Umiejscowienie fałd głosowych (zdaniem ankietowanych).



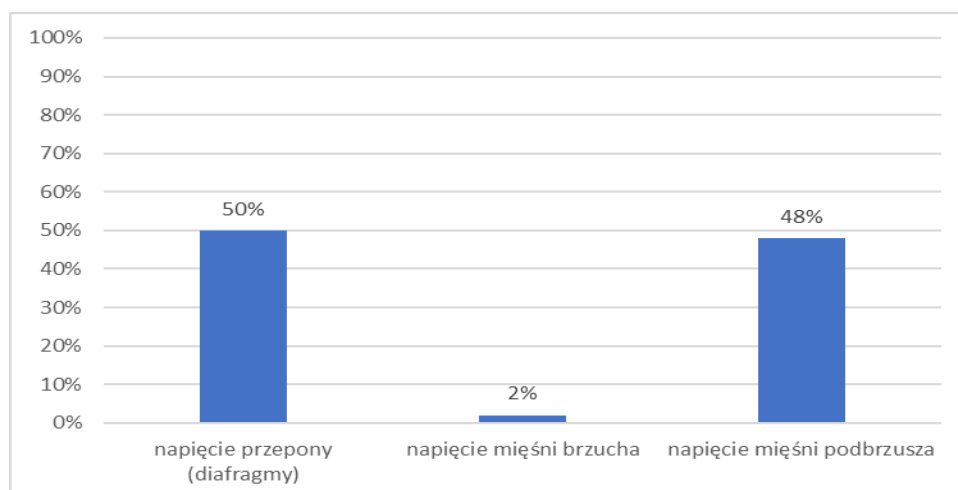
Na jakość dźwięku wpływa m.in. wiedza dotycząca anatomii aparatu głosowego. Świadomość, w jaki sposób usytuowane są struny głosowe, pozwala na popełnianie mniejszej ilości błędów i właściwe posługiwanie się powietrzem, które przenosi drgania fałd głosowych do jamy ustnej, gdzie dopiero tworzy się kształt dźwięku (spółgłoska dźwięczna lub bezdźwięczna, samogłoska). To nieco zaskakujące, jak osoby pracujące nad swoim głosem mogą wyobrażać sobie najważniejszy „instrument” służący do wydobywania dźwięku. W momencie przeprowadzenia ankiety niemal połowa grupy ankietowanych nie miała wiedzy na temat usytuowania strun/fałd/więzadeł głosowych.

Znajomość poziomu wiedzy studenta na temat anatomii aparatu głosowego jest często punktem wyjścia do pracy z głosem w metodzie holistycznej. Wyjaśnienia, obrazy, odczuwanie, słuchanie wydobywanego dźwięku służą zbudowaniu u studenta różnych aspektów poznawczej reprezentacji narzędzia, jakim jest aparat głosowy. W eksperymencie pedagogicznym stosowałam zróżnicowane formy przekazu, starając się jednocześnie dostarczać najwięcej bodźców najbliższych preferencjom poznawczym studenta. Służyło temu np. pytanie: „Czy wolisz, abym ci pokazała rysunek, czy chcesz raczej dotknąć „gardła”, poczuć, co się tam dzieje i poeksperymentować z dźwiękiem? A może wszystko naraz?”

5.2.8 Rozumienie komunikatu „podeprzyj dźwięk”

Komunikat „podeprzyj dźwięk” nie jest rozumiany jednoznacznie. Zdaniem 50% oznacza konieczność napięcia przepony (diafragmy), natomiast w opinii 48% - napięcie mięśni podbrzusza (por. Wykres 9.).

Wykres 9. Rozumienie przez ankietowanych komunikatu „podeprzyj dźwięk”.



Osoby badane wykazały zrozumienie, na czym polega podparcie dźwięku, które jest jednym z elementarnych zadań zdrowego i poprawnego mówienia i śpiewania (mięśnie podbrzusza i diafragma). Szczególnie istotna i budująca jest w tym wypadku świadomość osób badanych dotycząca znaczenia mięśni podbrzusza. Do tej pory zdarza się, iż zwraca się uwagę tylko na diafragmę piersiową, której specyfika funkcjonowania polega na tym, iż działa ona zawsze, w naturalny sposób, niezależnie od woli człowieka i od tego, czy oddycha on „dobrze”, czy „źle”. Świadome podparcie oznacza utrzymywanie diafragmy w stanie, w jakim znajduje się ona po wdechu, a zatem opóźnianie działania mięśni biorących udział w wydechu. Efekt utrzymania diafragmy w pozycji „po wdechu” możemy uzyskać także poprzez uruchomienie mięśni podbrzusza (nazywane przeponą miednicy) z których to mięśni idzie impuls do bardziej zewnętrznych mięśni brzucha, które z kolei tworzą „stelaż” podtrzymujący / podpierający diafragmę (dzięki temu utrzymuje się ona dłużej w pozycji wdechowej).

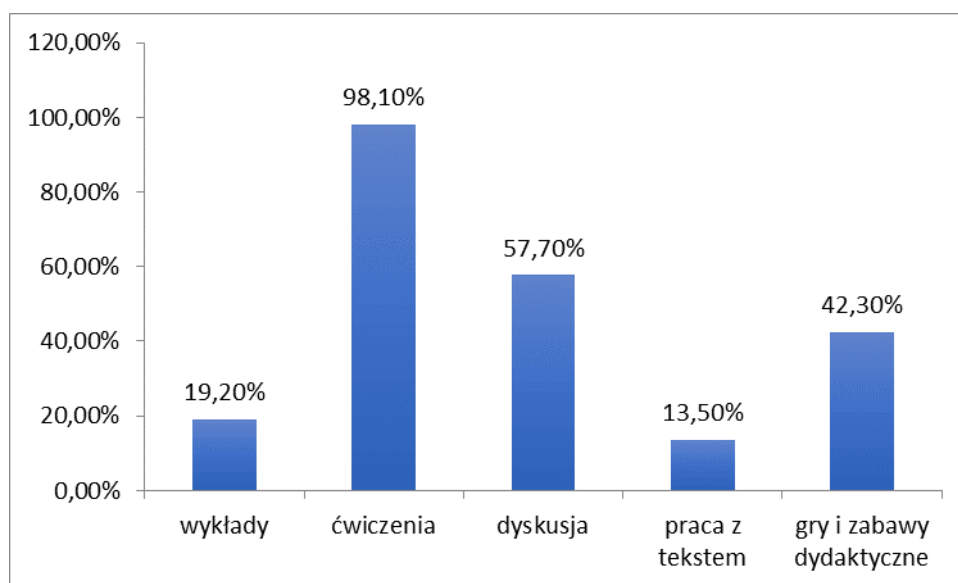
W eksperymencie pedagogicznym, pracując metodą holistyczną uważnie obserwowałam, co robi student i dostarczałam mu informacji zwrotnej. Zachęcając studenta do uruchomienia podparcia z podbrzusza, dostarczałam instrukcji z obszaru wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego, jednak zawsze szukając wraz ze studentem przekazu, który dla niego był najbardziej nośny i wartościowy i doprowadzał do skutecznego użycia mięśni podbrzusza.

5.2.9 Metody nauczania emisji głosu poznane przez ankietowanych

Pytanie dotyczące metod nauczania emisji głosu odwoływało się zarówno do doświadczeń (część osób uczestniczyła już w jakichś zajęciach pracy z głosem), jak i wyobrażeń osób badanych. Zdaniem 96% badanych na zajęciach z emisji głosu przekazywana jest wiedza dotycząca powstawania dźwięku oraz najlepszych sposobów postępowania. Większość uważa również, że wiedza związana z powstawaniem dźwięku jest potrzebna (89%), natomiast 10% nie wie, czy tego rodzaju informacje są dla nich przydatne.

Zdaniem badanych, zajęcia z emisji głosu prowadzone są najczęściej poprzez stosowanie ćwiczeń (98%). Ponadto, około 58% uważa, że nauka emisji głosu odbywa się poprzez dyskusję. Szczegółowe zestawienie wyników przedstawiono poniżej (Wykres 10).

Wykres 10. Metody, jakimi ankietowani byli dotąd nauczeni emisji głosu.

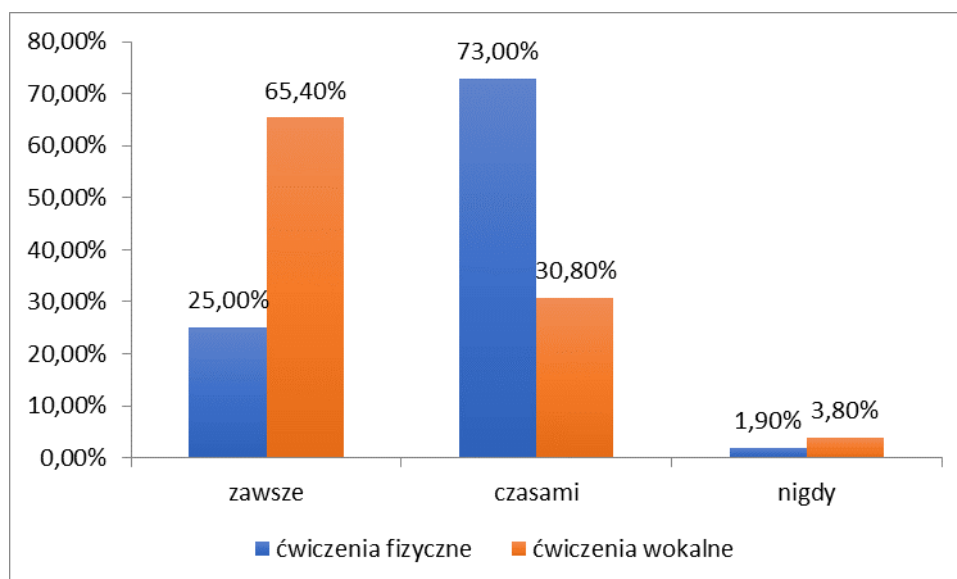


Wyniki ankiety pokazują, jak różnorodne są doświadczenia osób badanych dotyczące sposobów nauczania emisji głosu. Praca z tekstem i wykłady są, wg ankietowanych, najrzadziej stosowanymi formami nauczania, co wydaje się zgodne ze specyfiką samego przedmiotu. Wykłady służą budowaniu wiedzy i świadomości, natomiast nie odgrywają znaczącej roli w nabywaniu umiejętności. Zdaniem 98% badanych lekcje emisji głosu opierają się na ćwiczeniach (wokalnych).

5.2.10 Opinie ankietowanych dotyczące proporcji ćwiczeń stosowanych w nauce emisji głosu

Większość badanych (65%) uważa, że ćwiczenia wokalne odbywają się zawsze, natomiast 31% jest zdania, że tego typu ćwiczenia odbywają się jedynie czasami. W przypadku ćwiczeń fizycznych zależność była odwrotna. Jedynie 25% uważa, że na zajęciach zawsze odbywają się ćwiczenia fizyczne. 73% badanych stwierdziło, iż zajęcia oparte są na ćwiczeniach fizycznych tylko czasami. Graficznie rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawiono na Wykresie 11.

Wykres 11. Doświadczenia i opinie ankietowanych na temat częstości stosowania ćwiczeń fizycznych i wokalnych w trakcie zajęć z emisji głosu.



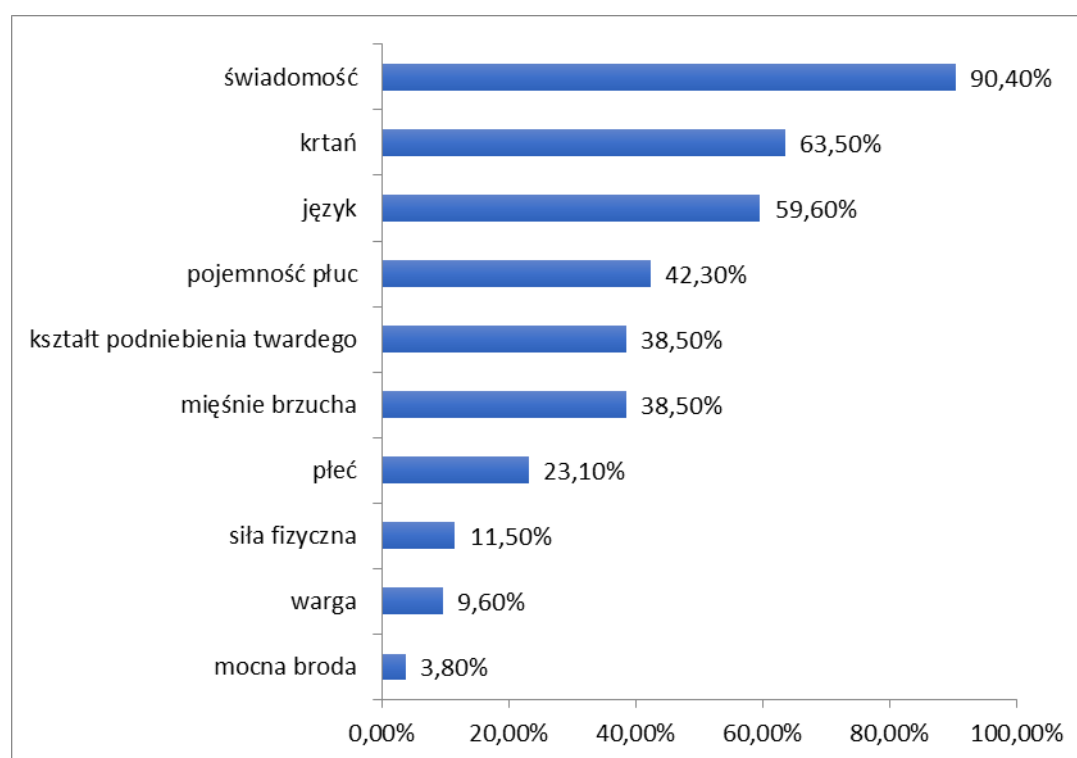
Analiza porównawcza pokazała, że zdaniem badanych na zajęciach z emisji głosu występuje więcej ćwiczeń wokalnych niż fizycznych.

Studenci często muszą skonfrontować swoje wyobrażenia (o technikach nauczania emisji głosu) z moimi sposobami pracy metodą holistyczną. Miało to miejsce również podczas eksperymentu pedagogicznego. Wiedza o tym, jakie są wyobrażenia osób badanych o udziale różnych technik w nauczaniu emisji głosu, posłużyła mi jako podstawa do szczegółowego przemyślenia zakresu wiedzy i ćwiczeń, które należy zastosować podczas eksperymentu pedagogicznego.

5.2.11 Przekonania ankietowanych na temat wpływu różnych czynników na mowę i śpiew

Zdaniem badanych, największy wpływ na mowę i śpiew ma świadomość (dotycząca tego, co się robi) – taką odpowiedź wskazało blisko 90% badanych. Czynnik ten wskazywany był istotnie częściej niż pozostałe (por. Wykres 12). Ponadto, często wymieniano również rolę krtani (64%) oraz języka (60%). Mniej niż 20% badanych podkreśliło rolę takich czynników, jak: siła fizyczna, mocna broda czy warga.

Wykres 12. Przekonania ankietowanych na temat wpływu poszczególnych czynników na mowę i śpiew.

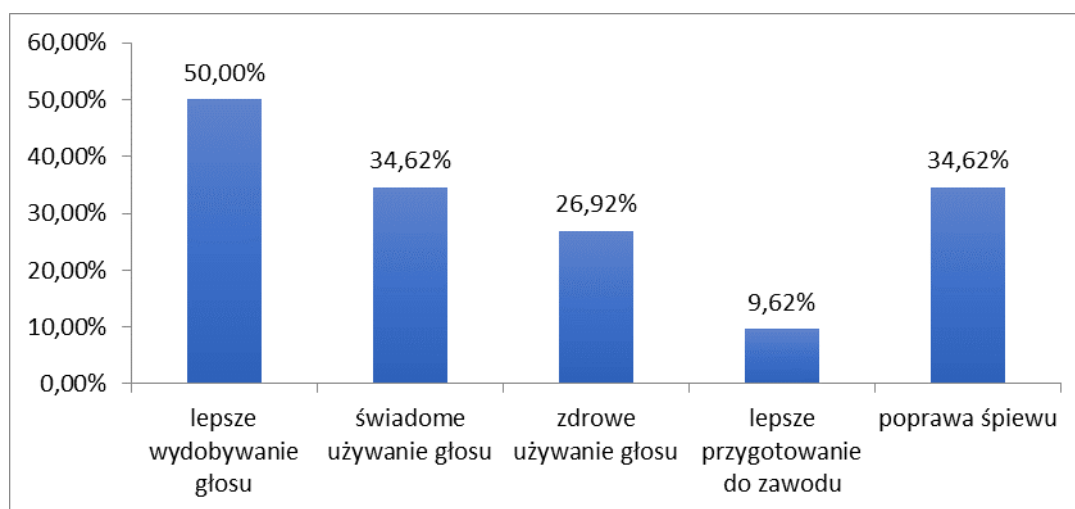


Odpowiedzi badanych pokazują, iż ich poziom zrozumienia udziału różnych czynników uczestniczących w prawidłowym wydobywaniu dźwięku jest wysoki. Warto natomiast podkreślić, iż czynniki takie jak pojemność płuc, mięśnie brzucha czy płec mają mniejsze znaczenie niż sądzą ankietowani. Moje doświadczenie pedagogiczne pokazuje, iż jakość i siła wydobywanego dźwięku nie są od nich zależne. Wiedza pozyskana dzięki odpowiedziom na to pytanie posłużyła mi w eksperymencie pedagogicznym do przygotowania odpowiednich materiałów i ćwiczeń, które pozwoliły studentom zweryfikować swoje wyobrażenia i doświadczyć udziału i znaczenia poszczególnych elementów w emisji głosu.

5.2.12 Oczekiwania ankietowanych wobec zajęć z emisji głosu

Najczęstszymi oczekiwaniami wobec zajęć z emisji głosu (pytanie otwarte) są: umiejętność lepszego generowania dźwięku (50%) oraz świadome używanie głosu i poprawa śpiewu (34%). Mniej niż 10% badanych twierdzi, że zajęcia z emisji głosu są im niezbędne do pracy zawodowej w przyszłości. Graficznie informacje na temat oczekiwań po zajęciach przedstawiono na Wykresie 13.

Wykres 13. Oczekiwania ankietowanych wobec zajęć z emisji głosu.



Ankieta pokazuje – i moje doświadczenie to potwierdza - że studenci oczekują, iż po zajęciach z emisji głosu łatwiej będą korzystać ze swoich naturalnych umiejętności lub predyspozycji bez wysiłku, bez zaburzeń takich jak chrypka, nie będą się czuli wyczerpani. Ponadto, oczekują, że po zajęciach z emisji głosu świadomie będą używać różnych narzędzi zarządzania swoim głosem, aby czuć przyjemność z mówienia i śpiewania w sposób „zdrowy” (higieniczny, nienarażający kondycji głosu). W eksperymencie pedagogicznym, pracując metodą holistyczną zawsze poznawałam konkretne oczekiwania studentów dotyczące efektów zajęć. Uwzględniałam je na każdym etapie pracy.

5.2.13. Podsumowanie wyników ankiety

Wyniki ankiety pokazują, iż nauka emisji głosu wspiera zarówno realizację celów osobistych, jak i zawodowych. Odpowiada na dwie ważne potrzeby: zadowolenia z siebie oraz dobrego przygotowania do przyszłego zawodu. Z niektórych cech swojego głosu ankietowani są zadowoleni (najczęściej wskazywane cechy to barwa i nośność), jednak nadal mają motywację do zmiany i doskonalenia się. Oczekują lepszych technik generowania dźwięku i chcą świadomie korzystać ze swojego głosu - prawie wszyscy ankietowani uważają, że największy wpływ na mowę i śpiew ma świadomość. Nie wszyscy potrafią obserwować to, co dzieje się z ich głosem w trakcie kilkugodzinnej emisji, jednak większość osób przyznała, iż odczuwa efekt zmęczenia głosu. Sam proces emisji dźwięku nie jest dla ankietowanych czymś znanym i oczywistym – ich wiedza pozostawia w tym względzie wiele do życzenia. Zdecydowana większość ankietowanych zadeklarowała uczenie się poprzez działanie jako preferowany styl nabywania wiedzy i umiejętności. Spójne z tymi deklaracjami jest docenianie znaczenia udziału całego ciała w procesie emisji głosu. Zaledwie połowa ankietowanych ma wiedzę o usytuowaniu fałd głosowych, co jest nieco zaskakujące. Z kolei budująca jest świadomość osób badanych na temat znaczenia mięśni podbrzusza w tzw. podpieraniu dźwięku. Większość ankietowanych uważa, że wiedza dotycząca powstawania dźwięku jest potrzebna. Doceniają również znaczenie ćwiczeń i jednocześnie wyobrażają sobie, że najważniejszy element nauki emisji głosu to ćwiczenia wokalne. Odpowiedzi ankietowanych pokazują, iż ich poziom rozumienia udziału różnych czynników uczestniczących w prawidłowym wydobywaniu dźwięku jest wysoki. Wyniki ankiety wskazują również – a moje doświadczenie to potwierdza – że osoby przystępujące do nauki emisji głosu chcą korzystać w większym stopniu ze swoich naturalnych umiejętności lub predyspozycji, używać głosu bez wysiłku, czerpać przyjemność z mówienia i śpiewania.

5.3 Opis i analiza wyników eksperymentu pedagogicznego

Analizę wyników badań własnych przedstawiam dwuetapowo: na pierwszym etapie prezentuję wyniki badań oraz ich jakościową interpretację, na drugim etapie przedstawiam statystyczną analizę wyników. Podzielenie tego procesu na dwa etapy uzasadnione jest z kilku względów:

1. Grupa eksperymentalna stanowiła stosunkowo niewielką próbę (12 osób w pomiarze początkowym i drugim oraz 6 osób w pomiarze trzecim).

2. Barwa głosu nie była oceniana przez sędziów kompetentnych na skali Likerta 1-5, a jedynie określana w sposób jakościowy.

3. Skala głosu nie była oceniana na skali Likerta 1-5, a jedynie określana ilością półtonów, które osoba badana była w stanie zaśpiewać.

4. W niektórych przypadkach sędziowie kompetentni w badaniu początkowym (pomiar pierwszy) nie byli w stanie określić dwóch cech głosu: barwy i skali. Wynikało to z faktu, iż osoby badane nie wykonały niektórych zadań wokalnych, np. nie powtórzyły melodii lub dźwięków, które służyły określeniu skali i barwy głosu.

5. W pomiarze trzecim (po 2 latach eksperymentu) uczestniczyło tylko 18 osób – w tym 6 z grupy eksperymentalnej, a 12 z grupy kontrolnej. Nie jest to próba, na której można wyciągać wnioski o wartości statystycznej, jednak wyniki tego badania są interesujące.

W trakcie trwania eksperymentu 2 cechy głosu – barwa i skala – były oceniane bez użycia skali Likerta (ocen 1-5).

Barwa głosu (B) była określana jakościowo, w związku z tym nie podlegają ilościowej analizie zmiany dotyczące jej zakresu.

Skalę głosu określano jako przedział od najniższych do najwyższych dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika badania, wyrażony w nazwach tych dźwięków na klawiaturze fortepianu. Wyjaśnienie sposobu prezentowania wyników z obszaru skali głosu przedstawiam w poniższej tabeli (Tab nr 18) na przykładzie wyniku jednej z osób badanych z grupy kontrolnej.

Tabela nr 18. Wyjaśnienie sposobu określania skali głosu osób badanych, na przykładzie osoby z grupy kontrolnej.

Lp.	Uczestnik	Skala	Dźwięki, które potrafi zaśpiewać osoba K-29	Liczba półtonów zawartych w przedziale od najniższego do najwyższego dźwięku (od d do d2)
29	K-29	d-d2 (24p)	d, dis, e, f, fis, g, gis, a, b, h, c1, d1, dis1, e1, f1, fis1, g1, gis1, a1, b1, h1, c2, cis2, d2	24 półtony

Źródło: opracowanie własne.

W przykładzie przytoczonym w tabeli wyjaśniającej (Tabela nr 18), skala d-d2 oznacza, że dana osoba potrafi zaśpiewać dźwięki oznaczane na klawiaturze jako: d, dis, e, f, fis, g, gis, a, b, h, c1, d1, dis1, e1, f1, fis1, g1, gis1, a1, b1, h1, c2, cis2, d2. Odległości między tymi dźwiękami to półtony. Rozpiętość skali danej osoby wyrażona została w **liczbie półtonów zawartych w przedziale od najniższego do najwyższego osiąganego przez tę osobę dźwięku**. W podanym przykładzie są to 24 półtony (24p).

Pozostałe cechy głosu – intonacja, rytmiczność, nośność – oceniano na skali Likerta 1-5 (opis skali oceny znajduje się w Tabeli nr 16).

5.3.1 Grupa eksperymentalna - dane na początku eksperymentu (pomiar pierwszy)

Tabela nr 19. Grupa eksperymentalna. Badanie I – początkowe. Wyniki w poszczególnych cechach/jakościach głosu zdefiniowane preferencje poznawcze (style uczenia się) osób badanych.

Badanie I – początkowe – grupa eksperymentalna							Style uczenia się
Lp.	Uczestnicy	B	S	I	R	N	
1	E-1	baryton	bd	1	2	2	Wzrok-kinest.
2	E-2	sopran	bd	4	5	3	Kinest.
3	E-3	mezzosopran	c-c2 (24p)	4	5	1	Słuch.-wzrok.
4	E-4	mezzosopran	d-e2 (26p)	4,5	5	2	Kinest. – słuch.
5	E-5	bd.	Bd	4,5	4,5	2	Wzrok. - słuch.
6	E-6	tenor	g-f2 (22P)	1	5	2	Kinest.
7	E-7	tenor	h-d1 (15p)	1	3	1	Wzrok.
8	E-8	tenor	c-b1 (23p)	5	4,5	4,5	Słuch-wzrok.
9	E-9	baryton	F-g1 (26p)	5	5	3	Kinest.
10	E-10	sopran	es-b1 (19p)	5	4,5	4,5	Słuch-kinest.
11	E-11	mezzosopran	c-a1 (21p)	2	2	2,5	Kinest.
12	E-12	sopran /mezzosopran	fis-a2 (27p)	5	5	4	Wzrok-słuch.
13	Średnia grupy	Nie oceniano na skali	22,56 p	3,50	4,21	2,63	

E-1, E-2 itd. – poszczególni uczestnicy badania z grupy eksperymentalnej (w sumie 12 osób). Ich dane osobowe zostały ukryte.

B – barwa; S – skala; I – intonacja; R – rytmiczność; N – nośność

1; 2; 3; 4; 4,5; 5 – oceny przyznane uczestnikowi przez sędziów kompetentnych na wejściu (w bad. 1)

a-f1 itd. – przedział od najniższych do najwyższych dźwięków osiąganym przez danego uczestnika, wyrażony w nazwach dźwięków na klawiaturze fortepianu.

a, c, g – nazwy najniższych dźwięków osiąganym przez uczestników. c2, g2, f2 – nazwy najwyższych dźwięków osiąganym przez uczestników.

p – liczba półtonów tworzących przedział dźwięków osiąganym przez danego uczestnika (np. 24p).

bd – brak danych: dana cecha nie została określona przez sędziów kompetentnych.

wzrok. – wzrokowe preferencje poznawcze (wzrokowy styl uczenia się)

wzrok.-słuch. – wzrokowo-słuchowe preferencje poznawcze (z dominantą wzrokową)
wzrok.-kinest. – wzrokowo-kinestetyczne preferencje poznawcze (z dominantą wzrokową)
słuch. – słuchowe preferencje poznawcze
słuch.-wzrok. – słuchowo-wzrokowe preferencje poznawcze (z dominantą słuchową)
słuch.-kinest. – słuchowo-kinestetyczne preferencje poznawcze (z dominantą słuchową)
kinest. – kinestetyczne preferencje poznawcze
kinest.-słuch. – kinestetyczno-słuchowe preferencje poznawcze (z dominantą kinestetyczną)
Źródło: Opracowanie własne.

Barwa głosu na początku eksperymentu – grupa eksperymentalna

Tabela nr 20 Barwa głosu (B) - charakterystyka grupy eksperymentalnej

Lp.	Barwa głosu (B)	<i>n</i>	%
1.	Brak danych	1	9,1%
2.	Sopran	2	18,2%
3.	Mezzosopran	3	27,3%
4.	Alt	0	0,0%
5.	Tenor	3	27,3%
6.	Baryton	2	18,2%
7.	Bas	0	0,0%
8.	Sopran-mezzosopranowy	1	9,1%
9.	Baryton-tenorowy	0	0,0%

W grupie eksperymentalnej, liczącej 12 osób, sędziowie kompetentni nie określili barwy głosu u 1 osoby (9,1% grupy). Najsilniej w grupie eksperymentalnej reprezentowane są dwie barwy głosu: mezzosopran i tenor (27,3% mezzosopran i 27, 3% – tenor). Kolejną pod względem liczebności grupą są soprany (18,2%) i barytony (18,2%). U 1 osoby (9,1%) stwierdzono barwę mieszaną – sopran-mezzosopranowy. U żadnej z osób z grupy eksperymentalnej nie stwierdzono barwy altowej, basowej lub barytonowo-tenorowej.

Skala głosu na początku eksperymentu – grupa eksperymentalna

Skali głosu w grupie eksperymentalnej nie określono na wejściu u 3 osób. Największa rozpiętość skali głosu w tej grupie wynosiła 27 półtonów, najmniejsza zaś 15 półtonów. Większość osób charakteryzuje się ponad 20-półtonową skalą. Potencjał do zmiany w przypadku skali głosu trudno jednoznacznie ocenić, ponieważ wyniki miały charakter pomiaru bezwzględny (liczba półtonów) – nie były oceniane na skali Likerta.

Intonacja, rytmiczność, nośność głosu na początku eksperymentu – grupa eksperymentalna

W zakresie intonacji głosu, sędziowie kompetentni przyznali najwyższą ocenę na skali (5,0) 33,33% grupy (4 osobom), w zakresie rytmiczności 50% grupy (6 osobom). W zakresie nośności ani jedna osoba (0% grupy) nie otrzymała najwyższej oceny (5,0). Najwyższy poziom grupa eksperymentalna zaprezentowała w zakresie rytmiczności (średnia grupy to 4,21 na skali Likerta 1-5). Najslabiej grupa eksperymentalna wypadła w zakresie nośności (średnia grupy to 2,63 na skali Likerta 1-5). Biorąc pod uwagę powyższe, największy potencjał do uzyskania progresu na poziomie wyniku średniego w grupie eksperymentalnej lokuje się w zakresie cechy nośność. Najmniejszy potencjał do progresu lokuje się w zakresie rytmiczności ze względu na wysoką średnią na początku eksperymentu (4,21).

5.3.2 Grupa kontrolna - dane na początku eksperymentu (pomiar pierwszy)

Tabela nr 21 Grupa kontrolna. Badanie I – początkowe. Wyniki w poszczególnych cechach/jakościach głosu zdefiniowane preferencje poznawcze (style uczenia się) osób badanych

p.	Uczestnicy	Badanie I – początkowe – grupa kontrolna K				
		B	S	I	R	N
1	K -1	mezzosopran	bd	2	2	3
2	K -2	mezzo-alt	bd	4	5	3
3	K -3	mezzosopran	bd	5	4	3
4	K -4	mezzosopran	e-f2 (25P)	3	4	3
5	K -5	sopran	bd	5	5	3
6	K -6	alt	bd	3,5	3,5	2
7	K -7	mezzosopran	f- e2 (23P)	3,5	5	3
8	K -8	tenor	g-g ² (24P)	5	5	3
9	K -9	bd	bd	5	5	2
10	K -10	bd	bd	4	4	3
11	K -11	tenor	bd	5	5	4
12	K -12	baryton	bd	4	5	3,5
13	K -13	baryton	bd	3	3	4
14	K -14	bas	D-d1 (24p)	3	4,5	4

15	K -15	baryton	bd	3	3	3,5
16	K -16	bd	bd	2	3	4
17	K -17	alt	cis-c2 (23p)	4	3,5	3,5
18	K -18	mezzosopran	e-c2 (20p)	4,5	4,5	4
19	K -19	baryton	G-e1 (21p)	4	4	3,5
20	K -20	bd	d1-g2 (17p)	5	5	4
21	K -21	mezzosopran	a-d1 (17p)	3,5	3,5	3
22	K -22	baryton	D-a1 (30p)	5	5	4,5
23	K -23	mezzosopran	e-h2 (31p)	3,5	4	4
24	K -24	bas	D-d1 (24p)	2	5	2,5
25	K -25	baryton	Fis- d1 (20p)	5	5	4,5
26	K -26	sopran	c-f2 (29p)	5	5	3,5
27	K -27	baryton	E-c1 (20p)	3,5	1,5	2,5
28	K -28	mezzosopran	e-f2 (25p)	3,5	5	4
29	K -29	mezzosopran	d-d2 (24p)	1	4	3
30	K -30	baryton	F-e1 (23p)	5	5	4,5
31	K -31	mezzosopran	e-c3 (32p)	3,5	5	3,5
32	Średnia grupy		23,79 p	3,81	4,23	3,40

K-1, K-2 itd. – poszczególni uczestnicy badania z grupy eksperymentalnej (w sumie 31 osób). Ich dane osobowe zostały ukryte. B – barwa; S – skala; I – intonacja; R – rytmiczność; N – nośność.

1; 2; 3; 4; 4,5; 5 – oceny przyznane uczestnikowi przez sędziów kompetentnych na wejściu (w bad. 1)

a-f1 itd. – przedział od najniższych do najwyższych dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika, wyrażony w nazwach dźwięków na klawiaturze fortepianu.

a, c, g – nazwy najniższych dźwięków osiągniętych przez uczestników. c2, g2, f2 – nazwy najwyższych dźwięków osiągniętych przez uczestników.

p – liczba półtonów tworzących przedział dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika (np. 24p).

bd – brak danych: dana cecha nie została określona przez sędziów kompetentnych.

Źródło: Opracowanie własne.

Barwa głosu na początku eksperymentu – grupa kontrolna

Pod względem barwy głosu, grupa kontrolna zaprezentowała następującą charakterystykę na wejściu:

Tabela nr 22 Barwa głosu (B) - charakterystyka grupy kontrolnej na wejściu

Lp.	Barwa głosu (B)	<i>n</i>	%
1.	Brak danych	4	12,9%
2.	Sopran	2	7,4%
3.	Mezzosopran	11	40,7%
4.	Alt	2	7,4%
5.	Tenor	2	7,4%
6.	Baryton	8	29,6%
7.	Bas	2	7,4%
8.	Sopran-mezzosopranowy	0	0,0%
9.	Baryton-tenorowy	0	0,0%

n- liczba osób, u których określono daną barwę głosu

brak danych – nie określono barwy głosu w badaniu początkowym

W grupie kontrolnej, liczącej 31 osób, sędziowie kompetentni nie określili barwy głosu u 12,9% grupy (4 osoby).. Najsilniej w grupie kontrolnej reprezentowane są mezzosopran (40,7%) i baryton (29,6%). Sopran, alt, tenor i bas reprezentowane są przez równą liczbę osób (po 2, czyli po 7,4%).

U żadnej z osób z grupy kontrolnej nie stwierdzono barwy mieszanej sopranowo-mezzosopranowej lub barytonowo-tenorowej.

Skala głosu na początku eksperymentu – grupa kontrolna

Skali głosu w grupie kontrolnej nie określono na wejściu u 12 osób. Największy zakres skali głosu w tej grupie wyniósł 32 półtony, najmniejszy zaś 17 półtonów. Większość osób charakteryzuje się ponad 23-półtonową skalą. Potencjał do zmiany w przypadku skali głosu trudno jednoznacznie ocenić, ponieważ wyniki miały charakter pomiaru bezwzględnego (liczba półtonów) – nie były oceniane na skali Likerta.

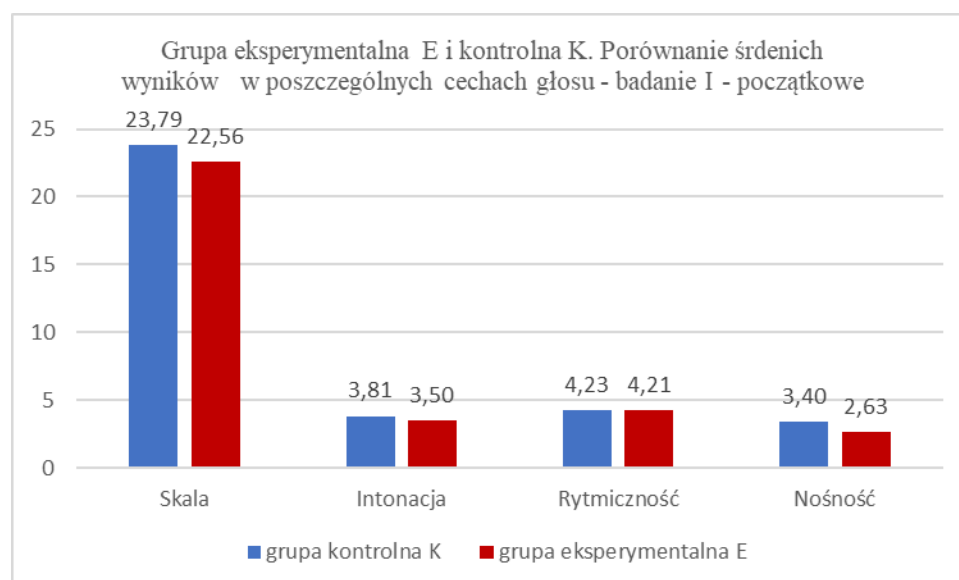
Intonacja, rytmiczność, nośność głosu na początku eksperymentu – grupa eksperymentalna

W zakresie intonacji, w grupie kontrolnej sędziowie kompetentni przyznali najwyższą ocenę na skali Likerta (5,0) 32, 25% grupy (10 osobom), w zakresie rytmiczności 48,39% grupy (15 osobom). W zakresie. nośności ani jedna osoba z grupy kontrolnej (0% grupy) nie otrzymała najwyższej oceny. Najwyższy poziom grupa kontrolna zaprezentowała w zakresie

rytmiczności (średnia grupy to 4,23 na skali Likerta 1-5). Najslabiej grupa kontrolna wypadła w zakresie nośności (średnia grupy to 3,40 na skali Likerta 1-5). Biorąc pod uwagę powyższe, największy potencjał do uzyskania progresu w grupie kontrolnej lokuje się w cesze nośność. Najmniejszy potencjał do progresu lokuje się w cesze rytmiczność ze względu na wysoką średnią na wejściu (4,23).

Porównanie danych na początku eksperymentu – grupa eksperymentalna i kontrolna

Wykres nr 14. Stan zmiennych na początku: porównanie średnich wyników w badaniu początkowym w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.



Skala – średni przedział dźwięków osiągniętych przez grupę, wyrażony w liczbie półtonów na klawiaturze fortepianu.

Intonacja, Rytmiczność, Nośność – średni wynik grupy wyrażony w punktacji na skali 1-5.

Warto zwrócić uwagę, że we wszystkich cechach głosu grupa eksperymentalna osiągnęła w pomiarze początkowym niższy średni wynik niż grupa kontrolna. Największa różnica między średnimi wynikami grupy eksperymentalnej i kontrolnej widoczna jest w zakresie nośności, na korzyść grupy kontrolnej.

5.3.3 Zmiany w grupie eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu

5.3.3.1 Ewidencja zmian po 1 roku eksperymentu – grupa eksperymentalna

Tabela nr 23. Grupa eksperymentalna – 12 osób. Wyniki w poszczególnych cechach głosu i indywidualne zakresy zmian po 1 roku eksperymentu (pomiar pierwszy i drugi). Uwzględniono style uczenia się uczestników eksperymentu, na podstawie deklaracji uczestników oraz obserwacji własnej.

Badanie I – początkowe							Badanie II – po 1 roku eksperymentu					Zakres zmian w poszczególnych jakościach głosu po 1 roku eksperymentu					Styl uczenia się
Lp.	Uczestnicy	B	S	I	R	N	B	S	I	R	N	B (zmiany jakości.)	S	I	R	N	
1	E -1	baryton	bd	1	2	2	baryton-tenor	a-f1 (8p)	2	3	2,5	zmiana	nd	100%	50%	25%	wzrok.-kinest.
2	E -2	sopran	bd	4	5	3	sopran	g-f (22P)	4,5	5	3,5	bz	nd	11,11%	nd	14,29%	kinest.
3	E -3	mezzosoprano	c-c2 (24p)	4	5	1	mezzosoprano	c-f2 (29p)	4	5	1	bz	20,83%	0%	nd	0%	słuch.-wzrok.
4	E -4	mezzosoprano	d-e2 (26p)	4,5	5	2	mezzosoprano	c-g2 (31p)	4,5	5	2,5	bz	19,23%	0%	nd	25%	kinest.-słuch.
5	E -5	bd	bd	4,5	4,5	2	tenor	g-g2 (24p)	5	4,5	3	nd	nd	11,11%	0%	50%	wzrok.-słuch..
6	E -6	tenor	g-f2 (22P)	1	5	2	tenor	g-g2- (24p)	2	5	2,5	bz	9,09%	100%	nd	25%	kinest.
7	E -7	tenor	h-d1 (15p)	1	3	1	tenor	h-h1 (24p)	1	3	1,5	bz	60%	0%	0%	50%	wzrok.
8	E -8	tenor	c-b1 (23p)	5	4,5	4,5	tenor	c-e2 (28p)	5	5	5	bz	21,73%	nd	11,11%	11,11%	słuch.-wzrok.
9	E -9	baryton	F-g1 (26p)	5	5	3	baryton	F-f2 (32p)	5	5	3,5	bz	23,07%	nd	nd	16,67%	kinest.
10	E -10	sopran	es-b1 (19p)	5	4,5	4,5	sopran	es-f2 (26p)	5	5	5	bz	36,84%	nd	11,11%	11,11%	słuch.-kinest.
11	E -11	mezzosoprano	c-a1 (21p)	2	2	2,5	mezzosoprano	c-c2 (24p)	3	3	3,5	bz	14,29%	100%	100%	40%	kinest.
12	E -12	sopran /mezzosoprano	fis-a2 (27p)	5	5	4	sopran	fis-c3 (30p)	5	5	5	zmiana	11,11%	nd	nd	25%	Wzrok-słuch.
13	Średnia	22,56p	3,50	4,21	2,63	Średnia	25,17p	3,83	4,46	3,29	--						

E-1, E-2 itd. – poszczególni uczestnicy badania z grupy eksperymentalnej (w sumie 12 osób). Ich dane osobowe zostały ukryte.

B – barwa; S – skala; I – intonacja; R – rytmiczność; N – nośność

1; 2; 3; 4; 4,5; 5 – oceny przyznane uczestnikowi przez sędziów kompetentnych na wejściu (w pomiarze 1)

a-f1 itd. – przedział od najniższych do najwyższych dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika, wyrażony w nazwach dźwięków na klawiaturze fortepianu.

a, c, g – nazwy najniższych dźwięków osiągniętych przez uczestników. c2, g2, f2 – nazwy najwyższych dźwięków osiągniętych przez uczestników.

bd – brak danych: dana cecha nie została określona przez sędziów kompetentnych w pomiarze I i niemożliwe jest dokonanie porównania.

p – liczba półtonów tworzących przedział dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika (np. 24p).

nd – nie dotyczy: gdy w danej jakości dźwięku osoba badana uzyskała najwyższy możliwy wynik (5pkt) w badaniu wstępnym i najwyższy możliwy wynik (5pkt) po 1 roku eksperymentu, przyjęto założenie, iż nie można w takim przypadku mówić o braku zmiany (0%), gdyż nie było możliwe uzyskanie wyniku wyższego niż najwyższy na skali ocen.

bz – bez zmian

wzrok. – wzrokowe preferencje poznawcze (wzrokowy styl uczenia się)

wzrok.-słuch. – wzrokowo-słuchowe preferencje poznawcze (z dominantą wzrokową)

wzrok.-kinest. – wzrokowo-kinestetyczne preferencje poznawcze (z dominantą wzrokową)

słuch. – słuchowe preferencje poznawcze

słuch.-wzrok. – słuchowo-wzrokowe preferencje poznawcze (z dominantą słuchową)

słuch.-kinest. – słuchowo-kinestetyczne preferencje poznawcze (z dominantą słuchową)

kinest. – kinestetyczne preferencje poznawcze

kinest.-słuch. – kinestetyczno-słuchowe preferencje poznawcze (z dominantą kinestetyczną)

Źródło: Opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej w pomiarze początkowym sędziowie kompetentni nie ocenili barwy głosu u 1 uczestnika badania oraz skali głosu u 3 uczestników. Obie te cechy głosu badane są za pomocą ćwiczeń polegających na powtórzeniu melodii lub sekwencji dźwięków. W przypadku osób, które pod wpływem stresu egzaminacyjnego nie były w stanie wykonać tych ćwiczeń, nie było możliwe określenie barwy lub skali głosu w pomiarze początkowym.

Powyższa tabela pokazuje, iż w obszarze rytmiczności pojawiło się najwięcej (50%) maksymalnych ocen (5,0 na skali Likerta 1-5), w związku z tym w obrębie tej cechy w kolejnych pomiarach nie oczekiwano zmian. Jeśli ocena maksymalna została utrzymana, nie brano pod uwagę tego wyniku w statystykach, gdyż nie można mówić o braku zmiany. W tabeli oznaczano taką sytuację jako nd (nie dotyczy). W obrębie tej cechy potencjał do zmian miała tylko połowa grupy. Żadna z osób z grupy eksperymentalnej nie uzyskała wyniku maksymalnego w nośności. W związku z tym w obrębie tej cechy głosu wszyscy uczestnicy mieli potencjał do zmian. U 2 osób wystąpiła zmiana w barwie głosu: z barytonowej na baryton-tenor oraz z mezzosopranowo-sopranowej na sopran. U każdego uczestnika badania w grupie eksperymentalnej wystąpiły zmiany w różnych cechach głosu, mają one jednak zróżnicowany zakres.

5.3.3.2 Analiza zmian indywidualnych po 1 roku eksperymentu – grupa eksperymentalna

Tabela nr 24 Grupa eksperymentalna – analiza zmian po 1 roku eksperymentu.

Lp.	Uczestnik	Ewidencja zmian w poszczególnych jakościach głosu po 1 roku eksperymentu					liczba cech, które uległy zmianie	Liczba cech, które mogły ulec zmianie	Procentowe ujęcie liczby zmian u każdego uczestnika
	Uczestnicy	B (zmiany jakości.)	S	I	R	N			
1	E -1	tak	nd	tak	tak	tak	4	4	100%
2	E -2	-	nd	tak	nd	tak	2	3	66,67%
3	E -3	-	tak	-	nd	-	1	4	25%
4	E -4	-	tak	-	nd	tak	2	4	50%
5	E -5	nd	nd	tak	-	tak	2	3	66,67%
6	E -6	-	tak	tak	nd	tak	3	4	75%
7	E -7	-	tak	-	-	tak	2	5	40%
8	E -8	-	tak	nd	tak	tak	3	4	75%
9	E -9	-	tak	nd	nd	tak	2	3	66,67%
10	E -10	-	tak	nd	tak	tak	3	4	75%
11	E -11	-	tak	tak	tak	tak	4	5	80%
12	E -12	tak	tak	nd	nd	tak	3	3	100%
Razem liczba możliwych zmian		11	9	8	6	12	46		
Razem liczba zaobserwowanych zmian		2	9	5	4	11	31		
Procent zaobserwowanych zmian w stosunku do możliwych		18,18%	100%	62,50%	66,67%	91,67%	67,39%		

Liczba cech, które mogły ulec zmianie – w przypadku, gdy w bad. I (początkowym) dana cecha została oceniona przez sędziów kompetentnych oraz gdy oceniono ją na poziomie niższym niż 5,0, cecha ta była brana pod uwagę jako ta, która mogła ulec zmianie.

nd – nie dotyczy: w przypadku, gdy w bad. I dana cechanie została oceniona lub została oceniona na najwyższym poziomie na skali (5,0), nie była ona brana pod uwagę jako możliwa do zmiany w bad II.

Liczba zmian u danego uczestnika w ujęciu procentowym – procent cech, które uległy zmianie w stosunku do tych, które mogły ulec zmianie.

U wszystkich osób z grupy eksperymentalnej zaobserwowano zmiany. Na możliwych 46 zmian (100%) zaobserwowano 31 zmian (czyli 67, 39%) w obszarach, gdzie zmiany te były możliwe. Najwięcej zmian zaobserwowano w obszarze skali głosu – u 100% badanych (u 9 osób, u których zmiana w tej cesze głosu była możliwa). W drugiej kolejności należy wymienić obszar nośności głosu – u 91, 67% osób (11 osób, u których zmiana w tej cesze

głosu była możliwa). U 66, 67% osób wystąpiła zmiana w obszarze rytmiczności (u 4 na 6 osób, u których ta zmiana była możliwa). W zakresie intonacji głosu zaobserwowano zmiany u 62,50% osób (5 osób na 8, u których ta zmiana była możliwa). Najmniej zmian zaobserwowano w barwie głosu – u 18,18% osób (u 2 spośród 11 osób, u których ta zmiana była możliwa).

U poszczególnych uczestników z grupy eksperymentalnej proporcje zmian zaobserwowanych w stosunku do zmian możliwych rozkładają się od 25% do 100%. Tylko 2 osoby w grupie eksperymentalnej (18,18% grupy) uzyskały zmiany w mniej niż w 50% cech głosu. Zdecydowana większość osób z grupy eksperymentalnej uzyskała zmiany w 50% do 100% cech głosu.

Tabela nr 25 Grupa eksperymentalna (12 osób) po 1 roku. Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę w danej liczbie cech głosu możliwych do zmiany

Liczba cech możliwych do zmiany	Liczba osób, u których zaobserwowano zmiany w danej liczbie cech głosu					
	0 zmian	1 zmiana	2 zmiany	3 zmiany	4 zmiany	5 zmian
1 cecha						
2 cechy						
3 cechy			3	1		
4 cechy		1		4	1	
5 cech			1		1	

Liczba cech możliwych do zmiany – w przypadku, gdy w badaniu początkowym (bad. I) dana cecha została oceniona przez sędziów kompetentnych oraz oceniono ją na poziomie niższym niż 5,0, cecha ta była brana pod uwagę jako ta, która może ulec zmianie. W przypadku, gdy jakaś cecha nie została oceniona w bad. I i traktowano taki przypadek jako brak danych lub gdy dana cecha głosu została w badaniu początkowym (bad. I) oceniona na najwyższym poziomie na skali (5,0), cecha ta nie była brana pod uwagę jako możliwa do zmiany.

Źródło: Opracowanie własne.

Z powyższego zestawienia w Tabeli 25 wynika, że u żadnej z osób w grupie eksperymentalnej nie wystąpiła sytuacja, w której w pierwszym roku eksperymentu możliwa byłaby do zmiany 1 lub 2 cechy głosu. W przypadku 3 cech możliwych do zmiany 1 osoba uzyskała zmiany we wszystkich 3 cechach głosu, 3 osoby uzyskały zmiany w 2 cechach. W przypadku 4 cech możliwych do zmiany 1 osoba uzyskała zmianę we wszystkich 4 cechach głosu, 4 osoby uzyskały zmianę w 3 cechach głosu i 1 osoba uzyskała zmianę w 1 cesze głosu.

W przypadku 5 cech, które były możliwe do zmiany, żadna z osób nie uzyskała zmiany we wszystkich 5 cechach, natomiast 1 osoba uzyskała zmianę w 4 cechach i 1 osoba uzyskała zmianę w 2 cechach.

Na podstawie przyjętych w tym badaniu przedziałów efektywności nauczania określono procent osób z grupy eksperymentalnej, które uzyskały efektywność zmian w określonym przedziale. Efektywność niska obejmuje przedział 0-25% cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany, efektywność umiarkowana obejmuje przedział 26-49% cech, wysoka 50-75% cech, a bardzo wysoka 76-100% cech (Tabela 26)

Tabela nr 26 Liczba (oraz procent) osób w grupie eksperymentalnej, które po 1 roku nauczania uzyskały zmiany w zdefiniowanych przedziałach efektywności.

Lp.	Efektywność nauczania	Przedziały efektywności: procent cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany	Liczba osób, które uzyskały zmiany w danym przedziale efektywności	Ujęcie procentowe
1.	Niska	0-25%	1	8,33%
2.	Umiarkowana	26-49%	1	8,33%
3.	Wysoka	50-75%	7	58,33%
4.	Bardzo wysoka	76-100%	3	25%

Źródło: opracowanie własne

Z powyższego zestawienia w tabeli 26 wynika, iż po 1 roku nauczania najwięcej osób w grupie eksperymentalnej (ponad połowa grupy) uzyskało zmiany na poziomie efektywności wysokiej (58,33%, - 7 osób). Poziom efektywności bardzo wysokiej uzyskało 25% grupy (3 osoby). Znikoma część grupy uzyskała efektywność umiarkowaną (8,33% - 1 osoba), i efektywność niską (8,33% - 1 osoba).

5.3.3.3 Ewidencja zmian indywidualnych po 1 roku eksperymentu – grupa kontrolna

Tabela nr 27 Grupa kontrolna – 31 osób. Wyniki w poszczególnych cechach głosu i indywidualne zakresy zmian po 1 roku eksperymentu (pomiar pierwszy i drugi).

Lp.	Uczestnicy	Badanie I – wstępne					Badanie II – po 1 roku eksperymentu					Liczba/procent zmian w poszczególnych cechach głosu po 1 roku eksperymentu, w stosunku do wyniku uzyskanego w badaniu wstępnym				
		B	S	I	R	N	B	S	I	R	N	B	S	I	R	N
1	K -1	mezzoso pran	bd	2	2	3	mezzoso pran	e-e2 (24p)	2	2,5	3,5	bz	nd	0%	25%	16,67%
2	K -2	mezzo-alt	bd.	4	5	3	mezzoso pran-alt	f-c2 (19P)	4,5	5	3	bz	nd	11,11%	nd	0%
3	K -3	mezzoso pran	bd	5	4	3	mezzoso pran	d-c2 (22p)	5	4	3	bz	nd	nd	0%	0%
4	K -4	mezzoso pran	e-f2 (25P)	3	4	3	mezzoso pran	e-f2 (25P)	3	4	3	bz	0%	0%	0%	0%
5	K -5	sopran	bd	5	5	3	sopran	c-f2 (29P)	5	5	3	bz	nd	nd	nd	0%
6	K -6	alt	bd.	3,5	3,5	2	alt	H-c2 (25P)	4	4	2	bz	nd	14,29%	14,29%	0%
7	K -7	mezzoso pran	f- e2 (23P)	3,5	5	3	mezzoso pran	f-e2 (23P)	4	5	3	bz	0%	14,29	Nd	0%
8	K -8	tenor	g-g2 (24P)	5	5	3	tenor	g-g2 (24p)	5	5	3	bz	0%	nd	nd	0%
9	K -9	bd	bd	5	5	2	baryton	A-e1 (21p)	5	5	2	bd	nd	nd	nd	0%
10	K -10	bd	bd.	4	4	3	baryton	A-f1 (20p)	4	4	3	bd	nd	0%	0%	0%
11	K -11	tenor	bd	5	5	4	tenor	g-a2 (26p)	5	5	4,5	bz	nd	nd	nd	12,5%
12	K -12	baryton	bd	4	5	3,5	baryton	A-f1 (20p)	4	5	3,5	bz	nd	0%	nd	0%
13	K -13	baryton	bd	3	3	4	baryton	A-f1 (20p)	3	3	4	bz	nd	0%	0%	0%
14	K -14	bas	D-d1 (24p)	3	4,5	4	bas	D-d1 (24p)	3	5	4	bz	0%	0%	11,11%	0%
15	K -15	baryton	bd	3	3	3,5	baryton	G-e1 (21p)	3	3	3,5	bz	nd	0%	0%	0%
16	K -16	bd	bd.	2	3	4	mezzoso pran	f-e2 (23)	2,5	3	4,5	bd	nd	25%	0%	12,5%
17	K -17	alt	cis-c2 (23p)	4	3,5	3,5	alt	c-c2 (24p)	4	4	3,5	bz	4,35%	0%	14,29%	0%

18	K -18	mezzoso pran	e-c2 (20p)	4,5	4,5	4	mezzoso pr.	e-d2 (22p)	5	5	4	bz	10%	11,11%	11,11%	0%
19	K -19	baryton	G-e1 (21p)	4	4	3,5	baryt.	G-f1 (22p)	4	4	3,5	bz	4,76%	0%	0%	0%
20	K -20	bd	d1-g2 (17p)	5	5	4	sopran	d1-g2 (17p)	5	5	4,5	bd	0%	nd	nd	12,5%
21	K -21	mezzoso pran	a-d1 (17p)	3,5	3,5	3	mezzoso pran	a-e1 (19p)	3,5	3,5	3,5	bz	11,76%	0%	0%	16,67%
22	K -22	baryton	D-a1 (30p)	5	5	4,5	baryton	D-a1 (30)	5	5	4,5	bz	0%	nd	nd	0%
23	K -23	mezzoso pran	e-h2 (31p)	3,5	4	4	mezzoso pran	e-h2 (31)	3,5	4	4	bz	0%	0%	0%	0%
24	K -24	bas	D-d1 (24p)	2	5	2,5	bas	D-e1 (26p)	2	5	2,5	bz	8,33%	0%	nd	0%
25	K -25	baryton	Fis- d1 (22p)	5	5	4,5	baryton	Fis-e1 (22p)	5	5	4,5	bz	10%	nd	nd	0%
26	K -26	sopran	c-f2 (29p)	5	5	3,5	sopran	c-f2 (29p)	5	5	3,5	bz	0%	nd	nd	0%
27	K -27	baryton	E-c1 (20p)	3,5	1,5	2,5	baryton	E-c1 (20p)	3,5	2	2,5	bz	0%	0%	33,33%	0%
28	K -28	mezzoso pran	e-f2 (25p)	3,5	5	4	mezzoso pran	e-f2 (25p)	3,5	5	4	bz	0%	0%	nd	0%
29	K -29	mezzoso pran	d-d2 (24p)	1	4	3	mezzoso pran	c-d2 (26p)	1,5	4	3	bz	8,33%	50%	0%	0%
30	K -30	baryton	F-e1 (23p)	5	5	4,5	baryton	F-e1 (23p)	5	5	4,5	bz	0%	nd	nd	0%
31	K -31	mezzoso pran	e-c3 (32p)	3,5	5	3,5	mezzoso pran	dis-c3 (33p)	3,5	5	4	bz	3,13%	0%	nd	14,29%
32	Średnia		23,26p	3,81	4,23	3,45	Średnia	23,87	3,90	4,23	3,55	-----	3,03%			

K-1, K-2 itd. – poszczególni uczestnicy badania z grupy eksperymentalnej (w sumie 31 osób). Ich dane osobowe zostały ukryte.

B – barwa; S – skala; I – intonacja; R – rytmiczność; N – nośność

1; 2; 3; 4; 4,5; 5 – oceny przyznane uczestnikowi przez sędziów kompetentnych na wejściu (w pomiarze 1)

e-e2 itd. – przedział od najniższych do najwyższych dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika, wyrażony w nazwach dźwięków na klawiaturze fortepianu.

a, c, g – nazwy najniższych dźwięków osiągniętych przez uczestników. c2, g2, f2 – nazwy najwyższych dźwięków osiągniętych przez uczestników.

bd. –brak danych: dana cecha nie została określona przez sędziów kompetentnych w pomiarze I i niemożliwe jest dokonanie porównania.

p – liczba półtonów tworzących przedział dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika (np. 24p).

nd – nie dotyczy: gdy w danej jakości dźwięku osoba badana uzyskała najwyższy możliwy wynik (5pkt) w badaniu wstępnym i najwyższy możliwy wynik (5pkt) po 1 roku eksperymentu, przyjęto założenie, iż nie można w takim wypadku mówić o braku zmian oznaczanym w tabeli jako 0%, gdyż nie było możliwe uzyskanie wyniku wyższego niż najwyższy na skali ocen; w związku z tym taki najwyższy na skali wynik nie był brany pod uwagę w wyliczeniach średnich zakresów zmian.

Tabela 27 nie zawiera informacji dotyczących stylu uczenia się, gdyż w grupie kontrolnej pedagodzy nie określali tego czynnika – nie był więc brany pod uwagę w stosowanych przez nich metodach nauczania.

W grupie kontrolnej w pomiarze początkowym sędziowie kompetentni nie ocenili barwy głosu u 4 uczestników oraz skali głosu u 12 uczestników. Obie te cechy głosu, podobnie jak w przypadku grupy eksperymentalnej, badane były za pomocą ćwiczeń polegających na powtórzeniu melodii lub sekwencji dźwięków. W przypadku osób, u których nie określono barwy i skali głosu w badaniu początkowym, nie było to możliwe, ponieważ osoby te pod wpływem stresu egzaminacyjnego nie były w stanie wykonać tych ćwiczeń.

Powyższa tabela pokazuje, iż w obszarze rytmiczności pojawiło się najczęściej (45,16%) maksymalnych ocen (5,0 na skali Likerta 1-5), w związku z tym w obrębie tej cechy w kolejnych badaniach nie oczekiwano zmian. Jeśli ocena maksymalna została utrzymana, nie brano pod uwagę tego wyniku w statystykach, gdyż nie można mówić o braku zmiany. W tabeli oznaczono taką sytuację w badaniu po 1 roku jako nd (nie dotyczy). W obrębie tej cechy potencjał do zmian miało mniej niż 55% grupy. Żadna z osób z grupy kontrolnej nie uzyskała wyniku maksymalnego w nośności. W związku z tym w obrębie tej cechy głosu wszyscy uczestnicy mieli potencjał do zmian. U żadnej z osób nie wystąpiła zmiana w barwie głosu. U 14 osób (45,16%) z grupy kontrolnej nie zaobserwowano żadnych zmian w obrębie badanych cech po 1 roku eksperymentu.

5.3.3.4 Analiza zmian indywidualnych w grupie kontrolnej po 1 roku eksperymentu

Tabela nr 28 Grupa kontrolna – analiza zmian po 1 roku eksperymentu.

Lp.	Uczestnik badania	Ewidencja zmian w poszczególnych cechach głosu po 1 roku eksperymentu					Liczba cech, które uległy zmianie	Liczba cech, które mogły ulec zmianie	Procent zmian
		B	S	I	R	N			
1	K -1	-	nd	-	tak	tak	2	4	50%
2	K -2	-	nd	tak	nd	-	1	3	33,33%
3	K -3	-	nd	nd	-	-	0	3	0%
4	K -4	-	-	-	-	-	0	5	0%
5	K -5	-	nd	nd	nd	-	0	2	0%
6	K -6	-	nd	tak	tak	-	2	4	50%
7	K -7	-	-	tak	tak	-	2	5	40%
8	K -8	-	-	nd	nd	-	0	3	0%
9	K -9	bd	nd	nd	nd	-	0	1	0%
10	K -10	bd	nd	-	-	-	0	3	0%
11	K -11	-	nd	nd	nd	tak	1	2	50%
12	K -12	-	nd	-	nd	-	0	3	0%
13	K -13	-	nd	-	-	-	0	4	0%
14	K -14	-	-	-	tak	-	1	5	20%
15	K -15	-	nd	-	-	-	0	4	0%
16	K -16	bd	nd	tak	-	tak	2	3	66,67%
17	K -17	-	tak	-	tak	-	2	5	40%
18	K -18	-	tak	tak	tak	-	3	5	60%
19	K -19	-	tak	-	-	-	1	5	20%
20	K -20	bd	-	nd	nd	tak	1	2	50%
21	K -21	-	tak	-	-	tak	2	5	40%
22	K -22	-	-	nd	nd	-	0	3	0%
23	K -23	-	-	-	-	-	0	5	0%
24	K -24	-	tak	-	nd	-	1	4	25%
25	K -25	-	tak	nd	nd	-	1	3	33,33%
26	K -26	-	-	nd	nd	-	0	3	0%
27	K -27	-	-	-	tak	-	1	5	20%
28	K -28	-	-	-	nd	-	0	4	0%
29	K -29	-	tak	tak	-	-	2	5	40%
30	K -30	-	-	nd	nd	-	0	3	0%
31	K -31	-	tak	-	nd	tak	2	4	50%
Razem liczba możliwych zmian		27	19	21	17	31		115	
Razem liczba zaobserwowanych zmian		0	8	6	7	6	27		
Procent zaobserwowanych zmian w stosunku do możliwych		0%	42,11%	28,57%	41,18%	19,35%	23,48%		

Liczba cech, które mogły ulec zmianie – w przypadku, gdy w bad. I (początkowym) dana cecha została oceniona przez sędziów kompetentnych oraz gdy oceniono ją na poziomie niższym niż 5,0, cecha ta była brana pod uwagę jako ta, która mogła ulec zmianie.

nd – nie dotyczy: w przypadku, gdy w bad. I dana cecha nie została oceniona lub została oceniona na najwyższym poziomie na skali (5,0), nie była ona brana pod uwagę jako możliwa do zmiany w bad II.

Liczba zmian u danego uczestnika w ujęciu procentowym – procent cech, które uległy zmianie w stosunku do tych, które mogły ulec zmianie.

W grupie kontrolnej po 1 roku eksperymentu zaobserwowano zmiany u 54,84% osób. W pozostałych przypadkach (45,16%) nie zaobserwowano zmian w cechach głosu. Warto podkreślić, iż brano pod uwagę jedynie te cechy u danego uczestnika, które w badaniu początkowym nie zostały ocenione maksymalną ilością punktów na skali 1-5. Na możliwych 115 (100%) zmian w różnych cechach głosu w całej grupie kontrolnej zaobserwowano 27 (23,48%).

Najwięcej zmian zaobserwowano w obszarze skali głosu – u 42,11% grupy kontrolnej (8 osób) oraz w obszarze rytmiczności – u 41,18% grupy kontrolnej (7 osób). Pewne zmiany zaobserwowano w obszarze intonacji – u 28,57% grupy kontrolnej (6 osób) oraz w obszarze nośności (u 19,35% grupy – 6 osób). U żadnej osoby nie zaobserwowano zmian w barwie głosu (0% grupy).

U poszczególnych uczestników z grupy kontrolnej proporcje zmian zaobserwowanych w stosunku do zmian możliwych rozkładają się od 0% do 42,11%.

Tabela nr 29. Grupa kontrolna (31 osób) po 1 roku. Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę w danej liczbie cech głosu możliwych do zmiany.

Liczba cech możliwych do zmiany	Liczba osób, u których zaobserwowano zmiany w danej liczbie cech głosu					
	0 zmian	1 zmiana	2 zmiany	3 zmiany	4 zmiany	5 zmian
1 cecha	1					
2 cechy	1	2				
3 cechy	6	3	1			
4 cechy	3	2	3			
5 cech	2	3	3	1		

Liczba cech możliwych do zmiany – w przypadku, gdy w badaniu początkowym (bad. I) dana cecha została oceniona przez sędziów kompetentnych oraz oceniono ją na poziomie niższym niż 5,0, cecha ta była brana pod uwagę jako ta, która może ulec zmianie. W przypadku, gdy jakaś cecha nie została oceniona w bad. I i traktowano taki przypadek jako brak danych lub gdy dana cecha głosu została w badaniu początkowym (bad. I) oceniona na najwyższym poziomie na skali (5,0), cecha ta nie była brana pod uwagę jako możliwa do zmiany.

Z powyższego zestawienia (Tabela nr 29) wynika, że po 1 roku eksperymentu w grupie kontrolnej w przypadku, gdy możliwe było uzyskanie zmiany w 5 cechach głosu, 1 osoba

uzyskała 3 zmiany, 3 osoby uzyskały 3 zmiany, 3 osoby uzyskały 1 zmianę i 2 osoby nie uzyskały żadnej zmiany. Przy 4 cechach możliwych do zmiany, 3 osoby uzyskały 2 zmiany, 2 osoby uzyskały 1 zmianę i 3 osoby nie uzyskały żadnej zmiany. W przypadku 3 cech możliwych do zmiany, 1 osoba uzyskała 2 zmiany, 3 osoby uzyskały 1 zmianę, natomiast u 6 osób nie zaobserwowano żadnej zmiany. Przy 2 cechach możliwych do zmiany 2 osoby uzyskały 1 zmianę, u 1 osoby nie wystąpiła żadna zmiana. Przy 1 cesze głosu możliwej do zmiany 1 osoba nie uzyskała żadnej zmiany.

U żadnej z osób nie zaobserwowano zmiany we wszystkich 5 cechach głosu, jeśli 5 cech było możliwych do zmiany. U żadnej z osób nie zaobserwowano również zmiany we wszystkich 4 cechach głosu, jeśli możliwe do zmiany były 4 cechy. Ta sama obserwacja dotyczy osób, które mogły dokonać zmian w 3, 2 i 1 cesze głosu – żadna z tych osób nie uzyskała zmiany we wszystkich możliwych do zmiany cechach.

Na podstawie przyjętych w tym badaniu przedziałów efektywności nauczania określono procent osób z grupy kontrolnej, które po 1 roku nauczania uzyskały efektywność zmian w określonym przedziale. Efektywność niska obejmuje przedział 0-25% cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany, efektywność umiarkowana obejmuje przedział 26-49% cech, wysoka 50-75% cech, a bardzo wysoka 76-100% cech (Tabela 30).

Tabela nr 30. Liczba (oraz procent) osób w grupie kontrolnej, które po 1 roku nauczania uzyskały zmiany w zdefiniowanych przedziałach efektywności.

Lp.	Efektywność nauczania grupy eksperymentalnej	Przedziały efektywności: procent cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany	Liczba osób, które uzyskały zmiany w danym przedziale efektywności	Ujęcie procentowe
1.	Niska	0-25%	18	58,06% %
2.	Umiarkowana	26-49%	6	19,35%
3.	Wysoka	50-75%	7	22,58%
4.	Bardzo wysoka	76-100%	0	0%

Z powyższego zestawienia w Tabeli 30 wynika, iż w grupie kontrolnej po 1 roku nauczania najwięcej osób (ponad połowa grupy - 58,06%, 18 osób) uzyskało zmiany na poziomie efektywności niskiej. Poziom efektywności umiarkowanej uzyskało 19,35% grupy (6 osób). Efektywność wysoką uzyskało 22,58% grupy (7 osób). Żadna z osób z grupy kontrolnej nie uzyskała efektywności bardzo wysokiej.

5.3.4 Porównanie zmian w poszczególnych cechach głosu w grupie eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu

5.3.4.1 Barwa - porównanie liczby zmian w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej po 1 roku eksperymentu

W trakcie trwania eksperymentu, zarówno w badaniu początkowym, jak i w pomiarze po 1 roku barwa głosu (B) była określana jakościowo, bez użycia skali Likerta 1-5. Rejestr indywidualnych zmian zawierał następujące symbole użyte w tabelach przedstawiających zakres zmian po 1 roku eksperymentu:

- zmiana – gdy barwa głosu u danej osoby badanej zmieniła się w jakikolwiek sposób (gdy zaobserwowano wzbogacenie barwy np. z barytonu na baryton-tenor)
- bz – bez zmian – gdy nie zaobserwowano żadnej zmiany w barwie głosu
- bd – brak danych: gdy w badaniu początkowym i / lub w badaniu po 1 roku eksperymentu sędziowie kompetentni nie określili barwy głosu danej osoby.

W przypadku barwy głosu nie dokonywano w związku z tym procentowych obliczeń zakresu indywidualnych zmian, a jedynie stwierdzano jakościowo, czy barwa głosu zmieniła się w jakikolwiek sposób i w jakim kierunku oraz jaki procent grupy uzyskał zmianę.

Podsumowanie w Tabeli 31 przedstawia liczbę osób, u których po 1 roku eksperymentu wystąpiły zmiany w barwie głosu w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej, bez określania ich procentowego zakresu. Tabela przedstawia również, jaki procent grupy uzyskał zmianę. W grupie eksperymentalnej (12 osób) w badaniu początkowym nie określono barwy głosu u 1 osoby, w związku z tym brano pod uwagę wyniki 11 osób i potraktowano tę liczebność grupy jako 100%.

Tabela nr 31 Barwa - porównanie liczby zmian w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej po 1 roku eksperymentu.

Barwa – grupa eksperymentalna		Barwa grupa kontrolna	
Liczba osób, u których określono barwę głosu w badaniu początkowym	Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę po 1 roku eksperymentu	Liczba osób, u których określono barwę głosu w badaniu początkowym	Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę po 1 roku eksperymentu
11	2 z 11	31	0 z 31
100%	18,18%	100%	0%

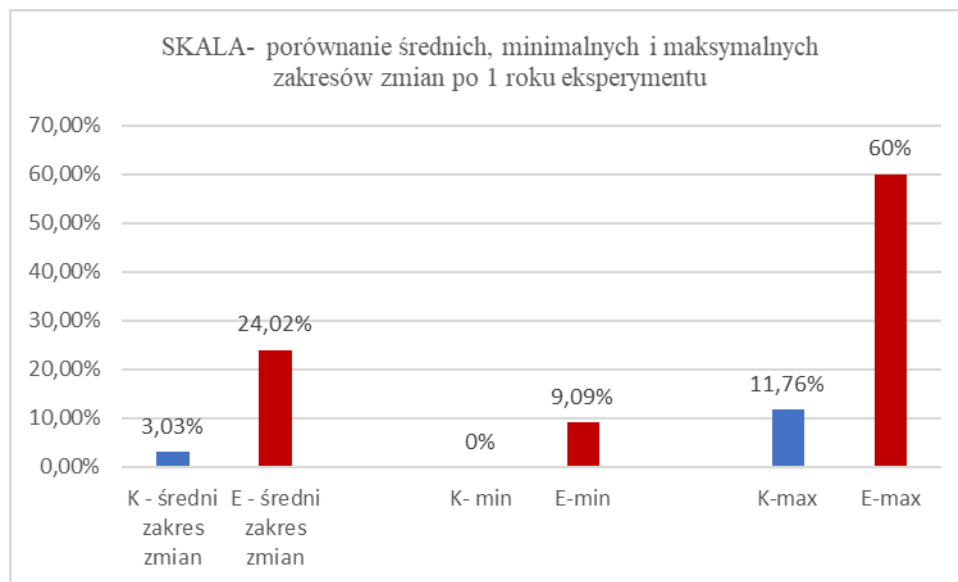
Źródło: opracowanie własne

Tabela 31 pokazuje, iż zmiany w barwie głosu zaobserwowano zaledwie u 2 osób z 11w grupie eksperymentalnej po 1 roku eksperymentu. Jest to 18,18% tej grupy. Zmiany te miały następujący charakter: z barytonu na baryton/tenor oraz z sopranu/mezzosopranu na sopran (patrz Tab. 23). Oznacza to, iż po 1 roku eksperymentu osoby te wzbogaciły brzmienie swojego głosu o nowe dźwięki (co przekłada się również na poszerzenie skali) oraz nadały swojemu głosowi nową charakterystykę. W obu przypadkach nie jest to jednak zmiana znacząca. W grupie kontrolnej z kolei nie zaobserwowano zmian u żadnej osoby. Można powiedzieć, iż różnica pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną w przypadku zmian w barwie głosu jest znikoma.

Oznacza to, że hipoteza szczegółowa H1.1 nie została potwierdzona. Barwa głosu nie zmienia się korzystniej pod wpływem metody holistycznej, w porównaniu z innymi metodami nauczania.

5.3.4.2 Skala - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną

Wykres nr 15 Skala - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu (bad I i II)



K: grupa kontrolna;

E: grupa eksperymentalna;

K-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie kontrolnej.

E-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie eksperymentalnej;

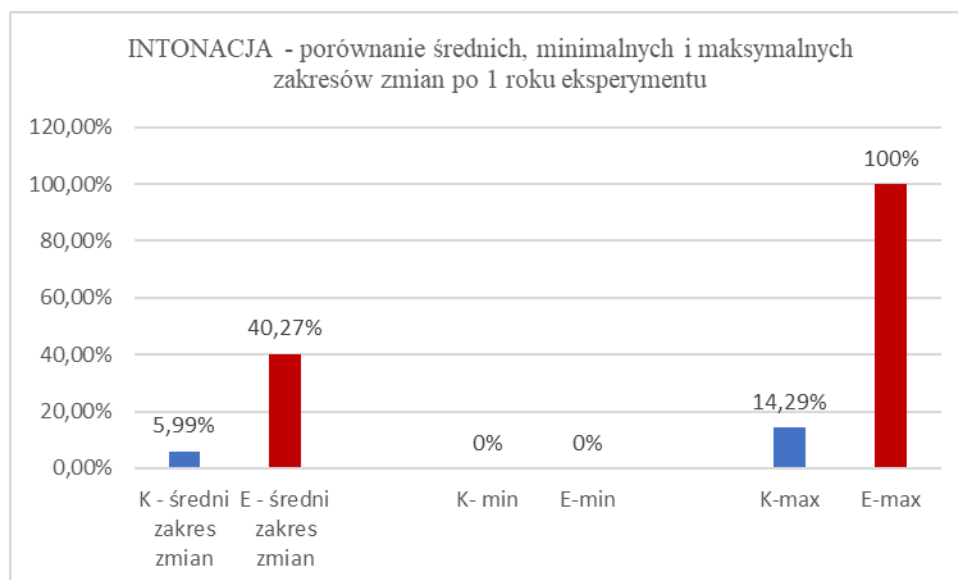
K-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej; E-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej

K-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej; E-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej

Wykres 15 powyżej pokazuje wyraźną różnicę między grupą eksperymentalną i kontrolną, dotyczącą średniego, minimalnego i maksymalnego zakresu zmian w skali głosu po 1 roku eksperymentu – na korzyść grupy eksperymentalnej. Na uwagę zasługuje fakt, iż o ile w grupie kontrolnej znalazły się osoby, które nie uzyskały żadnej zmiany w skali głosu (K-min – 0%), to w grupie eksperymentalnej wszystkie osoby uzyskały zmianę – minimalny zakres zmian wyniósł (E-min – 9,09%).

5.3.4.3 Intonacja - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną

Wykres nr 16 Intonacja - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu (bad I i II) między grupą eksperymentalną i kontrolną



K: grupa kontrolna;

E: grupa eksperymentalna;

K-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie kontrolnej;

E-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie eksperymentalnej;

K-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej;

E-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej;

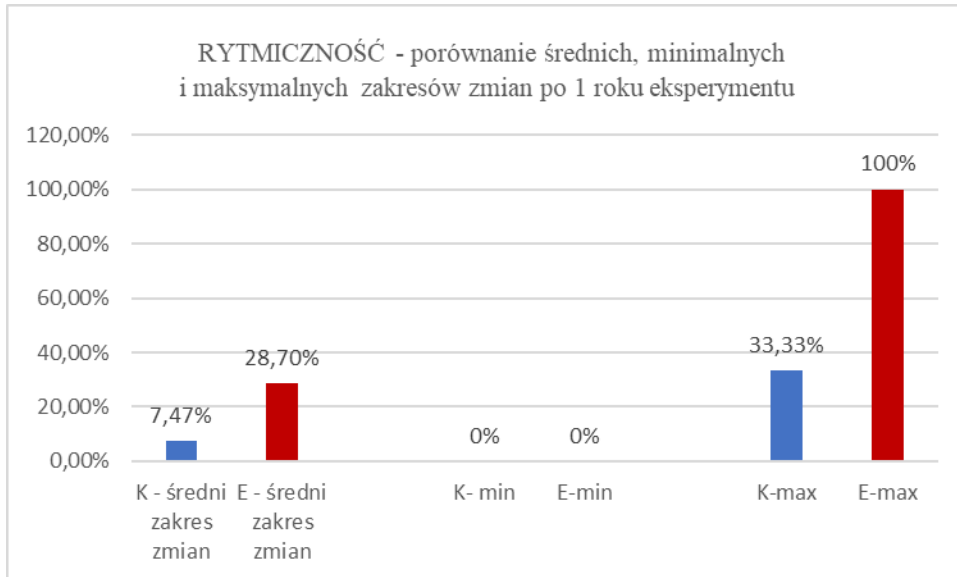
K-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej;

E-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej

Wykres 16 pokazuje wyraźną różnicę w średnich i maksymalnych zakresach zmian w intonacji głosu między grupą eksperymentalną i kontrolną – na korzyść grupy eksperymentalnej. W obu grupach są osoby, które nie uzyskały żadnej zmiany w obszarze intonacji (K-min – 0% i E-min – 0%).

5.3.4.4 Rytmiczność - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną

Wykres nr 17 Rytmiczność - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu (bad I i II) między grupą eksperymentalną i kontrolną



K: grupa kontrolna;

E: grupa eksperymentalna;

K-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie kontrolnej;

E-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie eksperymentalnej;

K-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej;

E-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej;

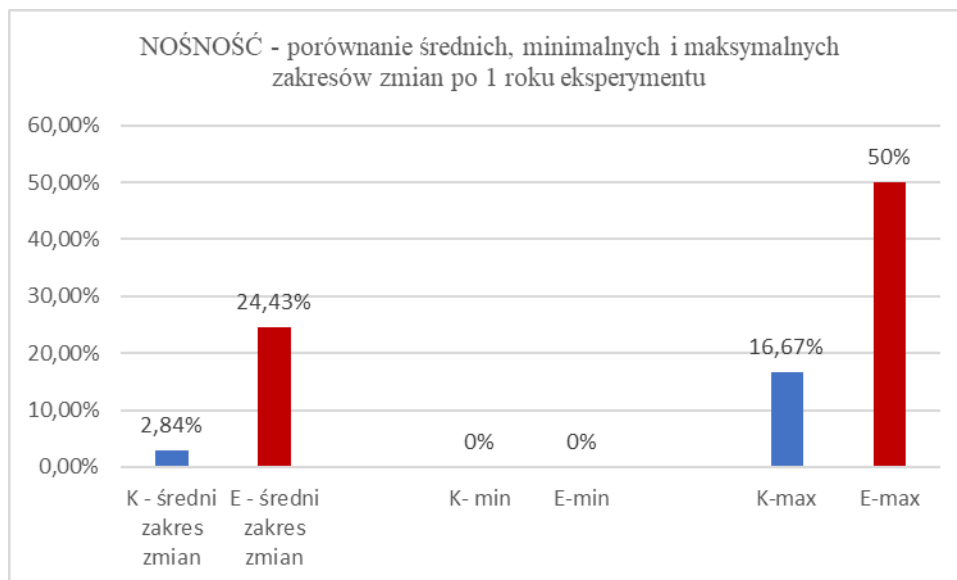
K-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej;

E-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej

Wykres 17 pokazuje ponownie wyraźną różnicę w średnich i maksymalnych zakresach zmian w rytmiczności między grupą eksperymentalną i kontrolną – na korzyść grupy eksperymentalnej. W obu grupach są osoby, które nie uzyskały żadnej zmiany w obszarze rytmiczności (K-min – 0% i E-min – 0%).

5.3.4.5 Nośność - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną

Wykres nr 18 Nośność - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian (ujętych procentowo) po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną



K: grupa kontrolna; E: grupa eksperymentalna;

K-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie kontrolnej;

E-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie eksperymentalnej;

K-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej;

E-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej;

K-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej;

E-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej

W obszarze nośności głosu, Wykres 18 pokazuje ponownie wyraźną różnicę w średnich i maksymalnych zakresach zmian między grupą eksperymentalną i kontrolną – na korzyść grupy eksperymentalnej. W obu grupach są osoby, które nie uzyskały żadnej zmiany w obszarze nośności (K-min – 0% i E-min – 0%).

5.3.4.6 Zbiorcze porównanie średnich zakresów zmian w 4 jakościach głosu po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną – skala, intonacja, rytmiczność, nośność

Procentowe porównanie średnich zakresów zmian we wszystkich jakościach głosu nie obejmuje zmian w barwie głosu (B), gdyż ta cecha była określana jakościowo, bez użycia skali Likerta 1-5. W związku z tym w przypadku barwy głosu zastosowano jedynie rejestr liczby zmian w całej grupie badanej.

Wykres nr 19 Zbiorcze porównanie średnich zakresów zmian w 4 jakościach głosu (ujętych procentowo) między grupą eksperymentalną i kontrolną po 1 roku eksperymentu



Średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w czterech cechach głosu w grupie kontrolnej i eksperymentalnej po 1 roku eksperymentu.

Wykres 19 pokazuje, iż we wszystkich jakościach głosu zauważalne są między grupami różnice w średnich zakresach zmian na korzyść grupy eksperymentalnej (różnice te wynoszą od ok. 20% do ok. 35%).

5.3.5 Porównanie efektywności nauczania grupy eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu

Na podstawie przyjętych w tym badaniu przedziałów efektywności nauczania porównano, jaki procent grupy eksperymentalnej i kontrolnej uzyskał efektywność zmian w określonym przedziale efektywności. Efektywność niska obejmuje przedział 0-25% cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany, efektywność umiarkowana obejmuje przedział 26-49% cech, wysoka 50-75% cech, a bardzo wysoka 76-100% cech. Porównanie wyników grupy eksperymentalnej i kontrolnej w tych przedziałach efektywności przedstawia Tabela 32.

Tabela nr 32. Porównanie efektywności zmian w grupie eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu

Lp.	Efektywność grup	Przedziały efektywności: procent cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany	Procent osób, które uzyskały zmiany w danym przedziale efektywności po 1 roku eksperymentu	
			Grupa eksperymentalna (12 osób)	Grupa kontrolna (31 osób)
1.	Niska	0-25%	8,33%	58,06%
2.	Umiarkowana	26-49%	8,33%	19,35%
3.	Wysoka	50-75%	58,33%	22,58%
4.	Bardzo wysoka	76-100%	25%	0%

Powyższe zestawienie w tabeli 32 pokazuje, iż w grupie eksperymentalnej większość osób – 83,33% - uzyskała efektywność na poziomie wysokim i bardzo wysokim. Dla porównania, efektywność wysoką i bardzo wysoką uzyskało tylko 22,58% osób z grupy kontrolnej. Z kolei w grupie eksperymentalnej efektywność nauczania na poziomie niskim zaobserwowano tylko u 1 osoby (8,33% grupy), zaś w grupie kontrolnej u 58,06% osób (18 osób), czyli u większości. Żadna z osób z grupy kontrolnej nie uzyskała efektywności na poziomie bardzo wysokim. Wyniki te pokazują różnicę w efektywności nauczania po 1 roku eksperymentu w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, na korzyść grupy eksperymentalnej.

Oznacza to, że hipoteza ogólna H2 została potwierdzona. U studentów nauczanych metodą holistyczną znacząco częściej widoczne były zmiany w cechach głosu.

5.3.6 Wyniki badań własnych – analiza statystyczna

Aby zweryfikować postawione hipotezy oraz odpowiedzieć na pytania badawcze, wykonano analizy statystyczne z wykorzystaniem programu IBM SPSS Statistic 25. W tym celu przeprowadzono szereg analiz, począwszy od wstępnej weryfikacji statystyk opisowych i rozkładów testowanych zmiennych. W drugim kroku porównano badane próby na poziomie ogólnym, za pomocą testu t dla prób niezależnych w zakresie różnic między poszczególnymi cechami oraz za pomocą testu niezależności chi-kwadrat. Ostatni krok stanowiły analizy wariancji w modelu 2x2 oraz modelu powtórzonych pomiarów. Za poziom istotności przyjęto, zgodnie ze standardami, próg $\alpha = 0,050$.

5.3.6.1 Statystyki opisowe testowanych zmiennych

W celu ustalenia poprawnych metod analiz statystycznych, w pierwszym kroku poddano jakościowej interpretacji statystyki opisowe testowanych zmiennych wraz z ich wskaźnikami normalności rozkładu (tabela nr 1). Analizując wskaźniki skośności, można zauważyć, że żadna z testowanych zmiennych nie odbiega znacząco od rozkładu normalnego z uwagi na nieprzekroczenie wartości bezwzględnej 2 dla tego wskaźnika. Zdaniem Georga i Mallery’ego (2016), można wtedy założyć normalny rozkład testowanej zmiennej.

Biorąc pod uwagę cel badań, służący do porównań badanych grup pod kątem różnic w zmianach poszczególnych cech głosu, przyjęto założenie o normalności rozkładu i wykonano analizy parametryczne ANOVA w modelu powtarzanym oraz 2x2, aby przetestować możliwość efektów interakcyjnych, których nie pozwalają weryfikować testy nieparametryczne. Z uwagi na niewielkie liczebności grup, uzyskane wyniki mają jedynie eksploracyjne znaczenie badawcze, a więc nie należy ich jednoznacznie aplikować do przyszłych badań.

Tabela ilustrująca statystyki opisowe testowanych zmiennych znajduje się poniżej.

Tabela nr 33. Statystyki opisowe testowanych zmiennych wraz ze wskaźnikami normalności rozkładu – pomiar początkowy i po 1 roku.

Eksperymentalna	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.
Pomiar wstępny (n = 12)							
Skala	22,56	23,00	3,84	-0,87	0,46	15,00	27,00
Intonacja	3,50	4,25	1,72	-0,74	-1,42	1,00	5,00
Rytm	4,21	4,75	1,18	-1,36	0,25	2,00	5,00
Nośność	2,63	2,25	1,21	0,39	-0,86	1,00	4,50
Pomiar po 1 roku (n = 12)							
Skala	25,17	25,00	6,31	-1,91	5,04	8,00	32,00
Intonacja	3,83	4,50	1,45	-0,97	-0,58	1,00	5,00
Rytm	4,46	5,00	0,89	-1,24	-0,47	3,00	5,00
Nośność	3,29	3,25	1,37	-0,11	-1,07	1,00	5,00
Kontrolna	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.
Pomiar wstępny (n = 31)							
Skala	23,26	23,00	4,85	0,13	-0,30	14,00	32,00
Intonacja	3,81	4,00	1,09	-0,67	-0,01	1,00	5,00
Rytm	4,34	5,00	0,83	-1,08	0,46	2,00	5,00
Nośność	3,45	3,50	0,66	-0,36	-0,25	2,00	4,50
Pomiar po 1 roku (n = 31)							
Skala	23,87	24,00	3,72	0,59	0,20	17,00	33,00
Intonacja	3,90	4,00	1,04	-0,59	-0,51	1,50	5,00
Rytm	4,42	5,00	0,78	-1,03	-0,09	2,50	5,00
Nośność	3,55	3,50	0,71	-0,40	-0,36	2,00	4,50

W celu zweryfikowania hipotezy H1.1: Barwa głosu najbardziej korzystnie zmieni się pod wpływem nauczania metodą holistyczną, wykonano analizę różnic testem chi-kwadrat dla niezależnych prób z uwagi na jakościowy pomiar zmiennej (Tabela nr 34).

Tabela nr 34. Analiza różnic w zmianie barwy głosu na przestrzeni dwóch lat w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Barwa głosu	Pomiar wstępny				Pomiar po 1 roku			
	Eksperymentalna		Kontrolna		Eksperymentalna		Kontrolna	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Brak danych	1	9,1%	4	12,9%	0	0,0%	0	0,0%
Sopran	2	18,2%	2	7,4%	3	25,0%	3	9,7%
Mezzosopran	3	27,3%	11	40,7%	3	25,0%	12	38,7%
Alt	0	0,0%	2	7,4%	0	0,0%	2	6,5%
Tenor	3	27,3%	2	7,4%	5	41,7%	2	6,5%
Baryton	2	18,2%	8	29,6%	1	8,3%	10	32,3%
Bas	0	0,0%	2	7,4%	0	0,0%	2	6,5%
Sopran-mezzosopranowy	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Baryton-tenorowy	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Test różnic	$\chi^2 = 8,06; df = 6;$ $p = 0,233; V = 0,46$				$\chi^2 = 12,00; df = 5;$ $p = 0,035; V = 0,53$			

Analizując uzyskane wyniki stwierdzono (tabela 2), że grupy nie różniły się między sobą we wstępnym pomiarze barwy głosu ($p = 0,129$). Stwierdzono istotną różnicę w zmianie barwy głosu po roku nauczania daną metodą ($p = 0,035$), efekt ten wynikał najprawdopodobniej z późnego zidentyfikowania barwy głosu w grupie kontrolnej. Jak można zauważyć, w pomiarze wstępnym nie udało się zidentyfikować barwy głosu u pięciu spośród badanych osób z grupy kontrolnej, w efekcie grupa kontrolna i eksperymentalna nie różniły się istotnie w badaniu początkowym. Dopiero po roku ćwiczeń stwierdzono istotne różnice, ponieważ udało się zdiagnozować barwę u każdego z badanych uczniów. Analizując różnice międzygrupowe w trzecim pomiarze, stwierdzono brak istotnych różnic w zmianach barwy głosu ($p = 0,445$), co oznacza, że w przypadku tego aspektu głosu efekt nauczania holistycznego może słabnąć z czasem.

Analiza statystyczna nie potwierdziła hipotezy H1.1, która brzmiała: Przypuszczam, że stosowanie metody holistycznej wpływa na poprawę wszystkich cech głosu: barwa, skala, intonacja, rytmiczność, nośność, w porównaniu z innymi metodami nauczania, przy których zastosowaniu tylko część z nich ulega zmianie.

Skala, intonacja i nośność głosu

Aby zweryfikować pozostałe hipotezy dotyczące porównań międzygrupowych dotyczące efektywniejszej zmiany skali głosu (H1.2), intonacji (H1.3), rytmiczności (H1.4) oraz nośności (H1.5), wykorzystano analizę różnic testem parametrycznym międzygrupowych- t- Studenta z uwagi na ilościowy pomiar zmiennych. Analiza ta ma na celu zweryfikowanie głównych efektów występujących między grupami (tabela 35).

Tabela nr 35. Analiza różnic w zakresie średniego nasilenia skali, intonacji, rytmu oraz nośności głosu wśród osób z grupy eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu.

Zmienna	Eksperymentalna			Kontrolna			<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>		
Pomiar wstępny												
Skala	12	22,56	3,84	31	23,26	4,85	-0,38	0,705	-4,50	3,09	0,15	
Intonacja	12	3,50	1,72	31	3,81	1,09	-0,57	0,575	-1,45	0,83	0,24	
Rytm	12	4,21	1,18	31	4,34	0,83	-0,41	0,684	-0,77	0,51	0,14	
Nośność	12	2,63	1,21	31	3,45	0,66	-2,24	0,042	-1,62	-0,03	0,98	
Pomiar po 1 roku												
Skala	12	25,17	6,31	31	23,87	3,72	0,84	0,408	-1,84	4,43	0,28	
Intonacja	12	3,83	1,45	31	3,90	1,04	-0,18	0,861	-0,87	0,73	0,06	
Rytm	12	4,46	0,89	31	4,42	0,78	0,14	0,888	-0,52	0,59	0,05	
Nośność	12	3,29	1,37	31	3,55	0,71	-0,62	0,548	-1,15	0,64	0,27	

Jak zauważono (tabela 3), nie stwierdzono istotnych różnic w nasileniu poszczególnych aspektów głosu uczestników badania, za wyjątkiem oceny nośności w pierwszym pomiarze ($p = 0,042$). Uzyskane wyniki wskazują, że grupa kontrolna w badaniu początkowym charakteryzowała się lepszą nośnością w porównaniu do grupy eksperymentalnej. Jak warto zauważyć, w późniejszych pomiarach istotność różnicy została wygaszona, co oznacza, że metoda holistyczna nauczania spowodowała zatarcie różnic w nasileniu nośności między grupami. Wielkość efektu w pierwszym pomiarze ($d = 0,98$) wskazująca na silną różnicę między grupami w badaniu początkowym zmalała do uzyskania małej różnicy między grupami po pierwszym roku ($d = 0,27$). W trzecim pomiarze (po drugim roku) ponownie widać wzrost wielkości różnicy do dużego efektu ($d = 1,01$), ale mógł być on efektem wielkości próby badanej, która zmalała z ogólnej liczby $N = 43$ do $N = 18$. W przypadku skali głosu, pomimo nieistotnych różnic, można zauważyć stopniową zmianę

wielkości efektu różnicy między grupami od braku efektu w pierwszym ($d = 0,15$), do małego efektu w drugim pomiarze ($d = 0,28$). Zmiana ta wskazuje na nieco lepszą jakość nauki w przypadku holistycznej metody, pomimo nieistotności różnic. Jednakże ocena ta wymaga dokładnego zweryfikowania wielkości różnic wewnątrzgrupowych.

5.3.6.2 Analiza wariancji wewnątrzgrupowej

Powyższe efekty mają jednak charakter ogólnej oceny efektów nauczania w dwóch grupach, dlatego uszczegółowiono analizę w oparciu o dwa modele analizy wariancji (ANOVA). Pierwsza z analiz wariancji została przeprowadzona w modelu 2x2, aby ocenić interakcyjny efekt czasu nauki – pierwszy vs drugi pomiar oraz metody nauki – holistycznej vs kontrolnej. Zdecydowano się na taki model z uwagi na brak wykluczania obserwacji z analiz, ponieważ w trzecim pomiarze (po dwóch latach) grupy zawierały od 6 do 12 osób, co zmniejszało liczebność w pozostałych pomiarach. Taka analiza charakteryzowałaby się słabszą mocą z uwagi na ograniczenie wielkości próby. Druga z analiz wariancji przeprowadzona została w modelu wielokrotnych pomiarów – wstępny vs po roku vs po dwóch latach, osobno dla grupy kontrolnej i eksperymentalnej, aby wykryć efekty wewnątrzgrupowe, co pozwoli na ocenę zmian na przestrzeni całego okresu badania w zależności od metody nauczania.

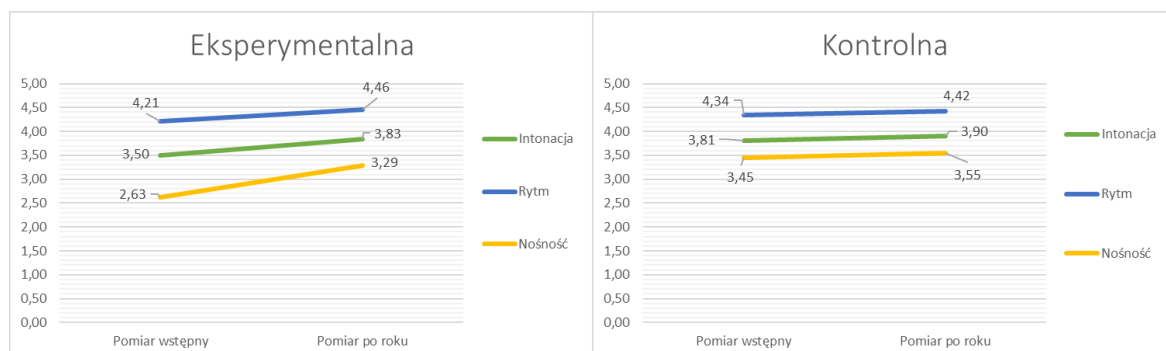
5.3.6.2.1 Analiza wariancji wewnątrzgrupowej w dwóch pomiarach

Z uwagi na różne miary oceny skali głosu (ilość półtonów) oraz intonacji, rytmu i nośności (skala Likerta), wykonano osobne analizy dla powyższych zmiennych, aby nie obciążać ich błędem różnic wielkości samych skal pomiarowych.

Analizując różnice w zakresie nasilenia intonacji, rytmu i nośności (rysunek 1) stwierdzono istnienie efektu interakcji trzeciego rzędu, a więc jednoczesnej zależności między metodą nauczania, aspektem głosu oraz czasem pomiaru, $F(2,82) = 6,76; p = 0,002; \eta^2 = 0,14$. Wielkość efektu globalnego wskazuje na średniej wielkości efekt interakcji między zmiennymi. Analizując efekty proste, zauważono, że istotne statystycznie zmiany dotyczą jedynie grupy eksperymentalnej w zakresie intonacji ($p < 0,001; \eta^2 = 0,28$), rytmiczności ($p = 0,002; \eta^2 = 0,21$) oraz nośności ($p < 0,001; \eta^2 = 0,65$). U osób z grupy kontrolnej efekty są

nieistotne dla intonacji ($p = 0,068$; $\eta^2 = 0,08$) oraz rytmiczności ($p = 0,098$; $\eta^2 = 0,07$), z kolei zmiana w nośności jest ledwie istotna ($p = 0,048$; $\eta^2 = 0,09$). Analizując wielkości uzyskanych efektów za pomocą współczynnika η^2 można zauważyć, że w przypadku grupy kontrolnej wielkości efektu są mniejsze niż 0,10, co oznacza umiarkowaną zmianę każdego aspektu głosu wśród osób nauczanych każdą inną metodą niż holistyczna. Z kolei w grupie eksperymentalnej wielkość efektu wskazuje na duże efekty ($\eta^2 > 0,20$), a w przypadku nośności można stwierdzić nawet bardzo duży efekt zmiany na przestrzeni roku. Oznacza to, że metoda holistyczna przynosi lepsze efekty na przestrzeni roku, niż inne metody nauczania.

Wykres nr 20 Analiza różnic pomiędzy pomiarami początkowymi i po 1 roku nauczania w zakresie intonacji, rytmu i nośności głosu badanych z grupy kontrolnej i eksperymentalnej.



5.3.7 Ewidencja zmian między 1 a 2 rokiem eksperymentu (pomiar drugi i trzeci)

Tabela nr 36 .Grupa eksperymentalna (6 osób). Wyniki w poszczególnych cechach głosu między 1-szym i 2-gim rokiem eksperymentu (bad. II i III) oraz indywidualne zakresy zmian.

Lp.	Badanie II - po 1 roku eksperymentu						Badanie III- po 2 roku eksperymentu					Zakres zmian w poszczególnych jakościach głosu po 1 roku eksperymentu, wyrażony w procentach				
	Uczestnicy	B	S	I	R	N	B	S	I	R	N	B	S	I	R	N
1	E -1	Baryton-tenor	a-f1 (8p)	2	3	2,5	Baryton-tenor	g-a2 (26p)	3	4	4	bz	325%	50%	33,33%	60%
2	E -2	sopran	g-f (22P)	4,5	5	3,5	sopran	g-c3 (29p)	5	5	4,5	bz	31,81	11,11%	nd	28,67%
3	E -3	mezzosopran	c-f2 (29p)	4	5	1	mezzosopran	c-f2 (29)	4	5	2	bz	0%	0%	nd	50%
4	E -4	mezzosopran	c-g2 (31p)	4,5	5	2,5	mezzosopran	H-a2 (34p)	5	5	3,5	bz	9,68%	11,11%	nd	40%
5	E -5	tenor	g-g2 (24p)	5	4,5	3	tenor	g-a2 (26p)	5	5	4	bz	8,33%	nd	11,11%	33,33%
6	E -6	tenor	g-g2- (24p)	2	5	2,5	tenor	g-h2 (28p)	3	5	2,5	bz	16,67%	50%	nd	0%
	Średnia		23p	3,67	4,58	2,50	Średnia	28,67p	4,17	4,83	3,42	0 zmian				

E-1, E-2 itd. – poszczególni uczestnicy badania z grupy eksperymentalnej (w sumie 6 osób). Ich dane osobowe zostały ukryte.

B – barwa; S – skala; I – intonacja; R – rytmiczność; N – nośność

1; 2; 3; 4; 4,5; 5 – oceny przyznane uczestnikowi przez sędziów kompetentnych na wejściu (w pomiarze 1)

e-e2 itd. – przedział od najniższych do najwyższych dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika, wyrażony w nazwach dźwięków na klawiaturze fortepianu.

a, c, g – nazwy najniższych dźwięków osiągniętych przez uczestników. c2, g2, f2 – nazwy najwyższych dźwięków osiągniętych przez uczestników.

p – liczba półtonów tworzących przedział dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika (np. 24p).

nd – nie dotyczy: gdy w danej jakości dźwięku osoba badana uzyskała najwyższy możliwy wynik (5pkt) w badaniu wstępnym i najwyższy możliwy wynik (5pkt) po 1 roku eksperymentu, przyjęto założenie, iż nie można w takim wypadku mówić o braku zmian oznaczanym w tabeli jako 0%, gdyż nie było możliwe uzyskanie wyniku wyższego niż najwyższy na skali ocen; w związku z tym taki najwyższy na skali wynik nie był brany pod uwagę w wyliczeniach średnich zakresów zmian.

bz – bez zmian

W grupie eksperymentalnej w pomiarze po 1 roku oceniono wszystkie cechy głosu, w związku z tym wszystkie wyniki podlegały porównaniu z pomiarem po 2 latach. Powyższa tabela pokazuje, iż w pomiarze po 1 roku w obszarze rytmiczności pojawiło się najwięcej (66,67%) maksymalnych ocen (5,0 na skali Likerta 1-5), w związku z tym w obrębie tej cechy w kolejnym pomiarze nie oczekiwano zmian. Jeśli ocena maksymalna została utrzymana, nie brano pod uwagę tego wyniku w statystykach, gdyż nie można mówić o braku zmiany. W tabeli oznaczono taką sytuację w pomiarze po 2 latach jako nd (nie dotyczy). W obrębie tej cechy potencjał do zmian miało 33,33% grupy. W pomiarze po 1 roku żadna z osób z grupy eksperymentalnej nie uzyskała maksymalnego wyniku w nośności głosu. W związku z tym w obrębie nośności wszyscy uczestnicy mieli potencjał do zmian w pomiarze po 2 latach. U żadnej z osób nie wystąpiła zmiana w barwie głosu.

U wszystkich osób z grupy eksperymentalnej zaobserwowano zmiany między 1 a 2 rokiem eksperymentu.

5.3.7.1 Analiza zmian po 2 roku eksperymentu – grupa eksperymentalna

Tabela nr 37 Grupa eksperymentalna – ewidencja zmian między 1 a 2 rokiem eksperymentu.

Lp.	Uczestnicy	Ewidencja zmian w poszczególnych cechach głosu między 1 a 2 rokiem eksperymentu					liczba cech, które uległy zmianie	Liczba cech, które mogły ulec zmianie	Liczba zmian u danego uczestnika w ujęciu procentowym
		B (zmiany jakości.)	S	I	R	N			
1	E -1	-	tak	tak	tak	tak	4	5	80%
2	E -2	-	tak	tak	nd	tak	3	4	75%
3	E -3	-	-	-	nd	tak	1	4	25%
4	E -4	-	tak	tak	nd	tak	3	4	75%
5	E -5	-	tak	nd	tak	tak	3	4	75%
6	E -6	-	tak	tak	nd	-	2	4	50%
Razem liczba możliwych zmian		6	6	5	2	6	25		
Razem liczba zaobserwowanych zmian		0	5	4	2	5	16		
Procent zaobserwowanych zmian w stosunku do możliwych		0%	83,33%	80%	100%	83,33%	64,00%		

Liczba cech, które mogły ulec zmianie – w przypadku, gdy w bad. II (po 1 roku eksperymentu) dana cecha została oceniona przez sędziów kompetentnych na poziomie niższym niż 5,0, cecha ta była brana pod uwagę jako ta, która mogła ulec zmianie.

nd – nie dotyczy: w przypadku, gdy dana cecha została oceniona na najwyższym poziomie na skali (5,0) w badaniu II, nie była brana pod uwagę jako możliwa do zmiany w bad III.

Liczba zmian u danego uczestnika w ujęciu procentowym – procent cech, które uległy zmianie w stosunku do tych, które mogły ulec zmianie.

Między 1 a 2 rokiem eksperymentu w grupie eksperymentalnej zaobserwowano zmiany u wszystkich osób, choć w niektórych przypadkach były one niewielkie, np. dotyczyły 1 lub 2 cech. U żadnej z osób nie wystąpiła sytuacja, w której zmieniły się wszystkie badane cechy. Na możliwych 25 zmian (100%) w różnych cechach głosu w całej grupie eksperymentalnej zaobserwowano 16 zmian (64%). Niemal u wszystkich osób w grupie wystąpiły zmiany w skali głosu i nośności (83,33%). W intonacji głosu zmiany uzyskało 80% osób. Rytmiczność jest cechą, którą w poprzednim badaniu sędziowie kompetentni najczęściej ocenili maksymalną liczbą punktów na skali Likerta 1-5, stąd tylko

u 2 osób był potencjał do zmiany – i zmiany te nastąpiły. U żadnej z osób nie zaobserwowano zmian w barwie głosu.

U poszczególnych uczestników z grupy eksperymentalnej proporcje indywidualnych zaobserwowanych zmian w stosunku do zmian możliwych rozkładają się od 25% do 80%.

5.3.7.2 Liczba zmian oraz przedziały efektywności nauczania między 1 a 2 rokiem eksperymentu - grupa eksperymentalna

Tabela nr 38 Grupa eksperymentalna (12 osób) – zmiany między 1 a 2 rokiem eksperymentu. Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę w cechach głosu możliwych do zmiany (zmiany między II a III badaniem).

Liczba cech możliwych do zmiany	Ewidencja osób, u których zaobserwowano określoną liczbę zmian					
	0 zmian	1 zmiana	2 zmiany	3 zmiany	4 zmiany	5 zmian
1 cecha						
2 cechy						
3 cechy						
4 cechy		1	1	3		
5 cech					1	

Liczba możliwych zmian – w przypadku, gdy w bad. II (po 1 roku eksperymentu) dana cecha została oceniona przez sędziów na poziomie niższym niż 5,0, cecha ta była brana pod uwagę jako ta, która mogła ulec zmianie. W przypadku, gdy dana cecha została oceniona na najwyższym poziomie na skali (5,0) w badaniu II, nie była brana pod uwagę jako możliwa do zmiany.

Źródło: Opracowanie własne.

Z powyższego zestawienia w Tabeli 38 wynika, że u żadnej z osób w grupie eksperymentalnej w 2 roku eksperymentu nie wystąpiła sytuacja, w której możliwe do zmiany byłyby 1, 2 lub 3 cechy głosu. Przy 4 cechach możliwych do zmiany, 3 osoby uzyskały zmiany w 3 cechach, 1 osoba uzyskała zmianę w 2 cechach i 1 osoba uzyskała zmianę w obszarze 1 cechy głosu. W przypadku jednej osoby, która mogła uzyskać zmiany w 5 cechach głosu, zaobserwowano zmianę w 4 z nich.

Na podstawie przyjętych w tym badaniu przedziałów efektywności nauczania określono procent osób z grupy eksperymentalnej, które między 1 a 2 rokiem nauczania uzyskały efektywność zmian w określonym przedziale efektywności. Efektywność niska obejmuje przedział 0-25% cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany, efektywność umiarkowana obejmuje przedział 26-49% cech, wysoka 50-75% cech, a bardzo wysoka 76-100% cech

Tabela nr 39 Liczba (oraz procent) osób w grupie eksperymentalnej, które między 1 a 2 rokiem eksperymentu uzyskały zmiany w zdefiniowanych przedziałach efektywności.

Lp.	Efektywność nauczania	Przedziały efektywności: procent cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany	Liczba osób, które uzyskały zmiany w danym przedziale efektywności	Ujęcie procentowe
1.	Niska	0-25%	1	16,67%
2.	Umiarkowana	26-49%	0%	0%
3.	Wysoka	50-75%	4	66,67%
4.	Bardzo wysoka	76-100%	1	16,67%

Źródło: opracowanie własne

Z powyższego zestawienia w tabeli 39 wynika, iż między 1 a 2 rokiem eksperymentu większość osób z grupy eksperymentalnej (66,67%) uzyskała zmiany na poziomie efektywności wysokiej. Poziom efektywności bardzo wysokiej uzyskała 1 osoba (16,67% grupy), taki sam wynik zaobserwowano w przedziale efektywności niskiej. Żadna z osób nie uzyskała efektywności umiarkowanej.

5.3.7.3 Ewidencja zmian między 1 a 2 rokiem eksperymentu – grupa kontrolna

Tabela nr 40 Grupa kontrolna (12 osób). Wyniki w poszczególnych cechach głosu między 1-szym i 2-gim rokiem eksperymentu (bad. II i III) oraz indywidualne zakresy zmian.

Lp.	Badanie II – po 1 roku eksperymentu						Badanie III – po 2 latach eksperymentu					Zakres zmian w poszczególnych jakościach głosu między 1 i 2 rokiem eksperymentu, wyrażony w procentach				
	Uczestnicy	B	S	I	R	N	B	S	I	R	N	B (zmiany jakości.)	S	I	R	N
1	K -1	mezzosopran	e-e2 (24p)	2	2,5	3,5	mezzosopran	e-f2 (26p)	2,5	2,5	4	bz	8,33%	25%	0%	14,29%
2	K -2	mezzosopran-alt	f-c2 (19P)	4,5	5	3	mezzosopran-alt	f-c2 (19p)	4,5	5	3	bz	0%	0%	nd	0%
3	K -4	mezzosopran	e-f2 (25P)	3	4	3	mezzosopran	e-f2 (25p)	3,5	4	3	bz	0%	14,29%	0%	0%
4	K -5	sopran	c-f2 (29P)	5	5	3	sopran	c-f2 (29p)	5	5	3	bz	0%	nd	nd	0%
5	K -6	alt	H-c2 (25P)	4	4	2	alt	H-d2 (27p)	4	4	2	bz	8%	0%	0%	0%
6	K -8	tenor	g-g2 (24p)	5	5	3	tenor	g-g2 (24)	5	5	3	bz	0%	nd	nd	0%
7	K -9	baryton	A-e1 (21p)	5	5	2	baryton	A-e1 (21p).	5	5	3	bz	0%	nd	nd	50%
8	K -11	tenor	g-a2 (26p)	5	5	4,5	tenor	g-a2 (26)	5	5	4,5	bz	0%	nd	nd	0%
9	K -12	baryton	A-f1 (20p)	4	5	3,5	baryton	A-f2 (32p)	4	5	3,5	bz	60%	0%	nd	0%
10	K -14	bas	D-d1 (24p)	3	5	4	bas	D-d1 (24)	3	5	4,5	bz	0%	0%	nd	12,5%
11	K -15	baryton	G-e1 (21p)	3	3	3,5	baryton	G-e1 (21)	3	3	3,5	bz	0%	0%	0%	0%
12	K -16	mezzosopran	f-e2 (23)	2,5	3	4,5	mezzosopran	f-e2 (23)	3	4	4,5	bz	0%	20%	33,33%	0%
13	średnia						średnia	25 p	4,00							

K-1, K-2 itd. – poszczególni uczestnicy badania z grupy eksperymentalnej (w sumie 6 osób). Ich dane osobowe zostały ukryte.

B – barwa; S – skala; I – intonacja; R – rytmiczność; N – nośność

1; 2; 3; 4; 4,5; 5 – oceny przyznane uczestnikowi przez sędziów kompetentnych na wejściu (w pomiarze 1)

e-e2 itd. – przedział od najniższych do najwyższych dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika, wyrażony w nazwach dźwięków na klawiaturze fortepianu.

a, c, g – nazwy najniższych dźwięków osiągniętych przez uczestników. c2, g2, f2 – nazwy najwyższych dźwięków osiągniętych przez uczestników.

p – liczba półtonów tworzących przedział dźwięków osiągniętych przez danego uczestnika (np. 24p).

nd – nie dotyczy: gdy w danej jakości dźwięku osoba badana uzyskała najwyższy możliwy wynik (5pkt) w badaniu wstępnym i najwyższy możliwy wynik (5pkt) po 1 roku eksperymentu, przyjęto założenie, iż nie można w takim wypadku mówić o braku zmian oznaczanym w tabeli jako 0%, gdyż nie było możliwe uzyskanie wyniku wyższego niż najwyższy na skali ocen; w związku z tym taki najwyższy na skali wynik nie był brany pod uwagę w wyliczeniach średnich zakresów zmian.

bz – bez zmian

W grupie kontrolnej w badaniu II oceniono wszystkie cechy głosu, w związku z tym wszystkie wyniki podlegały porównaniu z badaniem III. Powyższa tabela pokazuje, iż w badaniu II w obszarze rytmiczności pojawiło się najwięcej (58,33%) maksymalnych ocen (5,0 na skali Likerta 1-5), w związku z tym w obrębie tej cechy w kolejnym, III badaniu nie oczekiwano zmian. Jeśli ocena maksymalna została utrzymana, nie brano pod uwagę tego wyniku w statystykach, gdyż nie można mówić o braku zmiany. W tabeli oznaczono taką sytuację w badaniu po 2 roku jako nd (nie dotyczy). W obrębie rytmiczności potencjał do zmian miało 41,67% grupy (5 osób). Tylko u 1 z tych osób nastąpiła zmiana.

U żadnej z osób nie wystąpiła zmiana w barwie głosu. Żadna z osób z grupy kontrolnej nie uzyskała w pomiarze drugim wyniku maksymalnego w nośności. W związku z tym w obrębie tej cechy głosu wszyscy uczestnicy mieli potencjał do zmian w pomiarze trzecim, po 2 latach eksperymentu. Zmianę zaobserwowano jednak tylko u 3 osób, podobnie jak w obrębie skali i intonacji.

U 5 osób z grupy kontrolnej (41,67%) nie zaobserwowano żadnych zmian między 1 a 2 rokiem eksperymentu (między pomiarem drugim i trzecim).

5.3.7.4 Analiza zmian między 1 a 2 rokiem eksperymentu – grupa kontrolna

Tabela nr 41 Grupa kontrolna – ewidencja zmian po między 1 a 2 rokiem eksperymentu.

Lp.	Uczestnik badania	Ewidencja zmian w poszczególnych cechach głosu między 1 a 2 rokiem eksperymentu					Liczba cech, które uległy zmianie	Liczba cech, które mogły ulec zmianie	Procent zmian
		B	S	I	R	N			
1	K -1	-	tak	tak	-	tak	3	5	60%
2	K -2	-	-	-	nd	-	0	4	0%
3	K -3	-	-	tak	-	-	1	5	20%
4	K -4	-	-	nd	nd	-	0	3	0%
5	K -5	-	tak	-	-	-	1	5	20%
6	K -6	-	-	nd	nd	-	0	3	0%
7	K -7	-	-	nd	nd	tak	1	3	33,33%
8	K -8	-	-	nd	nd	-	0	3	0%
9	K -9	-	tak	-	nd	-	1	4	25%
10	K -10	-	-	-	nd	tak	1	4	25%
11	K -11	-	-	-	-	-	0	5	0%
12	K -12	-	-	tak	tak	-	2	5	40%
Razem liczba możliwych zmian		12	12	8	5	12		49	
Razem liczba zaobserwowanych zmian		0	3	3	1	3	10		
Procent zaobserwowanych zmian w stosunku do możliwych		0%	25%	37,50%	20%	25%	20,40%		

Liczba cech, które mogły ulec zmianie – w przypadku, gdy w bad. II (po 1 roku eksperymentu) dana cecha została oceniona przez sędziów kompetentnych na poziomie niższym niż 5,0, cecha ta była brana pod uwagę jako ta, która mogła ulec zmianie.

nd – nie dotyczy: w przypadku, gdy dana cecha została oceniona na najwyższym poziomie na skali (5,0) w badaniu II, nie była brana pod uwagę jako możliwa do zmiany w bad III.

Liczba zmian u danego uczestnika w ujęciu procentowym – procent cech, które uległy zmianie w stosunku do tych, które mogły ulec zmianie.

Między 1 a 2 rokiem eksperymentu w grupie kontrolnej zaobserwowano zmiany u 7 osób (58,33% grupy), przy czym zmiany te były niewielkie, w większości wypadków dotyczyły 1 cechy. U żadnej z osób nie wystąpiła sytuacja, w której zmieniły się wszystkie badane cechy. Na możliwych 49 zmian w różnych cechach głosu (100%) w całej grupie kontrolnej zaobserwowano 10 zmian (20,40%).

U żadnej z osób nie zaobserwowano zmian w barwie głosu. Procentowo, najwięcej zmian zaobserwowano w obrębie intonacji głosu (37,50%). Rytmiczność jest cechą, którą w poprzednim badaniu sędziowie kompetentni najczęściej ocenili maksymalną liczbą punktów na skali Likerta 1-5, stąd tylko u 5 osób był potencjał do zmiany, jednak zaobserwowano zmianę tylko u 1 osoby.

U poszczególnych uczestników z grupy kontrolnej proporcje indywidualnych zmian zaobserwowanych w stosunku do zmian możliwych rozkładają się od 0% do 60%.

5.3.7.5 Liczba zmian oraz przedziały efektywności nauczania między 1 a 2 rokiem eksperymentu – grupa kontrolna

Tabela nr 42 Grupa kontrolna (12 osób) – zmiany między 1 a 2 rokiem eksperymentu. Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę w cechach głosu możliwych do zmiany (zmiany między II a III badaniem).

Liczba cech możliwych do zmiany	Ewidencja osób, u których zaobserwowano określoną liczbę zmian					
	0 zmian	1 zmiana	2 zmiany	3 zmiany	4 zmiany	5 zmian
1 cecha						
2 cechy						
3 cechy	3	1				
4 cechy	1	1	1			
5 cech	1	2	1	1		

Liczba możliwych zmian – w przypadku, gdy w bad. II (po 1 roku eksperymentu) dana cecha została oceniona przez sędziów na poziomie niższym niż 5,0, cecha ta była brana pod uwagę jako ta, która mogła ulec zmianie. W przypadku, gdy dana cecha została oceniona na najwyższym poziomie na skali (5,0) w badaniu II, nie była brana pod uwagę jako możliwa do zmiany.

Źródło: Opracowanie własne.

Z danych w Tabeli 42 wynika, iż u żadnej z osób w grupie kontrolnej po 2 roku eksperymentu nie wystąpiła sytuacja, w której możliwe do zmiany byłyby 1 lub 2 cechy głosu. W przypadku 5 cech możliwych do zmiany, 1 osoba uzyskała zmianę w 3 z nich, 1 osoba uzyskała zmianę w 2 z nich, 2 osoby uzyskały 1 zmianę, 1 osoba nie uzyskała żadnych zmian. W ramach 4 cech możliwych do zmiany, 1 osoba uzyskała zmianę w 2 z nich, 1 osoba w 1 z nich, 1 osoba nie uzyskała żadnej zmiany. W przypadku 3 cech możliwych do zmiany, 1 osoba uzyskała zmianę w jednej z nich, a 3 osoby nie uzyskały żadnej zmiany.

Na podstawie przyjętych w tym badaniu przedziałów efektywności nauczania określono procent osób z grupy kontrolnej, które między 1 a 2 rokiem nauczania uzyskały efektywność zmian w określonym przedziale efektywności. Efektywność niska obejmuje przedział 0-25% cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany, efektywność umiarkowana obejmuje przedział 26-49% cech, wysoka 50-75% cech, a bardzo wysoka 76-100% cech

Tabela nr 43 Liczba (oraz procent) osób w grupie kontrolnej, które między 1 a 2 rokiem eksperymentu uzyskały zmiany w zdefiniowanych przedziałach efektywności.

Lp.	Efektywność nauczania w grupie kontrolnej między 1 a 2 rokiem eksperymentu	Przedziały efektywności: procent cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany	Liczba osób, które uzyskały zmiany w danym przedziale efektywności	Ujęcie procentowe
1.	Niska	0-25%	9	75%
2.	Umiarkowana	26-49%	2	16,67%
3.	Wysoka	50-75%	1	8,33%
4.	Bardzo wysoka	76-100%	0	0%

Źródło: opracowanie własne

Z powyższej tabeli wynika, iż w grupie kontrolnej po 2 roku eksperymentu zdecydowana większość osób (91,67%) uzyskała efektywność na poziomie niskim i umiarkowanym. Tylko 1 osoba (8,33%) wykazała efektywność na poziomie wysokim. Żadna z osób z grupy kontrolnej nie uzyskała efektywności bardzo wysokiej między 1 a 2 rokiem eksperymentu.

5.3.8 Porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad. II i III) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Podsumowanie w Tabeli 44 przedstawia liczbę osób, u których między 1 a 2 rokiem eksperymentu wystąpiły zmiany w barwie głosu w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej, bez określania ich procentowego zakresu. Tabela przedstawia również, jaki procent grupy uzyskał zmianę.

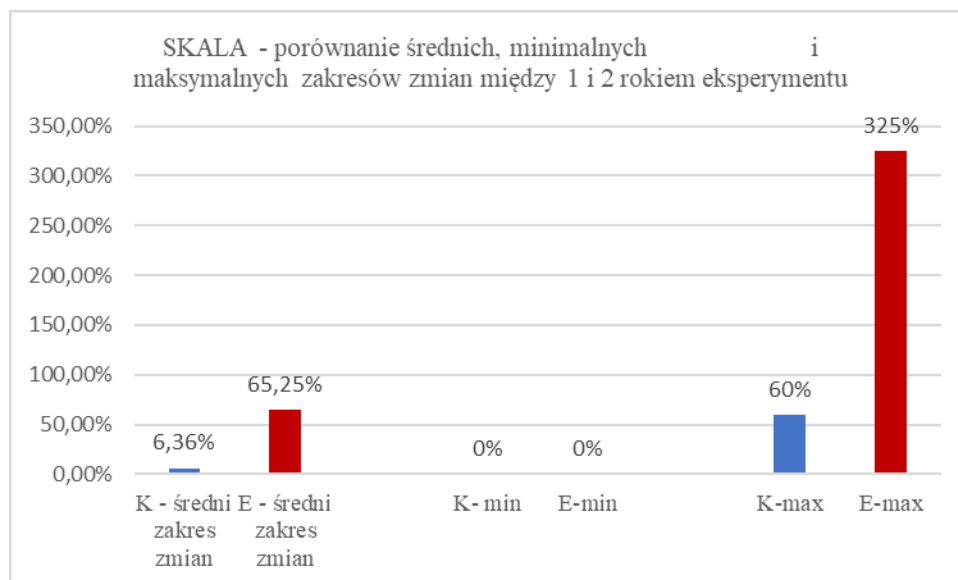
Tabela nr 44. Barwa - porównanie liczby zmian w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej między 1 a 2 rokiem eksperymentu.

Barwa – grupa eksperymentalna		Barwa grupa kontrolna	
Liczba osób, u których określono barwę głosu w badaniu początkowym	Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę po 1 roku eksperymentu	Liczba osób, u których określono barwę głosu w badaniu początkowym	Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę po 1 roku eksperymentu
6	0	12	0
100%	0%	100%	0%

Źródło: opracowanie własne

Tabela 44 pokazuje, iż u żadnej z osób badanych, zarówno z grupy eksperymentalnej, jak i kontrolnej, między 1 i 2 rokiem eksperymentu nie zaobserwowano zmian w barwie głosu.

Wykres nr 21 Skala - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad. II i III). 6-osobowa grupa eksperymentalna i 12-osobowa grupa kontrolna.



K: grupa kontrolna 12 osób. E: grupa eksperymentalna 6 osób;

K-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie kontrolnej.

E-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie eksperymentalnej;

K-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej;

E-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej

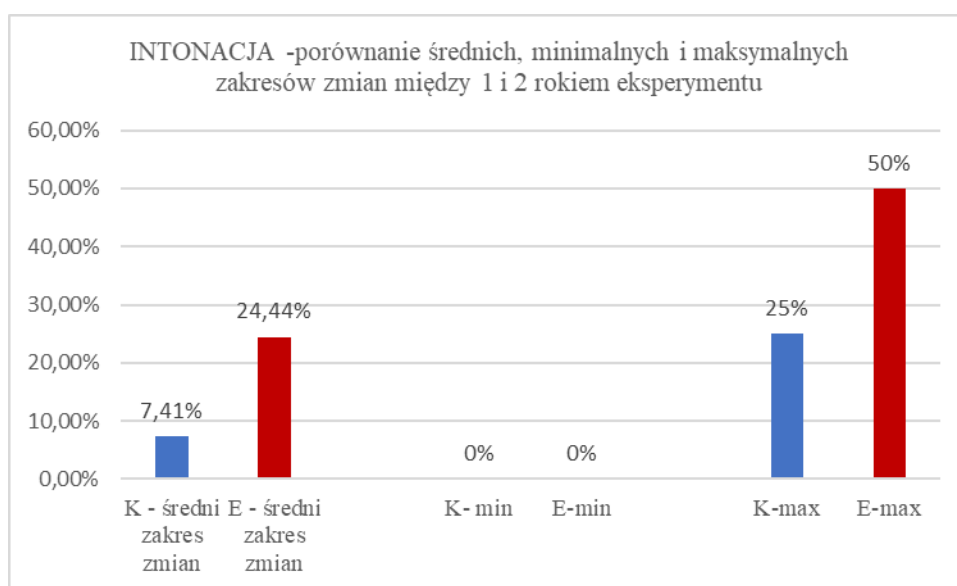
K-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej;

E-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej

Wykres 21 pokazuje, iż w obu grupach nastąpił progres w zakresie skali głosu. Widać jednak wyraźną różnicę między grupą eksperymentalną i kontrolną, dotyczącą średniego i maksymalnego zakresu zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu – na korzyść grupy eksperymentalnej. Zwraca uwagę bardzo wysoki maksymalny zakres zmian indywidualnych w grupie eksperymentalnej (325%), który zdecydowanie wpłynął na poziom średniej

arytmetycznej, podczas gdy zaobserwowano w grupie eksperymentalnej również zmiany na poziomie 0%. Maksymalny indywidualny wynik w grupie kontrolnej jest stosunkowo wysoki (60%). W obu grupach są osoby, które nie uzyskały żadnej zmiany w obszarze skali głosu (K - min – 0% i E-min – 0%).

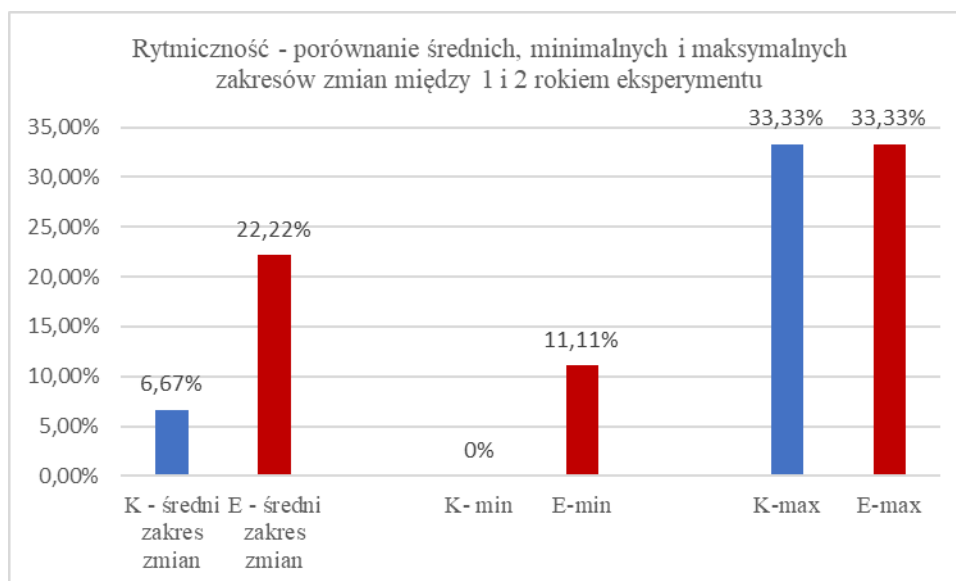
Wykres nr 22 Intonacja - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad. II i III). 6-osobowa grupa eksperymentalna E i 12-osobowa grupa kontrolna K .



K: grupa kontrolna 12 osób; E: grupa eksperymentalna 6 osób; K-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie kontrolnej. E-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie eksperymentalnej; K-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej; E-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej; K-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej; E-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej

W obu grupach widoczny jest progres w obrębie intonacji głosu, jednak zarówno średni, jak i maksymalny indywidualny wynik w grupie eksperymentalnej jest dużo wyższy niż w grupie kontrolnej. W obu grupach znalazły się osoby, u których nie nastąpiła żadna zmiana w obrębie tej cechy głosu.

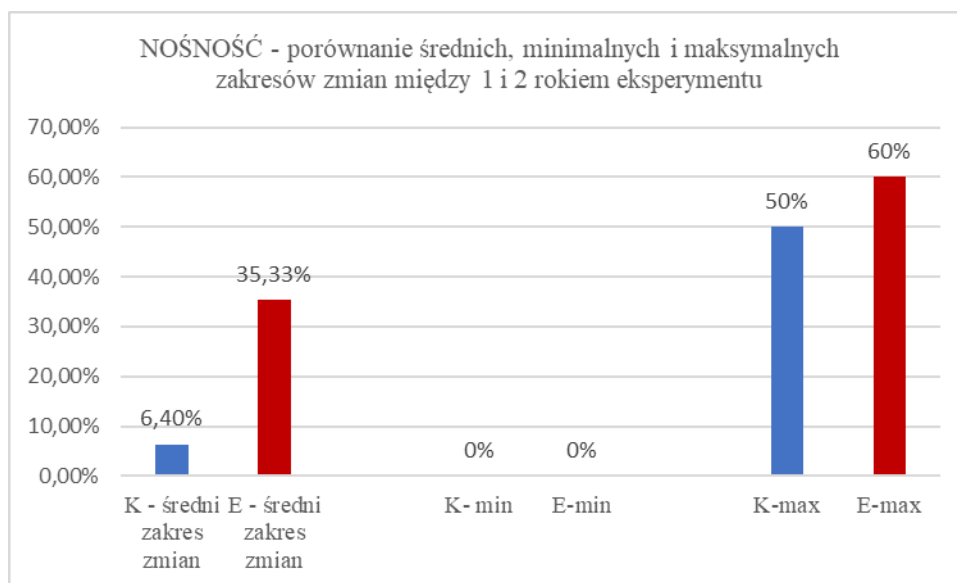
Wykres nr 23. Rytmiczność - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad. II i III). 6-osobowa grupa eksperymentalna E i 12-osobowa grupa kontrolna K .



K: grupa kontrolna 12 osób; E: grupa eksperymentalna 6 osób; K-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie kontrolnej; E-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie eksperymentalnej; K-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej; E-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej; K-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej; E-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej

W obszarze rytmiczności różnice między grupami dotyczące zakresu zmian widoczne są na poziomie indywidualnych wyników minimalnych oraz wyników średnich (na korzyść grupy eksperymentalnej), natomiast zacierają się na poziomie maksymalnego wyniku indywidualnego. W obu grupach żadna z osób nie przekroczyła 33,33% zakresu zmian.

Wykres nr 24. Nośność - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad. II i III). 6-osobowa grupa eksperymentalna E i 12-osobowa grupa kontrolna K



K: grupa kontrolna 12 osób; E: grupa eksperymentalna 6 osób; K-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie kontrolnej; E-średni zakres zmian: średnia arytmetyczna z indywidualnych zakresów zmian w grupie eksperymentalnej; K-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej; E-min: minimalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej; K-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie kontrolnej; E-max: maksymalny indywidualny zakres zmian w grupie eksperymentalnej

W obszarze nośności głosu ponownie widoczne są różnice między grupą eksperymentalną i kontrolną na poziomie wyników średnich oraz maksymalnych. Zwraca uwagę szczególnie różnica między wynikami średnimi, natomiast w obu grupach znalazły się osoby, które nie uzyskały żadnej zmiany w obszarze nośności.

5.3.9 Porównanie efektywności nauczania grupy eksperymentalnej i kontrolnej między 1 i 2 rokiem eksperymentu

Tabela nr 45. Porównanie efektywności nauczania w grupie eksperymentalnej i kontrolnej między 1 i 2 rokiem eksperymentu.

Lp.	Efektywność grup	Przedziały efektywności: procent cech, które uległy zmianie w stosunku do cech możliwych do zmiany	Procent osób, które uzyskały zmiany w danym przedziale efektywności między 1 i 2 rokiem eksperymentu	
			Grupa eksperymentalna (6 osób)	Grupa kontrolna (12 osób)
1.	Niska	0-25%	16,67%	75%
2.	Umiarkowana	26-49%	0%	16,67%
3.	Wysoka	50-75%	66,67%	8,33%
4.	Bardzo wysoka	76-100%	16,67%	0%

Powyższe zestawienie pokazuje, iż w grupie eksperymentalnej większość osób – 83,34% - uzyskała efektywność na poziomie wysokim i bardzo wysokim. Dla porównania, efektywność wysoką i bardzo wysoką uzyskała tylko 1 osoba z grupy kontrolnej (8,33%). Z kolei w grupie eksperymentalnej efektywność nauczania na poziomie niskim zaobserwowano tylko u 1 osoby (16,67% grupy), zaś w grupie kontrolnej u 75% (9 osób). Zdecydowana większość osób (91,67%) w grupie kontrolnej uzyskała efektywność na poziomie niskim i umiarkowanym. Żadna z osób z grupy kontrolnej nie uzyskała efektywności na poziomie bardzo wysokim, a w grupie eksperymentalnej żadna z osób nie uzyskała efektywności na poziomie umiarkowanym.

5.3.10 Porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między drugim i trzecim pomiarem (po 1 i po 2 latach eksperymentu).

W pomiarze po 2 roku nauczania nie zauważono żadnej zmiany w barwie głosu u żadnej z grup. Zauważono istotny wzrost efektu różnicy między grupami (pomimo jego statystycznej nieistotności). Efekt ten wskazuje na różnice między grupami w pomiarze:

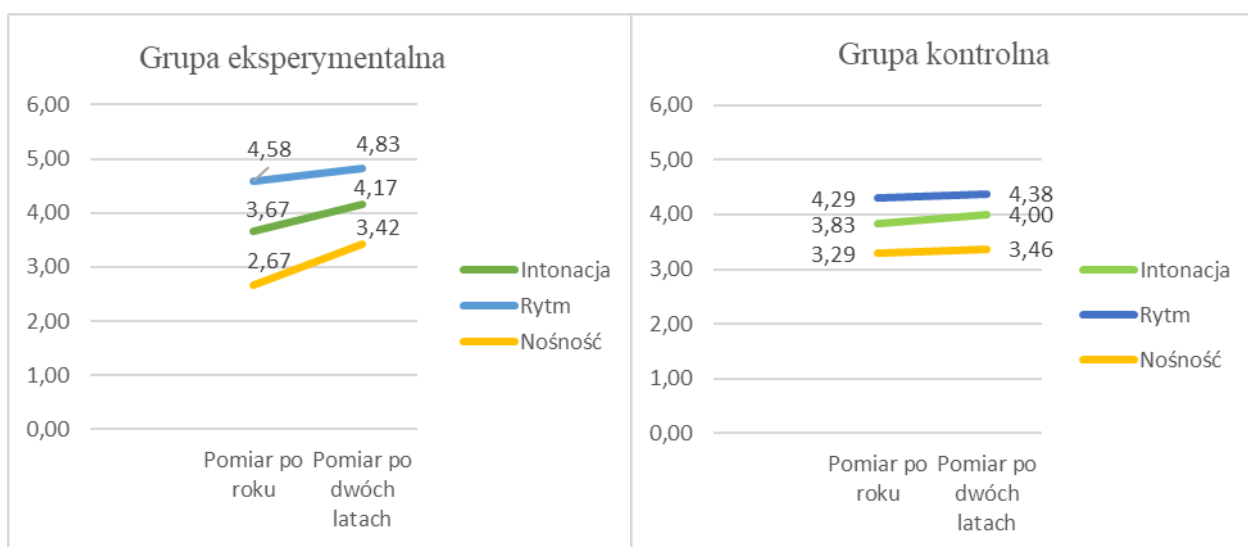
- skali głosu na korzyść studentów uczonych metodą holistyczną. Oceniając wielkość zmiany można stwierdzić, że znacznie lepszy efekt przyniosła metoda holistyczna, ponieważ w grupie

nauczanej tą metodą średni zakres zmian określany ilością półtonów wyniósł 65,25%, podczas gdy u grupy kontrolnej wzrost ten wyniósł przeciętnie 6,36%.

- intonacji, rytmiczności i nośności (Wykres nr 28) zauważono istotny efekt interakcji między aspektem głosu a grupą na korzyść grupy eksperymentalnej.

Stwierdzono istotne różnice wewnątrzgrupowe, które dotyczą zmiany w nasileniu cech głosu między pomiarem II i III. Wśród osób nauczanych metodą holistyczną zaobserwowano dodatni efekt wzrostu poszczególnych parametrów głosu. Ogólna wielkość efektu cząstkowego dla grupy eksperymentalnej jest bardzo duża ($\eta^2=0,64$). W przypadku grupy kontrolnej efekt ten należy również ocenić jako duży, jednak niemal dwukrotnie mniejszy ($\eta^2=0,35$).

Wykres nr 25. Porównanie cech głosu w grupie eksperymentalnej i kontrolnej między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad. II i III)



Po 1 roku eksperymentu oceniono wszystkie cechy głosu w obu grupach.

5.3.10. Analiza wariancji wewnątrzgrupowej w trzech pomiarach

Oprócz analiz w modelu mieszanym 2x2, postanowiono porównać obie grupy w zakresie wielkości efektów różnic na przestrzeni 2 lat. Dlatego też zastosowano ANOVA z trzykrotnym pomiarem powtórzonym zarówno dla intonacji, rytmiczności i nośności, osobno w grupie eksperymentalnej (n=6) i kontrolnej (n=12). Należy więc pamiętać, że

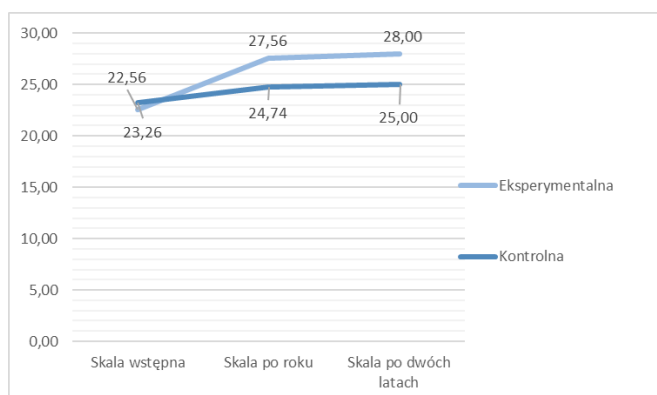
uzyskane średnie są efektem oceny łącznie 6 osób nauczanych metodą holistyczną i 12 osób nauczanych inną metodą na przestrzeni dwóch lat, ponieważ pozostali studenci nie brali udziału w powtórzonym pomiarze po 2 latach.

W zakresie zmiany skali głosu (Rycina 29) model przeanalizowano etapowo, z uwagi na braki danych w niektórych pomiarach, korzystając z modelu ANOVA 2x2. Analiza interakcji między wszystkimi pomiarami przeprowadzonymi w czasie mogła być przeprowadzona jedynie na 3 osobach, dlatego postanowiono sprawdzić najpierw istotność różnic między pomiarem wstępnym a tym po 1 roku, a następnie między pomiarem po 1 roku i po 2 latach.

Analizując uzyskane efekty różnic w przypadku skali głosu (Rycina 29), stwierdzono istnienie efektu interakcji między czasem pomiaru a metodą nauczania w różnych grupach, $F(1,26) = 13,64$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,34$. Analiza efektów prostych wykazała, że nie było istotnej różnicy między grupami w nasileniu początkowym skali głosu ($p = 0,705$; $\eta^2 = 0,01$), natomiast w pomiarze po 1 roku nauczania zauważono wyraźny wzrost efektu różnicy, pomimo jego nieistotności ($p = 0,072$; $\eta^2 = 0,12$). Efekt ten wskazuje na umiarkowanej wielkości różnicę między grupami w pomiarze skali głosu po 1 roku na korzyść uczniów uczonych metodą holistyczną. Porównując efekty wewnątrzgrupowe, stwierdzono, że statystycznie istotna zmiana wystąpiła zarówno w grupie eksperymentalnej ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,61$), jak i kontrolnej ($p = 0,011$; $\eta^2 = 0,22$). Oceniając wielkości zmiany można stwierdzić, że znacznie lepszy efekt przyniosła metoda holistyczna, ponieważ różnica między średnimi na skali ilości półtonów wzrosła o 5 punktów, podczas gdy u grupy kontrolnej wzrost ten wyniósł przeciętnie 1,5 półtonu.

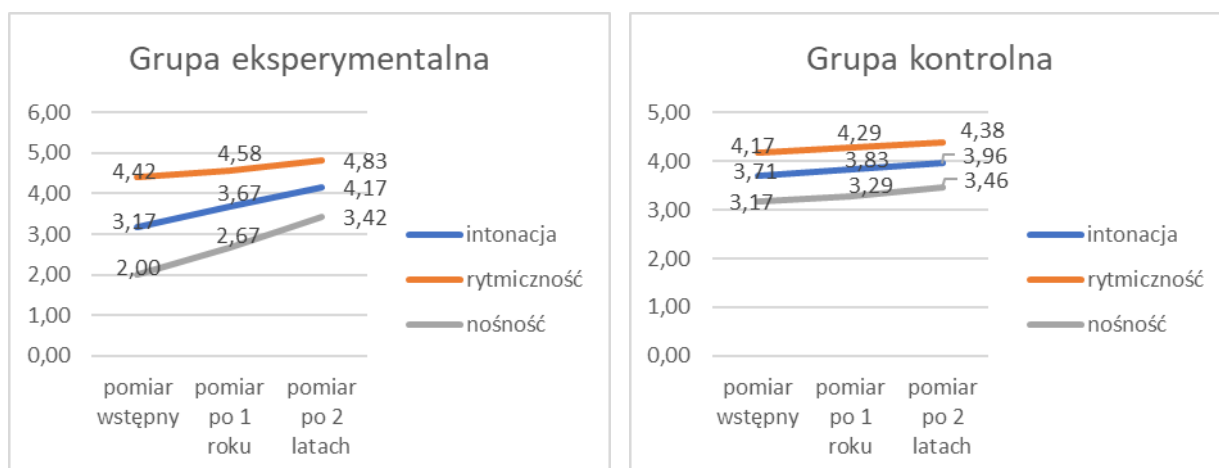
Nie stwierdzono istotnej statystycznie różnicy między pomiarem po roku w zakresie skali głosu a pomiarem po dwóch latach wśród osób nauczanych innymi metodami niż holistyczna: $F(1,16) = 0,36$; $p = 0,556$; $\eta^2 = 0,02$.

Wykres nr 26. Analiza różnic pomiędzy pomiarami I, II i III w zakresie skali głosu badanych z grupy eksperymentalnej i kontrolnej.



W przypadku aspektu intonacji, rytmiczności i nośności zaobserwowano istotny efekt interakcji między aspektem głosu a grupą. Jak się okazuje, wśród osób nauczanych metodą holistyczną zaobserwowano dodatni efekt wzrostu poszczególnych parametrów głosu między pomiarem wstępnym a oceną po 1 roku oraz po 2 latach. Ogólna wielkość efektu cząstkowego w grupie eksperymentalnej jest bardzo duża ($\eta^2 = 0,64$). Z kolei w grupie kontrolnej uzyskano istotną różnicę między pomiarem wstępnym a tym po 2 latach ($p=0,032$), nie było natomiast różnic między oceną wstępną a tą po 1 roku ($p=0,170$) i oceną po roku a po 2 latach ($p=0,104$). Ogólny efekt zmiany na przestrzeni czasu w grupie kontrolnej jest duży oraz dodatni ($\eta^2 = 0,35$).

Wykres 27 Porównanie cech głosu w grupie eksperymentalnej i kontrolnej między pomiarem wstępnym, pomiarem po 1 roku oraz po 2 latach.



5.3.11 Wstępne podsumowanie wyników

Podsumowując uzyskane wyniki, stwierdzono, że:

Nauczanie metodą holistyczną spowodowało zmiany w 4 z 5 cech głosu. Zmianie uległy: skala, intonacja, rytmiczność i nośność. Należy jednak zaznaczyć, iż te same 4 cechy uległy zmianie pod wpływem zastosowania innych metod (Wykres 27...)

Zaobserwowano znacząco wyższą indywidualną efektywność metody holistycznej mierzoną liczbą cech głosu, które uległy zmianie w stosunku do tych, które mogły ulec zmianie.

Zakres zmian w barwie głosu przy zastosowaniu metody holistycznej nie okazał się szerszy czy bardziej znaczący niż przy zastosowaniu innych metod. Warto jednak zaznaczyć, że w przypadku barwy głosu w żadnej z grup – eksperymentalnej i kontrolnej – nie wykazano zmian, które byłyby istotne.

Reasumując, wykryte wielkości efektu pozwalają w sposób jednoznaczny stwierdzić, że nauczanie metodą holistyczną przynosi większe korzyści w poprawie czterech z pięciu badanych aspektów głosu w porównaniu do innych metod wykorzystywanych w grupie kontrolnej.

5.4 Czynniki pośredniczące w efektywności uczenia się emisji – studia przypadków

5.4.1 Kryteria doboru przypadków

Z 12 osób biorących udział w eksperymencie pedagogicznym, a jednocześnie należących do grupy eksperymentalnej, wybrałam troje studentów do zaprezentowania studiów przypadku. Osoby te reprezentują różne style uczenia się: wzrokowo-słuchowy, wzrokowy, wzrokowo-kinestetyczny. W pracy z każdą z nich zastosowałam różne metody oddziaływania pedagogicznego, dostosowane zarówno do ich deklarowanych, jak i obserwowanych przeze mnie preferencji. Dbałam o to, aby rozpocząć proces nauczania od metod odpowiadających preferencjom studenta. Jednocześnie zauważyłam, iż stosowanie jednostronnych komunikatów nie przynosi wystarczająco zadowalających efektów. Dlatego stosując narzędzia oddziaływania dostosowane do ich stylu uczenia się, wprowadzałam

również inne komunikaty, odwołujące się do innych stylów uczenia się. Zgodnie z założeniem metody holistycznej i zasad wielostronnego nauczania, nie istnieje jedna, uniwersalna metoda nauczania, która sprawdzi się u wszystkich osób uczących się. Dlatego wykorzystywałam różne przekazy – nawiązujące do stymulacji wzrokowej, słuchowej, kinestetycznej.

Do zaprezentowania niepowtarzalności doświadczenia poszczególnych osób oraz różnorodności indywidualnych historii i uwarunkowań wpływających na efektywność ich nauczania posłużyły mi studia przypadków. Wynika z nich m.in., że niezależnie od stosowanych metod, w rozwoju umiejętności mogą studenta wspierać takie cechy jak wiara w siebie, determinacja, podejmowanie ryzyka, a także doświadczenia potwierdzające jego umiejętności. Przeszkadzać może z kolei niska samoocena, obawa przed oceną i krytyką, uformowanie się przekonań dotyczących własnych ograniczeń.

Materiałem, który posłużył mi do studiów przypadków, były dokładne informacje o uczestnikach badania, pozyskane poprzez analizę ankiet i wypowiedzi, obserwację postępów w trakcie zajęć. Wybrałam opisowe charakterystyki 3 badanych z grupy eksperymentalnej, zawierające informacje o ich doświadczeniach z używaniem głosu, samooceną, przebiegiem ich nauki emisji oraz komentarzem do uzyskanych przez nich wyników.

W doborze osób do zaprezentowania studiów przypadków uwzględniłam następujące kryteria:

1. Zróżnicowanie preferowanych stylów uczenia się
2. wysokie oceny na wstępie badania vs zauważalny postęp – formułuję wnioski dotyczące czynników, które umożliwiły postęp również u osoby, która na wstępie prezentowała wysoki poziom we wszystkich badanych jakościach głosu,
3. niskie oceny na wstępie badania vs niewielki postęp – formułuję wnioski dotyczące czynników, które utrudniały poczynienie znaczącego postępu,
4. niskie oceny na wstępie badania vs duży postęp – formułuję wnioski dotyczące kluczowych czynników, które ten postęp umożliwiły.

W podanych opisach imiona wszystkich osób badanych zostały zmienione.

5.4.2 Studia przypadków

Studium przypadku 1 – Zosia - studentka, która w badaniu wstępnym została oceniona wysoko i poczyniła zauważalne postępy. Preferowany styl uczenia się - wzrokowo-słuchowy.

Tabela nr 46 Wyniki Zosi. Porównanie badania początkowego i po roku nauczania.

Pomiar pierwszy – badanie początkowe							Pomiar drugi – po 1 roku eksperymentu					Styl uczenia się
Lp.	Uczestnik	B	S	I	R	N	B	S	I	R	N	
1	E -12	sopran /mezzos opran	fis-a2 - 27p	5	5	4	sopran	fis-c3 (30p)	5	5	5	wzrokowy

Zosia pochodzi ze średniozamożnej rodziny. Ma dwie siostry (starszą i młodszą). Każda z siostr ma różne pasje. Rodzice zawsze je wspierali w miarę możliwości, również finansowo. Bardzo długo płacili Zosi za lekcje śpiewu, a później (gdy zaczęła zarabiać) Zosia opłacała je sama. Zosia przeszła kilka kursów śpiewania, w różnych renomowanych miejscach.

Często krytykowano Zosię za siłę jej głosu, np. innym przeszkadzało to, że mówi za głośno, a śpiewając piszczy. Nigdy nie podobała jej się barwa jej głosu, uważała, iż brzmi infantylnie i skrzeczy. Zawsze chciała śpiewać wysoko, ale nie mogła w sobie znaleźć swobody (sama myśl o tym powodowała napięcie, co tylko pogarszało sytuację). Podczas swoich kursów śpiewania szybko traciła motywację, ponieważ nie widziała efektów, które by ją usatysfakcjonowały. Miło jej było usłyszeć, gdy komuś podobał się jej głos, ale sama była nim zażenowana. Czuła, że ciągle jej czegoś brakuje i nie wiedziała, jak to zmienić. Same ćwiczenia nie przynosiły efektów albo pomagały na krótki czas. Nigdy nie czuła się zbyt pewnie w mowie. Nie wie dokładnie, jak to się stało, ale w liceum zaczęła mówić szybko, cicho i bardzo nisko. Twierdzi, że prawdopodobnie wydawało jej się to fajne i atrakcyjne dla innych.

W ankiecie Zosia podkreśliła, że zawsze wyróżniała się na tle innych, szczególnie ze względu na swoje zainteresowania. Kiedy była młodszą, miała liczne kompleksy z powodu problemów z rozwojem fizycznym i wyglądem (była bardzo niska i miała problem z zębami). Odwracała od nich uwagę graniem na skrzypcach, śpiewem i sukcesami w tańcu towarzyskim.

Zajęcia objęte eksperymentem Zosia rozpoczęła z „zablokowanym” ciałem, co przejawiało się poprzez usztywnienie i ogólne napięcie, mimo iż miała doświadczenie w tańcu. Nie zdawała sobie sprawy, że ciało jest ważnym instrumentem również przy śpiewie.

Zosia to osoba skromna i cicha. Bardzo dobry słuch muzyczny, śpiewała czysto, natomiast nośność jej głosu była niska. Miała trudność z uzewnętrznianiem emocji i rozluźnieniem się. Śpiewając używała siły, napinała się, nie potrafiła wykorzystać rezonatorów (mostek, głowa, zatoki, kości policzkowe, plecy). Jej napięcie wynikało z ogromnej potrzeby, aby się wykazać.

Zosia zadeklarowała, że chce śpiewać wysoko, nośnie i w sposób, który brzmiałby jak rejestr piersiowy. Wszystkie dźwięki na swojej skali (również te wysokie) chciała śpiewać piersiowo. Nie potrafiła używać tzw. rejestru mieszanego. Rejestr mieszany to u kobiet zazwyczaj dźwięki między $A_5/1$ a $D_5/2$, jest to sposób emisji pomiędzy rejestrem piersiowym, używanym naturalnie w mowie, a głowowym, służącym do wydobywania najwyższych dźwięków. Zosia miała dużą łatwość w używaniu rejestru głowowego (wysokich dźwięków) oraz piersiowego. Nie potrafiła śpiewać środkowych dźwięków swojej skali i wszędzie używała siły. Napinała mięśnie brzucha, natomiast zupełnie nie używała mięśni podbrzusza.

Pracę z nią zaczęłam od sprowokowania jej ciała do odpoczynku i do minimalnego zaangażowania (aktywne ciało to takie, które pozwala działać; spięte ciało wymaga używania dużej siły, żeby wykonać potrzebny ruch). Zaczęłyśmy więc od ćwiczeń nazywanych zwyczajowo „podłoga”. Ćwiczenie „Kot liżący mleko” prowokuje do wydechu prowadzonego od dolnej partii traktu oddechowego ku górze.

Preferowany styl uczenia się Zosi jest wzrokowo-słuchowy. W trakcie zajęć objętych eksperymentem proponowałam jej ćwiczenia, które aktywizują różne style, jednak podczas ćwiczeń wokalnych najważniejsza dla niej była praca z głosem przy użyciu wyobraźni. Nigdy wcześniej nikt nie pomógł jej wyobrazić sobie przestrzeni czy „kierunku”, „celu”, do którego można wysłać dźwięk. Dużym odkryciem był dla niej również oddech – wcześniej otrzymywała sugestie, że gdy śpiewa się wysoko i głośno, to trzeba nabrać dużo powietrza. W tych momentach zastanawiała się, dlaczego jej to nie wychodzi i nie śpiewa tak głośno i wysoko, jak jej pokazywano. Nie zwracała uwagi na postawę (ciało) podczas śpiewania, sądziła, że to bez znaczenia. Na zajęciach objętych eksperymentem odkryła różnicę w brzmieniu i swobodzie wydobywania z siebie głosu w różnych pozycjach (na stojąco, na leżąco: podłoga; na „wisząco”: dwie osoby trzymają śpiewającego i lekko go podnoszą, to było jej ulubione ćwiczenie). Jednak najcenniejsze były dla niej zajęcia indywidualne.

Zauważyłam, że dzięki ćwiczeniom z ciałem nauczyła się także korzystać z bodźców kinestetycznych do kontrolowania tego, co robi.

Zosia w ankiecie podsumowującej zadeklarowała, iż teraz ma więcej pewności siebie i na uczelni czuje się komfortowo. Nie obciąża głosu. Czuje, że ma większą kontrolę, a przez to więcej możliwości. Nie męczy się śpiewając. Wie też, jak eksperymentować z głosem, żeby go nie nadwyrężyć.

W końcowym badaniu ocena jej nośności polepszyła się o cały poziom na skali. Wyrównała barwę we wszystkich rejestrach w takim stopniu, iż podczas śpiewania moment zmiany rejestru stał się niesłyszalny.

W przypadku Zosi ważnym czynnikiem, który wpłynął na jej postępy, było rozluźnienie się w procesie nauczania oraz możliwość zintegrowania bodźców z różnych modalności zmysłowych. Uwzględniałam jej preferencje wzrokowo-słuchowe, jednak najwyraźniejsze postępy Zosia poczyniła wtedy, gdy poprzez wymuszenie konkretnej akcji miała możliwość odczuwania w ciele tego, co się dzieje z jej głosem. Może to oznaczać, że szczególne uwzględnianie preferowanego stylu poznawczego nie ma aż takiego znaczenia dla progresu w emisji głosu, jak stosowanie uruchamiania wszystkich stylów. Byłoby to ciekawe zagadnienie do dalszych, bardziej szczegółowych badań. Z kolei czynnikiem pośredniczącym, który mógł mieć wpływ na postępy Zosi, była jej motywacja: potrzeba, aby się wykazać, mobilizowała ją do intensywnej pracy. Zosię motywowało także usłyszenie pozytywnych efektów, które oceniała jako sukces. Ponadto, nabycie wiedzy i działanie z większą świadomością tego, co robi, pomogło jej w kontrolowaniu swojego śpiewania.

Studium przypadku 2 – Wojtek - student, który na wstępie został oceniony nisko i w trakcie trwania eksperymentu poczynił niewielkie postępy. Preferowany styl uczenia się – wzrokowy.

Tabela nr 47 Wyniki Wojtka. Porównanie badania początkowego i po roku nauczania

Pomiar pierwszy – badanie początkowe							Pomiar drugi – po 1 roku eksperymentu					Styl uczenia się
Lp.	Uczestnik	B	S	I	R	N	B	S	I	R	N	
1	E -7	tenor	h-d1 (15p)	1	3	1	tenor	h-h1 (24p)	1	3	1,5	wzrokowy

Wojtek od 16 roku życia utrzymuje się sam. Wyprowadził się z domu, ponieważ od dziecka marzył o aktorstwie, a jego matka wywierała na nim presję w zupełnie innym kierunku i nie była dla niego wsparciem w jakichkolwiek jego działaniach. Wojtek ma starszą siostrę.

Wojtek jest skupiony, stanowczy, konkretny, pewny siebie, zdeterminowany. Na początku zajęć zadeklarował, że po prostu chce się nauczyć śpiewać.

Przed mutacją jego głos kształtował się, jak sam twierdzi, inaczej. Śpiewał solowe partie publicznie i dobrze sobie radził. Po mutacji z kolei często słyszał, że w ogóle nie powinien śpiewać, że nie umie i nie powinien tego robić. Przed egzaminem wstępnym znajomi doradzili mu, aby nie śpiewał, tylko zajął się recytacją lub w najgorszym razie zaprezentował się poprzez piosenkę aktorską.

Na początku eksperymentu Wojtek otrzymał niskie noty od sędziów kompetentnych we wszystkich badanych kategoriach. Na szczególną uwagę zasługuje niewielki zakres prezentowanej przez Wojtkę skali głosu. W trakcie zajęć objętych eksperymentem Wojtek najbardziej skorzystał z dwóch ćwiczeń: wprawki si-ri-ri-ra-ra, polegającej na wyobrażaniu sobie „schodzenia” dźwiękiem w dół, oraz „rzucaniu piłki do kosza”, wymagającym wykonania tego ruchu przy śpiewaniu. W tym ostatnim ćwiczeniu chodzi o to, aby dźwięk atakować „z góry” i miękko (bez nagłej emisji), co jest dla strun głosowych najzdrowsze i pożądane. Ważnym, wspierającym dla niego komunikatem podczas nauki emisji było „O, teraz nagle czysto, jednak potrafisz”. Pomyślał, że nie jest tak źle, jak sądził. Z czasem coraz lepiej potrafił trafić w dźwięk i go utrzymać.

Wojtek wykazywał bardzo wysoką determinację. Gdy chciał zaśpiewać coś głośniej, gubił tonację (śpiewał fałszując). Śpiewał nierówno, niezgodnie z rytmem i taktem. Był napięty, oczekiwał od siebie perfekcji, nie pozwalał sobie na błędy. Gdy zaśpiewał inaczej, niż chciał, zdarzało się, że się na siebie złościł. Wołał „Kurtyna!” (taka łagodna forma przekleństwa), wymachiwał rękami. Aby dodać mu otuchy i spowodować, aby nabrał nieco dystansu, śmiałam się, żartowałam. Uspokajałam go, że aktor nie musi śpiewać. Ale że będziemy próbowali i może się uda. Cytowałam swoją nauczycielkę, która, gdy fałszowaliśmy, mówiła „Też ładnie”.

Dużo rozmawialiśmy. Wyjaśniałam mu, że śpiewanie wcale nie jest łatwe, wymaga pracy i cierpliwości wobec siebie, ale że wiele osób się tego po prostu nauczyło. Na pierwszym etapie ćwiczyliśmy „Kota liżącego mleko”. Potem ćwiczyliśmy rytm, tak aby nauczył się śpiewać zgodnie z taktem. Aby umożliwić mu dobre słyszenie jego partii podczas śpiewania w grupie, jego dźwięk grałam na pianinie głośniej niż dźwięki innych osób. Zawsze

też ustawiałam obok niego studenta, który śpiewał czysto i Wojtek mógł się do niego „dostroić”.

Podczas ćwiczeń indywidualnych podawałam mu dźwięk na pianinie i prosiłam, aby znalazł go swoim głosem - grałam tak długo, aż zgrał się z tym dźwiękiem (wyrównał). Wojtek wykonywał także ćwiczenia, które żartobliwie nazywaliśmy „pierdziawką” – napina się usta i naśladuje się dźwięk motoru na różnych wysokościach. Podpowiadałam mu również dźwięki nucąc murmurando i prosząc go, aby dostrajał się do mnie – czasem wybieram ten sposób, gdyż zdarza się, że ktoś nie potrafi „usłyszeć” dobrze instrumentu, ale potrafi „usłyszeć” i dostroić się do głosu drugiej osoby. Innym ćwiczeniem była wprawka polegająca na tym, że bazą jest jeden dźwięk, od którego śpiewa się kolejne dźwięki, za każdym razem do niego powracając.

Wojtek otrzymał ode mnie instrukcję, że dźwięk ma „znaleźć przed sobą”. Wykonywał ćwiczenie na koncentrację - miał sobie wyobrazić, że trzyma w ręku igłę i „nawleka” ten dźwięk przez ucho igły, żeby „wyciągać” dźwięk z drugiej strony. Było to jedno z ćwiczeń odnoszących do preferowanego przez Wojtkę wzrokowego stylu uczenia się. Wojtek cieszył się z każdego sukcesu. Gdy mu się udawało, wykonywał dyskretne gesty triumfu.

Na wyregulowanie oddechu stosowałam ćwiczenie jak przy pływaniu – gdy wdychasz, ręce idą do przodu. Gdy wydychasz, „odpychasz” rękami powietrze i poruszasz się do przodu. Przemieszczał się do przodu na jednym dźwięku. Miał brać tylko tyle oddechu, ile potrzebuje do serwu w ping-pongu. Miał wykonać taki ruch, jaki wykonuje się przy serwowaniu i tylko tyle oddechu wziąć. Musiał sam poczuć w ciele, ile potrzebuje powietrza, ile potrzebuje siły, jak długo wdech ma trwać. Uczył się zawiadywać oddechem poprzez wykonywanie poszczególnych elementów ćwiczenia po kolei.

W pracy z Wojtkiem stosowałam dużo żartów, dużo śmiechu, szczególnie dbałam o swobodną atmosferę. Gdy mu się udawało, podkreślałam, że tak – to jest to, co właśnie powinien zrobić. Podkreślałam też, że to jest proces nauki – gdy się potknie, będzie wiedział, co zrobił źle. Miał szukać w śpiewaniu wolności i przyjemności zamiast oddawania się katorżniczej pracy. Miał szukać zabawy, wygłupu. Uwrażliwiałam go na to, że jeśli przy śpiewaniu zmęczy się fizycznie, to znaczy, że coś zrobiliśmy nie tak – napiął za dużo mięśni i w dodatku nie tych, co trzeba. Żartowałam, że przecież aktorstwo jest udawaniem, więc można udawać, że się fantastycznie śpiewa.

Po roku nauczania nośność dźwięku Wojtka została oceniona jedynie o 0,5 pkt wyżej, natomiast skala poszerzyła się o 9 półtonów. W pozostałych jakościach głosu oceny Wojtka nie uległy zmianie.

Jak mówi sam Wojtek, największa zmiana dokonała się już po eksperymencie, kiedy uczył się emisji głosu prywatnie w trakcie urlopu dziekańskiego. Był wówczas w stanie rozluźnić się całkowicie, odejść od tego, co nazwał „napinką szkolną”. Konkurencja, jaka zauważalna jest w szkołach artystycznych oraz obawa przed oceną (a tym samym przed niepowodzeniem i wydaleniem z uczelni po pierwszym roku studiów) stanowiły dla niego poważną blokadę. Zdaniem Wojtka zmiana, jakiej dokonał już po pierwszym roku studiów w trakcie trwania urlopu dziekańskiego możliwa była dlatego, iż wiedział, że nikt go nie ocenia.

W przypadku Wojtka istotnym czynnikiem pośredniczącym, który utrudniał mu poczynienie znaczących postępów, było koncentrowanie się na tym, jak jest oceniany przez innych (odczucia związane ze swoim śpiewem i mową). Bardzo wysoki (jak się okazuje, zbyt wysoki) poziom motywacji do utrzymania się na uczelni, powiązany z obawami i potrzebą perfekcyjnego wykonywania swoich zadań, stał się swoistą blokadą. To utrudniało mu rozluźnienie się i korzystanie ze swoich możliwości w okresie, w którym uważał, że jest poddawany ocenie. Sądzę więc, że holistyczna metoda nauczania emisji głosu powinna uwzględniać również tak ważny czynnik jak czas spędzany ze studentem, który przeżywa stres przed oceną. Mogłoby to stworzyć bardziej sprzyjające warunki do częstszego doświadczania małych sukcesów. A to mogłoby się przyczynić do większego rozluźnienia i swobodniejszego korzystania z własnych zasobów. Ponadto, przypadek Wojtka uświadomił mi, że nie będąc psychologiem nie posiadam wystarczających narzędzi do udzielania wsparcia osobom uczącym się emisji głosu. Interwencje, które przeprowadzam, mają charakter wybiórczy, sytuacyjny i intuicyjny i mogą nie być efektywne. Być może metodę holistyczną warto poszerzyć o bardziej profesjonalne, uporządkowane środki oddziaływania psychologicznego.

Studium przypadku 3 – Jacek - student, który został nisko oceniony na wstępie badania i poczynił znaczące postępy. Preferowany styl uczenia się – wzrokowo-kinestetyczny.

Tabela nr 48 Wyniki Jacka. Porównanie badania początkowego i po roku nauczania

Pomiar pierwszy – badanie początkowe							Pomiar drugi – po 1 roku eksperymentu					Styl uczenia się
Lp.	Uczestnicy	B	S	I	R	N	B	S	I	R	N	
1	E -1	baryton	bd	1	2	2	baryton-tenor	a-f1 (8p)	2	3	2,5	wzrok.-kinest.

Jacek jest ambitny, dowcipny, pogodny, działa z pasją. Pochodzi z czteroosobowej (dobrej, jak sam ją nazwał) rodziny. W swojej rodzinie otrzymuje wsparcie w tym, co dla niego ważne i w czym chce się realizować. Jacek chętnie nabywa nowe umiejętności, „odkrywa nowe horyzonty i dzięki temu się nie nudzi” (jego własne słowa). Nie boi się popełniać błędów.

Na wstępie oceny Jacka były niskie, trudno było także określić jego skalę głosu ze względu na kłopoty z intonacją.

Jacek swobodnie posługuje się głosem w mowie, lubi swój głos i uważa, że może na nim polegać. Udaje mu się korzystać z niego tak, aby go nie nadwyrężyć. W czasach szkolnych brał udział w licznych konkursach recytatorskich, spektaklach szkolnych oraz występował na amatorskich scenach.

Unikał śpiewania po tym, jak w przedszkolu na jego występie widzowie się śmiali, a najbliżsi powiedzieli mu, aby więcej tego nie robił. Po raz pierwszy od tego czasu zaśpiewał podczas egzaminu wstępnego do akademii teatralnej. Twierdzi, że kocha śpiewać, choć gdy to robił, całkowicie go to paraliżowało.

Na początku zajęć objętych eksperymentem zadeklarował, że chce się nauczyć używać głosu tak, aby na egzaminie móc zaśpiewać całą piosenkę możliwie blisko właściwej tonacji i aby była to opowieść. Ważne też było dla niego, aby nie być śmiesznym. Oceniał, że nie umie śpiewać czysto. Szybko się deprymował i sam siebie strofował, jeśli z czymś sobie nie radził.

Zaczęliśmy od pracy z czuciem i rozluźnianiem ciała. Jacek nie lubił ćwiczenia zwanego „Foką”, do którego instrukcje przekazał mi prof. Górka, ale dzięki jego wykonywaniu widoczne były istotne zmiany w jego swobodzie mówienia. „Foka” to wykonywanie kołyski na brzuchu, aby następnie przerzucić ciężar ciała tylko na dłonie i na

palce stóp. W tym czasie szukasz rozluźnienia w szyi, wydychając powietrze poprzez głoskę s albo f, a następnie mówisz „jeden... jeden... jeden”. Dzięki temu wymuszonemu rozluźnieniu głos jest dźwięczny.

Innym ćwiczeniem był „Skok na pociąg”. Ćwiczenie polega na tym, że wyobrażasz sobie, iż stoisz na wiadukcie, pod którym przejeżdża pociąg, a ty na niego zeskakujesz, miękko, aby się nie połamać, i z chwilą, gdy twoja stopa dotknie powierzchni pociągu, zaczynasz śpiewać i jedziesz dalej. Jeszcze inne ćwiczenie, które z kolei Jacek lubił, to „Gra w kręgle”. Wymaga ono wyobrażenia sobie, że dźwięk jest kulą, którą rzuca się na bieżnię i obserwuje, ile kręgli udało się zbić. Dźwięk obserwuje się w jego drodze, jednocześnie ważne jest wykonanie na wstępie ruchu rzucania kulą. Chodzi o to, aby skupiać się na działaniu innym niż śpiewanie, na obserwowaniu działania, które wykonaliśmy. Sam Jacek wymyślił dla siebie ćwiczenie umożliwiające wydłużenie czasu fonacji – „Przesypywanie piasku z jednej dłoni do drugiej”. Jest to ćwiczenie, które utkwiło mi w pamięci, do dziś je wykorzystuję i mówię studentom, kto je wymyślił.

W przypadku Jacka najefektywniejsze były ćwiczenia aktywizujące wyobraźnię i umożliwiające doświadczenie danego wyobrażenia poprzez działanie, a więc uwzględniające również jego preferencje wzrokowo-kinestetyczne. Dzięki temu uzyskiwał efekt „chcę i mogę” zamiast „muszę”, przejmował kontrolę nad tym, co robi. Gdy ćwiczył na terenie uczelni, zdarzało się, że inni studenci zaglądali do sali, będąc pod wrażeniem jego osiągnięć. To dawało mu poczucie sukcesu i motywowało do dalszych wysiłków. Po dwóch latach zajęć objętych eksperymentem, we wszystkich badanych cechach głosu został przez sędziów kompetentnych oceniony wyżej o 2 pkt na skali. Po pierwszym roku skala jego głosu obejmowała 8 półtonów, a po drugim już 26. Przypadek Jacka pokazał mi, że poczucie kontroli oraz natychmiastowa pozytywna reakcja otoczenia mogą być ważnymi czynnikami pośredniczącymi w uzyskiwaniu zadowalających efektów szczególnie gdy chodzi o intonację i poszerzanie skali, jednak jest to zapewne temat do dalszych badań.

Studia przypadków pokazują, że ważnym czynnikiem pośredniczącym przy pracy nad intonacją i nośnością głosu okazała się motywacja osób badanych: potrzeba zauważalnego sukcesu, zwińczonego ich wysiłki. Zadziałał także czynnik samooceny dotyczącej własnego głosu oraz potrzeba aprobaty ze strony otoczenia – może on mieć wpływ hamujący lub wzmacniający. Szczególne uwzględnianie preferowanego stylu poznawczego może mieć znaczenie dla progresu w emisji głosu, jednak może nie być kluczowe. Równie ważnym czynnikiem może być uruchamianie wszystkich stylów poznawczych.

Dodatkowe czynniki, które ujawniły swój wpływ (nieobjęty badaniem), to czas spędzany ze studentem przeżywającym stres przed oceną oraz profesjonalne wsparcie psychologiczne ze strony pedagoga. To także temat do dalszych, bardziej szczegółowych badań.

5.5 Efektywność holistycznej metody nauczania emisji głosu. Podsumowanie wyników badań własnych

Celem moich badań było poznanie efektywności stosowanej przeze mnie autorskiej holistycznej metody nauczania emisji głosu.

Ogólny problem badawczy brzmiał:

- W odniesieniu do ilu i jakich wymiarów jakości głosu metoda holistyczna jest bardziej efektywna niż stosowane przez innych pedagogów metody nauczania emisji?

Do tego celu posłużył mi eksperyment pedagogiczny. Eksperyment trwał dwa lata i uczestniczyło w nim 43 studentów Wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej w Warszawie. Oceny eksperymentu podjęło się pięcioro wykładowców Akademii Teatralnej. Uczestnicy eksperymentu oceniani byli po raz pierwszy podczas egzaminów wstępnych, czyli przed rozpoczęciem nauki w Akademii. Grupa eksperymentalna i grupa kontrolna została oceniona przez sędziów kompetentnych na wstępie eksperymentu (pomiar wstępny), po 1 roku eksperymentu i po 2 latach eksperymentu. Jak już pisałam, grupy były nauczane czterema różnymi metodami. Jedną z metod nauczania była moja autorska metoda holistyczna – tą metodą nauczana była grupa eksperymentalna. Skuteczność tej metody porównano ze skutecznością innych metod, którymi nauczana była grupa kontrolna.

Zakładałam, że moja metoda jest najskuteczniejszą metodą nauczania emisji i postawiłam hipotezę ogólną.

Hipoteza ogólna H1 brzmiała:

- Przypuszczam, że moja metoda holistyczna w nauczaniu emisji głosu, jest bardziej efektywna w odniesieniu do wszystkich badanych cech głosu, w porównaniu do innych, traktowanych zbiorczo, metod nauczania. Przypuszczam, że w nauczaniu emisji głosu więcej cech zmienia się przy użyciu metody holistycznej - angażującej

różne systemy reprezentacji sensorycznej ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem jego preferowanego stylu uczenia się (preferencji poznawczych).

Z badań wynika, że hipoteza ogólna H1 potwierdziła się tylko częściowo.

Metoda nauczania emisji nie ma wpływu na osiągnięcia w odniesieniu do jednej z cech głosu: barwy. Barwa zmieniła się w grupie eksperymentalnej tylko u 2 osób. Był to mężczyzna (z barwy barytonowej na barytonowo-tenorową) oraz kobieta (z barwy mezzosopranowej na sopranową). Metoda holistyczna jest natomiast bardziej efektywna niż inne metody nauczania w odniesieniu do 4 z 5 badanych cech głosu. Cechy te to: skala, intonacja, rytmiczność, nośność.

W odniesieniu do ogólnego problemu badawczego, sformułowałam pytania szczegółowe, na które udzielam odpowiedzi poniżej:

- Ile cech głosu zmienia się przy zastosowaniu holistycznej metody nauczania?

Przy zastosowaniu holistycznej metody nauczania zmieniają się 4 z 5 badanych cech głosu.

- Ile cech głosu zmienia się przy zastosowaniu innych metod?

Przy zastosowaniu innych metod nauczania zmieniają się 4 z 5 badanych cech głosu.

- Jakie cechy głosu zmieniają się przy zastosowaniu holistycznej metody nauczania?

Przy zastosowaniu holistycznej metody nauczania zmieniają się następujące cechy głosu: skala, intonacja, rytmiczność, nośność.

- Jakie cechy głosu zmieniają się przy zastosowaniu innych metod?

Przy zastosowaniu innych metod nauczania zmieniają się następujące cechy głosu: skala, intonacja, rytmiczność, nośność.

Hipotezy szczegółowe do hipotezy ogólnej H1

H1.1. Przypuszczam, że stosowanie metody holistycznej wpływa na progres we wszystkich cechach głosu: barwa, skala, intonacja, rytmiczność, nośność, w porównaniu z innymi metodami nauczania, przy których zastosowaniu tylko część z nich ulega zmianie.

Hipoteza H1.1. nie potwierdziła się.

Niezależnie od użytych metod nauczania, nie zaobserwowano progresu w jednej z cech: barwie. Metoda holistyczna nie wpływa zatem na progres w barwie głosu w większym stopniu niż zastosowanie innych metod nauczania.

H1.2. Przypuszczam, że nauczanie metodą holistyczną skutkuje wystąpieniem większej liczby zmian indywidualnych niż przy stosowaniu innych metod.

Hipoteza H1.2. potwierdziła się.

Przy zastosowaniu metody holistycznej w nauczaniu emisji głosu zaobserwowano wystąpienie znacząco wyższej liczby zmian indywidualnych niż przy zastosowaniu innych metod. Przy zastosowaniu holistycznej metody nauczania przeważają wyniki świadczące o zmianach indywidualnych w obrębie 50-75% cech, zarówno po 1, jak i po 2 latach nauczania – jest to przedział zdefiniowany jako **wysoka efektywność**. Tymczasem przy zastosowaniu innych metod nauczania przeważają wyniki świadczące o zmianach indywidualnych w obrębie 0-25% cech, zarówno po 1, jak i po 2 latach nauczania – jest to przedział zdefiniowany jako **niska efektywność**.

Drugi problem badawczy brzmiał:

- Jaki jest zakres zmian, w odniesieniu do wszystkich badanych cech, przy nauczaniu metodą holistyczną, uruchamiającą wszystkie style poznawcze, w porównaniu z innymi metodami przedstawionymi łącznie?

W odniesieniu do drugiego problemu badawczego sformułowałam pytania szczegółowe, na które udzieliłam odpowiedzi poniżej.

Pytanie pierwsze:

- W jakim zakresie stosowanie różnych technik uruchamiania wszystkich stylów poznawczych wpływa na wzbogacenie barwy głosu?

Nie wpływa – barwa głosu jest cechą, która nie poddaje się zmianom.

Pytanie drugie:

- W jakim zakresie stosowanie innych metod nauczania wpływa na wzbogacenie barwy głosu?

Nie wpływa. Barwa głosu nie poddaje się zmianom niezależnie od metody nauczania.

Pytanie trzecie:

- W jakim zakresie stosowanie różnych technik uruchamiania wszystkich stylów poznawczych wpływa na skalę głosu?

Z badań wynika, iż średni zakres zmian w obrębie skali głosu wskazuje na duży efekt progresu po 1 roku oraz po 2 latach nauczania. Skala głosu w sposób istotny uległa zmianie przy uruchamianiu wszystkich stylów poznawczych w metodzie holistycznej.

Pytanie czwarte:

- W jakim zakresie stosowanie innych metod nauczania wpływa na skalę głosu.

Z badań wynika, iż średnie zakresy zmian w obrębie skali cechy wskazują na umiarkowany efekt progresu po 1 roku oraz po 2 latach nauczania innymi metodami.

Pytanie piąte:

- W jakim zakresie stosowanie różnych technik uruchamiania wszystkich stylów poznawczych wpływa na intonację głosu?

Uruchomienie wszystkich stylów poznawczych istotnie wpływa na intonację głosu. Z badań wynika, iż średni zakres zmian w obrębie intonacji głosu wskazuje na duży efekt progresu po 1 roku oraz po 2 latach nauczania.

Pytanie szóste:

- W jakim zakresie stosowanie innych metod nauczania wpływa na intonację głosu?

Z badań wynika, iż średnie zakresy zmian w obrębie intonacji głosu wskazują na umiarkowany efekt progresu po 1 roku oraz po 2 latach nauczania innymi metodami.

Pytanie siódme:

- W jakim zakresie stosowanie różnych technik uruchamiania wszystkich stylów poznawczych wpływa na poprawę rytmiczności?

Z badań wynika, iż średni zakres zmian w obrębie rytmiczności głosu wskazuje na duży efekt progresu po 1 roku oraz po 2 latach nauczania. Rytmiczność w sposób istotny uległa zmianie przy uruchamianiu wszystkich stylów poznawczych w metodzie holistycznej.

Uruchamianie wszystkich stylów poznawczych wpływa znacząco na poprawę rytmiczności.

Pytanie ósme:

- W jakim zakresie stosowanie innych metod nauczania wpływa na poprawę rytmiczności?

Z badań wynika, iż średnie zakresy zmian w obrębie rytmiczności wskazują na umiarkowany efekt progresu po 1 roku oraz po 2 latach nauczania innymi metodami.

Pytanie dziewiąte:

- W jakim zakresie stosowanie technik uruchamiania preferowanego stylu poznawczego wpływa na nośność głosu?

Badania potwierdziły, że przy uruchamianiu wszystkich stylów poznawczych zmiana nośności głosu jest bardzo znacząca. Średni zakres zmian w obrębie nośności głosu wskazuje na bardzo duży efekt progresu po 1 roku oraz po 2 latach nauczania. Nośność głosu w sposób istotny uległa zmianie przy uruchamianiu wszystkich stylów poznawczych w metodzie holistycznej.

Pytanie dziesiąte:

- W jakim zakresie stosowanie innych metod nauczania wpływa na nośność głosu?

Z badań wynika, iż średnie zakresy zmian w obrębie nośności głosu wskazują na umiarkowany efekt progresu po 1 roku oraz po 2 latach nauczania innymi metodami.

Ważnym elementem różnicującym holistyczną metodę nauczania emisji głosu od pozostałych metod opisanych w tej pracy oraz metod biorących udział w eksperymencie pedagogicznym jest łączenie różnych technik aktywizowania wszystkich stylów poznawczych studenta, ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego. Większość metod zasadniczo koncentruje się na dwóch-trzech środkach oddziaływania pedagogicznego, spośród następujących: budowanie świadomości ciała, ćwiczenia wokalne, ćwiczenia fizyczne, wizualizacja / uruchomienie wyobraźni, oddziaływanie psychologiczne, przekazywanie wiedzy anatomicznej.

W związku z tym, **druga hipoteza (H2) brzmiała:**

- Przypuszczam, że zakres zmian w obrębie każdej cechy głosu jest bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

Hipoteza ta nie potwierdziła się w przypadku barwy głosu. Łączenie różnych technik aktywizowania wszystkich stylów poznawczych, ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego, nie miało wpływu bardziej niż inne metody na osiągnięcia osób badanych w odniesieniu do tej cechy głosu – nie zauważono znaczących zmian zarówno w grupie

eksperymentalnej, jak i w grupie kontrolnej. Zatem bez względu na metodę, barwa nie poddaje się zmianom.

Hipotezy szczegółowe do hipotezy ogólnej H2

H2.1. Zakres zmian barwy głosu jest bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

Hipoteza nie potwierdziła się.

Zakres zmian barwy głosu **nie jest** bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

H2.2. Zakres zmian skali głosu jest bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

Hipoteza potwierdziła się.

Zakres zmian skali głosu jest bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

H2.3. Zakres zmian intonacji jest bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

Hipoteza potwierdziła się.

Zakres zmian intonacji jest bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

H2.4. Zakres zmian rytmiczności jest bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

Hipoteza potwierdziła się.

Zakres zmian rytmiczności jest bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

H2.5. Zakres zmian nośności głosu jest bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod.

Hipoteza potwierdziła się.

Zakres zmian nośności głosu jest bardziej znaczący pod wpływem aktywizowania wszystkich stylów poznawczych (ze szczególnym uwzględnieniem stylu dominującego) niż pod wpływem stosowania innych metod. Warto zaznaczyć, iż to właśnie w obrębie nośności efekt zmian jest największy.

Wnioski końcowe

Holistyczna metoda nauczania emisji głosu opiera się przede wszystkim na wszechstronności podejścia - ćwiczeniach wykorzystujących wyobraźnię i wizualizację, aktywizujących ciało (uruchamiających tzw. przeponę miednicy, umożliwiających prawidłowe włączanie rezonatorów, kierujących uwagę studenta na odczucia w ciele, wykorzystujących ruch/działanie), umożliwiających odpowiednie słuchanie wydobywanego dźwięku, uwzględniających style uczenia się. Metoda ta jest bliska pedagogice integralnej, zgodnie z którą wszelkie oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze muszą być ściśle powiązane z całokształtem przemian rzeczywistości. Człowiek jest bowiem złożoną, psychofizyczno-energetyczno-duchową osobowością. Jednym z wielu zadań aktora jest poznawanie i rozumienie rzeczywistości – zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Ma tutaj znaczenie z jednej strony o znajomość literatury, niuansów kulturowych, zmian politycznych, a z drugiej strony znajomość siebie – swoich możliwości, swoich emocji oraz o świadomości wewnętrznych zmian, jakich aktor doświadcza. Niezwykle ważne jest zatem rozumienie samego siebie. Moja holistyczna metoda opiera się na bliskiej, nacechowanej zaufaniem relacji nauczyciel-uczeń. Bacznie obserwuję studenta i współpracuję z nim, dostarczając mu narzędzi do sprostania wielowymiarowości stawianych przed nim zadań. Student może w otwarty i swobodny sposób wyrażać swoje zdanie, eksperymentować, sprawdzać, co jest

„zgodne z nim”, a co nie. Może doświadczać i odczuwać siebie poprzez stosowanie wielostronnych ćwiczeń. Proces ten jest całościowy, angażuje jego wszystkie zmysły i wykorzystuje jego preferencje. Dzięki holistycznemu podejściu i relacji opartej na zaufaniu student stopniowo wzmacnia swoją wiarę we własne możliwości. Gdy student zaczyna wątpić w swoje umiejętności, słyszy ode mnie: „Dasz radę, spróbuj... jeśli nie spróbujesz, nie będziesz wiedzieć”. Bardzo ważne jest przy tym, aby student samodzielnie wykonał zadanie, samodzielnie odkrył sposób „podparcia”, doświadczył go, odczuł to, jak pracuje jego trakt oddechowy, a jednocześnie zobaczył obraz, który się z tym wiąże i usłyszał efekt w postaci wydobytego dźwięku. Gdy rezultat jest taki, jak oczekiwałam, pytam: „Co zrobiłeś?” i student samodzielnie definiuje działanie, które podjął i zmianę, której dokonał. Zdarza się, że studenci zgłaszają swoje obiekcje, wątpliwości, spierają się ze mną, a także sami wymyślają ćwiczenia, które będą im lepiej służyć. Swoje zadanie postrzegam jako stymulowanie studenta do samodzielnego poznawania, korygowania i poszerzania swoich sposobów posługiwania się głosem, co w ujęciu fenomenologicznym jest wspomaganie indywidualnego rozwoju i samorealizacji studenta. W centrum uwagi znajdują się jego potrzeby i zainteresowania oraz właściwy mu styl poznawania. Zawsze na wstępie procesu nauczania poznaję cele studenta – czego przede wszystkim chciałby się nauczyć. Studenci dobierają sobie repertuar, który wspomaga ich naukę i jest bliski ich preferencjom muzycznym. Oczywiście, zdarza się, że nakierowuję studenta na inne gatunki muzyczne, proponując mu eksperymentowanie. Zawsze jednak uwzględniam postulat Carla Rogersa o podmiotowości ucznia. Przy mojej holistycznej metodzie student nie jest narażony na krytykę – gdy popełnia błąd, wspólnie szukamy innego, lepszego sposobu poradzenia sobie z zadaniem. Dużą wartość ma w takich wypadkach poczucie humoru i swoboda w komunikacji. Student musi czuć moją życzliwość jako sprzymierzeńca na jego drodze.

Metoda holistyczna bliska jest też koncepcjom Okonia i Kupisiewicza, którzy preferują kształcenie wielostronne, a także koncepcji Bandury o samoskuteczności. Uważam za bardzo znaczące dla edukacji twierdzenie Kazimierza Dąbrowskiego, iż aby coś powstało, musi się rozpaść coś innego. To, czego się uczymy, musi być zrozumiane i wykonywane oraz zintegrowane. Moi studenci często przechodzą fazę „Nic już nie wiem, nic już nie umiem i nie rozumiem”. Po niej następuje „przełom”, w którym odkrywają nowe znaczenie tego, czego się nauczyli.

Pedagogika współczesna stawia na kształcenie całościowe, proponując sposób kształcenia uzależniony od celów i treści, jakim ma służyć. Kupisiewicz uważa, iż rola doradcza i obserwacyjna nauczyciela nie ma sensu, jeśli jednocześnie nie ukierunkuje się

aktywności ucznia. Stąd potrzebne jest łączenie obu podejść: herbartystów (najpierw poznawać) i progresywistów (najpierw działać).

W mojej holistycznej metodzie nauczania nauczyciel spełnia rolę kierowniczą (jest to zgodne z koncepcją Kupisiewicza) – planuje i organizuje, a następnie monitoruje proces uczenia się studenta, uwzględniając jego indywidualne preferencje i zainteresowania oraz ukierunkowując go na samodzielną pracę. Ważnym czynnikiem jest tutaj wzbudzenie inicjatywy. Nauczyciel może przyjąć podejście erotematyczne (zadając np. pytania naprowadzające), jednocześnie obserwuje i reaguje na to, co robi student. Innymi słowy podąża za procesem, przez jaki przechodzi student, ze świadomością, jaki cel ma on osiągnąć. To student określa swój cel, a nauczyciel dodaje swoje sugestie na bazie swojego doświadczenia i diagnozy aktualnych umiejętności studenta. W ujęciu dydaktyki współczesnej Kupisiewicza najważniejsze jest stawianie na rozwój, który jest możliwy dzięki łączeniu poznania zmysłowego, umysłowego oraz działania praktycznego uczniów – co w przypadku osób dorosłych, jakimi są adepci szkół aktorskich, okazało się możliwe przy zastosowaniu holistycznej metody nauczania. Jako nauczyciel, uczę się systemu postrzegania siebie i świata przez ucznia, a jednocześnie dzielę się swoją perspektywą. Moja rola nie ogranicza samodzielności i inicjatywy studenta – przeciwnie, stymuluje go do działania i do samodzielnego myślenia.

Ujmując holistyczną metodę nauczania emisja w kategoriach zdefiniowanych przez Wincentego Okonia, można powiedzieć, iż metoda ta uwzględnia trzy kluczowe tryby uczenia się: przyswajanie (intelektualną działalność ucznia), odkrywanie (działalność twórczą) i przeżywanie (działalność emocjonalną). Strategię, którą stosuję przy swojej holistycznej metodzie, Wincenty Okoń za Johnem Dewey’em określiłby jako strategię P:

- dostrzeżenie sytuacji problemowej i sformułowanie pytań: zauważenie trudności, dostrzeżenie niesatysfakcjonującego brzmienia głosu, analiza, co takiego się dzieje, co czuje student, co myśli, gdzie leży problem.
- sformułowanie odpowiedzi (najlepiej, aby student zrobił to samodzielnie, ale w nauczaniu emisji równie ważna jest sugestia nauczyciela): autorefleksja i diagnoza, co student robi nieefektywnie, niepoprawnie oraz co i jak powinien robić inaczej
- sprawdzenie odpowiedzi w sposób teoretyczny lub praktyczny: próba wdrożenia nowego sposobu emisji dźwięku i obserwowanie (w tym wypadku słuchanie i odczuwanie) uzyskanego efektu
- uporządkowanie pozyskanej wiedzy: zrozumienie mechanizmu nieefektywnego dźwięku oraz pożądanego dla danej osoby nowego sposobu działania

- zastosowanie pozyskanej wiedzy w praktyce: ćwiczenie i utrwalanie nabytej umiejętności.

Teoria nauczania wielostronnego W. Okonia była poddawana weryfikacji przez dydaktyków od lat 70-tych XX wieku. Niniejsza praca jest jednym z przyczynków do tej teorii. Jak powiedział już w XVII w. Jan Komeński: „Rzeczy, które nie trafiają do żadnego zmysłu, nie mogą być rozumiane ani ocenione, nie mogą też być powierzone pamięci” (Jan Komeński, Wielka dydaktyka, 1657). T. Mróz zauważył, że to właśnie Komeński podkreślał, iż dobre efekty dydaktyczne można osiągnąć tylko poprzez stosowanie różnych metod.

Kolejną koncepcją, której trafność widoczna jest w mojej pracy metodą holistyczną, jest teoria dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego, zakładająca, iż niezbędnym elementem rozwoju człowieka jest wcześniejsza dezintegracja i tylko rozbitcie pierwotnej integralnej całości może skutkować ukształtowaniem zupełnie nowej jakości – osoby, która będzie bliżej doskonałości, będzie twórcza i świadoma. Proces rozwoju w przypadku nauczania emisji głosu można zgodnie z koncepcją K. Dąbrowskiego określić następująco:

- Student dostrzega nieefektywność stosowanych przez siebie sposobów mówienia i śpiewania (odczuwa dyskomfort i niezadowolenie z osiąganego efektu). W. Okoń za Dewey'em określiłby to jako dostrzeżenie problemu.
- Student przeżywa kryzys: „Nie wiem, nie umiem, nie rozumiem”. Wszystko, co stosował dotychczas, musi „odejść”. Zaczyna wątpić w siebie/ w swoje umiejętności i zastanawiać się, co robi źle. Dokonuje diagnozy oraz dowiaduje się, jak powinno być. U Dewey'a, wg strategii P jest to postawienie pytań i budowanie odpowiedzi.
- Student świadomie, celowo zmienia swoje rozumienie tego, co robi oraz swoje działanie. Doświadcza nowego, lepszego efektu oraz nowego, lepszego siebie. Posiada już większe umiejętności. Zgodnie z koncepcją Dewey'a jest gotowy do stosowania nowej wiedzy w praktyce.

Mając do czynienia z określonym poziomem umiejętności studenta, często „wiem”, jaki jest jego potencjał. Mówię „Ty możesz więcej, jeszcze dalej, jeszcze spróbuj, jeszcze więcej”. Owo „wiem” bierze się z obserwowania ciała studenta i słuchania dźwięku, który emituje. Skoro widoczne blokady (np. wyciągnięta szyja, nieprawidłowe miejsce artykulacji, usztywnienie całego ciała, nosowość dźwięku, wycofanie, rezygnacja, pragnienie aprobaty, wymaganie od siebie perfekcji) skutkują TAKIM dźwiękiem, to jakże daleko więcej student może osiągnąć bez tych blokad! Dezintegracja w tym wypadku oznacza zakwestionowanie istniejących nawyków, przekonań i wiedzy o sobie, po to, aby student mógł odnaleźć zupełnie nowe brzmienie w zupełnie nowym systemie swojego działania. Często student po wyemitowaniu niezwykle efektywnego dźwięku dziwi się: „To ja? Ja to zrobiłem?”. Tak, to

on to zrobił. Rozpadły się struktury, które wykorzystywał dotąd. I utworzyły się nowe. Jest to nowy poziom umiejętności i nowy poziom świadomości siebie.

K. Dąbrowski w swojej koncepcji rozwoju opisuje 5 różnych odmian tzw. wzmożonej pobudliwości, będących przejawami potencjału danej osoby. Wymienia pobudliwość psychomotoryczną, zmysłową, emocjonalną, imaginacyjną oraz intelektualną. Można powiedzieć, iż pierwsze trzy nawiązują do kinestetycznych, słuchowych i wzrokowych preferencji poznawczych, czwarta z kolei jedynie do preferencji wzrokowej, ale w aspekcie twórczym, związanym z tworzeniem zupełnie nowych form (świata iluzji). W swojej holistycznej metodzie poszukuję wykorzystania potencjału studenta w tych czterech różnych obszarach, stosując aktywizujące je techniki.

Podczas zajęć prowadzonych metodą holistyczną wspieram studentów w budowaniu świadomości własnych możliwości, w świadomym ich eksplorowaniu i wykorzystywaniu.

Odnosząc oddziaływania pedagogiczne w metodzie holistycznej do źródeł samoskuteczności A. Bandury, można powiedzieć, że metoda ta w następujący sposób wspiera samoskuteczność:

1. Doświadczenia. Student doświadcza pozytywnych efektów swojego wysiłku i uczy się, w jaki sposób przezwyciężać napotymane trudności. Próbują tak długo, aż osiągną satysfakcjonujące brzmienie.
2. Modelowanie społeczne. Podczas zajęć grupowych studenci obserwują się wzajemnie i są świadkami wysiłków podejmowanych przez członków grupy oraz ich sukcesów. Gdy obserwują potknięcia, widzą także, że i w jaki sposób można dokonać korekty, i że dzięki podejmowaniu wytrwałych prób można osiągnąć zamierzony efekt.
3. Perswazja społeczna. Pracując w grupie, studenci otrzymują zachętę i pochwałę nie tylko ode mnie jako pedagoga, ale także od pozostałych osób, które cieszą się z dźwięku, jaki udało się wypracować koledze/koleżance i chwala jego/jej osiągnięcia. Gdy dostrzegają niepowodzenia, zapewniają się wzajemnie o tym, że można je pokonać, że jest to naturalne i że dana osoba stanowczo potrafi sobie z tym poradzić.
4. Redukowanie stresu. Studenci słyszą ode mnie zachętę do rozluźnienia się, zadbania o swój stan, „pozostawienia” negatywnych emocji oraz niemartwienia się drobnymi niepowodzeniami. Zachęcam ich do traktowania ćwiczeń jako zabawy oraz do tego, aby nie bali się popełniać błędów, gdyż dzięki nim najwięcej się nauczą. Studenci nabierają wprawy w panowaniu nad emocjami i tremą.

Odnosząc metodę holistyczną do obserwacji M.S. Knowlesa, można powiedzieć, iż wykorzystuje ona wiedzę o tym, jak uczą się dorośli:

- muszą wiedzieć, dlaczego potrzebują się uczyć (jaki jest cel nauki) – studenci przystępujący do nauki emisji mają jasno sprecyzowane cele, które chcą osiągnąć: zacytować lub skomentować wyniki ankiet
- chcą i potrzebują uczyć się przez doświadczenie – zajęcia prowadzone metodą holistyczną opierają się na doświadczeniu dźwięku, odczuć w ciele oraz efektów, jakie uzyskuje student w postaci określonej jakości dźwięku
- podchodzą do uczenia się jak do rozwiązywania problemów – gdy dostrzegają nieefektywne aspekty swojego wykonania (jakości głosu), analizują źródła trudności wraz z pedagogiem i poszukują najlepszych dla siebie rozwiązań na różnych poziomach (emocjonalnym, dźwiękowym, cielesnym)
- uczą się najlepiej wtedy, gdy temat jest dla nich wartością bezpośrednią – studenci doświadczają na bieżąco sukcesu w efekcie ćwiczeń i realizują swoje cele poprzez naukę emisji – wzrasta ich poczucie zawodowej wartości /przydatności / kompetencji, zwłaszcza, iż w procesie nauczania skupiają się na tym, co założyli sobie jako swój cel.

Metody stosowane przez pedagogów uczących w grupie kontrolnej różnią się od siebie. Tutaj potraktowałam je łącznie – nie badałam efektywności każdej z poszczególnych metod. Praca ta koncentruje się na zweryfikowaniu efektywności mojej metody pracy – holistycznej – w porównaniu z innymi, ujętymi łącznie, sposobami nauczania. W siedmiu kategoriach środków oddziaływania pedagogicznego w nauczaniu emisji głosu, wyszczególnionych w Tabeli nr 3, moja metoda wykorzystuje wszystkie:

- wiedza anatomiczna
- ćwiczenia oddechowe
- ćwiczenia wokalne
- wizualizacja
- świadome używanie ciała
- ćwiczenia fizyczne
- specyfikacja preferowanego stylu poznawczego.

Wykorzystanie w metodzie holistycznej wszystkich tych środków oddziaływania pozwala na aktywizację studenta w każdym zakresie, na wydobycie szerokiego wachlarza jego możliwości, ale też przede wszystkim pomaga dotrzeć w najbardziej czytelny dla studenta sposób do jego „systemu” poznawczego i wykorzystać jego preferencje. Stosując komunikaty, które są bliskie systemowi poznawczemu studenta, a przez to bardziej zrozumiałe, oddziałują silniej na jego zdolności uczenia się. Jednocześnie dbam o stosowanie technik aktywizujących inne style poznawcze – w ten sposób umiejętności nabywane przez studenta mogą „zapisać się” w jego różnych systemach reprezentacji i stanowić pewną integralną całość. Oznacza to, że student może coś sobie wyobrazić, doświadczyć na skutek tego wyobrażenia pewnej reakcji w swoim ciele, usłyszeć efekt, jaki dzięki temu uzyskał oraz porównać to odczucie i ten efekt z wcześniejszymi swoimi dokonaniem.

Wiedza o anatomii jest ważnym czynnikiem kształtującym świadomość studenta dotyczącą tego, co robi. Powszechnie znane są liczne przypadki niezwykłych umiejętności wokalnych bardzo młodych osób nieposiadających wiedzy o anatomii aparatu głosowego i o procesie wydobywania dźwięku (np. 10-letnie dzieci fenomenalnie odtwarzające wykonanie słynnych standardów w programach wyłaniających talenty). Gdy jednak mówimy o zawodzie aktora i wokalisty, istotne jest zdrowe poszukiwanie w głosie „własnego ja”. Dopiero wówczas można mówić o rozpoznawalnym, indywidualnym brzmieniu danej osoby. Aktor często dostosowuje głos do postaci, którą kreuje. Aby jednak zrobić to wiarygodnie i w sposób kontrolowany, musi najpierw znaleźć własny głos.

Zalecenia dla praktyki

Wnioski płynące z tej pracy można wykorzystać we wszystkich dziedzinach związanych zarówno z nauczaniem dorosłych, jak i dzieci. Dla pedagoga niezwykle ważna może okazać się wiedza o tym, w jaki sposób dana osoba (dziecko, dorosły) uczy się najchętniej lub najefektywniej. Dobry/efektywny nauczyciel naprawdę pozna swojego ucznia, wejdzie z nim w interakcję opartą na szacunku i ciekawości, postara się zrozumieć jego potrzeby, wartości, preferencje. Jeśli nie ma ku temu warunków, w metodyce nauczania różnych przedmiotów wartościowe może okazać się stosowanie holistycznego podejścia. Edukacja oparta na różnych bodźcach - wizualnych (odbieraniu obrazów), słuchowych (wyjaśnianiu), kinestetyczno-emocjonalnych (odwoływaniu się do przeżyć ucznia i umożliwianiu bezpośredniego, aktywnego działania) może być odpowiedzią na problemy, z

jakimi boryka się współczesne szkolnictwo. Dużo mówi się o metodach aktywizujących w nauczaniu, jednak praktyka pokazuje, iż dość często sprowadzają się one do zadania uczniowi pracy domowej (aby przećwiczył daną umiejętność w domu). A jak stwierdził John Hattie na bazie swoich badań, praca domowa jest słabo działającym czynnikiem (współczynnik efektywności niski: 0,29), gdy mówimy o efektywności nauczania. Największe znaczenie ma samoocena ucznia (współczynnik efektywności 1,44) – gdy uczeń dobrze ocenia swoje możliwości i w dodatku jest dopingowany przez nauczyciela, który daje wyraźne komunikaty, iż uczeń może jeszcze więcej. Ważne więc wydaje się, aby nauczyciel nie osłabiał wiary ucznia w siebie, nie wypowiadał krytycznych sądów prognostycznych (nie osądzaj, ale poznaj i wspieraj!). Niech uczeń pokaże, w którą stronę chce iść. Nauczyciel może być obserwatorem i sprzymierzeńcem ucznia w procesie realizowania się jego drogi. Można zapytać: jak 10-latek może wiedzieć, dokąd chce iść? Czy może być w stanie określić swoje cele? Oczywiście, prawdopodobnie jeszcze nie. Natomiast może rozumieć, jaki jest sens nauczania danych treści – a to już jest rolą pedagoga. Można więc zaryzykować tezę, iż nauczanie holistyczne może być przydatnym podejściem niezależnie od wieku ucznia.

Ważne może być pozwalanie uczniom/studentom na popełnianie błędów i uczenie się na własnych pomyłkach. Samodzielna analiza dokonana przez ucznia/studenta dotycząca tego, co zrobił nieefektywnie, a także możliwość świadomego skorygowania własnego wykonania może stanowić ważny bodziec do doskonalenia się.

Warto, aby pedagodzy współpracowali ze sobą i wymieniali swoje obserwacje dotyczące uczniów. Wymiana zdań i opinii może prowadzić do lepszego zrozumienia ucznia / studenta i lepszego dopasowania środków oddziaływania do jego potrzeb i preferencji poznawczych. W gronie pedagogicznym Akademii Teatralnej często odbywają się dyskusje o tym, jak postrzegamy studenta i jego profil umiejętności, fazę procesu ich nabywania, rozmawia się o tym, co dla niego jest możliwe w danym momencie i jakie warunki muszą być spełnione, aby możliwy był progres. Ten rodzaj komunikacji pomiędzy pedagogami jest jawny – student wie, iż taka dyskusja się toczy, otrzymuje rady i wskazówki oraz informacje, który pedagog może go wesprzeć w jakim aspekcie umiejętności.

Inną ważną kwestią jest wymiana doświadczeń pomiędzy pedagogami i wzajemne uczenie się od siebie oraz otwarta dyskusja. Różne metody, które zostały zbadane w tej pracy, sprawdzają się w licznych przypadkach. „Niska” efektywność metod stosowanych w grupie

kontrolnej jest oceną umowną, zdefiniowaną w konkretny sposób w tej pracy. Z rozmów ze studentami wiem, iż odczuwają oni satysfakcję ze swoich postępów niezależnie od stosowanej metody. Eksperyment, który przeprowadziłam, trwał 2 lata. W programie studiów aktorskich na nauczanie emisji głosu przeznaczona jest 3 lata.

Bibliografia

1. Antoniewicz J. J., *Jak śpiewać piosenki* Warszawa 1967: Wydawnictwo Związkowe CRZZ
2. Bańka A., *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze międzynarodowej*, Poznań- Warszawa 2016
3. Barańczak A., *Słowo w piosence Poetyka współczesnej piosenki estradowej*, Wrocław- Warszawa- Kraków-Gdańsk-Łódź 1983, Zakład Narodowy im.Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk
4. Barbe W.B., Swassing, R.H. & Milone, M.N. *Teaching through modality strengths: concepts and practices*. Columbus, Ohio 1979, Zaner-Bloser.
5. Baird T., *Sztuka dźwięku, sztuka słowa*, Warszawa, 1984: SMZKP
6. Baryła- Matejczuk M., *Ponadstandardowi nauczycieli. Psychologiczne uwarunkowania zróżnicowanej aktywności zawodowej nauczycieli*, Lublin 2016
7. Bauman T., *O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych* [w:] T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych (wydanie drugie poprawione i rozszerzone)*, Warszawa 1998
8. Bertalanffy L. von, *Ogólna teoria systemów*, PWN, 1975
9. Bielawa A., *Postrzeganie i rozumienie jakości- przegląd definicji jakości*, Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, nr.21
10. Brezinka W., *Wychowanie i Pedagogika W DOBIE PRZEMIAN KULTUROWYCH*, Kraków 2005, WAW
11. Broadwell, M. M. (20 February 1969), *Teaching for learning* (XVI). wordsfitlyspoken.org., The Gospel Guardian. Retrieved 11 May 2018
12. Bronk A., *Rozumienie - dzieje - język*, Lublin 1988
13. Brystiger M., *Związki muzyki ze słowem*, Warszawa 1986: PWM
14. Bukowski J., *Dzieło sztuki jako żywa cząstka życia*. [w:] *Świat człowieka świat sztuki, dedykowane Irenie Wojnar*. Red. J.M. Śnieciński, Warszawa 1996.
15. Cassidy S., *Learning styles: An overview of theories, models, and measures*. *Educational psychology*, 2004, 24(4)
16. Chojnowski D., *Nowa pedagogika – rewolucję czas zacząć. Rozprawy doktorantów studia z teorii wychowania*, tom VI :2015 NR 2 (11)
17. Cianciara J. Uściska B., *Komunikacja społeczna. Komunikowania się z mediami w praktyce*. Wrocław 1998, Wydawnictwo Astrum,

18. Ciecierska – Zajdel B., *Trening głosu. Praktyczny kurs dobrego mówienia*, Warszawa 2012, Samo Sedno
19. Cicely B., *Voice and the actor*, 1986: Harrap Ltd.
20. Cudowska A., *Edukacja twórcza jako wspomaganie dziecka w rozwoju – mit czy rzeczywistość?* Źródło: <https://repozytorium.uwb.edu.pl/>
21. Dąbrowski K., *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezyntegrację pozytywną*, Warszawa 1975, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej
22. Dąbrowski K., *Dezyntegracja pozytywna*, Warszawa 1979, PIW
23. Fromkin V. Rodman R., Hyams N., *An Introduction to Language- ninth edition*, 2011: Wadsworth, Cengage Learning
24. Gajda J., *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Lublin 1999
25. Grotowski J., *Ku teatrowi ubogiemu*, Wrocław 2007: Instytut im. Jerzego Grotowskiego,
26. Górniewicz J. *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, Wydawnictwo Warmińsko-Mazurskie
27. Huellebecq M., *Uległość*, Warszawa 2015, Wydawnictwo W.A.B.
28. Jankowski D., Przyszczypkowski K., Skrzypczak J. *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*. Poznań 1996, Wydawnictwo Naukowe UAM
29. Kazimierska I. Lachowicz I. Piotrowska L. *Uczenie się dorosłych- Cykl Kolba* Warszawa 2014, Ośrodek Rozwoju Edukacji
30. Kłoskowska A., *Kultura masowa - krytyka i obrona*, Warszawa 1983 PWN
31. Knowels, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009
32. Kobierzycki T., *Człowiek i osobowość w teorii dezintegracji pozytywnej. Analiza filozoficzna*, Warszawa 1982, Biblioteka IFiS i PAN
33. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, , Warszawa 2000, wyd. Muza
34. Kotlarczyk M., *Sztuka żywego słowa*, Lublin 2010, Wydawnictwo Archidiecezji Gaudium
35. Krasieński A., *Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*, *Seminare. Poszukiwania naukowe* 17, 2001
36. Krätzig G. and Arbuthnott K. (2006) *Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis*. *Journal of Educational Psychology* (98)
37. Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000: Oficyna Wydawnicza GRAF - PUNKT
38. Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika 2 podręcznik akademicki*, Warszawa 2011, Wydawnictwo Naukowe PWN

39. Lee Al., Campbell Don, *Oddychanie doskonale*, Warszawa 2010, Świat książki
40. Leśniak F., *O dezintegracji pozytywnej*, Studia Theologica Varsaviensia, 2/1-2, 1964
41. Linklater K., *Freeing the natural voice*, 1976, Drama Publishers
42. Linklater K., *Uwolnij swój głos-tworzenie obrazów w pracy z głosem i mową*, Kraków 2012, PWST im. L Solkiego w Krakowie
43. Linksman, R. *W jaki sposób szybko się uczyć?*, Warszawa 2005, Wyd. Świat Książki
44. Łastik A., *Poznaj swój głos*, Warszawa 2009, Studio EMKA
45. Łukaszewicz M., *Sukces w szkole*. Poznań 1999, Ośrodek Doskonalenia Umiejętności
46. Magda-Adamowicz M., *Twórcze wychowanie w ujęciu systemowym*, Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 3/1 (4)
47. Mały Słownik Języka Polskiego, PWN, Warszawa 1989
48. Mazur M. *Pojęcie systemu i rygory jego stosowania*, Postępy Cybernetyki, z. 2, 1987
49. Marteinssen-Lohmann F. *Kształcenie głosu śpiewaka*, Kraków 1953
50. *Medycyna Pracy*, 2002, Instytut Medycyny Pracy, 2002;53;3
51. Melosik Z. Szkudlarek T., *KULTURA, TOŻSAMOŚĆ I EDUKACJA migotanie znaczeń*, Kraków 1998, IMPULS
52. Mitrinowicz-Modrzejewska A., *Fizjologia i patologia głosu, słuchu i mowy*, Warszawa 1963
53. Mitrinowicz-Modrzejewska A., *Fizjologia i patologia głosu*, 1958, Polskie Wydawnictwo Muzyczne
54. Mielnik M. I., *Badania nad zastosowaniem elementów śpiewu klasycznego w rehabilitacji chorych z zaburzeniami głosu*, Kraków 2011, impuls
55. Misztal M., *Pojęcie wartości w socjologii*, Studia socjologiczne 1974, nr 5
56. Mróz T., *Realizacja koncepcji kształcenia wielostronnego w praktyce pedagogicznej*, Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne, 1983
57. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001
58. Nowicka E., *Świat człowieka - świat kultury*, Warszawa 2000, PWN
59. Olejnik T. Wieczorek R., *Kontrola i sterowanie jakością*, Warszawa – Poznan, 1982, PWN
60. Olszewska S. *Style uczenia się i metody aktywizujące w edukacji dorosłych*. General and Professional Education nr 2, Szczecin 2013, Wydawnictwo ADVSEO.
61. Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1957, ŻAK
62. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, ŻAK

63. Ostrzyżek A, Marcinkowski JT, Biomedyczny versus holistyczny model zdrowia a teoria i praktyka kliniczna, *Probl Hig Epidemiol* 2012, 93(4)
64. Paget R., *Human Speech*, Routledge 2011
65. Panek,W., Terpiłowski L, *Piosenka polska, Wszystko o...* 1979, Krajowa Agencja Wydawnicza
66. Pawłowski Z., *Emisja głosu*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Salezjańskie
67. Pawłowski Z., *Podstawy Foniatrii dla osób duchownych, aktorów, nauczycieli i,prawników*, Warszawa 2010: Wydawnictwo Salezjańskie
68. Pietrasieński Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969
69. Pieronkiewicz B., *Koncepcja kształcenia transgresyjnego oraz teoria dezintegracji pozytywnej jako odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne współczesnej młodzieży*. Podstawy Edukacji 7, 2014
70. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001
71. Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa 1989
72. Riding, R.J.: *Learning and Training Technology. Cognitive Styles Analysis*, Birmingham 1991
73. Riding, R.J.: *On the Nature of Cognitive Style*. Educational Psychology, 1997; 17
74. Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M. i Tallal, P.: *Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension*. Journal of Educational Psychology, 2015; 107(1) B.
75. Romaniszyn Z zagadnień sztuki i pedagogiki wokalne, Kraków 1957
76. Romaniszyn B., *Z zagadnień sztuki i pedagogiki wokalne*, Kraków 1957
76. Rose C., Taraszkiewicz M., *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Warszawa 2010, Transfer Learning Solution Sp.z o.o.
77. Sartre J.P., *Święty Genet. Aktor i męczennik*, Gdańsk 2010, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria sp. z o.o.
78. Sadolin C., *Complete Vocal Technique*, Copenhagen 2000, Cathrine Sadolin
79. Schulc R., *EDUSFERA JAKO HOLISTYCZNA KATEGORIA PEDAGOGIKI OGÓLNEJ*, Kraków 2018, Impuls
80. Szczurek – Boruta A., *Zadania rozwojowe i edukacja szkolna młodzieży Starość i zmienność*, Toruń 2019, Wydawnictwo Adam Marszałek
81. Szkiełkowska A. Kazanecka E. *Emisja głosu. Wskazówki metodyczne*, Warszawa 2011, Instytut Filozofii i Patologii Słuchu, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina
82. Szymański M. J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2006, Instytut Badań Pedagogicznych

83. Szyszko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie osobowości i bezpieczeństwo w dobie globalizacji*, The Polish Journal of the Arts and Culture Nr 7 (4/2013)
84. Szyszko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna, czyli przezwyciężenie kryzysu wychowania*, Nowa Szkoła, nr 1, 1981
85. Tarasiewicz B. *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2006, UNIVERSITAS
86. Uchto B., *Aktywne metody w nauczaniu*, Edukacja i dialog, 06/2005
87. Wieczorkiewicz B. *Sztuka mówienia. Poradnik*. Warszawa 1998, ART- PROGRAM
88. Wielka Encyklopedia Powszechna, PWN, Warszawa 1964
89. Wojtyński Cz. J. *Emisja głosu*, Warszawa 1970, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych
90. Zaczynski W.P. *Praca badawcza nauczyciela*, 1968, Wydawnictwo szkolne i Pedagogiczne, Państw. Zakł. Wydaw. Szk.

Publikacje Elektroniczne

91. "http://www.imp.lodz.pl/home_pl/oficyna/baza_czasopism/medpr/%26articleId=18534%26l=PL"articleId=18534 HYPERLINK
92. http://www.eid.edu.pl/archiwum/2015,103/czerwiec,210/aktywne_metody_w_nauczaniu,1798.html
93. <https://www.easyvoice.pl/czytelnia/anatomia-i-fizjologia/196/jak-zmienia-sie-glos>
94. https://www.google.pl/?gws_rd=ssl#q=ocena+wplywu+cwiczen+techniki+emisji+glosu+na+stan+narzadu+glosu+u+uczniow
95. <http://www.programyzdrowotne.pl/programypowrotudopracy/glos/Programnaukiemisjigosu/Default.aspx>
96. https://www.google.pl/?gws_rd=ssl#q=badania+naukowe+efektywno%C5%9B%C4%87+nauczania+emisji+g%C5%82osu+r%C3%B3%C5%BCnymi+metodami
97. https://www.pum.edu.pl/__data/assets/file/0016/50713/57-02_078-084.pdf
98. http://www.zgapa.pl/data_files/referat_10115.html
99. <http://www.eduteka.pl/doc/rola-zmiennych-w-eksperymentach>
100. www.otolaryngologia-pk.pl

101. <https://zdrowie.radiozet.pl/Medycyna/Diagnostyka-medyczna/Jak-wykryc-chorobe-Alzheimer-Wystarczy-nagrac-swoj-glos>
102. https://www.researchgate.net/publication/270158233_Acoustical_characteristics_of_vocal_modes_in_singing
103. <https://www.scribd.com/document/366614286/Cathrine-Sadolin-CVT-2012>
104. <https://easyvoice.pl/czytelnia/emisja-glosu/61/impostacja-glosu>
105. <http://www.pumamedia.com.au/Wywiad2.html>
106. <https://centrum.jakosci.pl/podstawy-jakosci, definicja-jakosci.html>
107. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/impostacja%20głosu.html>
108. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/komunikacja.html>
109. <https://sjp.pl/holizm>

Aneks

Załącznik nr 1 – Rysunki	Str.
Rysunek 1 - Krtań – widok od strony a) brzusznej, b) bocznej, c) tylnej	11
Rysunek 2 - Krtań – wraz z fałdami głosowymi (szkielet)	12
Rysunek 3 - Krtań przekrój boczny	13
Rysunek 4 – Diafragma: po lewej w stanie spoczynku, po prawej w czasie wdechu	17
Rysunek 5 – Przepona miednicy – przekrój, widok z góry	18
Rysunek 6 – Przepona miednicy/mięśnie dna miednicy. Przekrój boczny	18
Rysunek 7 – Przepona miednicy/przepona moczowo – płciowa	19
Rysunek 8 – Schematyczny obraz narządów mowy	23

Załącznik nr 2 – Wykresy	Str.
Wykres 1 – Miejsce zamieszkania ankietowanych	173
Wykres 2 – Miejsce zamieszkania badanych uczestniczących w eksperymencie Pedagogicznym	174
Wykres 3 – Powody uczęszczania na zajęcia z emisji głosu, podane przez ankietowanych	179
Wykres 4 – Zalety własnego głosu zdaniem osób ankietowanych	180
Wykres 5 – Problemy odczuwane przez osoby ankietowane po kilku godzinach pracy z głosem	181
Wykres 6 – Sposoby definiowania emisji głosu przez osoby ankietowane	182
Wykres 7 – Preferowane sposoby uczenia się, deklarowane przez ankietowanych ..	183
Wykres 8 – Umiejscowienie fałd głosowych (zdaniem ankietowanych)	185
Wykres 9 – Rozumienie przez ankietowanego komunikatu „podeprzyj dźwięk” ..	186
Wykres 10. Metody, jakimi ankietowani byli dotąd nauczani emisji głosu	187
Wykres 11. Doświadczenia i opinie ankietowanych na temat częstości stosowania ćwiczeń fizycznych i wokalnych w trakcie zajęć z emisji głosu	188
Wykres 12. Przekonania ankietowanych na temat wpływu poszczególnych czynników na mowę i śpiew	189
Wykres 13 - Oczekiwania ankietowanych wobec zajęć z emisji głosu	190
Wykres 14 – Stan zmiennych na początku: porównanie średnich wyników w badaniu początkowym w grupie eksperymentalnej i kontrolnej	198
Wykres 15 – Skala- porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu (bad. I i II)	211
Wykres 16 - Intonacja - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu (bad I i II) między grupą eksperymentalną i kontrolną	212
Wykres 17 - Rytmiczność - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian po 1 roku eksperymentu (bad I i II) między grupą eksperymentalną i kontrolną	213
Wykres 18 - Nośność - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian (ujętych procentowo) po 1 roku eksperymentu między grupą eksperymentalną i kontrolną	214

Wykres 19 - Zbiorcze porównanie średnich zakresów zmian w 4 jakościach głosu (ujętych procentowo) między grupą eksperymentalną i kontrolną po 1 roku eksperymentu jakościach głosu (ujętych procentowo) między grupą eksperymentalną i kontrolną po 1 roku eksperymentu	.....215
Wykres 20 - Analiza różnic pomiędzy pomiarami początkowymi i po 1 roku nauczania w zakresie intonacji, rytmu i nośności głosu badanych z grupy kontrolnej i eksperymentalnej	.....222
Wykres 21 - Skala - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad. II i III). 6-osobowa grupa eksperymentalna i 12-osobowa grupa kontrolna	.....233
Wykres 22 - Intonacja - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad. II i III). 6-osobowa grupa eksperymentalna E i 12-osobowa grupa kontrolna K	.....234
Wykres 23 - Rytmiczność - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad. II i III). 6-osobowa grupa eksperymentalna E i 12-osobowa grupa kontrolna K	.....235
Wykres 24 - Nośność - porównanie średnich, minimalnych i maksymalnych zakresów zmian między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad. II i III). 6-osobowa grupa eksperymentalna E i 12-osobowa grupa kontrolna K	.....236
Wykres 25 – Porównanie cech głosu w grupie eksperymentalnej i kontrolnej między 1 i 2 rokiem eksperymentu (bad.II i III)	.....238
Wykres 26 – Analiza różnic pomiędzy pomiarami I, II i III w zakresie skali głosu badanych z grupy eksperymentalnej i kontrolnej	.....240
Wykres 27 - Porównanie cech głosu w grupie eksperymentalnej i kontrolnej między pomiarem wstępnym, pomiarem po 1 roku i po 2 latach	.....240

Załącznik nr 3 - Tabele	Str.
Tabela 1 – Typy kompetencji aktora	35
Tabela 2 – Składniki procesu andragogicznego	76
Tabela 3 – Preferencje poznawcze a instrukcje- przykłady.....	97
Tabela 4 – Efekty uwarunkowane różnymi stylami uczenia się – przykłady	98
Tabela 5 – Poziom efektywności	108
Tabela 6- Przykład sposobu obrazowania zmian. Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę w danej liczbie cech głosu możliwych do zmiany.....	108
Tabela 7 - Przykład sposobu prezentowania analizy zmian – ewidencja zmian oraz procent obserwowanych zmian w stosunku do zmian możliwych...	109
Tabela 8 - Podział grup uczestniczących w eksperymencie pedagogicznym....	165
Tabela 9 - Liczba osób w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, uczestniczących w eksperymencie przez 1 rok	166
Tabela 10 - Liczba osób z grupy eksperymentalnej i kontrolnej, które uczestniczyły w eksperymencie przez 2 lata	166
Tabela 11 - Opis skali oceny zastosowanej przez sędziów kompetentnych.....	167
Tabela 12 - Przykład prezentowania stanu zmiennych zależnych na wejściu dla grupy eksperymentalnej	167
Tabela 13 - Liczebność grup nauczanych różnymi metodami podczas eksperymentu pedagogicznego.....	168
Tabela 14 - Liczebność grup nauczanych 4 różnymi metodami w 1-szym roku eksperymentu (43)	169

Tabela 15 - Grupa osób uczestniczących w eksperymencie przez 2 lata, przebadana 3-krotnie (18)	170
Tabela 16 - Opis skali oceny zastosowanej przez sędziów kompetentnych.....	175
Tabela 17 - Środki oddziaływania pedagogicznego przy nauce emisji głosu, używane przez pedagogów AT	177
Tabela 18 - Wyjaśnienie sposobu określania skali głosu osób badanych, na przykładzie osoby z grupy kontrolnej	192
Tabela 19 - Grupa eksperymentalna. Badanie I – początkowe. Wyniki w poszczególnych cechach/jakościach głosu zdefiniowane preferencje poznawcze (style uczenia się) osób badanych	193
Tabela 20 - Barwa głosu (B) - charakterystyka grupy eksperymentalnej	194
Tabela 21 -Grupa kontrolna. Badanie I – początkowe. Wyniki w poszczególnych cechach/jakościach głosu zdefiniowane preferencje poznawcze (style uczenia się) osób badanych	195-196
Tabela 22 - Barwa głosu (B) - charakterystyka grupy kontrolnej na wejściu	197
Tabela 23 – Grupa eksperymentalna – 12 osób. Wyniki w poszczególnych cechach głosu i indywidualne zakresy zmian po 1 roku eksperymentu (pomiar pierwszy i drugi). Uwzględniono style uczenia się uczestników eksperymentu, na podstawie deklaracji uczestników oraz obserwacji własnej	199
Tabela 24 - Grupa eksperymentalna – analiza zmian po 1 roku eksperymentu	201
Tabela 25 - Grupa eksperymentalna (12 osób) po 1 roku. Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę w danej liczbie cech głosu możliwych do zmiany	202

Tabela 26 - Liczba (oraz procent) osób w grupie eksperymentalnej, które po 1 roku nauczania uzyskały zmiany w zdefiniowanych przedziałach efektywności	203
Tabela 27 - Grupa kontrolna – 31 osób. Wyniki w poszczególnych cechach głosu i indywidualne zakresy zmian po 1 roku eksperymentu (pomiar pierwszy i drugi)	204-205
Tabela 28 - Grupa kontrolna – analiza zmian po 1 roku eksperymentu	207
Tabela 29 - Grupa kontrolna (31 osób) po 1 roku. Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę w danej liczbie cech głosu możliwych do zmiany	208
Tabela 30 - Liczba (oraz procent) osób w grupie kontrolnej, które po 1 roku nauczania uzyskały zmiany w zdefiniowanych przedziałach efektywności	209
Tabela 31- Barwa - porównanie liczby zmian w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej po 1 roku eksperymentu.....	210
Tabela 32 - Porównanie efektywności zmian w grupie eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu	216
Tabela 33 - Statystyki opisowe testowanych zmiennych wraz ze wskaźnikami normalności rozkładu – pomiar początkowy i po 1 roku	218
Tabela 34 - Analiza różnic w zmianie barwy głosu na przestrzeni dwóch lat w grupie eksperymentalnej i kontrolnej	219
Tabela 35 - Analiza różnic w zakresie średniego nasilenia skali, intonacji, rytmu oraz nośności głosu wśród osób z grupy eksperymentalnej i kontrolnej po 1 roku eksperymentu	220

Tabela 36 - Grupa eksperymentalna (6 osób). Wyniki w poszczególnych cechach głosu między 1-szym i 2-gim rokiem eksperymentu (bad. II i III) oraz indywidualne zakresy zmian	223
Tabela 37 - Grupa eksperymentalna – ewidencja zmian między 1 a 2 rokiem eksperymentu	225
Tabela 38 - Grupa eksperymentalna (12 osób) – zmiany między 1 a 2 rokiem eksperymentu. Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę w cechach głosu możliwych do zmiany (zmiany między II a III badaniem)	226
Tabela 39 - Liczba (oraz procent) osób w grupie eksperymentalnej, które między 1 a 2 rokiem eksperymentu uzyskały zmiany w zdefiniowanych przedziałach efektywności	227
Tabela 40 - Grupa kontrolna (12 osób). Wyniki w poszczególnych cechach głosu między 1-szym i 2-gim rokiem eksperymentu (bad. II i III) oraz indywidualne zakresy zmian	228
Tabela 41 - Grupa kontrolna – ewidencja zmian pomiędzy 1 a 2 rokiem eksperymentu.....	230
Tabela 42 - Grupa kontrolna (12 osób) – zmiany między 1 a 2 rokiem eksperymentu. Liczba osób, u których zaobserwowano zmianę w cechach głosu możliwych do zmiany (zmiany między II a III badaniem)	231
Tabela 43 - Liczba (oraz procent) osób w grupie kontrolnej, które między 1 a 2 rokiem eksperymentu uzyskały zmiany w zdefiniowanych przedziałach efektywności	232
Tabela 44 - Barwa - porównanie liczby zmian w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej między 1 a 2 rokiem eksperymentu	233

Tabela 45 - Porównanie efektywności zmian w grupie eksperymentalnej i kontrolnej między 1 i 2 rokiem eksperymentu	237
Tabela 46 - Wyniki Zosi. Porównanie badania początkowego i po roku nauczania	243
Tabela 47 - Wyniki Wojtka. Porównanie badania początkowego i po roku nauczania	245
Tabela 48 - Wyniki Jacka. Porównanie badania początkowego i po roku nauczania	249

Załącznik nr 4 – Pytania do wywiadu z profesorami

1. W jaki sposób Pani/ Pan naucza impostacji głosu?
2. Czy podstawą jest wiedza teoretyczna związana z budową i funkcjonowaniem narządu głosowego?
3. Czy głównym elementem są ćwiczenia wokalne?
4. W jaki sposób świadomość ciała i ćwiczenia rozluźniające stosowane są w Pani/Pana metodzie?
5. Na co kładzie Pani/Pan nacisk w nauczaniu impostacji (emisji) głosu?
6. Czy stosuje Pani/Pan ćwiczenia oddechowe?
7. Jakimi ćwiczeniami posługuje się Pani/ Pan w swojej metodzie?
8. Czy ucząc impostacji głosu stosuje Pani/ Pan ćwiczenie fizyczne? Jeśli tak to jakie to są ćwiczenia?

Załącznik nr 5 – Studium przypadku - zagadnienia

Historia osobista

1. Warunki rodzinne, ilość członków rodziny, rodzeństwo, warunki ekonomiczne, finansowe.
2. Jak się czułaś/czułeś w szkole w ogóle (wcześniej, teraz)?

Informacje dotyczące mowy i śpiewu

1. Czy wcześniej przed szkołą uczyłaś/uczyłeś się impostacji głosu/ emisji głosu?
2. Czy kiedykolwiek ktoś krytykował twój sposób mówienia, śpiewania, używania głosu? Jeśli tak, to w jaki sposób?
3. Jak ty postrzegałaś/postrzegałeś swój głos w ogóle?
4. Jak się czułaś/czułeś ze swoim śpiewaniem, mówieniem przed rozpoczęciem nauki impostacji głosu?
5. Jak się czułaś/czułeś w szkole w ogóle- lubiłaś chodzić do szkoły, uczyć się? Jak jest teraz w wymarzonej uczelni?
6. Jakie zmiany związane z używaniem głosu postrzegasz w sobie? Co się zmieniło?
7. Jakie aspekty naszych lekcji były dla ciebie najbardziej wartościowe, dały ci najwięcej? Dlaczego?
8. Co było najmniej interesujące i tobie przydatne na naszych zajęciach? Dlaczego?

Załącznik nr 6 - Studium przypadku - Jacek

Historia osobista

Jeśli chodzi o rodzinę, to mam brata, starszego o 4 lata, z którym jakiegoś specjalnego kontaktu nie mam, tak się po prostu potoczyło. Tak samo z rodzicami. Choć powoli zaczyna się to teraz zmieniać, chyba zrozumieli, że nie zmienię planów aktorstwa ect. Acz nigdy nie wspierali mnie w tych dążeniach. Warunki ekonomiczne – dobre, 4 członków rodziny. W szkole zawsze czułem się komfortowo, szybko łąpałem kontakt z rówieśnikami i profesorami. Wiedza szybko wchodziła mi do głowy etc. Jedyną szkołą, w której nie czułem się zbyt komfortowo to uniwersytet Wrocławski, wydział prawa, ponieważ zwyczajnie mnie to nudziło, nie dawało mi żadnej satysfakcji. A bez tego ani rusz ☺

Obecna szkoła – Akademia Teatralna – to spełnienie moich marzeń, czuję się tu jak w domu.

(pyt. 7 – przyp. aut.) Ćwiczenie, które najbardziej mi się podoba to chyba to "di-re-lo-o-o-o-a-a-a-a", jakoś najbardziej mnie otwiera i dodaje pewności siebie :) Też wszystkie te ćwiczenia, gdzie pomagałem sobie wyobrażnia przeprowadzić dźwięk ("skok na pociąg", "gra w kręgle").

(pyt. 8 – przyp. aut.) A denerwowały mnie ćwiczenia, które mi po prostu początkowo nie wychodziły, bo jeśli chodzi o muzykę, to szybko się deprymuję, strofuję i zamykam. Więc problem na pewno nie leżał w ćwiczeniach a w mojej głowie, o czym teraz wiem. Zaplątałem się w pytaniach, to jeszcze raz.

Informacje dotyczące mowy i śpiewu

1. Czy wcześniej przed szkołą uczyłaś/uczyłeś się impostacji głosu/ emisji głosu?

Nie, zupełnie nie, nie wiedziałem o istnieniu czegoś takiego (emisji głosu – przyp. aut.).

2. Czy kiedykolwiek ktoś krytykował twój sposób mówienia, śpiewania, używania głosu? Jeśli tak, to w jaki sposób?

Jeśli chodzi o mówienie to nie, ale krytykowano śpiewanie. To było w przedszkolu, gdy śpiewałem na jakimś festiwalu w muszli koncertowej. Oczywiście fałszowałem, ludzie się śmiali, a najbliżsi powiedzieli mi bym więcej tego nie robił. Więc tego nie robiłem.

3. Jak ty postrzegałaś/postrzegałeś swój głos w ogóle?

Zawsze bardzo pozytywnie (postrzegał swój głos – przyp. aut.). Mogę „na nim polegać”. Jest dość męski, co jest dla mnie bardzo ważne. Daje mi wiele możliwości, różne poziomy głośności – od szeptu do krzyku etc. Z ciekawostek - nigdy nie straciłem głosu, nigdy, choć okazji było wiele. Gdy po koncertach moi koledzy chrypieli przez 3 dni, mnie nic nie było. Intuicyjnie chyba, otwierałem gardło. Wydaje mi się, że mój głos jest dość silny ☺

4. Jak się czułaś/czułeś ze swoim śpiewaniem, mówieniem przed rozpoczęciem nauki impostacji głosu?

Z mówieniem bardzo dobrze (jak się czuleś – przyp. aut.), brałem udział we wszelkich konkursach recytatorskich, spektaklach szkolnych i na amatorskich scenach. Od zawsze, nieświadomie, szlifowałem swój głos i być może impostację właśnie. Ze śpiewaniem bardzo źle. Nigdy tego nie robiłem. Nie skłamię twierdząc, że od wydarzeń w przedszkolu nie śpiewałem. Pierwszy raz na egzaminach wstępnych do szkoły teatralnej w sytuacji, jakby nie było, przymusu. Śpiewanie paraliżowało mnie całkowicie, choć śpiewać kocham, jak Boska Florence ☺

5. Jak się czułaś/czuleś w szkole w ogóle- lubiłaś chodzić do szkoły, uczyć się? Jak jest teraz w wymarzonej uczelni?

Bardzo lubiłem chodzić do szkoły. W każdej z nich (podstawówka, gimnazjum, liceum) bardzo się udzielałem, byłem przewodniczącym. Wiedza zawsze szybko wchodziła mi do głowy, byłem prymusem! ☺

Załącznik nr 7 – Studium przypadku - Zosia

Historia osobista

Pochodzę ze średniozamożnej rodziny. Mam dwie siostry, jedną starszą, a drugą młodszą. Każda z nas ma różne pasje. Rodzice zawsze nas wspierali w miarę możliwości, również finansowo. Bardzo długo płacili mi za lekcje śpiewu, później (jak zaczęłam zarabiać) opłacałam je sama.

Zawsze wyróżniałam się na tle innych, szczególnie ze względu na swoje zainteresowania. Kiedy byłam młodszą przez problemy z rozwojem fizycznym i wyglądem (byłam bardzo niska i miałam problem z zębami) miałam wiele kompleksów, od których odwracałam uwagę graniem na skrzypcach, śpiewem i sukcesami w tańcu towarzyskim. Teraz mam więcej pewności siebie i w Akademii czuje się komfortowo.

Informacje dotyczące mowy i śpiewu

1. Czy wcześniej przed szkołą uczyłaś/uczyłeś się impostacji głosu/ emisji głosu?

Przed szkołą impostacji/emisji głosu uczyłam się w chórze w szkole muzycznej I stopnia, w Wokalnym Studium Grażyny Alber, Stołeczne Centrum Edukacji Kulturalnej, Studio wokalne Stage Voice Agnieszki Przestrzelskiej-Świederskiej oraz na zajęciach indywidualnych u Bartka Cabonia.

2. Czy kiedykolwiek ktoś krytykował twój sposób mówienia, śpiewania, używania głosu?
Jeśli tak, to w jaki sposób?

Często krytykowano siłę mojego głosu, np. innym przeszkadzało to, że mówię za głośno albo wysokość (pisk).

3. Jak ty postrzegałaś/postrzegałeś swój głos w ogóle?

Nigdy nie podobała mi się moja barwa, wydawało mi się, że brzmię infantylnie i skrzeczę. Zawsze chciałam śpiewać wysoko, ale nie mogłam w sobie znaleźć swobody, sama myśl o tym mnie spinała, co tylko pogarszało sytuację. Szybko traciłam motywację w nauce, bo nie widziałam efektów, które by mnie usatysfakcjonowały. Miło było usłyszeć, że komuś podoba się mój głos, ale ja sama byłam nim trochę zażenowana.

4. Jak się czułaś/czułeś ze swoim śpiewaniem, mówieniem przed rozpoczęciem nauki impostacji głosu?

Czułam, że ciągle mi czegoś brakuje i nie wiem, jak to zmienić. Same ćwiczenia nie przynosiły efektów albo pomagały na krótki czas. Nigdy nie czułam się zbyt pewnie w mowie. Nie wiem dokładnie jak to się stało, ale w liceum zaczęłam mówić szybko, cicho i bardzo nisko. Prawdopodobnie wydawało mi się to fajne i atrakcyjne dla innych.

5. Jak się czułaś/czułeś w szkole w ogóle- lubiłaś chodzić do szkoły, uczyć się? Jak jest teraz w wymarzonej uczelni?

Lubiłam chodzić do szkoły i uczyć się (w 6 klasie miałam najwyższą średnią w szkole, w gimnazjum zawsze pasek, w liceum za bardzo pochłonęło mnie aktorstwo i inne prace artystyczne, ale wciąż utrzymywałam dobry poziom). Teraz szkoła to dla mnie spełnienie marzeń, chodzę do niej z przyjemnością.

6. Jakie zmiany związane z używaniem głosu postrzegasz w sobie? Co się zmieniło?

Nie obciążam głosu. Czuję, że mam większą kontrolę, a przez to więcej możliwości. Nie męczę się śpiewając. Wiem też jak eksperymentować z głosem, żeby go nie nadwyrężyć.

7. Jakie aspekty naszych lekcji były dla Ciebie najbardziej wartościowe, dały Ci najwięcej? Dlaczego?

Najważniejsza dla mnie była praca z głosem przy użyciu wyobraźni. Nigdy wcześniej nikt nie pomagał mi wyobrazić sobie przestrzeni czy "celu", "kierunku", do którego można kierować dźwięk. Dużym odkryciem był dla mnie również oddech - do tej pory wszyscy mówili mi, że jak śpiewa się wysoko i głośno, to trzeba nabrać dużo powietrza. Ja w tych momentach zastanawiałam się, dlaczego mi to nie wychodzi i nie śpiewam tak głośno i wysoko jak mi pokazują :) Nie przykuwałam również uwagi do postawy podczas śpiewania, myślałam, że to bez znaczenia i oczywiście się pomyliłam, bo odkryłam na zajęciach różnice w brzmieniu i swobodzie wydobywania z siebie głosu w różnych pozycjach (na stojąco, na leżąco - podłoga, na wisząco - dwie osoby trzymają śpiewającego i lekko go podnoszą, to moje ulubione ćwiczenie).

8. Co było najmniej interesujące i tobie przydatne na naszych zajęciach? Dlaczego?

Nie ma takich rzeczy, podobało mi się wszystko. Zajęcia, na których się rozwijam i odkrywam nowe rzeczy zawsze są dla mnie bardzo interesujące! Jedyne, co mogło mi przeszkadzać, to zajęcia grupowe, bo myślę, że praca indywidualna przyniosłaby dużo większe efekty, ale na pierwszym roku tak jest skonstruowany program i tego nie da się zmienić :)

Dziękuję.

Załącznik nr 8 – Studium przypadku - Wojtek

Historia osobista

Mam starszą siostrę. Mama wymarzyła sobie dla mnie inny zawód a ja marzyłem o aktorstwie. Jak miałem 16cie lat wyprowadziłem się z domu. Od tej pory utrzymywałem się sam. Nie bałem się żadnej pracy. Udawało mi się przeżyć i to czasem całkiem nieźle. Jak dostałem się do szkoły aktorskiej to prawie zwariowałem ze szczęścia. Szkołę i naukę traktuję bardzo serio. Zależy mi, żeby być dobrym we wszystkim.

Informacje dotyczące mowy i śpiewu

Nigdy nie uczyłem się śpiewać i nie miałem lekcji z emisji. Przed mutacją śpiewałem nawet partie solowe, publicznie i wychodziło to bardzo dobrze. Potem zaczęły się kłopoty. Ludzie tzn. znajomi mówili żebym lepiej nie śpiewał, bo fałszuję, że nie powinienem tego robić, nie umiem, a najlepiej żebym się zajął recytacją albo piosenką aktorska. To było straszne. Czym bardziej się starałem tym było gorzej.

W szkole czuje się świetnie, wiem aktor nie musi śpiewać, ale bardzo bym chciał, kiedyś przecież umiałem. Jak mi nie wychodzi, to się wściekam. Wiem, wiem, czasem się udaje, ale w większości jest „też ładnie”.

Chyba najbardziej lubię nasze ćwiczenia „pierzawkę” ale też takie, jak muszę zobaczyć na przykład wchodzenie po schodach albo grę w kosza. Wtedy jakoś czuję luz w ciele i gardło się też nie spina. Wtedy słyszę i czuję, że mój głos brzmi i jest taki mocny. Lubię nasze lekcje, bo dają mi wiarę, że mogę, że dam radę, ale wściekam się jak słyszę, że innym wszystko wychodzi a mnie nie. To mnie bardzo stresuje. Wiem, wiem, dam radę.

Załącznik nr 9 – Pytania zastosowane w ankiecie

Szanowni Państwo,

Obecnie prowadzone są badania nad doskonaleniem metod nauczania emisji głosu. Niniejsza ankieta jest elementem tych badań, Uzyskane dzięki niej informacje zostaną wykorzystane dla celów badań naukowych. Ankieta jest poufna. Prosimy o szczerze i wyczerpujące informacje, za które już teraz dziękujemy.

-autorzy

1. Czy przed rozpoczęciem nauki emisji głosu badała się Pani/badał się Pan u foniatry lub laryngologa-foniatry? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Tak Nie

Jeśli tak, to jaka była diagnoza?

.....

.....

2. Czy ma Pani/ Pan zdrowe gardło? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Tak, Nie, Nie wiem

3. Dlaczego chce się Pani/ Pan uczyć emisji głosu? Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- zwiększenie komunikatywności
- wywieranie wpływu na innych
- samozadowolenie
- w celach zarobkowych
- inne –jakie.....

4. Co w brzmieniu własnego głosu podoba się Pani/Panu? Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- barwa
- chrypa,
przydech
- siła głosu
- nic
- Inne...

5. Czy pracując głosem dłużej męczy się Pani/Pan fizycznie? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Tak, Nie, Nie wiem

6. Czy używając głosu przez parę godzin ma Pani/Pan:... Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- -zmęczony głos
- -głos staje się zachrypnięty
- - głos staje się przytłumiony
- - głos zasadniczo się zmienia,

7. Co to jest emisja głosu?

.....
.....

8. Jaki sposób uczenia Pani/Pan preferuje? Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- poprzez odczuwanie na poziomie mięśni,
- wzrokowo,
- słuchowo,
- poprzez działanie,
- przez powtarzanie,
- nie wiem

9. Czy Pani/Pana zdaniem ciało bierze udział w emisji głosu? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Tak, Nie, Nie wiem

10. Jak pani/Pana zdaniem usytuowane są fałdy głosowe? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- wzdłuż szyi
- w poprzek szyi,
- ukośnie w szyi,
- okrężnie

11. Jak Pani /Pan rozumie komunikat „podeprzyj dźwięk”? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- nie rozumiem,
- napnij przeponę- (diafragmę),
- zaciśnij pośladki, □ napnij mięśnie brzucha,
- napnij mięśnie podbrzusza.

12. Czy na zajęciach z emisji głosu przekazywana jest wiedza teoretyczna? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Tak, Nie

13. Czy wiedza teoretyczna związana z powstawaniem dźwięku jest potrzebna? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Tak, Nie, Nie wiem

14. Jakimi metodami jest Pani/Pan uczona/y przez osobę prowadzącą te zajęcia? Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- wykłady,
- ćwiczenia,
- dyskusja,
- praca z tekstem
- gry i zabawy dydaktyczne
- inne- jakie.....

15. Czy lekcje emisji głosu oparte są na ćwiczeniach fizycznych? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Zawsze Czasami Nigdy.

16. Czy lekcje emisji głosu oparte są na ćwiczeniach wokalnych? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Zawsze Czasami Nigdy

17. Czy lekcje emisji głosu oparte są na ćwiczeniach: uruchamiających ciało, wokalnych, wizualnych, uruchamianiu wyobraźni. Proszę zaznaczyć odpowiedź w każdym z rzędów.

	Zawsze	Czasami	Nigdy
uruchamiających ciało			
wokalnych			
wizualnych			
uruchomieniu wyobraźni			

18. Które z powyższych czynników są istotne w mowie i śpiewie? Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- pojemność płuc, □ mocna broda,
- mięśnie brzucha,
- płuca,
- świadomość,
- język,
- waga,
- siła fizyczna
- kształt podniebienia twardego
- krtań

19. Czego Pani/Pan oczekuje po zajęciach z emisji głosu?

.....

A teraz prosimy Państwa o kilka danych, które Państwa dotyczą

Wiek.....

Płeć.....

Miejsce zamieszkania.....

Wykształcenie.....

Zawód.....