



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

**Title:** Śpiew jako wartość osobowa dziecka.T. 1 Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku

**Author:** Jadwiga Uchyła-Zroski

**Citation style:** Uchyła-Zroski Jadwiga. (2015). Śpiew jako wartość osobowa dziecka.T. 1 Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Śpiew jako wartość osobowa dziecka

Tom 1: Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej  
przełomu XX i XXI wieku



Jadwiga Uchyla-Zroski



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO  
KATOWICE 2015



# Śpiew jako wartość osobowa dziecka

Tom 1

Stalność i zmienność rozwoju myśli naukowej  
przełomu XX i XXI wieku



NR 3381

Jadwiga Uchyła-Zroski

# Śpiew jako wartość osobowa dziecka

Tom 1

Stalność i zmienność rozwoju myśli naukowej  
przełomu XX i XXI wieku

Redaktor serii: Muzyka  
Krystyna Turek

Recenzent  
Irena Szypułowa

Redaktor: Małgorzata Pogłódek  
Projektant okładki: Aleksander Ostrowski  
Redaktor techniczny: Barbara Arenhövel  
Korektor: Joanna Zwierzyńska  
Łamanie: Damian Walasek

Copyright © 2015 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**  
**ISBN 978-83-8012-722-7**  
(wersja drukowana)  
**ISBN 978-83-8012-723-4**  
(wersja elektroniczna)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 13,5. Ark. wyd. 16,0.  
Papier offset kl. III, 90 g Cena 32 zł (+VAT)

---

Druk i oprawa  
EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek Spółka Jawna  
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek

## Spis treści

Wstęp . . . . .	9
Rozdział pierwszy	
Wartości w edukacji muzycznej — wprowadzenie w problematykę badań . .	15
Edukacja muzyczna w świetle wybranych wartości i wartościowania . . . . .	15
Wartości w muzycznej (wokalnej) edukacji akademickiej . . . . .	24
Aksjologia relacji interpersonalnych w kształceniu studentów . . . . .	32
Rozdział drugi	
Przegląd głównych stanowisk, teorii naukowych polskich i zagranicznych omawiających rozwój możliwości głosowych dziecka . . . . .	37
Okresy i cechy charakterystyczne rozwoju muzycznego oraz wokalnego dziecka	37
Cechy rozwoju głosu dziecka i współczynniki uzdolnienia muzycznego we wczesnym dzieciństwie . . . . .	39
Cechy rozwoju głosu dziecka i współczynniki uzdolnienia muzycznego w okresie przedszkolnym . . . . .	43
Cechy rozwoju głosu dziecka i predyspozycji muzycznych w wieku wczes- noszkolnym . . . . .	48
Pedagogiczne aspekty kształcenia aparatu wokalnego dziecka . . . . .	50
Problemy niezbadane z pedagogicznego punktu widzenia . . . . .	53
Rozdział trzeci	
Pedagogiczne i psychologiczne uwarunkowania pracy narządów głosowych dziecka . . . . .	59
Narządy fonacyjne i budowa aparatu głosowego dziecka . . . . .	59
Przebieg procesów wydobywania się dźwięków mowy i śpiewu . . . . .	60
Teorie tworzenia dźwięku . . . . .	63
Charakterystyka psychologiczna dziecka w wieku wczesnoszkolnym . . . . .	65



Rozwój zdolności muzycznych — przegląd literatury związanej z badanym problemem	72
Podsumowanie . . . . .	76
Rozdział czwarty	
Metodologiczne podstawy badań własnych . . . . .	79
Cel pracy i przedmiot badań własnych . . . . .	79
Problemy badawcze . . . . .	80
Hipotezy . . . . .	81
Dobór, układ i pomiar zmiennych oraz ich wskaźników . . . . .	82
Kierunki i fazy badań . . . . .	86
Metody, techniki i narzędzia badawcze . . . . .	90
Zasięg badań . . . . .	99
Zasięg osobowy badań (ocena reprezentatywności zbioru) . . . . .	100
Zasięg terytorialny (z uzasadnieniem celowości wyboru środowiska badawczego) . . . . .	101
Podsumowanie . . . . .	102
Rozdział piąty	
Założenia dydaktyczne i teoretyczne <i>heurystycznej metody śpiewu</i> . . . . .	105
Przegląd i krótka charakterystyka wybranych metod nauczania muzyki stosowanych w szkolnictwie ogólnokształcącym . . . . .	105
Opis przebiegu procesu dydaktycznego i założeń <i>heurystycznej metody śpiewu</i>	109
Analiza treści programowych: śpiew i ćwiczenia mowy — muzyka klas I—III	112
Ramowy rozkład materiału dydaktycznego przy zastosowaniu <i>heurystycznej metody śpiewu</i> . . . . .	114
Uwagi i założenia <i>heurystycznej metody śpiewu</i> w naturalnym eksperymencie pedagogicznym . . . . .	115
Podsumowanie . . . . .	120
Rozdział szósty	
Analiza statystyczna uzyskanych wyników badań oraz ich interpretacja . . . . .	123
Wyniki badań w zakresie merytorycznego i metodycznego przygotowania studentów do pracy zawodowej . . . . .	123
Możliwości wokalne i muzyczne dziecka w świetle przeprowadzonych badań i uzyskanych wyników naturalnego eksperymentu pedagogicznego (pomiar dydaktyczny) . . . . .	131
Zastosowanie i analiza porównawcza wyników badań <i>Testem inteligencji muzycznej</i> H.D. Winga . . . . .	149
Współzależność pomiędzy <i>Testem inteligencji muzycznej</i> H.D. Winga a <i>Krótką skalą inteligencji</i> M. Choynowskiego . . . . .	153
Charakterystyka zainteresowań muzycznych uczniów . . . . .	155
Zestawienie i analiza wyników badań środowiska szkolnego i domowego uczniów	158

---

Rozdział siódmy	
Próba syntezy wyników badań diagnostycznych . . . . .	163
Interpretacja i uogólnienie wyników . . . . .	163
Weryfikacja hipotez . . . . .	170
Wnioski i postulaty . . . . .	176
Rozdział ósmy	
Prezentacja wyników badań komparatystycznych studentów oraz uczniów w świetle wartości osobowych . . . . .	181
Obecność wartości osobowych w kształceniu wokalnym studentów — badania jakościowe . . . . .	181
Badania porównawcze możliwości wokalnych uczniów klas I—III . . . . .	185
Weryfikacja hipotez badań komparatystycznych . . . . .	190
Refleksje końcowe w odniesieniu do przeprowadzonych badań i współczesnej praktyki edukacyjnej . . . . .	191
Zakończenie . . . . .	195
Bibliografia . . . . .	203
Indeks osobowy . . . . .	211
Summary . . . . .	215
Резюме . . . . .	216



## Wstęp

Muzyka jako sztuka jest nie tylko wartością sama w sobie, lecz stanowi także istotny element w ogólnym rozwoju, kształceniu i wychowaniu dziecka. Jak mówi Helena Danel-Bohrzyk: „Siła muzyki jest niezaprzeczalna. Muzyka budzi radość, zadowolenie, wywołuje podniosły nastrój, daje poczucie siły, wzbudza stany emocjonalne, kształtuje wychowawczo i motywuje edukacyjnie”<sup>1</sup>. Ważne miejsce w całości kształcenia kultury muzycznej dziecka od dawna zajmował śpiew. Jest on bowiem najwcześniejszą formą czynnego kontaktu dziecka z muzyką i otaczającym je środowiskiem. Muzyka wokalna wyrażona śpiewem nabiera szczególnego znaczenia w życiu codziennym małego dziecka. Ważna rola w tym względzie przypada rodzinie, a później — nauczycielowi muzyki jako wychowawcy estetycznemu, który wprowadza dziecko w tajniki autokreacji, wartości i piękna.

Niniejsza publikacja jest monografią pedagogiczną opartą w swej strukturze na badaniach diagnostycznych i komparatystycznych. Ukazuje problematykę pedagogiczno-muzyczną. Praca nosi tytuł: *Śpiew jako wartość osobowa dziecka. Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku*. Autorka w pierwszej jej części w świadomy sposób odwołuje się do odległych czasowo badań nad głosem dziecięcym, do mało znanej literatury polskiej i zagranicznej. Praca w tym ujęciu nabiera cech historyczności, a przytoczone poglądy badaczy poddane zostały ocenie i analizie porównawczej. W zamieszczonych w niniejszej pracy rozważaniach teoretycznych doszukać się można cech stałych i zmiennych. Ukazane zostały one głównie w poglądach na proces rozwoju i kształcenia wokalnego dzieci, właściwego przygotowania studentów do ról nauczycielskich w świetle wartości i wartościowania, zadań uczelni artystycznych w kreowaniu postaw

---

<sup>1</sup> H. Danel-Bohrzyk: *Instrument muzyczny źródłem twórczej inwencji dziecka młodszoszkolnego*. W: H. Danel-Bohrzyk (red.): *Zagadnienia pedagogiki muzycznej*. Katowice 1993, s. 42.

twórczych studentów. Część teoretyczną dopełniają wyniki badań diagnostycznych młodzieży szkolnej w Jastrzębiu-Zdroju (1987)<sup>2</sup> oraz przeprowadzone w tej samej placówce szkolnej badania porównawcze (2015).

Celem publikacji było ustalenie, o jakie nowe treści powinien zostać poszerzony uniwersytecki program nauczania i kształcenia studentów, by w większym stopniu podkreślić świadomość celowej i systematycznej pracy nauczyciela muzyki nad kształceniem i rozwijaniem głosów dziecięcych. W tym względzie została zaproponowana i zweryfikowana eksperymentalnie nowa metoda nauczania zwana *heurystyczną metodą śpiewu*. Stosowanie *heurystycznej metody śpiewu* było szczególnie przydatne dydaktycznie w ćwiczeniach rozśpiewujących. Niniejsza praca ukazuje śpiew jako wartość osobową dziecka, ale także określa warunki gotowości i kompetencji studenta — przyszłego nauczyciela muzyki.

Praca składa się z dwóch podstawowych części obejmujących osiem rozdziałów. Część pierwszą, teoretyczną, stanowią trzy początkowe rozdziały pracy, pozostałych pięć obejmuje całość badań empirycznych w postaci założeń metodologicznych, prezentacji wyników badań, analizy i wniosków. W rozdziale pierwszym zamieszczono poglądy badaczy na istotę wartości w szeroko rozumianej edukacji muzycznej: akademickiej i szkolnej. Poddano analizie rozumienie wartości osobowych. Rozdział drugi prezentuje przegląd głównych stanowisk, teorii naukowych polskich i zagranicznych w ujęciu historycznym, omawiających rozwój możliwości głosowych dziecka. Badacze głosów dziecięcych i możliwości jego rozwoju są jednomyślni w przekonaniu, że śpiew stanowi wartość osobową dziecka, a jego poznanie i kształcenie wymagają dużej ostrożności pedagogiczno-muzycznej.

Rozdział kolejny, trzeci, zawiera pedagogiczne i psychologiczne uwarunkowania pracy narządów głosowych dziecka, omawia budowę narządów fonacyjnych, głosowych, teorie tworzenia dźwięku. Pedagogika muzyki jest młodą dyscypliną naukową i w wielu kwestiach odwołuje się do dyscyplin jej pokrewnych. Rozdział zawiera także charakterystykę psychologiczną dziecka i opis rozwoju zdolności muzycznych.

Treść rozdziałów od czwartego do ósmego dotyczy eksperymentalnej weryfikacji skuteczności *heurystycznej metody śpiewu* w rozwijaniu możliwości głosowych dzieci klas I—III. W tym celu opracowano eksperymentalną procedurę badawczą. Otrzymane wyniki badań posłużyły do zasugerowania zmian w kształceniu przyszłej kadry nauczycielskiej w zakresie dydaktyki muzyki, pedagogiki twórczości, pedagogiki muzyki. Rozdział siódmy prezentuje badania porównawcze kwestionariuszem ankiety stu-

---

<sup>2</sup> Badania z roku 1987 dotąd nie zostały opublikowane w całości, lecz jedynie fragmentarycznie. Niniejsza publikacja jest ich poszerzonym ujęciem komparatystycznym. Ukazuje ważny okres przekształceń edukacyjnych w nauczaniu muzyki.

dentów edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej na temat wiedzy i umiejętności praktycznych dotyczących rozwoju głosów dziecięcych, a także preferowanych przez studentów wartości osobowych uczestników działań wokalnych. Ponadto w rozdziale tym zostały zaprezentowane badania porównawcze możliwości głosowych dzieci klas I—III ze szkoły podstawowej w Jastrzębiu-Zdroju z roku 1986/1987 oraz 2014/2015. Pracę rozpoczyna wstęp, a kończy refleksja w postaci zakończenia oraz wykaz literatury i indeks osobowy.

Podjmując się w niniejszej pracy zadania określenia skuteczności *heurystycznej metody śpiewu*, należało rozpatrzyć kilka problemów natury teoretycznej, związanych ściśle z pokrewnymi dyscyplinami naukowymi: psychologią i psychologią muzyki, pedagogiką i pedagogiką muzyki, pedagogiką twórczości, dydaktyką muzyki. W świetle rozważań zawartych w niniejszej pracy śpiew postrzegany jest jako wartość osobowa, toteż każdy student, a przyszły nauczyciel muzyki, powinien mieć świadomość swej odpowiedzialności artystycznej, pedagogicznej, zdrowotnej, etycznej dotyczącej jej stosowania i skutków.

Ważna rola w tym zakresie przypada uczelniom kształcącym przyszłą kadrę nauczycielską. Jakość przygotowania studenta do realizacji postawionych mu zadań edukacyjnych, artystycznych i wychowawczych wymaga od uczelni wielu działań organizacyjnych, często modernizacji i zmian w systemie kształcenia. Od postawy przyszłego nauczyciela muzyki, poczucia posłannictwa zawodowego, umiejętności muzycznych, wykształcenia zależy, czy odniosą on i uczeń sukces w tym zakresie.

Śpiew opiera się na wielu funkcjach cech osobowych dziecka, które dla niego stanowią jedyną i niepowtarzalną wartość. Głos śpiewany (śpiew i tworzące go elementy) powinien być kształtowany, aktywizowany, pielęgnowany od najmłodszych lat życia dziecka. Jak wskazują badacze problematyki wartości i wartościowania, w naukach humanistycznych słowo *wartość* najczęściej odnosi się do tego, co ceni człowiek lub grupa społeczna, co uważane jest za ważne, znaczące i doniosłe, a tym samym stanowi cel ludzkich dążeń<sup>3</sup>. Do wyróżnienia tego, co cenione, służą sądy, przekonania powiązane ze sferą intelektualną, emocjonalną i charakterologiczną<sup>4</sup>. W takim rozumieniu *wartości osobowe* zajmują ważne miejsce w edukacji muzycznej, gdyż odnoszą się do tego, co cenne i zgodne z naturą; czego chcemy, co stanowi przedmiot (aktualnego lub potencjalnego) dążenia, co

<sup>3</sup> Zob. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996, s. 309. Por. K. Olbrycht: *Edukacja aksjologiczna — próba interpretacji i zarys programu*. W: K. Olbrycht (red.): *Edukacja aksjologiczna*. T. 1. Katowice 1994.

<sup>4</sup> Zob. K. Żuchelkowska: *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*. Bydgoszcz 2012, s. 29—62. Por. W. Cichoń: *Wartości — człowiek — wychowanie*. Kraków 1996.

jest celem naszych działań; co zaspokaja potrzeby, zainteresowania, dostarcza zadowolenia, przyjemności; co (jakie?) powinno być; co obowiązuje, apeluje (do odbiorcy); co domaga się istnienia<sup>5</sup>. W takim rozumieniu śpiew nie jest tylko działaniem odtwórczym, lecz także staje się wartością osobową dziecka i uwzględnia jego potencjał muzyczny, możliwość rozwoju, samorozwoju oraz rolę nauczyciela muzyki w procesach jego kształcenia i wychowania. Edukacja aksjologiczna staje się wyzwaniem naszych czasów, to „wielostronny, kulturowy i pedagogiczny proces, proces *całozyciowego* formowania człowieka realizowanego na kanwie ewolucyjnego poznawania i *interioryzowania wartości*, jako wielorakich dóbr i idei stanowiących w życiu ludzi realność i perspektywę ich podmiotowych wyborów”<sup>6</sup>. Szkoła na miarę potrzeb dziecka musi być placówką wszechstronnie kształcąca, rozwijającą ucznia intelektualnie, emocjonalnie, charakterologicznie. Cechy te stanowią główny potencjał wartości osobowych. Osoba wszechstronnie rozwija się wówczas, gdy realizuje swoje cele, dążenia, potrzeby, zainteresowania.

Bogactwo wiedzy (teorii i praktyki) sprawia, że problemy szkolnej edukacji muzycznej i akademickiej nie mogą być rozwiązane wyłącznie w kategoriach jednej dyscypliny, lecz winny być badane, analizowane i rozwiązywane zgodnie z założeniami wielu dyscyplin naukowych.

Jak wykazały badania, nauczyciele klas młodszych są świadomi braków teoretyczno-metodycznych pracy nad kształceniem głosów dziecięcych, muzycznym rozwojem dziecka. Czują w trakcie realizacji działu „Śpiew” (śpiew i ćwiczenia mowy) wielką trudność w aktywizowaniu uczniów nieśpiewających oraz mających trudności w śpiewie. Fakt, że obecnie muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jest skorelowana tematycznie i działaniowo z innymi treściami nauczania realizowanymi w danym dniu zajęć, nadaje działaniom muzycznym różnorodny wymiar edukacyjny. Często zajęcia muzyczne w zintegrowanej edukacji pełnią funkcję uzupełniającą dany blok tematyczny dnia, są relaksem, przerywnikiem artystycznym w uczeniu się. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej podczas zajęć muzycznych stosuje najczęściej formy pracy zespołowej, rzadziej grupowej czy indywidualnej. Nie pozostaje mu na lekcji wiele czasu, by pracować nad indywidualnymi trudnościami w śpiewie.

Poznanie innowacyjnych założeń *heurystycznej metody śpiewu* może nauczycielom usprawnić pracę dydaktyczną, zwiększyć efekty pracy opartej na działaniach twórczych. Jak wynika z przeprowadzonych badań sonda-

<sup>5</sup> Zob. K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń 1994, s. 16—17. Por. K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości*. Kraków 2004.

<sup>6</sup> K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999, s. 33. Zob. K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. 1: *Godność, odpowiedzialność, tolerancja*. Lublin—Kielce 2003.

zu diagnostycznego, nauczyciele klas młodszych stosują w realizacji działu „Śpiew” jednorodne metody pracy dla całego zespołu klasowego, gdyż w tym zakresie nie otrzymali wystarczającego przygotowania podczas studiów. Niniejsza publikacja jest ofertą uzupełniającą tę lukę.

Dziecko do aktywności wokalne trzeba pobudzić, by dzięki świadomej i celowej działalności dydaktycznej nauczyciela kierować i przyspieszać ukryte możliwości wokalne jako wartości osobowe. Zdolności wokalne są ściśle powiązane z uzdolnieniami muzycznymi dziecka, głównie z wrażliwością muzyczną, poczuciem rytmu, intonacją, z poprawnym oddechem, wymową. Dlatego też *heurystyczna metoda śpiewu* została wprowadzona do programu eksperymentalnego nauczania muzyki klas I—III z uwzględnieniem wszelkich form twórczej działalności dziecka w zakresie śpiewu (słowa i muzyki), ruchu z muzyką, gry na instrumentach, percepcji muzyki.

Przyjęto w pracy założenie, że nieodłącznym elementem śpiewu jest umiejętność brania poprawnego i pełnego oddechu, właściwego kierowania torem oddechowym oraz funkcjami wokalnymi, artykulacyjnymi, rezonacyjnymi. Tylko dokładna znajomość zagadnień problematyki kształcenia głosów dziecięcych przez nauczycieli może przyczynić się do właściwego kierowania, pobudzania i przyspieszania rozwoju możliwości wokalnych. Dlatego też stymulacja i akceleracja wokalnych możliwości dziecka w aspekcie wartości osobowych stanowią przedmiot badań niniejszej rozprawy. Praca ma wymiar teoretyczny oraz praktyczny. Nauczyciele muzyki — jak wykazały badania sondażowe — mają dużą trudność z wyborem najwłaściwszych metod pracy, z rozśpiewaniem zespołów klasowych, szczególnie tych, w których przeważają liczebnie dzieci z trudnościami w śpiewie. Dziecko, które nie rozmiłuje się w śpiewie w klasach młodszych, w starszych klasach ma wielką trudność z nadrobieniem zaległości. Jeśli studenci poznają edukację muzyczną, założenia i skuteczność *heurystycznej metody śpiewu*, w konsekwencji wzbogaci to ich wiedzę teoretyczną i działalność praktyczną przyszłego nauczyciela muzyki.

Uważa się, że z założeniami metody powinni być również zapoznani studenci nauczania początkowego i przedszkolnego. *Heurystyczna metoda śpiewu* stanowi pomost pomiędzy zadaniowym kształceniem głosu dziecka w klasach starszych szkoły podstawowej (IV—VI), a zabawowym — w klasach młodszych i przedszkolu, w pracy z dzieckiem klas specjalnych, ośrodków terapeutycznych i rehabilitacyjnych.

Myślą przewodnią monografii stały się sugestie zmian w treściach programu kształcenia studentów wynikające z pogłębionej analizy teoretyczno-empirycznej *heurystycznej metody śpiewu*<sup>7</sup> i zaproponowanego w niniej-

---

<sup>7</sup> *Heurystyka* (gr. *heuresis* — „odnalezienie”). Z. Rysiewicz (red.): *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1965, s. 271. *Sztuka znajdowania* — umiejętność odkrywania, sposób



szej pracy sposobu kształcenia głosów dziecięcych. Tak więc publikacja ta z uwagi na poruszaną problematykę jest pedagogiczno-muzyczna, ukazuje teoretyczne i praktyczne zależności rozwoju możliwości głosowych dzieci klas młodszych w procesie dydaktycznym i wychowawczym szkoły z udziałem czynników ich stymulacji<sup>8</sup> i akceleracji<sup>9</sup>. W dotychczasowej literaturze naukowo-metodycznej problem ten nie znalazł swego opracowania.

Proponowana metoda kierowana jest głównie do uczniów klas I—III, niemniej jednak pewne jej elementy mogą realizować rodzice i opiekunowie w środowisku rodzinnym, na zajęciach umuzykalniających i rytmiki w przedszkolu, w placówkach oświatowych, a także w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Z założeniami metody i jej skutecznością dydaktyczno-wychowawczą powinni być zapoznani studenci edukacji muzycznej, zintegrowanego nauczania, wychowania przedszkolnego, pedagodzy klas specjalnych oraz wychowawcy ośrodków dla dzieci niepełnosprawnych. Metoda ta zapewnia dobrą jakość głosu, piękny śpiew jako efekt świadomego działania muzycznego, wyrabia też pozytywny stosunek do muzyki. Kreatywne i twórcze zachowanie dziecka w dużej mierze zależy od właściwie dobranych metod pracy nauczyciela. Praca nad głosem dziecka jest mozolna, często trudna, ale konieczna, wyniki jej bowiem widoczne są nie od razu, lecz dopiero po pewnym czasie.

Praca ta ma postać publikacji otwartej, każdy jej Czytelnik może ubogacać ją własnymi pomysłami twórczymi i kompleksowymi działaniami wokalnymi z uwzględnieniem założeń *heurystycznej metody śpiewu*.

Niniejsze badania, rozległe w czasie, powstały dzięki wsparciu i życzliwości wielu profesorów, znakomitych pedagogów. Nadto dopełniły tę rozprawę i nadały jej ostateczny kształt cenne uwagi Pani Recenzent prof. dr hab. Ireny Szypułowej. Dziękuję również nauczycielom placówek badawczych, którzy współdziałali ze mną w trakcie organizacji, przebiegu naturalnego eksperymentu pedagogicznego oraz badań porównawczych, i tym wszystkim, którzy w jakiegokolwiek formie służyli mi pomocą w przygotowaniu prezentowanej pracy.

---

organizowania nauki szkolnej polegający na naprowadzeniu uczniów na drogę samodzielnych poszukiwań rozwiązań wokalnych. Szerzej założenia „metody” zostały przedstawione w piątym rozdziale pracy.

<sup>8</sup> *Stymulacja* (łac. *stimulatio*) — „pobudzenie do działania”, „dawanie impulsu”, „bycie bodźcem”, „podniecanie”, „wzmaganie procesów życiowych organizmu”. Z. Rysiewicz (red.): *Słownik wyrazów obcych...*, s. 628.

<sup>9</sup> *Akceleracja* (łac. *acceleratio* — „przyspieszenie”). Sprawa akceleracji umysłowej wymaga badań, które lepiej wyjaśnią to zjawisko, a zarazem dostarczą przesłanek niezbędnych do podejmowania decyzji w sprawie organizacji szkoły oraz programów i metod nauczania. W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981, s. 15.

## Rozdział pierwszy

# Wartości w edukacji muzycznej — wprowadzenie w problematykę badań

### Edukacja muzyczna w świetle wybranych wartości i wartościowania

Badania nad systemem wartości wykazały, że mają one liczne aspekty ujęć teoretycznych i mogą służyć różnym celom edukacyjnym w muzyce. Zdaniem Janusza Homplewicza: „Wartością jest wszystko to, co dla człowieka przedstawia się jako cenne, w co chce angażować swe wysiłki i wolę. To dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzić o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej”<sup>1</sup>. Autor w przytoczonym fragmencie tekstu podkreśla znaczenie wartości w życiu każdego człowieka, studenta, ucznia, dziecka.

Muzyka z racji tej, że jest sztuką, ma swój udział w tworzeniu wartości artystycznych, estetycznych oraz wartości osobowych. Wartości te biorą udział w kształtowaniu potencjału osobowego każdego człowieka<sup>2</sup>. Do najważniejszych ról wartości w rozwoju osobowym człowieka można zaliczyć działania rozwijające intelekt, sferę emocjonalną, cechy charakteru, wpływające też na lepsze postrzeganie i rozumienie świata przez człowieka, współuczestniczące w tworzeniu się form relacji osobowych, sposobów komunikacji międzyludzkich, uczące zdobywania wyznaczonych celów, korzystnie wpływające na umiejętność podejmowania decyzji o samym sobie<sup>3</sup>.

Wielu współczesnych badaczy podkreśla znaczącą rolę i obecność wartości w procesie edukacji i wychowania. Oto wybrane stanowiska bada-

---

<sup>1</sup> J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów 1996, s. 142.

<sup>2</sup> Zob. A. Michalski (red.): *Tożsamość pedagogiki muzyki*. T. 1. Gdańsk 2012.

<sup>3</sup> K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999, s. 33.

czy. Krystyna Chałas dostrzega w wartościach siły sprawcze. Przypisuje im udział w kreowaniu wszelkich funkcji działaniowych człowieka<sup>4</sup>. Można postawić pytanie: czy w przypadku nauczania muzyki zaproponowany przez Krystynę Chałas podział funkcji wartości ma swoje aktualne odniesienia w edukacji akademickiej oraz szkolnej? Obecność wartości dostrzec można w następujących działaniach muzycznych ucznia:

- funkcja celowościowa — podejmowanie czynności muzycznych w określonym celu (na przykład percepcja muzyki, odtwarzanie uprzednio poznanej muzyki, gra na instrumencie, podczas działań ruchowych, w procesach tworzenia muzyki);
- funkcja treściowa — wybór materiału muzycznego według przyjętej selekcji treści muzycznych i pozamuzycznych;
- funkcja sytuacyjna — podejmowanie działań muzycznych w danym momencie, na przykład wspólny śpiew, indywidualne lub zbiorowe działania instrumentalne jako twórcze i odtwórcze, percepcja muzyki;
- funkcja informacyjna — nabywanie nowej wiedzy o muzyce, wiedzy stanowiącej podstawy działań praktycznych, lub odwrotnie — wyjaśnienie działań praktycznych wiedzą teoretyczną;
- funkcja integracyjna — scalanie treści różnych dziedzin, dyscyplin naukowych, integrowanie wszelkich działań odtwórczych czy twórczych w zakresie treści, formy, aparatu wykonawczego, czasu trwania, sposobu prezentacji;
- funkcja determinująca — kształtowanie świadomego dystansu do nabywanej wiedzy, nabywanie umiejętności krytycznego oglądu cudzych i własnych wytworów, percypowanych, odtwarzanych, tworzonych treści muzycznych<sup>5</sup>.

Tadeusz Kocowski z kolei wskazuje, że szczególne miejsce w edukacji szkolnej zajmują *wartości uniwersalne*, którym przypisuje następujące funkcje:

- integrującą — wartości integrują motywacje do różnorodnej aktywności muzycznej i pozamuzycznej; porządkują działania zmierzające do coraz doskonalszych działań i zachowań, a w tym — do aktywności artystycznej, aktywizują do realizacji różnorodnych form muzycznych, percepcyjnych, odtwórczych i twórczych, które również są wartościami estetycznymi, artystycznymi, scalają i koordynują różne funkcje organizmu do podejmowania określonych działań;
- wartościującą — wartości są kryterium ocen i orientacji; porządkują działania i zachowania według wskazań korzyści, szczęścia, piękna, prawdy, dobra, celu, pożądanego;

<sup>4</sup> K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*. Lublin—Kielce 2003, s. 56.

<sup>5</sup> Zob. *ibidem*, s. 56—59.

- rozstrzygającą — wartości mają moc *metadecyzyjną*, pozwalają nabywać umiejętności decydowania o własnej osobie, swej przyszłości, swym losie, o wyborze drogi życiowej, ułatwiają udowadnianie własnych racji i mądre rozwiązywanie napotkanych problemów;
- socjalizacyjną — pełnią funkcję socjalizacji, dzięki której jednostka włącza się w daną społeczność akademicką, grupę muzyczną, zespół kolegów i koleżanek; do tej grupy zaliczane są wartości: etyczne, moralne, społeczne<sup>6</sup>.

Uwzględniając kategorialny charakter wartości muzycznych i wiodącą tematykę niniejszej publikacji, czyli aksjologię pedagogiczną w muzyce, należy przywołać poglądy Andrzeja Pytlaka dotyczące wartości<sup>7</sup>. Wyodrębnił on trzy podstawowe kategorie wartości i przyporządkował im określone funkcje edukacyjne.

- Wartości inherentne. Stanowią one wartość same w sobie i są ważne ze względu na treści przedmiotu nauczania, a także zakres materiału dydaktycznego muzyki. Umożliwiają uczącym się przyswojenie dorobku kulturowego muzyki jako dziedziny sztuki. Obecność wartości inherentnych w edukacji muzycznej sprawia, że uczący się poznaje problematykę ludzkich dziejów, poszerza horyzonty kultury osobistej, pogłębia i pomnaża kontakty ze światem, który go otacza i w którym żyje. Uważa, że wiedza naukowa i kultura muzyczna umożliwiają człowiekowi kontakty z innymi ludźmi.
- Wartości formalne. Są ogólnie ważne dla istnienia i rozwoju kultury muzycznej (cywilizacji) danego społeczeństwa. Wartości te stopniowo wspomagają rozwój sztuki muzycznej, a także dziedziny nauki i techniki, w których muzyka ma swój ważny udział. Do tej grupy wartości zalicza się całość dorobku kultury muzycznej, na stałe wpisany do skarbcza nauki i sztuki narodowej i światowej.
- Wartości instrumentalne. Służą tworzeniu i konstytuowaniu się innych wartości, głównie tych, które są potrzebne do rozwoju muzycznego i osobowego człowieka. Do najważniejszych cech wartości osobowych, biorących udział w działaniach muzycznych studentów i uczniów, zaliczamy: sferę intelektualną, sferę emocjonalną, sferę charakterologiczną. Sfery te tworzą podwaliny wszelkich rodzajów i form aktywności artystycznych człowieka, takich jak: aktywność percepcyjna, aktywność odtwórcza, aktywność twórcza. Ten aktywizujący i ogólnorozwojowy wpływ muzyki na różne funkcje organizmu jest szczególnie ważny w okresie rozwoju osobowego młodego człowieka, jakim jest dziecko, uczeń, student. Wartości instrumentalne są również obecne na kolej-

<sup>6</sup> Zob. T. Kocowski: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Kraków 1991, s. 97.

<sup>7</sup> Zob. A. Pytlak: *Podstawy wychowania muzycznego*. Warszawa 1977, s. 37—43. Por. R. Ławrowska: *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków 2003.

nych etapach życia człowieka. Muzyka dzięki treściom artystycznym i estetycznym staje się źródłem przeżyć estetycznych i bogatych odczuć wrażliwości ludzkiej. Wartości instrumentalne są źródłem licznych satysfakcji ułatwiających poznanie siebie i innych, kształtują motywację do wyznaczonych celów oraz działania prowadzące do umiejętności samokontroli, wyrabiają myślenie, pamięć, wyobraźnię i wrażliwość na elementy muzyki, uczą koncentracji na określonych jej cechach.

Myślenie o wartościach w muzyce prezentowane przez Andrzeja Pytlaka w wielu zakresach jest aktualne.

Klasyfikacja wartości dotyczy w głównej mierze osoby *uczącej się*, czyli ucznia, i nie obejmuje osoby nauczającej (nauczyciela). Nie uwzględnia ważnej roli osoby nauczyciela w kreowaniu i tworzeniu sytuacji aksjologicznych. Pytlak nie podejmuje zagadnień roli wartości w procesach introcepcji treści muzycznych i ogólnych. Zaletą wartości muzycznych jest to, że splatają się z innymi wartościami, tworząc *korelaty treściowe i działaniowe* ucznia, głównie ukierunkowywane przez nauczyciela. Wartości muzyczne sukcesywnie wprowadzane w procesy edukacyjne budują wzajemne relacje, kształtują ich rozumienie i hierarchię. Rozumienie oraz uznawanie wartości artystycznych i estetycznych są fundamentem kształtowania zdolności muzycznych i aktywnej postawy wobec działań muzycznych. Poziom zdolności muzycznych stanowi składową uzdolnień muzycznych. Uzdolnienia muzyczne i ogólne są z kolei składowymi osobowych cech każdego człowieka.

Celem edukacji akademickiej i szkolnej w świetle wartości jest troska o rozwój wielostronny ucznia i nieustanne wzbogacanie osobowości. Jak mówi Krystyna Żuchelkowska, „aby cel ten był w pełni zrealizowany, należy duży nacisk położyć na wyzwalanie wielostronnej aktywności, przez którą rozumie się właściwości indywidualne jednostki”<sup>8</sup>. Dzięki własnej aktywności i podejmowaniu różnych działań studenci (uczniowie) wzbogacają i doskonalą siebie, rozwijają inteligencje wielorakie, zainteresowania poznawcze, a także poznają i modyfikują rzeczywistość własnego środowiska społeczno-kulturowego.

W wybranej literaturze przedmiotu odwołam się do sposobu rozumienia wartości osobowych, jaki przyjmują niektórzy badacze tej problematyki. Roman Ingarden do wartości osobowych zalicza: inteligencję, zdolność (zdolności), siłę wewnętrzną, wolność, wytrwałość, szczęście<sup>9</sup>. Należy zauważyć, że wszystkie wymienione przez Ingardena wartości osobowe mają związek z aktywnością muzyczną (wokalną) człowieka. Wiele z nich od-

<sup>8</sup> K. Żuchelkowska: *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*. Bydgoszcz 2012, s. 52.

<sup>9</sup> Zob. R. Ingarden: *O wartościach artystycznych i estetycznych*. W: M. Gołaszewska: *Istota i istnienie wartości*. Warszawa 1990, s. 118.

grywa pierwszoplanową rolę, wspomagając funkcje psychiczne i muzyczne ucznia. Decydują one także o poziomie uzdolnień ogólnych i uzdolnień muzycznych jednostki.

Według Marii Gołaszewskiej, wartościami osobowymi nazywamy to, co służy pożytkowi indywidualnemu w sferze intelektualnej, emocjonalnej, charakterologicznej<sup>10</sup>. Na podstawie zaprezentowanych stanowisk badaczy widzimy, że rozumienie wartości osobowych ma budowę strukturalną, która służy pożytkowi indywidualnemu jednostki. Na strukturę tę składają się trzy podstawowe elementy: sfera intelektualna, sfera emocjonalna oraz sfera charakterologiczna. Każda z nich w funkcjonowaniu osoby ludzkiej odgrywa ważną, ale odmienną rolę. Chcąc bliżej określić znaczenie wartości osobowych w rozwoju dziecka, trzeba choć w pewnym zarysie przybliżyć rozumienie wartości osobowych, określić ich rolę i zadania w edukacji szkolnej oraz w codziennym życiu.

Wartości osobowe i ich pomiar w teoretycznej literaturze przedmiotu zajmują niewiele miejsca. Złożoność ich istoty sprawia, że muszą być rozpatrywane w ramach różnych podejść metodologicznych, teoretycznych, działaniowych, warsztatowo-praktycznych. Wartości osobowe świadczą o indywidualnych cechach jednostki ludzkiej. Na tę grupę wartości składają się trzy zakresy potencjałów osobowych: intelektualny, emocjonalny i charakterologiczny.

Sfera charakterologiczna względem sfery intelektualnej oraz emocjonalnej bywa traktowana oddzielnie, gdyż postrzegana jest głównie w aspekcie wychowawczym. Najczęściej określa ona cechy charakteru świadczące o stosunku osoby do muzyki i działań muzycznych, o relacjach z drugim człowiekiem. Te cechy to: pracowity, systematyczny, dokładny, sumienny, obowiązkowy, empatyczny, koleżeński, wzorowy, zdyscyplinowany, odporny na stres, uważny, pewny siebie, ambitny, cierpliwy, miły. Bywają też cechy charakterologiczne o znaczeniu ujemnym: arogancki, nonszalancki, niezdyscyplinowany, niesystematyczny, zarozumiały, pyszny, wyniosły, roztrzepany. Czasem wartości te mogą określać cechy charakteru o znaczeniu neutralnym: przeciętny, niepozorny, średni, obojętny.

Przykładem badania potencjału muzycznego człowieka są testy zdolności muzycznych dla różnych grup wiekowych młodzieży szkolnej, jako miary określającej potencjał osobowy. W literaturze muzycznej najczęściej przywoływane są badania z zakresu pomiaru uzdolnień ogólnych lub specjalistycznych. Nasuwa się także wiele pytań o charakterystykę zdolności muzycznych, ich znaczenie w kształtowaniu się wartości osobowych, ich specyfikę, o pełnione funkcje w organizmie, o ich wpływ na introcepcję wartości i życie człowieka w różnych okresach.

---

<sup>10</sup> Zob. M. Gołaszewska: *Istota i istnienie wartości...*, s. 128.



Myślenie o wartościach osobowych należy kierować również w stronę ich obecności w środowisku życia człowieka, takim jak: dom rodzinny, szkoła, środowisko rówieśnicze, pozaszkolne. Rodzi się wiele pytań i wątpliwości dotyczących precyzyjnego określenia ich funkcji, zadań i celów, jakim służą. Złożoność ich istoty sprawia, że muszą być rozpatrywane w różnych ujęciach metodologicznych, teoretycznych, działaniowych, warsztatowo-praktycznych, ale zawsze traktowane jako indywidualne cechy jednostki ludzkiej.

Pytania o wartości osobowe wyrażają się w następujących pytaniach problemowych:

- Co należy rozumieć przez wartości osobowe oraz jakie podstawowe pojęcia je określają?
- Jakie role odgrywają wartości osobowe w funkcjonowaniu osobowości ludzkiej, a szczególnie w życiu młodzieży szkolnej?
- Jaką rolę odgrywają wartości osobowe w edukacji i w rozwoju muzycznym, wokalnym ucznia?
- W czym można dostrzegać pożytek wartości osobowych w realizacji treści nauczania?

Zagadnienie wartości osobowych jest nader złożone, głównie wskutek ich wewnętrznej lokalizacji w osobie ludzkiej. Bywają one uzewnętrzniane jedynie w trakcie działań i pełnienia ról sprawczych. Człowiek pod wpływem różnych bodźców może podejmować działania prowadzące ku osiągnięciu wartości osobowych. Działania te mogą być stymulowane różnymi przyczynami:

- koniecznością — uczeń widzi konieczność działań i własnej muzycznej aktywności;
- własną predylekcją — podejmuje działania muzyczne pod wpływem własnej natury, skłonności, nawyków, zainteresowań, pasji;
- własną decyzją — świadomie wybiera cel swoich działań, kieruje się chęcią wyrażającą się w „mieć” (ładny głos, dobry słuch muzyczny, dobry poziom gry na instrumencie) oraz „być” (członkiem zespołu muzycznego, najlepszym w grupie);
- presją otoczenia — podporządkowuje się poleceniom innych, na przykład rodziców, nauczyciela, środowiska rodzinnego<sup>11</sup>.

Jak wynika z przytoczonych przykładów, działania muzyczne ucznia zmierzające do nabywania wartości osobowych najczęściej mają różne źródła inspiracji. Rozpoznanie powodów działań ucznia zmierzających do nabywania nowych wartości osobowych nie jest łatwe i często bywa niejednoznaczne. Źródłami dążenia ucznia do nabywania nowych wartości mogą być różne sytuacje przypadkowe, okolicznościowe, inspiracje kontaktami

---

<sup>11</sup> Zob. *ibidem*, s. 72.

ze sztuką, wpływ grupy rówieśniczej, działania samokształceniowe, własna ambicja. Drugą cechą utrudniającą rozpoznanie powodów inspiracji ucznia do nabywania wartości osobowych jest ich ukryty związek z innymi wartościami. Wartości osobowe mogą łączyć się z innymi wartościami, tworząc grupy, łańcuchy wartości, korelaty treściowe, działaniowe. Do wartości tych zaliczamy:

- wartości kulturowe — oznaczają to, co przydatne w zaspokajaniu potrzeb artystycznych, estetycznych, światopoglądowych;
- wartości poznawcze — te, które dają nową wiedzę, będącą podstawą kształtowania umiejętności muzycznych (artystycznych, estetycznych) oraz pozwalającą rozpoznać to, co użyteczne, dobre i piękne;
- wartości duchowe — te, które budzą wewnętrzną radość, satysfakcję, poczucie własnej wartości, stan uniesienia, inspirują do dalszych działań i wysiłków artystycznych;
- wartości estetyczne — obejmują to, co piękne, godne podziwiania;
- wartości witalne — warunkują egzystencję artystyczną i bytową człowieka;
- wartości utylitarne — obejmują głównie to, co jest dla człowieka użyteczne i służy mu we wszelkich działaniach praktycznych (śpiew, gra na instrumentach, percepcja muzyki, zajęcia muzyczno-ruchowe);
- wartości wykonawczo-techniczne (instrumentalne) — te, które są sposobem realizacji użyteczności artystycznej oraz mają możliwości transcendencji;
- wartości społeczne — skuteczniają i aktywizują do wspólnych działań muzycznych, ułatwiają bycie razem, służą organizowaniu współzycia, obejmują to, co pożyteczne, wspomagają realizację celów artystycznych;
- wartości etyczne — opierają się na prawdzie, stanowią zawsze wartość poszukiwaną;
- wartości moralne — są użyteczne ze względu na harmonijne powiązania dobra osobistego z dobrem innych<sup>12</sup>.

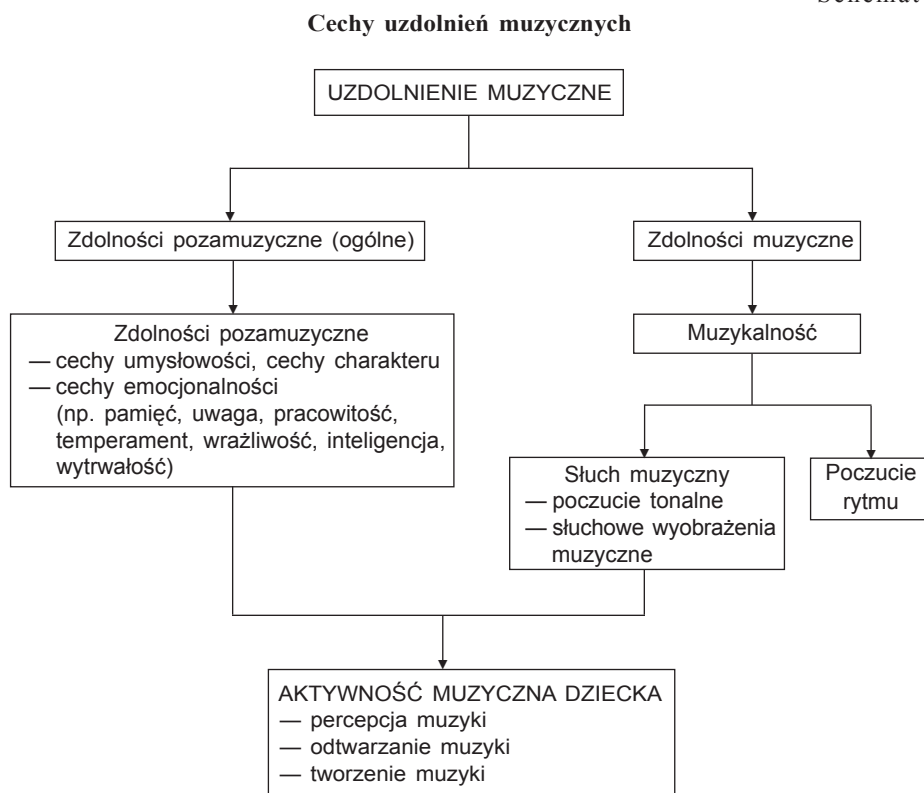
Obecność wartości osobowych w kształceniu muzycznym jest niepodważalna teoretycznie i praktycznie. Współuczestniczą one w nabywaniu umiejętności muzycznych ucznia w zakresie wiedzy, działań artystycznych, emocjonalnego stosunku do muzyki, wpływają na kształtowanie cech charakteru i potencjału zdolności. Dlatego też nie mogą być pomijane w pedagogice muzycznej i dydaktyce nauczania muzyki. Niniejsza interpretacja wartości osobowych opiera się na podejściu psychopedagogicznym. Wartości osobowe — jak wcześniej wykazałam — powstają dzięki funkcjom sfery intelektualnej, emocjonalnej i charakterologicznej. Sferę intelektualną należy rozumieć jako wszelkie działanie ucznia w zakresie gromadzenia

<sup>12</sup> Zob. *ibidem*, s. 128—129.



wiedzy i umiejętności muzycznych przy współdziałaniu aktywności procesów psychicznych. Bazę działań muzycznych ucznia stanowią i określają zasoby jego zdolności ogólnych i muzycznych. Pod pojęciem *uzdolnienia muzyczne* rozumie się takie połączenie zdolności ogólnych, muzycznych i pozamuzycznych, które umożliwią dziecku skuteczne zajmowanie się działalnością muzyczną<sup>13</sup> (patrz schemat 1.). Cechy uzdolnień ogólnych, choć bezpośrednio niezwiązane z muzykalnością dziecka, stwarzają jednak warunki sprzyjające rozwojowi muzykalności.

Schemat 1



Źródło: Opracowanie własne.

We wszystkich funkcjach sfery umysłowej bierze udział intelekt. *Intelekt* jest pojęciem wieloznacznym i oznacza z języka greckiego spostrzeganie, rozumienie, myśl, umysł, rozum<sup>14</sup>. Intelekt człowieka odpowiada za ogólną

<sup>13</sup> Zob. M. Manturzevska, H. Kotarska (red.): *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa 1990, s. 123—163.

<sup>14</sup> Zob. W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981, s. 110.

zdolność poznawania świata i dokonywania wszelkich operacji myślowych. Procesy myślenia aktywizowane są dzięki funkcjom odpowiednich zmysłów. W przypadku muzyki funkcję tę pełnią: zmysł słuchu, wzroku, czasem dotyku, a podczas zajęć muzyczno-ruchowych aktywizuje się ponadto zmysł równowagi. Procesy myślenia kierują wszelkimi działaniami muzycznymi ucznia.

Kolejną cechą intelektu ludzkiego jest to, że działania muzyczne ucznia współgrają z uczuciami i wolą. Emocjonalny w sensie pozytywnym stosunek do śpiewu wzmacnia aktywność procesów psychicznych i rolę zmysłów. Aktywność muzyczna ucznia połączona ze sferą emocjonalną może przybierać różne formy uczuć pozytywnych, także negatywnych czy obojętnych. Rolą nauczyciela jest generowanie i wyzwalanie w wychowankach głównie pozytywnych nastawień wykonawczych do muzyki, wspomaganych chęcią pokonywania wszelkich ograniczeń poznawczych i wykonawczych. W negatywnych emocjach najczęściej mają swe źródło blokady wykonawcze, narastająca niechęć i trudności edukacyjne. Sfera emocjonalna ucznia opiera się na wielu rodzajach emocji. Rodzaj emocji wyzwała odpowiednie nastawienie, a następnie budzi odpowiednie reakcje ucznia wobec przedmiotu działań muzycznych. Emocje określa się jako silne wzruszenia, które mogą się wyrażać jako radość, żal, wstyd, gniew, strach.

Trzecim istotnym członem wartości osobowych jest charakter i jego cechy. Sfera charakterologiczna uzewnętrznia w działaniu również cechy charakteru. Termin *charakter* oznacza stałą zgodność postępowania jednostki z uznawanymi przez nią zasadami, których źródłem jest jakiś przyjęty przez jednostkę lub grupę system wartości. Zgodność ta opiera się na działaniu pozytywnym, przychylnym sprawie. Może wyrażać się także zachowaniem powściągliwym, wówczas spełnia *funkcję hamującą*, na przykład gdy jednostka ma ochotę złamać jakąś obowiązującą w grupie zasadę i waha się z decyzją uczynienia tego. System wartości, jaki uznaje jednostka, pełni funkcję pobudzającą ją do działania<sup>15</sup>.

Rozpatrując wartości osobowe w aspekcie pedagogicznym, można zauważyć ich związek z nurtem personalizmu. Kierunek ten sprofilowany jest na postrzeganie osoby i jej ważnej roli w świecie istot żyjących. Termin *personalizm* wywodzi się od łacińskiego słowa *persona*, co oznacza *osobę*. Nurt ten koncentruje się na szczególnym znaczeniu osoby ludzkiej, jej pragnień, dążeń, i na uznawaniu niepodważalnej wartości, jaką jest człowiek<sup>16</sup>. To osoba dzięki pracy swego intelektu nabywa zasoby nowej wiedzy, przyswajają ją, po czym przetwarza w działaniu w kolejne wartości osobowe. Dzięki

<sup>15</sup> Zob. *ibidem*, s. 40.

<sup>16</sup> Zob. M. Nowak: *Pedagogika personalistyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika*. Warszawa 2005, s. 235.

temu każdy człowiek może z udziałem wartości sukcesywnie przekształcać świat, z którym obcuje, w którym wzrasta i żyje.

## Wartości w muzycznej (wokalnej) edukacji akademickiej

Wartości to nadal ważny i wciąż aktualny problem edukacji akademickiej. Najczęściej jednak wartości stanowią system norm określających poczynania nauczycieli akademickich, studentów, władz uczelni, administracji, pracowników sektora gospodarczego. Wszystkie te „ogniwa” uczelni, razem wzięte, składają się na społeczność akademicką. W niniejszych rozważaniach skupiać się będę na funkcjach i znaczeniu wartości w pedagogice i edukacji artystycznej szkoły wyższej. Jak mówi Kazimierz Denek, „Badania systemu wartości mają wielorakie aspekty teoretyczne i mogą służyć różnym celom praktycznym. Szczególnie duże znaczenie zdają się mieć poszukiwania naukowe dotyczące wartości odczuwalnych i uznawanych w kręgach młodzieży akademickiej”<sup>17</sup>. Rola wartości w życiu studentów wyznacza edukacji akademickiej zadanie objęcia ich „edukacją aksjologiczną”, czyli edukacją ukierunkowaną na wartości. Bez względu na kierunek i profil kształcenia każdy student, każda osoba ludzka wymaga stałego obcowania z systemem wartości.

Rozpatrując istotę wartości, ich funkcji i miejsca w życiu studenta, należy zauważyć, że cechują się wielością teoretycznych ujęć i znaczeń. Jedną z cech jest ich zmienność (mówią o tym głównie teorie subiektywistyczne), ulegają bowiem zmianom wraz z przemianami kulturowymi, społecznymi, gospodarczymi, rozwojowymi człowieka, są wszechobecne w jego życiu. Czasem są czymś, co pierwotne i trudne do zdefiniowania, ale bywają też przedmiotem potencjalnego dążenia do tego, co zaspokaja potrzeby ludzkie, co cenne, godne wysiłku, osiągnięcia, co jest zgodne z naturą ludzką, czego chcemy, co dostarcza zadowolenia, przyjemności, co traktujemy jako swój cel<sup>18</sup>.

Definicja wartości zawsze ujmowana jest z pozycji dyscypliny, jaką prezentuje badacz. W zależności od dziedziny wartości mają różne znaczenia. Wyraz ten wszedł do języka wielu dziedzin, począwszy od filozofii, przez

---

<sup>17</sup> K. Denek: *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku*. Poznań 2011, s. 81.

<sup>18</sup> Zob. K. Denek: *Edukacja oparta o wartości*. W: J. Uchyła-Zroski (red.): *Wartości w muzyce. T. 2: Wartości kształcące i kształtowane u studentów toku edukacji szkoły wyższej*. Katowice 2009, s. 139–159.

nauki o człowieku, po ekonomię i nauki formalne<sup>19</sup>. Toteż wiele sformułowano naukowych definicji wartości, definicji wyznaczających ich kategorie, klasyfikację, porządek, klaryfikację, hierarchię.

Na temat wartości mówi się w dwóch przeciwstawnych teoriach wartości: obiektywistycznej i subiektywistycznej. Według teorii obiektywistycznej, wartości są autonomiczne i zewnętrzne wobec wypowiedzianych o nich ocen, traktowane są jako właściwość przedmiotów niezależna od ludzkich ocen. Teorie subiektywistyczne są wartościami ukonstytuowanymi przez człowieka w zależności od jego potrzeb, pragnień i dążeń, od tego, w co chce angażować swe wysiłki i wolę. Dążenie ku wartościom kształtuje człowieka.

Edukacja akademicka nacechowana aksjologią najtrafniej wyraża wielostronny, kulturowy i pedagogiczny proces, a także syntezę wyników *całocystowego* formowania się młodego człowieka<sup>20</sup>. Jak podkreślają badacze, wartości są obecne w procesach ewolucyjnego poznawania, występują jako wielorakie dobra i idee, wyznaczają w życiu ludzi perspektywę ich podmiotowych wyborów, służą osiągnięciu zamierzonych celów i sensu życia. Wartości wywierają wpływ na jednostkę, sprawiając, że rozumienie stale się przeobraża<sup>21</sup>.

Jak wynika z najnowszych rozważań, wartości zmuszają młodzież akademicką do dokonywania stałych wyborów, formułowania obiektywnej samooceny, do wzmoczonej aktywności na wielu płaszczyznach działań. Muszą zatem być obecne w pokonywaniu trudów kształcenia, zdobywania, poszerzania i utrwalania wiedzy, a także w aktywnej obecności w życiu akademickim.

Współczesna trudna sytuacja na rynku pracy, również sytuacja zarobkowa rodziców zmuszają wielu studentów do konstruktywnego myślenia o swej przyszłości, do krytycznego myślenia o zdobywanym (zdobytym) na uczelni zawodzie, o jakości kształcenia, nabytych umiejętnościach praktycznych, pedagogicznych i o kompetencjach przydatnych w późniejszym, dorosłym życiu. Umiejętność dokonywania przemyślanych, trafnych i mądrych wyborów staje się dla studentów wartością istotną i niezastąpioną. Wartości pomagają im przeżywać radości edukacyjne, ale i trudne życiowo chwile, uczą kształtować pozytywne myślenie, zaradność, wiarę we własne siły. „Dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane, akceptowane, respektowane, szczególnie przez dorastającą

---

<sup>19</sup> Zob. B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 2. Kraków 2003, s. 104.

<sup>20</sup> Zob. *Wartości w muzyce*. T. 2..., s. 159–160.

<sup>21</sup> Zob. K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, C.S. Michałowski: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1. Kraków 2003, s. 61–66.

młodzież akademicka<sup>22</sup>. Wartości to kluczowy problem edukacji, gdyż stanowią one dla całej społeczności akademickiej źródło inspiracji, dyrektyw, także ustalony system norm i zachowań.

Stefan Kunowski i Józef Półturzycki zauważają, że wykształcenie w dobie edukacji ustawicznej staje się nie tylko podstawą, lecz także stałą wartością. „Uznanie i propagowanie wartości absolutnych stanowi istotną podstawę kierunkowej orientacji procesów wychowania i kształcenia”<sup>23</sup>. Wartości nie istnieją jako byty „same w sobie”, jako idee, czy też byty ogólne, powstają w złożonej sytuacji, którą nazywamy sytuacją aksjologiczną<sup>24</sup>. Uświadomienie sobie różnych sposobów istnienia wartości może pomóc w lepszym ich rozumieniu i stosowaniu w życiu. Wartości mogą się uzewnętrzniać głównie w sytuacjach (procesach) edukacyjnych, wychowawczych, uspołeczniających, czyli we wszystkich działaniach studenta związanych z jego pobytem na uczelni. Sytuacje aksjologiczne powstają w zależności od rodzaju działań studenta, miejsca pobytu w kampusie uczelnianym, sytuacji i okoliczności, nastawienia do problemu, wyznaczonych sobie priorytetów i celów działań. Do sytuacji aksjologicznych zaliczamy takie postępowanie studenta, które uwzględnia priorytet wartości uznawanych, a realizowanych w działaniach indywidualnych i zbiorowych, na przykład w grupie wykładowej i ćwiczeniowej, związanych z zachowaniem dyscypliny artystycznej w zespole muzycznym, chóralnym, w sali ćwiczeń gry na instrumencie, podczas pobytu w bibliotece, czytelni, w dziekanacie, akademiku, na stołówce, w klubie.

Dla edukacji i nauk o niej elementarne znaczenie mają wartości poznawcze i uniwersalne. Wartości poznawcze sterują samodzielnym, niezależnym myśleniem w trakcie edukacji akademickiej, w prowadzonych dyskusjach i polemikach, podejmowanych badaniach naukowo-artystycznych czy naukowych. Zalicza się do nich między innymi: odkrywczość, twórczość, nowość, prawdziwość, wolność, odpowiedzialność, podmiotowość edukacji, dialog, spotkanie, odwagę, szacunek, jasność myśli<sup>25</sup>.

Przyjmując za Stanisławem Ossowskim podział kategorii wartości, należy wyszczególnić wartości uznawane, odczuwane i realizowane. Pierw-

---

<sup>22</sup> W. Pasternak: *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*. W: K. Denek: *Uniwersytet...*, s. 85.

<sup>23</sup> S. Kunowski: *Wartości w procesie wychowania*. Kraków 2003, s. 16—17. Zob. J. Półturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997, s. 45—61.

<sup>24</sup> M. Gołaszewska: *Istota i istnienie wartości...*, s. 45.

<sup>25</sup> Zob. U. Morszczyńska, W. Morszczyński: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, C.S. Michałowski: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1..., s. 57—59. Zob. U. Swadźba: *Wartości pracy, rodziny, religii — ciągłość i zmiana. Socjologiczne studium społeczności śląskich*. Katowice 2012, s. 33—39.

sze są własnością środowiska społecznego, a jednocześnie elementem norm postępowania, drugie należą do poszczególnych jednostek społeczeństwa, są częścią ich osobowości ukształtowanej w procesie internalizacji<sup>26</sup>. W takim rozumieniu wartości każdy student zapoznaje się z obowiązującymi na uczelni normami, prawami i obowiązkami studenta, na przykład z warunkami i rygorami zaliczeń i egzaminów, możliwościami poprawy ocen negatywnych czy z przysługującym mu prawem do pobierania stypendium. Poznaje też przyjęte normy zachowań artystycznych na próbach, podczas występów, koncertów, podczas zajęć artystycznych. Zapoznaje się z obowiązującymi przepisami statutu uczelni, który określa (ustala prawnie) całokształt funkcjonowania jednostki (instytucji) akademickiej.

Współczesna edukacja muzyczna studentów wykracza poza tradycyjne rozumienie poznawania i uprawiania muzyki. Obecnie akademicka edukacja muzyczna polega na wychowaniu studenta do czynnych działań w szeroko rozumianej kulturze muzycznej jednostki i społeczeństwa, nacechowana jest funkcją artystyczną, estetyczną i użytkową. Toteż studenci w toku kształcenia akademickiego nabywają wiedzę i umiejętności niezbędne w działaniach artystycznych, edukacyjnych, kulturalnych (kulturowych) w środowisku społecznym człowieka.

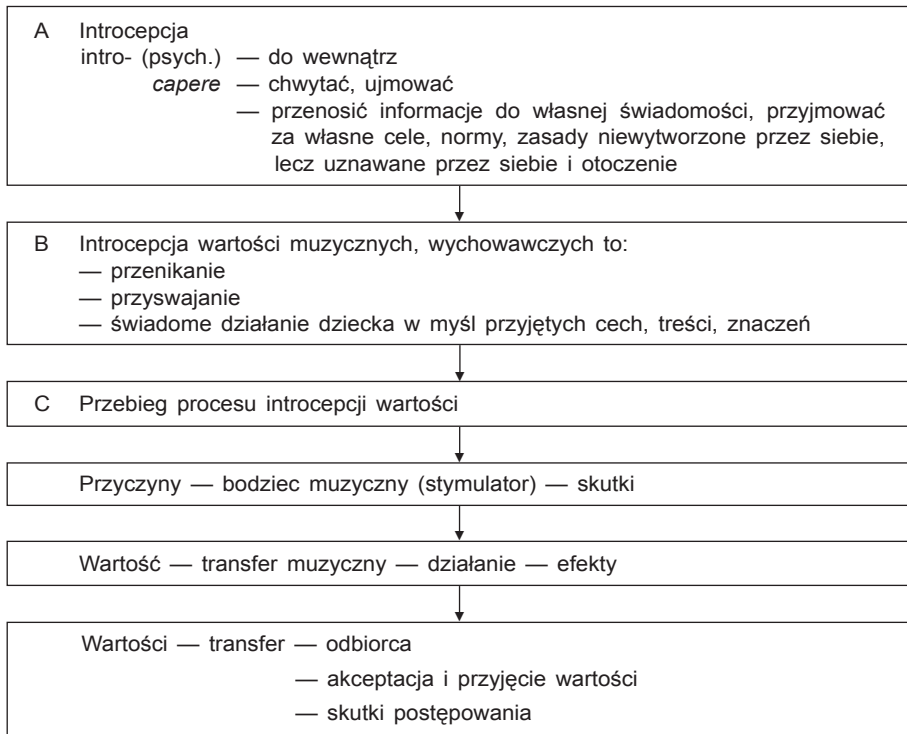
W świetle rozważań niniejszego tematu przyjęłam następujące rozumienie wartości w artystycznej edukacji studentów: *wartości* to określony przez jednostkę (studenta) i grupę, do której jednostka należy, przedmiot działań artystycznych lub idee stanowiące wzorzec postępowania i działania (estetycznego, wychowawczego, społecznego). Wzorzec ten został ukształtowany w trakcie edukacji akademickiej i socjalizacji studenta jako dążenie do osiągnięcia tych wartości, które student uważa za pożądane i celowe. Wartości, które preferują studenci, przejawiają się głównie w ich potencjale wiedzy, umiejętnościach, zachowaniach i w uzewnętrznianych postawach.

Introcepcja jest procesem złożonym, łączącym nabywanie, przetwarzanie oraz uzewnętrznianie uznawanych lub odrzucanych przez jednostkę (studenta) wartości. Wartości w edukacji akademickiej stanowią ważną składową życia studenta. Choć można przyjąć, że introcepcja wartości jest podstawowym zjawiskiem występującym na każdym etapie rozwoju i życia człowieka, to pobyt studenta na uczelni wiąże się z wieloma nowymi czynnościami, sytuacjami, jest stałym nabywaniem wartości, głównie: poznawczych, artystycznych, estetycznych, moralnych, etycznych, wychowawczych, społecznych. Obrazowo procesy introcepcji prezentuje schemat 2.

---

<sup>26</sup> Zob. S. Ossowski: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa 1967. W: M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków 2009, s. 102.

## Introcepcja wartości muzycznych



Źródło: Opracowanie własne.

Stefan Kunowski zastanawia się nad procesami przenikania i przyswajania wartości, głównie wychowawczych, przez jednostkę<sup>27</sup>. Introcepcję nazywa transferem wywołującym pewną czynność, w której wyniku następuje ukształtowanie się nowego postępowania jednostki. Introcepcję definiuje następująco: „Introcepcja wartości to całokształt dynamizowania się wartości w osobie ludzkiej, to całokształt czynności, przyczyn i skutków łączących wartości z postępowaniem człowieka”<sup>28</sup>. Aczkolwiek Stefan Kunowski wskazuje związek wartości z postępowaniem człowieka, to introcepcję wartości postrzega jako odrębną kategorię i osobne zjawisko. Powiada: „Introcepcja wartości jest tym czynnikiem, który ostatecznie decyduje o wynikach procesu wychowawczego i wynikach edukacji”<sup>29</sup>. Przyznawanie przez osobę odpowiedniej „wagi wartościom” nazywa war-

<sup>27</sup> Zob. S. Kunowski: *Wartości w procesie wychowania...*, s. 16—17.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 47.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 43.

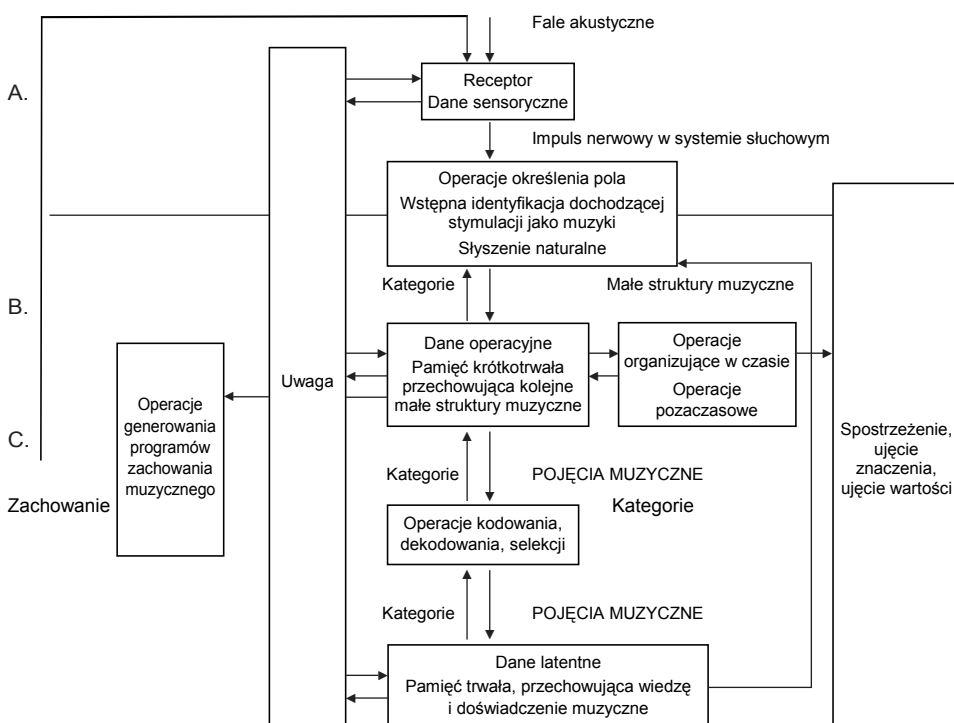


tościowaniem. Jest ono intencjonalnym ustosunkowaniem się jednostki do obiektywnej sfery wartości, wynika z jej chęci i woli poznania (przyswojenia). Aktualizacja wartości polega na introcepcji wyłącznie tych wartości, z którymi jednostka chce się utożsamić, do których chce się zbliżyć i upodobnić, je nabyć.

Dzięki introcepcji „osobowość bierze czynny udział w świecie wartości, żyje tymi wartościami, wyznacza wartościom formę wewnętrzną, kierunek, treść jakościową i ilościową procesu wychowania”<sup>30</sup>. Większe uszczegółowienie problemu rozumienia muzyki jako wartości znajdujemy w poglądach Warrena Weavera. W szczególowy sposób proces przetwarzania informacji muzycznych prowadzących do określonych zachowań w szeroko rozumianej edukacji muzycznej przedstawia schemat 3.

Schemat 3

### Model przetwarzania informacji muzycznych



Źródło: W. Weaver: *Model przetwarzania informacji muzycznych w edukacji*. W: E. Zwolińska, W. Jankowski (red.): *Teoria uczenia się muzyki według E.E. Gordona*. Bydgoszcz—Warszawa 1995.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 60.



Warren Weaver<sup>31</sup> uważa, że rozumienie muzyki następuje na trzech poziomach:

- poziom pierwszy dotyczy uchwycenia elementarnych jakości wrażeniowych,
- poziom drugi obejmuje najprostsze relacje między nimi,
- poziom trzeci daje podstawę kształtowania wartości.

Dzieje się tak dlatego, że umysł wykazuje naturalną skłonność do organizowania i grupowania bodźców, które słuchacz odbiera stopniowo i organizuje w kompletne figury. Proces strukturyzowania słyszanych treści muzycznych — czyli tworzenia muzycznych całości wyobrażeniowych — to nic innego, jak łączenie muzycznych motywów, fraz, zdań, okresów, tworzących wzajemne relacje, zależności, na podstawie których są z sobą zestawione, zbudowane, zharmonizowane.

Badania nad introcepcją i przenikaniem wartości w osobowość studentów i ich nauczycieli stały się przedmiotem rozważań opublikowanych w wielotomowej edycji pod tytułem *Wartości w muzyce*, w której każdy tom ma podtytuł informujący o jego treści. Tom pierwszy jest monograficznym opracowaniem zagadnień wartości w muzyce. Stanowią je muzyka i jej wartości w rozważaniach teoretyczno-badawczych, introcepcja wartości w muzyce: kompozytor, dyrygent, zespół muzyczny, oraz aksjologia sytuacji edukacyjnych: student, nauczyciel, uczeń<sup>32</sup>. Tom drugi omawia społeczne determinanty odbioru muzyki, wartości muzyki kształtowane na poszczególnych etapach nauki studenta. W tym tomie został też nakreślony szkic aksjologiczny ucznia będącego kandydatem na studia oraz absolwenta edukacji muzycznej. Introcepcja wartości w działaniach praktycznych studenta i nauczyciela obejmuje zagadnienia techniki gry na instrumencie, warsztatu dyrygenckiego oraz emisji głosu<sup>33</sup>. Tom trzeci zawiera opisy i prezentacje wyników badań nad wartościami w dyskursie filozoficznym, muzykologicznym, artystyczno-wykonawczym, pedagogicznym. Przybliża znaczenie muzyki w życiu człowieka i w jego rozwoju osobowym<sup>34</sup>. Tom czwarty ukazuje miejsce i znaczenie wartości muzycznych w środowisku społecznym człowieka. Dowodzi tezy, że kultura muzyczna to zbiorowy, wielowiekowy dorobek ludzkości, stale wzbogacany nowymi osiągnięciami, wytworami pracy umysłowej, artystycznej jednostek i całych społeczeństw.

<sup>31</sup> Zob. W. Weaver: *Model przetwarzania informacji muzycznych w edukacji*. W: E. Zwolińska, W. Jankowski (red.): *Teoria uczenia się muzyki według E.E. Gordona*. Przekł. i oprac. E. Klimas-Kuchtowa, T. Natanson. Bydgoszcz—Warszawa 1995.

<sup>32</sup> Zob. J. Uchyła-Zroski (red.): *Wartości w muzyce*. T. 1: *Studium monograficzne*. Katowice 2008.

<sup>33</sup> Zob. J. Uchyła-Zroski (red.): *Wartości w muzyce*. T. 2...

<sup>34</sup> Zob. J. Uchyła-Zroski (red.): *Wartości w muzyce*. T. 3: *Metodologiczne podstawy badań nad wartościami w muzyce*. Katowice 2010.

czeństw<sup>35</sup>. Kolejny, piąty tom *Wartości w muzyce* opatrzony podtytułem *Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*<sup>36</sup> dowodzi, że proces interpretacji dzieła muzycznego jest rezultatem pracy twórczej kompozytora, wykonawcy i odbiorcy. Wykonawca zapisom nutowym kompozytora nadaje określony sens i znaczenie muzyczne. Rozumienie i przeżycie emocjonalne muzyki przypadają w udziale odbiorcy. Ostatnim tomem zamykającym edycję *Wartości w muzyce* jest tom szósty *Muzyka współczesna — teatr — media*. Omawiane w publikacji wartości dowiodły, że czynne uczestnictwo człowieka w kulturze jest źródłem wychowania, wiedzy i mądrego doświadczenia sztuki. Zawarte w pracy teksty są próbą ukazania obecności tytułowych wartości we współczesnych dziełach sztuki, w muzyce, operze, spektaklach teatralnych, filmie<sup>37</sup>.

Bogaty obraz wartości, jakie niesie akademicka sztuka muzyczna, nasuwa pytania o osobę nauczyciela. Jaki powinien być współczesny nauczyciel muzyki, wychowawca estetyczny, aby sprostać wymaganiom, jakie stawiają mu społeczeństwo i młodzi odbiorcy sztuki muzycznej? Jak postępować pedagogicznie, aby czuć się spełnionym zawodowo, artystycznie i emocjonalnie? Jakie kompetencje powinien mieć nauczyciel, aby swą działalność artystyczną i pedagogiczną mógł nazywać uprawianiem sztuki?

Wśród pytań szczegółowych jako ważne jawi się pytanie o wyznawane wartości, kulturę muzyczną studentów i o to, jakie zajmują postawy wobec sztuki muzycznej. Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna i prosta. Wymaga rozpatrzenia wielu niezbędnych cech zawodu nauczyciela muzyki, określenia priorytetowych kompetencji, przeanalizowania podstawowych powinności nauczyciela, cech osobowych oraz preferowanych i uznawanych wartości. Bycie nauczycielem muzyki wiąże się z różnymi miejscami pracy i z różnym charakterem wykonywanych czynności. Miejscami tymi najczęściej są: szkoła i lekcje muzyki, zajęcia pozalekcyjne, praca w ośrodkach pozaszkolnych, takich jak: domy kultury, ogniska pracy pozaszkolnej, środowiskowe centra kultury, amatorski ruch muzyczny. Dostrzec można wiele cech wspólnych, ogólnopedagogicznych, które nauczycielowi muzyki są przydatne w każdej pracy artystycznej. Do nich należą: właściwy dobór treści do poziomu muzycznego grupy, uwzględnianie zainteresowań artystycznych uczniów, sprawne posługiwanie się grą na instrumentach oraz własnym głosem, respektowanie podstawowych zasad organizacyjnych podczas zajęć, troska o osobisty autorytet i szacunek, życzliwa komunikacja

<sup>35</sup> Zob. J. Uchyła-Zroski (red.): *Wartości w muzyce*. T. 4: *Muzyka w środowisku społecznym*. Katowice 2012.

<sup>36</sup> Zob. J. Uchyła-Zroski (red.): *Wartości w muzyce*. T. 5: *Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*. Katowice 2013, s. 7—9.

<sup>37</sup> Zob. J. Uchyła-Zroski (red.): *Wartości w muzyce*. T. 6: *Muzyka współczesna — teatr — media*. Katowice 2014, s. 9—12.

z zespołem, troska o bazę materialną: instrumentarium, przybory i pomieszczenia do zajęć, oraz umiejętne upowszechnianie i dokumentowanie dokonań artystycznych. Wychowanie muzyczne studentów, a przyszłych nauczycieli, jest rozumiane jako proces kształcenia i wychowania osoby ludzkiej dzięki kontaktowi z muzyką, proces kształtujący postawę wobec muzyki, zainteresowania muzyczne, aktywność muzyczną, rozwój zdolności. Uczestnictwo w życiu muzycznym wpływa korzystnie na ogólny rozwój intelektualny, emocjonalny i osobowościowy.

Wychowanie muzyczne studentów to zatem permanentne aranżowanie sytuacji aksjologicznych, to wieloletni proces gromadzenia doświadczeń muzycznych ukierunkowanych na rozwijanie wiedzy, percepcji muzyki, wykonawstwa muzycznego, twórczości jednostki w zakresie niezbędnym do właściwego rozwoju osobowości, wyzwiania ekspresji i funkcjonowania jednostki (grupy) w kulturze społeczeństwa.

Wartości muzyki znajdują wyraz głównie w celach nauczania i wychowania, treściach nauczania, formach realizacji, metodach pracy nauczyciela akademickiego ze studentem. Ważną ich cechą jest to, że są realizowane łącznie i stanowią o bogactwie wyposażenia aksjologicznego tej dyscypliny.

Jako proces edukacyjny, wychowanie muzyczne integruje się z innymi dziedzinami sztuki i stanowi formę edukacji poliestetycznej<sup>38</sup>. Muzyka najczęściej łączy się ze sztukami plastycznymi, z literaturą, historią, filmem, teatrem, z tańcem. Ważną zaletą zintegrowanej edukacji muzycznej jest holistyczne, całościowe ujęcie sztuki, szeroko rozumianej kultury artystycznej oraz roli człowieka w jej tworzeniu. Myśl ta skłania do refleksji nad przeszłą i współczesną edukacją muzyczną oraz poszukiwaniem czynników korzystnie wpływających na zwiększenie efektów kształcenia artystycznego i kulturalnego studentów.

## Aksjologia relacji interpersonalnych w kształceniu studentów

Problematyka relacji międzypersonalnych w aspekcie pedagogicznym w dotychczasowych badaniach nie jest wystarczająco rozpoznana i odpowiednio opracowana w literaturze przedmiotu. Powodów jest wiele, ale najważniejszymi są jej zależności interdyscyplinarne, które wciąż wymagają wielowymiarowych i wielostronnych badań. Problematyka ta dotyczy zarówno sfery psychologicznej, pedagogicznej, społecznej, jak i moralnej,

---

<sup>38</sup> Zob. J. Uchyla-Zroski: *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice 1999, s. 53–59.

etycznej, aksjologicznej. Moje rozważania nad podjętym tematem relacji interpersonalnych skupią się głównie na podejściu pedagogicznym i częściowo — na aksjologicznym.

Relacje interpersonalne to tworzone związki między ludźmi, wyrażające się w sposobie porozumiewania się dwóch partnerów lub większej liczby osób<sup>39</sup>. W ujęciu pedagogicznym jest to relacja podmiotu i przedmiotu, a w rozpoznaniu dydaktycznym — relacja nauczającego i nauczanego, uczącego się. Relacje między dwoma bądź wieloma partnerami (osobami) dotyczyć mogą szerokiego aspektu kontaktów międzyludzkich, poczynwszy od obszarów wiedzy, umiejętności, emocji, uczuć, do prezentowanych postaw włącznie<sup>40</sup>. Jak wskazują badacze tej problematyki, porozumiewanie się ludzi jest procesem złożonym, na który wpływa wiele elementów osobowych i czynników świata zewnętrznego<sup>41</sup>.

Szczególny proces relacji interpersonalnych stanowi muzyka, która swą treścią estetyczną, semantyczną i znaczeniową najbardziej angażuje procesy typowych i nietypowych zachowań ludzkich<sup>42</sup>. Relacje interpersonalne rozumiane są jako proces aksjologiczny, edukacyjny, ukierunkowany na wartości artystyczne, estetyczne, poznawcze, moralne, egzystencjalne, a w powiązaniu z nimi — także na wartości osobowe<sup>43</sup>. W dalszej części tekstu postaram się omówić wybrane zagadnienia roli muzyki w kształtowaniu relacji interpersonalnych między partnerami, tj. nadawcami muzyki i jej odbiorcami (odtwórcami, słuchaczami).

Najwcześniejsze badania pedagogiczne nad relacjami interpersonalnymi opisują ów proces jako zdarzenie jednokierunkowe polegające na tym, że nadawca koduje wiadomość i przekazuje ją biernemu odbiorcy, który następnie ją dekoduje<sup>44</sup>. Taki jednostronny proces nasuwa skojarzenia z nauczaniem pamięciowym jako działaniem percepcyjno-odtwórczym osoby odbierającej komunikat. Przykładem tak rozumianej roli komunikatu w obszarze działań muzycznych może być pedagog muzyk, który grając melodię (śpiewając), przekazuje informację w postaci określonych treści muzycznych, a jej odbiorca (uczeń, student) biernie ją koduje, przyjmuje, a następnie dekoduje. Odbiorca uczy się muzyki, jej wiernego zapamiętywania i powtarzania gotowych treści (części) muzycznych utworu. Ten rodzaj relacji

<sup>39</sup> Zob. R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Przekł. G. Skoczylas. Poznań 2014, s. 7.

<sup>40</sup> Zob. ibidem, s. 8.

<sup>41</sup> Zob. ibidem, s. 9.

<sup>42</sup> Zob. J. Uchyla-Zroski: *Doświadczenie muzyki jako konkretyzacja indywidualnego bytu człowieka i działań wspólnotowych*. W: A. Sajdak (red.): *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*. Kraków 2005, s. 139.

<sup>43</sup> Zob. M. Gołaszewska: *Istota i istnienie wartości...*, s. 112.

<sup>44</sup> Zob. R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania...*, s. 10.

wskazuje na bierność partnera — odbiorcy komunikatu muzycznego. Relacje interpersonalne (związki zależności) są jednokierunkowe, jednostronne.

Kolejne ewolucyjne opracowania badawcze problematyki relacji interpersonalnych podkreślają rolę zaktywizowania się odbiorcy wobec treści komunikatu nadawcy. W tym rozumieniu relacji wiadomości przesyłane od nadawcy do odbiorcy zostają zmodyfikowane wyrazowo, znaczeniowo, odbiorca bowiem odpowiada na ubogaconą w nowe treści informację zwrotną. Relacje interpersonalne są wzajemnie zwrotne, czyli odbiorca staje się aktywny wobec treści komunikatu nadawcy<sup>45</sup>.

Przytoczone dwa przykłady modeli relacji interpersonalnych jako komunikatów dowodzą zróżnicowanej postawy odbiorcy. W pierwszym przypadku przykładem może być praca dyrygenta zespołu orkiestrowego, który wykonuje utwór muzyczny zgodnie z własnym wizerunkiem partytury jako dzieła muzycznego. Odbiorca — instrumentalista bądź chórzysta — jest ściśle podporządkowany dyrygenckiemu wizerunkowi koncepcji utworu. Natomiast przykład drugi wskazuje ożywioną aktywność partnera „rozmowy muzycznej”. Muzyk odbierający komunikat przekształca go, wzbogacając własnym rozumieniem. Przykładem może być zespół jazzowy i muzyka, jaką wykonuje. Istota muzyki jazzowej polega na tym, że instrumentalista przekształca temat muzyczny; tak kolejno czynią wszyscy instrumentalisci, wzbogacając i przekształcając jego treść, aż do ostatniego muzyka włącznie.

Kolejnym przykładem komunikatu zwrotnego oraz konieczności zachodzenia pozytywnych relacji między nadawcą i odbiorcą treści są duety artystyczne, sceniczne duety muzyczne (balet, śpiew, muzyka instrumentalna). Partnerzy podczas prób i występów tworzą niemal idealne relacje międzyosobowe, wyczuwają temperament partnera, formę i treść wykonania artystycznego, sposób interpretacji, jego kondycję artystyczną w danym dniu i tak dalej.

Stosunki panujące wśród uczestników zespołów mają swe źródło w specyficznych powiązaniach<sup>46</sup> między nimi jako partnerami relacji. Ich relacje, choć pozornie tylko merytoryczne, mają szeroką sferę oddziaływań osobowych, pedagogicznych dla obu partnerów. Brak porozumienia między nimi może spowodować całkowite niepowodzenie działań muzycznych zespołu, których podstawą jest pozytywna relacja interpersonalna i merytoryczna. Trzeba przyjąć założenie, że partnerzy relacji muzycznych mają właściwe przygotowanie muzyczne do podejmowanych działań artystycznych. W praktyce artystycznej bywa jednak tak, że artyści znakomici jako soliści nie spełniają się w rolach zespołowych czy w duetach.

<sup>45</sup> Zob. E. Griffin: *Podstawy komunikacji społecznej*. Przekł. W. Kubiński, O. Kubińska, M. Kacmajor. Gdańsk 2003, s. 67.

<sup>46</sup> Zob. R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania...*, s. 18—22.

Ważną cechą wzmocnienia relacji interpersonalnych są tak zwane powiązania, czyli pozytywne cechy osobowe partnerów. Owe pozytywne powiązania są budowane dzięki następującym cechom: chęci współpracy, umiejętności pozytywnego nastawienia do partnera, atrakcyjności uczestnictwa, prestiżowi interpersonalnemu, szacunkowi, atencji, miłości, zakochaniu, admiracji, skupieniu, pasji, przywiązaniu, chęci działań twórczych.

Powiązania mogą też być negatywne, takie jak: agresja, konflikt, wrogość, dystans, dysonans emocjonalny, przemoc, manipulacja, nadmierne kontrolowanie, lekceważenie, obrażanie, wywieranie presji, zazdrość, chciwość, gwiazdorstwo, wyuzdanie. Czynnikiem łagodzącym skrajne powiązania dodatnie i ujemne partnerów może być tolerancja, zrozumienie swego miejsca w grupie, szukanie konsensusu, wybór trafniejszego rozwiązania w rezultacie dialogu, empatii, rozumnej merytorycznej dyskusji, wyważonej formy komunikacji. Brak konsensusu w kwestii negatywnych powiązań grozi rozpadnięciem się zespołu. Tak się często zdarza wśród znakomitych artystów, zespołów, muzyków — nierzadko o międzynarodowej renomie.

Powróćmy jednak do problematyki edukacji akademickiej, w której relacje interpersonalne odgrywają ważne role i zajmują istotne miejsce rozwoju osobowym studenta<sup>47</sup>. Kształcenie artystyczne studentów kierunków muzycznych nastawione jest przede wszystkim na różne formy pracy, to jest: pracę zbiorową (wykłady), indywidualną (lekcje instrumentu, dyrygowania, śpiewu), grupową (małe zespoły muzyczne, specjalności muzyczne), zespołową (orkiestry, chóry). Aby student mógł pomyślnie realizować własne plany rozwoju artystycznego, naukowego, badawczego, zawodowego, osobowego, musi uczelnia (jako partner) między innymi spełniać odpowiednie warunki: naukowo-badawcze, artystyczne, socjalno-bytowe, gospodarcze, kulturalne. Uczelnia jest zobowiązana do budowania pozytywnych relacji ze studentem i zależności zapewniających mu prawo do kształcenia, rozwoju i samorozwoju.

---

<sup>47</sup> K. Denek: *Nauczyciel między ideałem a codziennością*. Poznań 2012, s. 89—105.





## Rozdział drugi

# Przegląd głównych stanowisk, teorii naukowych polskich i zagranicznych omawiających rozwój możliwości głosowych dziecka

### Okresy i cechy charakterystyczne rozwoju muzycznego oraz wokalnego dziecka

Rozwój muzyczny dzieci uwarunkowany jest zespołem cech wrodzonych oraz umiejętnościami nabywanymi, które wyznaczają tempo rozwoju poszczególnych zdolności oraz ich granice. Pojęcie rozwoju muzycznego dzieci obejmuje nie tylko zdolności muzyczne, lecz także wszelkie aspekty psychiki związane z muzyką. Czynniki te przeplatają się i wzajemnie się warunkują. Stanowią indywidualny potencjał dziecka zaliczany do grupy wartości osobowych. Potwierdza tę myśl między innymi Étienne Souriau: „Dziecko nosi w sobie muzykę spontaniczną, która chce się ujawnić. Jeżeli pomożemy rozwinąć dziecku muzykę, która jest w nim, uczynimy je istotą nie tylko lepszą i szlachetniejszą, lecz również bardziej szczęśliwą”<sup>1</sup>. We współczesnej pedagogice zagadnienie wszechstronnej roli muzyki zdobywa coraz to większe znaczenie.

Wpływ muzyki wokalnej na rozwój psychiczny dziecka nie jest jeszcze w pełni doceniany i naukowo zbadany. Z punktu widzenia estetyki muzyka kształtuje wrażliwość na piękno, rozwija wyobraźnię, zaspokaja potrzebę ekspresji, uczy samodzielności myślenia i oceny estetycznej. Wywierając wpływ na rozwój intelektualny dziecka, angażuje jego wysiłek w poznanie, uczy słyszenia i słuchania.

---

<sup>1</sup> É. Souriau: *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*. Przekł. I. Wojnar. W: I. Wojnar: *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa 1965, s. 229.



Anna Dasiewicz-Tobiasz twierdzi: „Z punktu widzenia rozwoju uczuć i wrażliwości — muzyka zaspokaja potrzeby życia wewnętrznego, będąc przeniesieniem na teren wzruszeń estetycznych i wewnętrznych doświadczeń dziecka”<sup>2</sup>. Z pomocą pedagogice przychodzi psychologia, wyjaśniając skomplikowane procesy rozwoju zdolności, kształtowania zainteresowań i potrzeb, jak również sfery emocjonalnej, wyobraźni i postawy twórczej dziecka. Są to czynniki psychiczne głęboko ingerujące w proces kształtowania się osobowości dziecka. Tylko dokładne poznanie i zrozumienie tych mechanizmów pozwalają na opracowanie właściwych, a zarazem skutecznych metod wychowania wszechstronnie rozwiniętego, rozumnego i twórczego człowieka<sup>3</sup>. Współcześni pedagodzy i psychologowie wyrażają pogląd, że zdolność wynikająca z wrodzonych zadatków anatomiczno-fizjologicznych rozwija się w toku działania i uczenia się. Są zdania, że większość dzieci jest uzdolniona muzycznie.

Zdolności ujawniają się u dzieci dość wcześnie, a oprócz rzadkich zaburzeń słuchowych przejawiają się u wszystkich dzieci. Jak mówi É. Souriau: „Uzdolnienia muzyczne dziecka mogą być prawie definitywnie ukształtowane lub zmarnowane. Zdolności muzyczne dziecka we wczesnym dzieciństwie rozwijają się na podłożu zadatków wrodzonych”<sup>4</sup>. Pomimo znacznych różnic w poglądach twórców teorii zdolności można wysnuć pewne wnioski ogólne. Większość psychologów uznaje, że uzdolnienie muzyczne ma strukturę złożoną z elementów (zdolności) zarówno specjalnych, jak i ogólnych elementów pozostających w różnych wzajemnych związkach, różniących się stopniem jakości, co warunkuje powstawanie odrębnych rodzajów i kierunków uzdolnień.

Oprócz zdolności słuchowych, sensorycznych, docenia się również pozostałe składniki uzdolnienia muzycznego, takie jak wrażliwość emocjonalno-estetyczną na muzykę, oraz wszelkie czynniki pozamuzyczne, a więc: inteligencję, strukturę osobowości, a także czynniki biologiczne i społeczno-kulturowe. Mirosława Jurczyńska twierdzi: „Dopiero po wnikliwej analizie psychologicznych podstaw powstawania i rozwoju zdolności można przystąpić do modelowania procesu kształtowania i wychowania muzycznego dzieci. Zrozumienie mechanizmu powstawania, tworzenia się i rozwoju zdol-

<sup>2</sup> A. Dasiewicz-Tobiasz: *Umuzyczenie w przedszkolu*. Warszawa 1978, s. 46.

<sup>3</sup> Z ważniejszych pozycji wymienić należy: K. Danecka-Szopowa: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa 1960; J. Horbulewicz: *Rozwój poglądów na muzykalność — materiały informacyjno-dyskusyjne*. Gdańsk 1968, s. 82; B. Hornowski: *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa 1978; J. Wierszyłowski: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1970; J. Strelau: *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa 1971; M. Przychodzińska-Kaciczak: *Muzyka i wychowanie*. Warszawa 1969; K. Lewandowska: *Rozwój zdolności muzycznych*. Warszawa 1978.

<sup>4</sup> É. Souriau: *Wpływ muzyki...*, s. 229.

ności może przyczynić się do opracowania modelu wychowania zarówno wrażliwych i rozumiejących muzykę odbiorców, jak również doskonałych wykonawców lub twórców — artystów muzyków”<sup>5</sup>.

Zarówno sfera intelektualna, emocjonalna, jak i sfera charakterologiczna stanowią fundament wszelkich działań artystycznych dziecka.

### Cechy rozwoju głosu dziecka i współczynniki uzdolnienia muzycznego we wczesnym dzieciństwie

Zdaniem wielu pedagogów i psychologów, prawie wszystkie dzieci są uzdolnione muzycznie, co potwierdza między innymi M. Jurczyńska w słowach: „Zdolności muzyczne pojawiają się bardzo wcześnie i oprócz rzadkich przypadków zaburzeń słuchowych przejawiają się u większości dzieci”<sup>6</sup>. Zdolności muzyczne dziecka we wczesnym dzieciństwie rozwijać się mogą głównie na podłożu zadatków wrodzonych. Im wcześniej te zadatki poddane zostaną rozwojowi, tym szybszy, łatwiejszy i bardziej wszechstronny będzie ów rozwój, tym lepszą może stanowić podstawę ewentualnego późniejszego kształtowania doskonalszej, wyższej muzykalności. A muzykalność niezbędna jest nie tylko zawodowym muzykom, lecz także świadomym słuchaczom, muzykom amatorom, animatorom kultury. Zaprzepaszczonego rozwoju muzykalności w latach wczesnego dzieciństwa prawie nigdy już potem nie daje się nadrobić<sup>7</sup>.

Zdaniem Zofii Lissy<sup>8</sup>, badania nad rozwojem muzycznym dziecka potwierdzają bardzo wczesne zainteresowanie światem dźwięków. Jest to zainteresowanie o charakterze emocjonalnym, wyrażające się radością, złością czy niepokojem pod wpływem słuchanych dźwięków muzycznych lub bodźców dźwiękowych. Muzyka jest tą sztuką, z którą dziecko styka się najwcześniej. Na przykład rytmiczne kołysanie dziecka przez matkę daje mu okazję zetknięcia się z rytmem, a nucenie pieśni przed jego zaśnięciem przynosi doznania muzyczne, wywierając wpływ fizjologiczny, gdyż dziecko dzięki nim zasypia. Potwierdza tę myśl również M. Jurczyńska w słowach: „Wcześnie też pojawia się u dzieci wycucie prostych zjawisk rytmicznych. Wraz ze zdobywaniem umiejętności chodzenia odczuwają one proste rytmy, reagują na nie ruchami i swoistym tańcem”<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> M. Jurczyńska: *Potrzeba i możliwości stymulacji rozwoju zdolności muzycznych u dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa*. W: B. Jaślarowa (red.): *Dziecko, warunki, możliwości i efekty stymulowania rozwoju*. Katowice 1981, s. 149.

<sup>6</sup> Zob. ibidem.

<sup>7</sup> Zob. M. Przychodzińska-Kaciczak: *Dziecko i muzyka*. Warszawa 1974, s. 40.

<sup>8</sup> Zob. Z. Lissa: *Z psychologii muzycznej dziecka*. „Muzyka w Szkole” 1931, nr 4, s. 32.

<sup>9</sup> Zob. M. Jurczyńska: *Potrzeba i możliwości...*, s. 150.

Już w pierwszych miesiącach życia niemowlę zaczyna uważnie słuchać, reagować na głośność mowy, na zjawiska akustyczne najbliższego otoczenia.

Duże osiągnięcia w rozwoju muzycznym dziecka okresu niemowlęcego i poniemowlęcego mają badacze: Wilhelm Thierry Preyer, Robert Moldenhauer, Giovanni Canestrini, Georg Schünemann, Zofia Lissa, Charlotte Bühler. Dziecko od 1. do 3. roku życia jest podatne na odbieranie różnego rodzaju hałasu, odgłosów zjawisk przyrodniczych, dźwiękowych. Potrafi godzinami nucić, gaworzyć. W tym czasie zaczyna się posługiwać własnym głosem, wsłuchuje się w dźwięki, których pochodzenia jeszcze nie potrafi odróżnić. Georg Schünemann twierdzi: „Monologi dzieci zawierają w sobie większość elementów prymitywnego śpiewu, zaś pierwsze słowa są śpiewane, a nie mówione”<sup>10</sup>. Dziecko w trzecim kwartale 1. roku życia cieszą wszelkie intensywne wrażenia słuchowe, bez względu na ich jakość (szmer, trzask, potrząsanie kluczami), a wydawany krzyk osiąga wysokość a<sup>1</sup>—h<sup>1</sup>.

Wielu badaczy zastanawiało się nad udzieleniem odpowiedzi na pytania: Jaki jest związek mowy ze śpiewem? Które z nich daje początek drugiemu? Czy każde rozwija się oddzielnie?. Do dziś w tej kwestii nie ma jednorodności. Zofia Lissa twierdzi: „Istnieje pewne stadium zarodkowe, wspólne dla śpiewu i mowy, czyli wrażeń słuchowych [...]. Najczęściej między 1. a 2. rokiem życia oddzielają się od siebie mowa i śpiew. Mowa akcentuje przede wszystkim treści semantyczne swych struktur dźwiękowych. Dziecko uczy się używać mowy w celu porozumienia się ze starszymi (innymi osobami), natomiast śpiewa bez żadnego celu”<sup>11</sup>.

Irving Cheyette zwraca uwagę na fakt, że muzyka, podobnie jak mowa, jest przechowywana w pamięci, przyswajana przez ucho i przywoływana jako odtwarzany dźwięk wówczas, gdy jest potrzebna. W odróżnieniu od mowy, na którą składają się słowa, muzyka może wykorzystać wszystkie dźwięki z otoczenia. Może to być zarówno śpiew, *mormorando*, mruczenie, gwizdanie, jak i muzyka w różny sposób odtwarzana głosem<sup>12</sup>. Na podstawie tych odczuć rozwija się stosunek dziecka do muzyki. W czasie kiedy dziecko zaczyna reagować na struktury czysto muzyczne, czy na przykład motyw rytmiczny pieśni lub motyw melodyczny pieśni, możemy mówić o pierwszych odczuciach muzycznych.

Badacze są zgodni co do tego, że pierwsza połowa 2. roku życia to okres, w którym rozumienie zjawisk przenosi się z wrażeń słuchowych dziecka na wrażenia muzyczne. Pierwszym elementem muzyki, który ono w ten sposób ujmuje, jest rytm. Pierwsza forma rytmu, na którą dziecko

<sup>10</sup> G. Schünemann: *Musikerziehung*. Lipsk 1900, s. 2—3.

<sup>11</sup> Z. Lissa: *Z psychologii muzycznej...*, s. 32.

<sup>12</sup> I. Cheyette: *Developing the Innate Musical Creativity of Children*. Przekł. M. Jurczyńska. „The Journal of Creative Behavior” 1978, nr 11, s. 152.

reaguje aktywnie, to rytm dwudzielny. Rytm dwudzielny jest bliższy dziecku aniżeli rytm trójdzielny. Przykład rytmu dwudzielnego stanowi jego oddech, bicie serca, chodzenie, wymachy rąk.

Punktem zwrotnym w rozwoju mowy małego dziecka jest moment, w którym zaczyna uświadamiać sobie w sposób logiczny odrębność mowy od śpiewu. Jest to wstępna faza ogólnej aktywności słuchowej dziecka, faza, której istotne zadanie polega na zapoznaniu się z różnymi wrażeniami słuchowymi, ich doświadczaniu, a nie ich klasyfikacji. Dopiero od chwili, w której te dwa typy wrażeń, to znaczy mowa i śpiew (najbliższe mu, bo związane z jego własnym głosem), zaczynają dla niego nabierać specyficznego i odrębnego zabarwienia, gdy dziecko tę różnicę zaczyna odczuwać w różnych sytuacjach swego życia, możemy mówić o zarodkowej krystalizacji jego zmysłu muzycznego. Jak mówi Zofia Lissa: „Mowa oznacza treści semantyczne wyrazów w swych strukturach dźwiękowych poprzez grupy dźwięków i szmerów nakładających się na słowa. Muzyka określa więc specyficzną treść struktur dźwiękowych”<sup>13</sup>.

Dalszy rozwój orientacji dziecka w dziedzinie muzyki i mowy dokonuje się odrębnie z różną szybkością, zależnie od wrodzonych predyspozycji danej jednostki. Mimo to charakter najwcześniejszego „śpiewania dziecięcego” wyraźnie wykazuje, że śpiew i mowa dziecka mają jakiś wspólny punkt wyjścia, jakieś wspólne źródła, są kierowane narządem słuchowym. Zofia Lissa do źródeł tych zalicza: „[...] gaworzenie — w którym dziecko uczy się operować własnym organem głosowym, oraz krzyk — jako najprymitywniejszą formę jego wyrażania się, uzewnętrzniania swych stanów fizycznych i psychicznych”<sup>14</sup>. Pierwsze improwizacje dziecięce, tak zwane śpiewanki, są przeplataniem mowy i śpiewu. Wyrażone rozgraniczenie mowy i śpiewu następuje pod koniec 1. roku życia, natomiast pod koniec 2. w pełni się one oddzielają. Ani w mowie, ani w najwcześniejszym „śpiewaniu” dziecka nie występują czyste elementy dźwiękowe, lecz silny ich stop z elementami szmerowymi, są też odchylenia intonacyjne, a zmiany wysokości nie mają stałych wielkości, dźwięki jeszcze nie są intonacyjnie poprawne, gdyż są efektem zawodzenia czy glissanda. Melodia w śpiewie oraz w mowie jest arytmiczna. Pierwsza faza produkcji wokalnej dziecka nie jest zatem niczym innym jak tylko wydzielaniem z mowy pierwiastków rytmicznie melodycznych oraz ich usamodzielnianiem. Pierwsze wyrazy, które dziecko wymawia, są jedynie rytmicznym powtarzaniem jednej sylaby czy litery (na przykład *a...*, *ta-tata...*, *mamama...*, *baba...*). Dowodzą tego tysiące rytmów dziecięcych zawołań. Sens wymawianych słów jest dzieciom przeważnie obojętny, na

<sup>13</sup> Z. Lissa: *Twórczość muzyczna dziecka w świetle psychologii i pedagogiki*. „Muzyka w Szkole” 1933, nr 7, s. 144.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

przykład *tafu, tafu...*, *gala, gala...*, *ba, ba, ba...*, interesuje je rytmiczny i dźwiękowy efekt. Czasem bywają wyrazem stanu emocjonalnego dziecka w danej chwili czy skojarzeniem słów z ich znaczeniem, na przykład *mama, tata, ciocio, cikocia, la, la, la — pies, ge, ge — geś, kura, muuu — krowa, meee — baran*, upomnieniem się o coś, na przykład *da* — gdy chce coś otrzymać. Kojarzenie „mowy dziecka” z semantycznym znaczeniem słów danego języka następuje między 1. a 2. rokiem życia<sup>15</sup>.

Okres, w którym możemy mówić o zarodkowej produkcji melodycznej dziecka, przypada — zdaniem Zofii Lissy — przeciętnie na drugą połowę 2. roku życia. Badania Lissy pochodzą z roku 1930. Według prowadzonych przeze mnie badań, produkcja melodyczna dziecka ma swój początek (uzewnętrznia się) już u dzieci półtorarocznych<sup>16</sup>. Najwcześniejsze „improwizacje dziecięce” to następstwo szeregu tonów, rytmicznie i tonalnie nieorganizowanych, przeważnie bez tekstu, na sylabach *la, ma* lub w kółko powtarzanych samogłoskach *a, i, u*. Charakterystyczne dla tego okresu jest ustawiczne *glissando* zamazujące kroki melodyczne i wysokości dźwięków. Intonację dziecka cechuje chwiejność, zawiera ona półtony, ćwierćtony, a nawet mniejsze odległości tonalne. Najczęstsze są interwały w kierunku opadającym. Bywają nimi zwykle interwały sekund oraz tercji. Przytoczone przykłady dziecięcej produkcji melodycznej pochodzą ze zdjęć fonograficznych Georga Schünemanna<sup>17</sup> (patrz przykład 1.).

Przykład 1

## Produkcja melodyczna dwuletniego dziecka



Objaśnienie: Znaki plus i minus przy nutach oznaczają dźwięki podwyższone lub obniżane (supra-tonowanie lub detonowanie).

Źródło: Z. Lissa: *Twórczość muzyczna dziecka w świetle psychologii i pedagogiki*. „Muzyka w Szkole” 1933, nr 7, s. 143.

Zbiory dziecięcych produkcji melodycznych gromadzili także Heinz Werner oraz Fritz Jöde.

<sup>15</sup> Przytoczone przykłady „dziecięcych zawołań” pochodzą z obserwacji własnego dziecka Kingi Zroskiej oraz dzieci przebywających w żłobku w Jastrzębiu-Zdroju.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Zob. Z. Lissa: *Twórczość muzyczna dziecka...*, s. 143.

## Cechy rozwoju głosu dziecka i współczynniki uzdolnienia muzycznego w okresie przedszkolnym

Chociaż poczucie wysokości dźwięku zaczyna dziecko zdobywać już na początku 2. roku życia, to ujęcie różnic wysokości nie świadczy o tym, że opanowało umiejętność śpiewania, lecz tylko sygnalizuje, iż tę umiejętność postrzega. Aby dziecko mogło czysto i świadomie śpiewać, musi zapoznać się słuchowo z układem i ze stosunkami panującymi w materiale dźwiękowym, którym posługuje się nasza muzyka. Podstawą przyswajania melodii przez dziecko jest umiejętność ujęcia różnic wysokości dźwięków. Udowodniono w licznych badaniach, że dzieci 3- i 4-letnie nie potrafią same czysto śpiewać interwałów, zachowywać poprawnej czystości intonacji, gdyż umiejętności te kształtują się w toku uczenia się. W tym przedziale wiekowym problem intonacji zależy od zdolności wrodzonych dziecka<sup>18</sup>. Dziecko, śpiewając, zupełnie nie troszczy się o zgodność interwałów, tonacji, mimo że stara się zachować zgodność rytmiczną, a śpiewając lub mrużąc, gdy jest pozostawione samo, ogranicza się przeważnie do interwałów tylko w przybliżeniu podobnych do prawzoru, czasem jedynie markuje kierunek interwałów (wstępujący lub opadający), nie dbając o ich rozpiętość. Fakt ten można tłumaczyć w następujący sposób: dziecko 3- i 4-letnie nie jest przyzwyczajone do selekcji w obrębie naturalnego materiału dźwiękowego. Musi się przez dłuższy czas wsłuchiwać w rozpiętość interwałów oraz poznawać ich wzajemne stosunki.

Psycholog Heinz Rupp twierdzi: „Pierwsze próby śpiewania u dziecka, które przynoszą mu pełne zadowolenie, dla ucha dorosłego człowieka są fałszywe, niezgodne ze strojem materiału dźwiękowego. Zadaję sobie pytanie: czy dzieci nie posiadają innego stroju niż dorośli”<sup>19</sup>. Pytanie to wskazuje na fakt, że dzieci mają możliwość wykształcenia w sobie zrozumienia dla wszystkich strojów i systemów materiału dźwiękowego. Inną z przyczyn fałszywego intonowania może być brak wyobrażeń interwałowych oraz brak umiejętności psychicznego nastawienia się dziecka na przyjęcie — zarejestrowanie w mózgu — odpowiedniej wysokości dźwięku i jego emitowanie. Dziecku brak korelacji między centrum sensorycznym (mózgiem), w którym powstaje przedstawienie danego tonu, a motorycznym, które prowadzi do reprodukcji przedstawionego tonu. Korelacja wytwarza się w toku ćwiczenia i dzięki kierowaniu świadomością dziecka. Nieczystość intonacyjna u dzieci 3- i 4-letnich nie jest wyrazem niemuzy-

---

<sup>18</sup> Ibidem, s. 144.

<sup>19</sup> H. Rupp: *Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten*. „Zeitschrift für angewandte Psychologie” IX, s. 41. W: Z. Lissa: *Z psychologii muzycznej dziecka*. „Muzyka w Szkole” 1931, nr 2, s. 32.



kalności, a czystość intonacji piosenek świadczy o rozwinięciu zdolności muzycznych, w szczególności zaś — o dobrej pamięci muzycznej i wyobraźni muzycznej. Zofia Lissa dodaje, że dziecko nie ma wytworzonych ani ustalonych żadnych kategorii form ujęcia muzyki i w tym okresie nie wnosi do muzyki nic apriorycznego. Mentalność dziecka jest plastyczna, dzięki czemu daje się ono naprowadzić na każdy styl muzyczny i stosunki materiału dźwiękowego. Dzieci mają syntetyczne poczucie melodii, ujmują ją jako całość, ale nie zdają sobie sprawy ze wzajemnych stosunków poszczególnych elementów muzyki czy z jej formy. Dzieci podczas śpiewu samorzutnie zmieniają wysokość dźwięków, tonację poszczególnych motywów w piosence, a w końcowej części piosenki najczęściej wracają do tonacji pierwotnej.

Badania Heinza Rupp'a nad intonacją potwierdził swymi badaniami Géza Révész<sup>20</sup>, który postawił hipotezę, że dzieci wraz z urodzeniem się nie mają poczucia jakości tonów, lecz tylko poczucie ich jasności, co stanowi przyczynę ignorancji czystości interwałów tychże wykonywanych wielkości, a nawet przesunięć tonalnych, nieczułości na zmiany interwałów lub motywów nieznanymi im w piosence. Georg Schünemann intonacyjne odchylenie u dzieci tłumaczy w następujący sposób: „Dziecko w początkowych latach swego życia nie jest jeszcze w stanie zapoznać się i po prostu nauczyć podanego ugrupowania materiału dźwiękowego, zapamiętać jego elementów i ich wzajemnych stosunków”<sup>21</sup>.

Powolne uświadamianie sobie stosunków w obrębie materiału muzycznego, systemu dur-moll zaczyna się dokonywać stopniowo między 5. a 6. rokiem życia dziecka. Utrzymanie podparcia oddechowego, czyli dźwięku na tej samej wysokości, wymaga opanowania i świadomego kierowania aparatem oddechowym, a tę umiejętność dziecko nabywa w trakcie świadomego śpiewu i ćwiczeń oddechowych. Śpiewanie skoków interwałowych zależy od wyobraźni muzycznej, nastawienia aparatu głosowego na emitowanie danej wysokości z jednoczesnym podparciem oddechowym. *Glissando* utrzymuje się u dzieci dość długo, nawet w okresie dorostania. Badania Georga Schünemanna, jak również Heinza Wernera dowiodły, że pierwszym improwizowanym interwałem melodyki dziecka jest opadająca tercja mała. Na podstawie przeprowadzonych badań Werner wyróżnił pięć stadiów rozwojowych w melodyce dziecięcej, mających następujące cechy charakterystyczne.

1. Do 3. roku życia:

- opadający motyw tercji małej wraz z odchyleniami jej intonacji;
- opadający motyw tercji i stałe jego odtwarzanie.

<sup>20</sup> Zob. G. Révész: *Einführung in die Musikpsychologie*. Bern 1946. W: Z. Lissa: *Z psychologii muzycznej dziecka*. „Muzyka w Szkole” 1931, nr 3, s. 49.

<sup>21</sup> G. Schünemann: *Musikerziehung...*, s. 17.

2. Trzy lata i 6 miesięcy:
  - kierunek melodii opadający, rzadziej wznoszący się, a jeśli tak, to raczej większymi skokami;
  - motywy melodii składające się z trzech lub czterech tonów, niewychodzące poza objętość tercji małej;
  - *ambitus* całej melodii dochodzący do tercji małej;
  - powtarzanie motywów;
  - zakończenie przybierające postać kilkakrotnego powtarzania jednego tonu.
3. Do końca 4. roku:
  - kierunek melodii wznoszący się, potem opadający;
  - ruch odbywający się już stopniami, występujące sekundy wielkie, czasem nawet półtony;
  - *ambitus* ogólny dochodzący do kwinty zmniejszonej;
  - kadencja jak w okresie poprzednim.
4. Cztery lata i 6 miesięcy:
  - kilkakrotne wznoszenie się i opadanie melodii;
  - *ambitus* jak w okresie trzecim;
  - kadencja niepowtarzana na tonie środkowym i nie na najniższym;
  - powtarzanie poszczególnych motywów jako całości.
5. Do 5. roku:
  - *ambitus* jak w okresie poprzednim;
  - melodia osiągająca dwa razy swój punkt najwyższy, ponadto zaznaczający się w niej pewien podział formalny<sup>22</sup>.

Heinz Werner wyniki badań nad intonacją dziecięcą i twórczością wokalną zebrał podczas prowadzonego eksperymentu<sup>23</sup>. Wyniki badań Wenera są zbieżne z badaniami René Königa. Nadto należy podkreślić — mówi Werner — „że melodie, które dziecko uznaje za własne, wykazują w późniejszych latach silne reminiscencje znanych dziecku pieśni, których tylko motywy ulegają zmianom lub swobodnej kombinacji”<sup>24</sup>.

Żadne przeprowadzone dotąd eksperymenty nie wyjaśniają sposobu, w jaki następuje rozwijanie się poczucia tonalnego i skali głosu dziecka, lecz wskazują, jak mówi William Stern, „że nie ma jakiegoś motywu pierwotnego (tzw. praformy), który nie tylko jest schematem prawie wszystkich piosenek dzieciennych, ale też i większości spontanicznie tworzonych melodii dziecięcych. Motyw ten ma charakter wahadłowy, co łączy się bezpośrednio z takimiż ruchami dziecka towarzyszącymi zabawie i chodzeniu”<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> H. Werner: *Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter*. Wien 1917, s. 71.

<sup>23</sup> H. Werner skonstruował automat tzw. czekoladowy, który rejestrował tworzoną przez dziecko melodię, a następnie wyrzucał mu słodką nagrodę.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> W. und C. Stern: *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig 1948, s. 307.



Charakterystyczną cechą dzieci 4-letnich jest umiejętność poprawnego wystukania rytmu znanej piosenki, jak również rozpoznawania wyuczonej pieśni na podstawie rytmu. Georg Schünemann twierdzi, że jest to ulubiona zabawa muzykalniejszych dzieci. Rozpoznawanie pieśni wymaga dobrze rozwiniętej zdolności abstrahowania, analizy, którą dzieci 4-letnie mają w słabo rozwiniętej formie. O tym, że rytm góruje nad melodyką, świadczy fakt, że dzieci 5- i 6-letnie nie rozpoznają znanej sobie piosenki z przekształconym rytmem. Tezę tę podkreślają Stefan Szuman oraz Sophie Belaiew-Exemplarski w poglądach na temat hegemonii rytmu nad melodyką. Sophie Belaiew-Exemplarski dodaje: „Potrzeba ruchu łącząca się u dzieci ze śpiewaniem, z improwizowaniem, słuchaniem muzyki nie jest ruchem celowym, który prowadzi do jakiejś czynności, ale ruchem opartym na popędzie do zabawy, a wynikającym z pobudzonych i wzmożonych przez muzykę energii żywotnych”<sup>26</sup>.

Fakt, że dla dzieci okresu przedszkolnego muzyka stanowi część jednolitego, sensomotorycznego przeżycia, pozostaje w ścisłej łączności z tym, że rytm jest pierwotnym elementem muzyki, który na dziecko działa najsilniej. Rytm daje się ujmować i przeżywać wszystkimi zmysłami, zarówno słuchem, jak i zmysłem dotyku, a nawet i wzrokiem, w przeciwieństwie do melodyki, harmonii i barwy dźwięku, które można uchwycić jedynie słuchowo. Treści melodyczne piosenek przyswajają dzieci na podłożu treści rytmicznych, a jedność przeżycia sensomotorycznego jest prawie nierozdzielna. Rytmicznie dzieci przedszkolnych towarzyszy melodyka. Potwierdza tę myśl przewaga zabaw ze śpiewem.

Wyniki badań Galiny A. Il'iny<sup>27</sup> wykazały, że u dzieci w wieku przedszkolnym od 3 do 6 lat istnieją różne, stałe formy wykonania melodii głosem. Stosując swoistą formę śpiewu, dziecko opiera się na specyficznej technice ruchowej, decydującej o przyspieszeniu lub opóźnieniu rozwoju słuchu muzycznego. W grupie dzieci w okresie przedszkolnym Galina A. Il'ina wyróżnia następujące rodzaje śpiewu:

- śpiewanie rytmiczne — wypowiedzanie słów w rytmie melodii;
- monotonię — śpiew na jednym dźwięku w określonej, dogodnej dla dziecka pozycji, wysokości muzycznej;
- śpiewanie szeregu przerywanego — śpiewanie kilku dźwięków o określonej wysokości<sup>28</sup> i kilku dźwięków o nieokreślonej wysokości;

<sup>26</sup> S. Belaiew-Exemplarski: *Das musikalische Empfinden im Vorschulalter*. „Zeitschrift für angewandte Psychologie” 1957, Bd. 27, s. 177.

<sup>27</sup> Zob. G.A. Il'ina: *K voprosu o formirovanii muzykal'nyh predstavlenij u doškol'nikov*. Za: K. Lewandowska: *Odchylenia w rozwoju muzykalności u dzieci*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1974, nr 4, s. 232.

<sup>28</sup> Ibidem.

Tabela 1

## Skale głosów dziecięcych

Hermann Gutzman <sup>a)</sup>		Maria Przychodzińska <sup>b)</sup>		František Sedláček <sup>c)</sup>		Mihail Ivanovič Fomičev <sup>d)</sup>		Ed Paulsen <sup>e)</sup>		Leon Łukaszewski <sup>f)</sup>		Krzyszyna Mrugańska <sup>g)</sup>	
wiek	interwał	wiek	interwał	wiek	interwał	wiek	interwał	wiek	interwał	wiek	interwał	wiek	interwał
0	a—fis <sup>1</sup>	0	krzyk a <sup>1</sup>	—	↑	0—1	krzyk a <sup>1</sup>	—	↑	0	a <sup>1</sup>		↑
	gaworzenie	1	sekunda	—	↕			—		1	sekunda		
1—2	tercja	2	tercja	—	↔	1—2	tercja	—		2	tercja		
3—5	kwarta	3	kwarta	3—5	kwinta	2—3	kwinta	—		3	kwarta		
—	—	4	kwinta	—	—	3—5	seksta	—		4	kwinta		
—	—	5	kwinta, seksta	—	—	—	—	—		5	seksta		
6	kwinta	6	seksta, septyma	6	oktawa	6	septyma	6	kwinta, seksta	6	septyma, oktawa		↓

<sup>a)</sup> Zob. L. Łukaszewski: *Charakterystyka i rozwój głosu dziecka*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1974, nr 1, s. 31.

<sup>b)</sup> Zob. M. Przychodzińska: *Metodyka wychowania muzycznego*. Warszawa 1973, s. 12.

<sup>c)</sup> Zob. F. Sedláček: *Naučime zpívat všechny děti?*. Praha 1968, s. 140.

<sup>d)</sup> Zob. L. Łukaszewski: *Charakterystyka i rozwój głosu dziecka*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1973, nr 5, s. 287.

<sup>e)</sup> Zob. E. Paulsen: *Über die Singstimme der Kinder*. W: L. Łukaszewski: *Charakterystyka i rozwój głosu dziecka...*, 1974, nr 1, s. 31.

<sup>f)</sup> Zob. L. Łukaszewski: *Charakterystyka i rozwój głosu dziecka...*, 1974, nr 1, s. 31.

<sup>g)</sup> Zob. K. Mrugańska: *Wychowanie muzyczne*. Warszawa 1976, s. 24.

Objaśnienia: ↔ — brak badań.

- śpiewanie ogólnego konturu melodii — frazy nie są z sobą powiązane tonalnie;
- śpiewanie interwałów — poprawne odtwarzanie wszystkich interwałów w melodii, zapamiętywanie melodii częściowo w danej tonacji;
- śpiewanie intonacyjne — śpiewanie na podstawie uogólnionych obrazów przebiegu linii melodycznej, będące połączeniami między dźwiękami różnej wysokości.

Zestawienie wyników badań ukazujących współzależności między wiekiem dziecka i ambitusem jego głosu zawiera tabela 1. (Pionowe kreski w tabeli wyrażają brak wyników ze względu na ograniczony zakres wiekowy badanych).

### Cechy rozwoju głosu dziecka i predyspozycji muzycznych w wieku wczesnoszkolnym

Badania z zakresu rozwoju zdolności odtwarzania melodii głosem wśród uczniów z młodszych klas szkoły podstawowej prowadziła E.A. Melcowa<sup>29</sup>. Doszła do wniosku, iż rozwój zdolności do odtwarzania melodii głosem ma cztery stadia.

- I stadium — każde dziecko śpiewa inaczej, ponieważ niektóre z nich postrzegają piosenkę od strony melodii, inne od strony rytmicznej, a część dzieci ma trudności z samym mechanizmem odtwarzania.
- II stadium — udaje się rozszerzyć skalę głosu dzieci, głównie dzięki śpiewowi zbiorowemu.
- III stadium — śpiew dziecka podporządkowany jest ruchowi melodycznemu, to znaczy wznoszeniu i opadaniu linii melodycznej. Początkowo niestały kompleks tembrowo-wysokościowy zaczyna się różnicować, a z niego stopniowo wyodrębnia się wysokość dźwięków, która jest podstawą wokalizacji. Powstają związki słuchowo-metryczne, przy czym tempo ich powstawania i utrwalania się zależy przede wszystkim od indywidualnych właściwości spostrzegania.
- IV stadium — dziecko dokładnie odtwarza melodyczną i rytmiczną strukturę utworu.

E.A. Melcowa wyraża pogląd, że czas trwania wymienionych etapów odtwarzania melodii głosem zależy od wiedzy muzycznej dziecka, a nie jest on ściśle związany z wiekiem i poziomem klasy. Badania Melcowej stano-

---

<sup>29</sup> Zob. E.A. Melcowa: *Z psychologii czeskich analiz muzycznego rozwija młodszego szkolnika*. Za: K. Lewandowska: *Odchylenia w rozwoju muzykalności u dziecka...*, 1974, nr 4, s. 22.

wią potwierdzenie prawidłowości odbierania melodii, opisane już wcześniej w literaturze przez Williama i Clarę Sternów.

Badaniem czynników warunkujących osiągnięcie czystej intonacji dzieci zajmowali się: A.E. Fildhause i Anderson<sup>30</sup>. Wyodrębnili oni dwa warunki czystej intonacji: skalę i jakość głosu oraz umiejętność słyszenia.

A. Garczewa<sup>31</sup> badała rozwój fizjologii aparatu głosowego i wykazała, że rozwój „śpiewaczych” umiejętności warunkuje fizjologia aparatu głosowego. Wyodrębniła ona następujące fazy działalności śpiewaczej:

- I faza — do momentu rozwoju mięśnia wokalnego, czyli od 7. do 12. roku życia. W tym to okresie dzieci śpiewają, wykorzystując inne części aparatu głosowego, a w szczególności mięśnie, ścięgna, krtań.
- II faza — okres po mutacji, okres młodzieńczego śpiewu.

Dotychczasowe eksperymenty nie w pełni wyjaśniają, w jaki sposób następuje rozwijanie się poczucia tonalnego oraz możliwości głosowych dziecka. Wielu badaczy twierdzi, iż pełny rozwój tonalny i melodyczny dziecka następuje dopiero w okresie szkolnym, czyli od 7. roku życia pod wpływem zamierzonych poczynań dydaktycznych nauczycieli.

Zdaniem Zofii Lissy, poczucie tonalne dziecka 7-letniego ogranicza się do ujęcia funkcji toniki jako tonu centralnego. Wraz z trwającym coraz dłużej zapoznawaniem się dziecka z elementami tonacji (dzięki wiadomościom teoretycznym) wytwarza się stopniowo znaczenie dominanty, później subdominanty. Zofia Lissa twierdzi: „Przez długi czas melodie pieśni dziecięcych nie wykraczają poza heksachord. Do 10. roku życia większość dzieci nie zauważa różnicy między gamą durową a molową, później to dostrzegają, ale tylko w gamie wstępującej w górę, co jest pierwszym etapem uświadomienia nuty prowadzącej”<sup>32</sup>.

W umysłowości dziecka najpóźniej kształtuje się harmonika, a z niej powstają modulacje i chromatyka. Na tym etapie rozwoju wokalnego dziecka, czyli od 7. do 9. roku życia, trudno ustalić stałe typy czy schematy uzdolnień muzycznych, gdyż zbyt wielkiego znaczenia nabierają coraz mocniej zaznaczające się cechy indywidualne jednostek, stopień ich ogólnego rozwoju i rodzaj specjalnych uzdolnień.

Wspólną cechą wokalnej twórczości dziecięcej w wieku szkolnym jest stała dążność do podnoszenia „artyzmu” wykonania piosenek, zaczynają się kształtować wrażenia estetyki wykonawczej, rozwijają się krytycyzm i chęć konkurencji.

Śpiew jest podstawą rozwoju wrażliwości słuchu w różnych jego przejawach: wysokości dźwięku, czasu trwania dźwięku, dynamiki, tempa, har-

<sup>30</sup> Za: K. Lewandowska: *Odchylenia w rozwoju muzykalności u dzieci*. „Wychowanie Muzyczne” 1975, nr 4, s. 199.

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Z. Lissa: *Z psychologii muzycznej dziecka*. „Muzyka w Szkole” 1931, nr 3, s. 56.

moniki, artykulacji i frazowania. Piosenka jest najprostszym, najbliższym dziecku utworem muzycznym, który potrafi ono zrozumieć, przyswoić i odtworzyć. Śpiew, czyli odpowiednio wydobywany głos ludzki, stanowi najbardziej naturalną, powszechną i dostępną formę czynnego uprawiania muzyki.

Wiktor Brègy powiedział: „Każdy zdrowy głos ludzki może być poddany procesowi szkolenia, a więc każdy uczący się może osiągnąć mniej lub bardziej doskonały stopień technicznego opanowania swego instrumentu głosowego”<sup>33</sup>. Pielęgnowanie i kształtowanie głosu, jako najbardziej dostępnego i powszechnego instrumentu muzycznego, zaczyna nabierać coraz większego znaczenia w kulturze muzycznej. Jednak sposobów i metod, jakimi operuje się w szkoleniu głosu dorosłych śpiewaków, nie można przenosić bezpośrednio do zajęć umuzykalniających prowadzonych z dziećmi.

### Pedagogiczne aspekty kształcenia aparatu wokalnego dziecka

W fachowej literaturze muzycznej można znaleźć sporo różniących się poglądów, rozpraw traktujących o tym, kiedy kształcić głos dziecka. W książce pt. *Emisja głosu* autorstwa Czesława Wojtyńskiego znajdujemy wzmiankę tej treści: „Dawniej, w XVI i XVIII wieku, uczono śpiewu właśnie dzieci, nie zaniedbując zresztą innych dyscyplin muzycznych, a rozpoczynanie kształcenia głosu po okresie mutacji uważano za niecelowe”<sup>34</sup>.

Współcześni nam pedagodzy i psychologowie muzyki zajmują różne stanowiska wobec problemu kształcenia głosu dziecka i rozwoju skali: jedni opowiadają się za stosowaniem XVIII-wiecznych założeń, lecz znacznie zmodyfikowanych, inni zdecydowanie oponują.

Przeciwnikiem kształcenia głosu do okresu mutacji jest Mihail Ivanovič Fomičev. W swej pracy pod tytułem *Podstawy foniatryi* pisze: „Głos dziecka znacznie się zmienia w okresie przed mutacją i dlatego wyrabianie mechanizmu śpiewaczego w okresie wczesnego dzieciństwa nie jest dopuszczalne, jest ono celowe jedynie w wieku, w którym głos jest już ustabilizowany”<sup>35</sup>. Autor uzasadnia swój pogląd stwierdzeniem, że krtań w okresie rozwoju zużywa dużo energii na wzrost i z tego powodu należy ją chronić przed dodatkowymi obciążeniami, a więc i śpiewem. Z kolei Leon Łukaszewski pisze: „Najpomyślniejszym wiekiem dla uczenia prawidłowego śpiewu są

<sup>33</sup> W. Brègy: *Elementy techniki wokalnej*. Warszawa 1974, s. 11.

<sup>34</sup> Zob. C. Wojtyński: *Emisja głosu*. Warszawa 1970, s. 4—5.

<sup>35</sup> Zob. M.I. Fomičev i L. Łukaszewski: *Podstawy foniatryi*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1974, nr 1, s. 152.

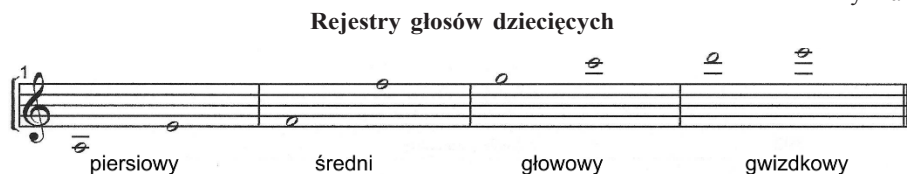
lata od trzeciego do ósmego roku życia. Równocześnie ze śpiewem pielęgnujemy i kształcimy głos dziecka, który stopniowo pod wpływem odpowiednio stosowanych ćwiczeń wokalnych staje się lekki, miły i dźwięczny, poszerzając swoją skalę<sup>36</sup>.

Znakomitym muzykiem, pedagogiem i znawcą zagadnienia emisji głosu był Stefan Stuligrosz<sup>37</sup>. Jego zdaniem, w każdym okresie rozwoju należy głos kształcić, ale w sposób umiejętny, z dużą znajomością zagadnień praktyczno-teoretycznych. Leon Łukaszewski wyodrębnia następujące fazy rozwojowe głosu dziecka<sup>38</sup>:

- I faza: 0—3, 4 roku życia — interwał  $a^1$ —  $d^1$  ;
- II faza: 4—7 lat — skala  $a^1$ —  $d^1$  ;
- III faza: od 7 lat do okresu dojrzewania (12/15 lat) — stopniowe poszerzanie skali w górę i w dół, od dźwięków  $d^1$ —  $d^2$  aż do półtojej oktawy ( $h$ — $f^2$ );
- IV faza: okres dojrzewania, tak zwana mutacja głosu i jego powolna stabilizacja do głosu dorosłych osób.

W głosach dziecięcych Leon Łukaszewski wyróżnia następujące rejestry (przykład 2).

Przykład 2



Źródło: L. Łukaszewski: *Charakterystyka i rozwój głosu dziecka*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1973, nr 5, s. 286.

Opanowanie podstawowych zasad techniki wokalnej prowadzi do swobodnego przechodzenia dziecka z jednego rejestru w drugi. Rozszerzenie skali głosowej dzieci przeprowadza się najczęściej w górę, ponieważ głos główny umiejętnie kształcony może z łatwością wydobyć dźwięki ponad oktawę dwukreślną. Głos dziecka ma ściśle określoną dolną granicę skali, która jest uzależniona od wielkości krtani i wiązań głosowych, toteż rozszerzenie skali w dół należy do znacznie trudniejszych umiejętności aniżeli rozszerzenie skali w górę. Niskie dźwięki wymagają większego wysiłku aparatu oddechowego, często mogą też brzmieć nienaturalnie i gardłowo<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> L. Łukaszewski: *Charakterystyka i rozwój głosu dziecka...* 1974, nr 1, s. 267.

<sup>38</sup> Zob. ibidem, s. 286.

<sup>39</sup> Zob. ibidem, s. 287.

Za pierwszy etap kształtowania głosu uważa się wzbudzenie w dzieciach chęci śpiewania — głównie podczas zabawy. Andrzej Pytlak twierdzi: „Praca nad prawidłową intonacją i rozwojem skali głosu dziecka wiąże się z ćwiczeniami emisyjnymi, a głównie z pracą nad prawidłowym oddechem. Należy pamiętać, że czystość intonacyjna jest podstawą realizacji wszelkich innych wymagań związanych ze śpiewem. Nie należy jednak zbyt spieszyć się z wymaganiami. Może bowiem zdarzyć się, że przekraczają one głosowe możliwości dziecka. Rozwoju skali głosu nie możemy dziecku narzucać, możemy tym rozwojem jedynie odpowiednio kierować”<sup>40</sup>.

Maria Dłuska sądzi<sup>41</sup>, iż skala *ambitus* zależy od szybkości drgań wiąza-  
deł głosowych. Ogólna skala głosów ludzkich waha się od osiemdziesięciu do tysiąca drgań na sekundę. Dzieci mają cienkie i krótkie wiązadła głosowe, dlatego skala ich głosu jest mała.

Dojrzewanie narządu głosowego człowieka wiąże się ze wzrostem krta-  
ni, który trwa od 2. do 13. roku życia. W związku z tym zmieniają się moż-  
liwości wokalne dziecka. Przede wszystkim rozszerza się skala głosu. Bu-  
dowa aparatu głosowego dziecka zależy od wieku, faz rozwojowych i płci. U dziecka w wieku od 7 do 9 lat klatka piersiowa jest wąska, amplituda oddechowa wynosi od 3 do 5 centymetrów. Krtań dziecka jest mniejsza i mniej rozwinięta niż u dorosłego człowieka, chrząstki miękkie, wiązadła głosowe krótkie, ruchliwość krtani niewielka, a ustawienie dość wysokie. Długość wiąza-  
deł głosowych wynosi od 8 do 10 milimetrów<sup>42</sup>.

Wątpliwości dotyczące kształcenia głosu rodzą się głównie ze względu na różnice związane z tempem rozwoju aparatu głosowego dziecka. Rozwój wokalny dziecka jest indywidualny, uzależniony od wrodzonych zadatków muzycznych, nabytych wiadomości i umiejętności koordynacji jego skła-  
dowych (fonacji, oddychania, artykulacji). Skale głosów dzieci polskich ustalono komisyjnie i jako obowiązujące podane są w programach zajęć umuzykalniających oraz lekcji muzyki<sup>43</sup>. Powszechnie przyjęta w Polsce skala głosów dziecięcych jest następująca<sup>44</sup>:

- od 3. do 4. roku życia — tercja, sekunda do kwinty,
- od 5. roku życia — kwarta do seksty ( $d^1$ — $g^1$ — $b^1$ ),
- od 6. do 7. roku życia (I klasa) — oktawa ( $c^1$ — $c^2$ ),
- od 8. roku życia (II klasa) — nona ( $c^1$ — $d^2$ ),
- od 9. roku życia (III klasa) — decyma ( $c^1$ — $e^2$ ).

<sup>40</sup> A. Pytlak: *Założenia teoretyczne nowego programu wychowania muzycznego*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1972, nr 5, s. 520.

<sup>41</sup> M. Dłuska: *Fonetyka polska*. Warszawa 1981, s. 18.

<sup>42</sup> A. Mitrinowicz-Modrzejewska: *Filozofia i patologia głosu, sluchu i mowy*. Warszawa 1963, s. 47.

<sup>43</sup> L. Łukaszewski: *Charakterystyka i rozwój głosu dziecka...*, 1974, nr 1, s. 31.

<sup>44</sup> E. Lipska, M. Przychodzińska: *Metodyka wychowania muzycznego*. Warszawa 1973, s. 12.



Dane te pochodzą z wczesnych badań Marii Przychodzińskiej i Ewy Lipskiej z roku 1973<sup>45</sup>. Inne kryteria skal głosów dziecięcych nie zostały dotychczas w Polsce wprowadzone, toteż podane rozpiętości są nadal obowiązujące.

## Problemy niezbadane z pedagogicznego punktu widzenia

Dokonując analizy i weryfikacji dostępnej mi literatury dotyczącej badań i poglądów oraz stanowisk różnych autorów odnośnie do rozwoju aparatu głosowego dziecka w wieku od 7. do 9. roku życia, stwierdzam, że ich poglądy się nie wykluczają, natomiast w wielu przypadkach wzajemnie się uzupełniają.

Zarówno Étienne Souriau, jak i Anna Dasiewicz-Tobiasz doceniają duży wpływ muzyki wokalne na psychikę dziecka, rozwój estetyki i ekspresji twórczo-odtwórczej. Śpiew, ich zdaniem, jest najbliższą i najprostszą formą wyrażania odczuć emocjonalno-estetycznych dziecka. Dlatego dziecko od najmłodszych lat życia lubi śpiewać, bez względu na poziom wykonawstwa. Dużym błędem jest we współczesnej pedagogice muzycznej to, że śpiew w klasach I—III szkoły podstawowej traktuje się tylko zabawowo, a główny nacisk na wyrabianie predyspozycji wokalnych ujęto w treściach programu nauczania, począwszy od klasy IV. Właśnie klasy I—III budują podwaliny pod wyrabianie zamiłowania do śpiewu i wyrażanie dziecięcej ekspresji na miarę indywidualnych odczuć i możliwości.

Dziecko w klasach I—III jest spontaniczne i szybko się wyzwala. Zdaniem badaczy, prawie wszystkie zdrowe dzieci są uzdolnione muzycznie, w tym również wokalnie. Zatem rozwój wrodzonych możliwości wokalnych dziecka zależy głównie od nauczyciela, obranych metod pracy i od środków oddziaływań dydaktycznych. Im wcześniej zadatki wokalne poddane zostaną rozwojowi, tym szybszy, łatwiejszy i bardziej wszechstronny będzie ów rozwój, tym lepszą stanowić może podstawę ewentualnego późniejszego kształcenia doskonalszej, wyższej formy muzykalności.

Rozwój aparatu głosowego dziecka klas I—III (7—10 lat) i jego prawidłowe funkcjonowanie nie są jeszcze w pełni poznane, ustalone naukowo. Problem ten stanowi lukę w dotychczasowych zbiorach badań i w przedstawionych teoriach. Wydaje się zdecydowanie celowe podjęcie wnikliwych badań, w naukowy sposób wyjaśniających prawidłowe funkcjonowanie narządów głosowych dziecka, możliwości wdrażania podstawowych elemen-

---

<sup>45</sup> Ibidem.



tów technik wokalnych (prawidłowego oddechu, prowadzenia głosu, dykcji i intonacji). Nie zbadano dotąd naukowo, jaką metodę nauczania powinien wybrać nauczyciel wychowania muzycznego klas młodszych pracujący z dziećmi, które mają różną skalę głosu (poszerzoną i zawężoną w stosunku do *ambitus* skali podanej w treściach programu nauczania klas I—III szkoły ogólnokształcącej).

W otrzymanych wynikach badań (tabela 1. — głosów dziecięcych od 0 do 6. roku życia dziecka, oraz od 7. do 9. roku życia dziecka) różnica *ambitus* skali głosów dziecięcych wypływa z odmiennego materiału badawczego populacji badanych dzieci różnych narodowości, zależy również od czasu badań (H. Gutzman —1910, H. Werner —1917, G. Révész —1930, E. Paulsen —1930, Z. Lissa — 1931, G.A. Il'ina —1964, F. Sedlák —1968, M. Przychodzińska —1973, K. Mrugalska —1976).

Pomimo modernizacji nauczania polskiej szkoły ogólnokształcącej w roku 1978 skale głosów dziecięcych nie uległy zmianie w porównaniu z uprzednio obowiązującym programem nauczania z roku 1963. Być może pod wpływem postępu technologicznego i cywilizacji *ambitus* skali uległ przesunięciu. Niniejszy problem wymaga wnikliwych badań.

Do najprostszych elementów muzyki, które wychwytuje dziecko w wieku młodszoszkolnym, należą: rytm, melodyka, harmonika, barwa, dynamika. Bardziej złożoną czynnością myślową dziecka jest wychwytywanie różnic wysokości między dźwiękami. Brak tej umiejętności powoduje u wielu dzieci nieczystą intonację.

Panuje zgodność poglądów i otrzymanych wyników badań co do hegemonii interwałów opadających: tercji małej i sekund, nad wznoszącymi się. Za pierwszy wydany dźwięk uważa się krzyk noworodka na wysokości  $a^1$ ,  $h^1$ .

Nadal w poglądach zaznacza się rozbieżność dotycząca określenia u dziecka pierwszeństwa mowy czy śpiewu, ustalenia, które z nich daje początek drugiemu. Dotychczas przeprowadzone badania nie przyniosły jednoznacznej odpowiedzi. Zgodność poglądów panuje w kwestii tego, że najszybciej dostrzegalnym elementem muzyki jest rytm. Zwolennikami tej teorii są Zofia Lissa, Georg Schünemann, Charlotte Bühler. Dopiero od chwili, gdy mowa w sposób świadomy zostaje oddzielona od śpiewu i zyskuje przyznaną jej funkcję, możemy mówić o zarodkowej krystalizacji zmysłu muzycznego. Dalszy rozwój mowy i śpiewu — jak twierdzi Zofia Lissa — zależy od wrodzonych predyspozycji danej jednostki, co niewątpliwie uzależnione jest również od środowiska rodzinnego i otoczenia dziecka.

Zdaniem Zofii Lissy, kojarzenie mowy dziecka z semantycznym znaczeniem słów oraz rozwój melodyki dziecka przypadają na drugą połowę 2. roku życia. Kontrowersyjne są poglądy Heinza Wenera, Georga Schünemanna, Fritza Jödego, którzy twierdzą, że pierwsza wokalna twórczość

dziecięca rozpoczyna się wcześniej, bo już od 2. roku życia. Wykonywane melodie są bardzo chwiejne intonacyjnie. Logiczne i świadome oddzielenie dźwięków różnej wysokości prowadzi do powolnej systematyzacji stroju. W muzyce europejskiej, a w szczególności w dydaktyce wychowania muzycznego, za obowiązujący przyjęto system dur-moll. A skoro dziecko rodzi się z nieuporządkowanym strojem, skoro dzieci rodzą się z umiejętnością wykształcenia w sobie wszelkich strojów i systemu materiału dźwiękowego, to umiejętność czystej intonacji wyrabia się w dzieciach przez uczenie muzyki i jej słuchanie.

Człowiek (dziecko), jako jednostka rozumna, żyjąca w świecie otaczającej go (je) przyrody ożywionej i nieożywionej, jest bezwarunkowo przystosowany(e) do wymogów stroju temperowanego, europejskiego systemu dur-moll. Czyż nie powinno być w dydaktyce wychowania muzycznego klas młodszych takiego okresu przejściowego, by dziecko na podstawie możliwości wokalnych, które dała mu natura, dzięki zdolności do wydobywania najróżniejszych dźwięków (wytworów wokalnych) zapoznało się z podstawowymi zasadami śpiewu? Podstawowym materiałem do muzycznych (wokalnych) opracowań byłoby naturalne środowisko dziecka, muzyka konkretna i ilustracyjna. Jest to ważki problem zarówno dla teorii, jak i dla praktyki. Polska dydaktyka szkoły ogólnokształcącej nadal tkwi w systemie stroju muzycznego z XVI—XVIII wieku. Muzyka konkretna jest zaliczana do działu „muzyki nowoczesnej XX wieku”.

Motywacją mych zamierzeń są dwie zasady nauczania: od rzeczy bliższych do dalszych oraz od znanych do nieznanich. W tym przypadku muzyka konkretna jest wytworem naturalnego środowiska dziecka (miasta i wsi). Niniejsza praca ma na celu wykazanie, w jakim stopniu elementy muzyki konkretnej, ilustracyjnej oraz źródła dźwięków przyrody ożywionej i nieożywionej mogą posłużyć za podstawowy materiał muzyczno-dydaktyczny nauczyciela muzyki klas młodszych oraz jaki wpływ wywiera muzyka konkretna na rozwój możliwości wokalnych dziecka.

W rozprawie przedstawię zarys koncepcji modelowej, zmierzającej do opracowania nowej metody pracy nad rozwojem możliwości wokalnych dziecka klas I—III. Zatem głównym celem pracy jest prezentacja optymalnego modelu kształcenia wokального dziecka w wieku od 7 do 9 lat. Praca zawierać będzie sugestie zmian w kształceniu nauczycieli wychowania muzycznego na studiach wyższych w zakresie podnoszenia sprawności wokalnych dzieci klas młodszych.

Muzyka systemu dur-moll najwięcej trudności przysparza dzieciom w utrzymaniu czystości intonacyjnej. Heinz Rupp zastanawia się, czy dzieci nie mają innego stroju aniżeli dorośli. Raoul Husson i Keith Negus nieczystą intonację dziecka tłumaczą w następujący sposób: dzieciom brak korelacji między sensorycznym centrum (mózgiem), w którym zostaje zarejestrowana

dana wysokość tonu, a motorycznym, które prowadzi do reprodukcji tonu. Korelację tę nabywa się wyłącznie w trakcie ćwiczeń i kierowania świadomością dziecka.

Przedstawione różne interpretacje chwiejnej intonacji u dzieci można wyjaśnić następująco: dzieci w wieku od 0 do 9 lat wszystkie elementy muzyki ujmują jako całość, brakuje im umiejętności analizy i precyzyjnego oddzielenia rytmiki od melodyki oraz szybkiego ustalenia relacji między poszczególnymi elementami muzyki.

Intonacją dzieci klas młodszych zajmowali się A.E. Fildhause, Anderson, A. Garczewa, Z. Lissa. Przyjęli następujące warunki czystej intonacji: rozpiętość skali głosu dziecka, jakość głosu, umiejętność słyszenia. Intonację uzależnili również od koordynacji słuchowo-głosowej. Dotychczasowe badania generalnie nie wyjaśniają, w jaki sposób następuje rozwijanie poczucia tonalnego oraz możliwości głosowych dziecka. Otrzymane wyniki i teorie nie wykluczają się, lecz wskazują różne możliwości i powody. Chwiejna intonacja dziecka klas młodszych wymaga dalszych badań, gdyż w różnych środowiskach czy krajach powody odstrojeń mogą być odmienne.

Stadiami rozwoju melodyki dziecięcej zajmowali się między innymi: H. Werner, R. König oraz Z. Lissa. Ich badania są zbieżne co do przewagi interwałów opadających nad wznoszącymi się i powody chwiejności interwałów są jednomyślne. Zarówno S. Szuman, jak i S. Belaiew-Exemplarski głoszą tezę dominacji rytmiki nad melodyką. Współczesna pedagogika popiera ich tezę, tłumacząc ten fakt następująco: spontaniczność i chęć ruchu dziecka okresu poniemowlęcego i przedszkolnego są potwierdzeniem tej tezy. G.A. Il'ina oprócz kadencyjnych zakończeń, śpiewanek dziecięcych (odkrytych już wcześniej przez H. Wernera i G. Schünemanna) wyróżniła u dzieci w wieku od 0 do 6 lat pięć stadiów w rozwoju melodyki dziecięcej. Badania Il'iny są ostatnimi i najbardziej aktualnymi w pedagogice muzycznej. Należałoby jednak sprawdzić, czy otrzymane wyniki badań na dzieciach rosyjskojęzycznych byłyby zgodne z wynikami badań dzieci polskich.

Badania nad rozwojem melodyki u dzieci w wieku od 7 do 9 lat, czyli młodszoszkolnych, prowadzili: W. i C. Sternowie, E.A. Melcowa. Zdaniem badaczy, odtwarzanie melodii głosem jest ściśle uzależnione od wieku i poziomu wiedzy muzycznej dziecka. Wygłoszona teza pozostaje aktualna w dotychczasowej pedagogice. Pielęgnowanie i kształcenie głosu dziecka, jako najbardziej naturalnego, dostępnego i powszechnego instrumentu muzycznego, w kulturze muzycznej zaczyna nabierać coraz to większego znaczenia, o czym świadczą choćby liczne rozważania czynnych nauczycieli wychowania muzycznego, pedagogów walczących z opinią, iż rośnie nam młode pokolenie „głuchych”, nieśpiewających młodych ludzi. Przyczyn może być wiele, aczkolwiek początek systematycznej pracy nad głosem dziecka powinien rozpocząć się już od klasy I. Bardzo kontrowersyjne są stanowiska w kwestii kształcenia głosu

dziecka, na przykład czy rozpocząć kształcenie wokalne przed mutacją czy po mutacji. Mihail Fomičev jest przeciwny wczesnemu kształceniu wokalnemu dzieci. Leon Łukaszewski, Stefan Stuligrosz opowiadają się za kształceniem głosu od najmłodszych lat życia dziecka. Wnioski takie wyciągnęli z długoletniej pracy z chórami dziecięcymi. W niniejszym rozdziale analiza teorii i koncepcji dotyczących rozwoju głosu dziecka pozwala stwierdzić, że żadna z nich nie dotyczy twórczej aktywności wokalnej dziecka od 7. do 9. roku życia w świetle założeń zmodernizowanego programu nauczania polskiej podstawowej szkoły ogólnokształcącej.

Rozwój wokalnych możliwości dziecka jest indywidualny, zależy między innymi od wrodzonych zadatków muzycznych, nabytych umiejętności poprawnego śpiewania, wiadomości o muzyce, więc kształcenie głosów dziecięcych musi się opierać na prawach naturalnego rozwoju organów głosowych, zgodnie z dziecięcą wyobraźnią muzyczną, oraz na dostosowaniu odpowiednich ćwiczeń wokalnych do wieku, psychiki, zainteresowań i możliwości dziecka. Jest to problem bardzo ważki, i to dla pedagogiki zarówno jako nauki, jak i praktyki. Bo skoro śpiew stanowi jedną z podstawowych form działalności na lekcji muzyki, to na jakie elementy śpiewu nauczyciel powinien zwrócić uwagę? W jakie niezbędne umiejętności wokalne wyposażyć uczniów klas młodszych, by przerosły się one w nawyki i przyniosły owoce w klasach starszych, by śpiew na lekcji stał się przyjemnością, a nie obowiązkiem, by dzieci same garnęły się na zajęcia chóru szkolnego?

Kształcenia sposobami i metodami, jakimi operuje się w śpiewie solowym czy nauce śpiewu zawodowych artystów, nie można przenieść bezpośrednio do zajęć umuzykalniających z dziećmi. Odpowiedź na ten nurtujący problem rozwoju głosów dziecięcych klas I—III da niniejsza praca.

W polskiej literaturze specjalistycznej problem rozwoju aparatu głosowego dziecka i umiejętności śpiewu analizowany jest integracyjnie w ramach takich dziedzin pokrewnych, jak: anatomia, fizjologia, psychologia, pedagogika, lub też w sposób ogólny w procesie wychowania muzycznego. Odczuwa się niedobór literatury pedagogiczno-muzycznej (pedagogiczno-wokalnej) traktującej śpiewanie edukacyjnie.

Historia badań nad rozwojem i kształceniem głosów dziecięcych w swym dorobku naukowym nie jest bogata, prowadzona głównie przez obcokrajowców, toteż wymaga dalszych wysiłków naukowych, weryfikacyjnych i eksperymentalnych w Polsce.



## Rozdział trzeci

# Pedagogiczne i psychologiczne uwarunkowania pracy narządów głosowych dziecka

### Narządy fonacyjne i budowa aparatu głosowego dziecka

Dziecięcy narząd głosu można podzielić na trzy grupy narządów. Kryterium podziału stanowi umiejscowienie narządu oraz pełniona funkcja<sup>1</sup>.

- Pierwsza grupa narządów (przygotowująca dźwięk) — przepona brzuszna, płuca, tchawica.
- Druga grupa narządów (wydawanie głosu) — krtań wraz z mięśniami, membranami, więzadła głosowe.
- Trzecia grupa narządów (decydująca o zabarwieniu głosu) — jama krtańni, gardła, ust, nosa, podniebienie twarde i miękkie z języczkiem, język, zęby, wargi, zatoki: szczękowe, czołowe, sitowe, klinowe<sup>2</sup>.

Proces wydobywania się głosu przedstawia się następująco: w trakcie emitowania dźwięku narządy oddechowe wykonują trzy czynności: wdech, zatrzymanie powietrza, wydech.

Wdech polega na wciągnięciu powietrza do płuc za pomocą mięśni międzyżebrowych i przepony brzusznej; po nim następuje proces zatrzymania wdechu, przepona podnosi się do góry i spręża wciągnięte powietrze. Podczas wydechu powietrze atakuje mieszczące się w krtani struny głosowe, które są dwoma płaskimi, elastycznymi mięśniami. W dalszym przebiegu strumień wibrującego powietrza z jamy gardłowej wpada do jamy nosowej i ustnej. Wydobyty głos wprawia w drganie otaczające na zewnątrz powie-

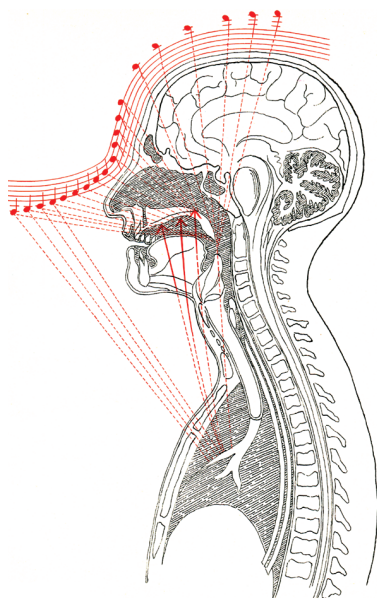
---

<sup>1</sup> Zob. J. Uchyła-Zroski: *Głos mówiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej*. Piotrków Trybunalski 1998.

<sup>2</sup> Zob. B. Tarasiewicz: *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*. Zielona Góra 2014. Por. C. Wojtyński: *Emisja głosu*. Warszawa 1970.

trze. Z drgań powstają fale, które rozchodzą się i trafiają do narządu słuchu, stają się słyszalne.

Piękno wydobywanych dźwięków w ostatniej fazie zależy od rezonatorów pełniących funkcję uszlachetnienia i pogłośnienia dźwięku<sup>3</sup>. Dzięki rezonatorom dźwięk jest bardziej intensywny i szlachetny w brzmieniu. Każdy dźwięk ma określoną wysokość muzyczną i cechuje go swoista barwa. Dobrze ustawiony głos dziecka ma swój rezonans oraz wysokość w zatokach i kościach twarzy (problem ten ilustruje rys. 1.).



**Rysunek 1.** Spiralny układ wycucia głosu

Źródło: L. Lehmann: *Meine Gesangskunst*. New York—London 1909, s. 45.

## Przebieg procesu wydobywania się dźwięków mowy i śpiewu

Nieodłącznym elementem pracy nad głosem dziecka jest jednocześnie rozwijanie mowy<sup>4</sup>. Praca nauczyciela nad wymową dziecka powinna obejmować: poprawę wymowy głosek, sylab, dbałość o wyraźną wymowę słów oraz rytmiczną recytację tekstów na oddechu. Melika mowy prowadzi do uchwycenia różnic intonacyjnych między dźwiękami różnej wysokości.

<sup>3</sup> A. Suchanek: *Z zagadnień wybranych koncepcji metodycznych kształcenia głosu*. W: H. Danel-Bobrzyk (red.): *Z problematyki kształcenia w zakresie wychowania muzycznego*. Katowice 1988, s. 7—17.

<sup>4</sup> B. Tarasiewicz: *Mówię i śpiewam...*



Mowa dziecka jest przygotowaniem do śpiewu. Wymowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym charakteryzuje się niewyraźnym, często niezróżnicowanym brzmieniem spółgłosek i samogłosek. Dzieci zamazują poszczególne sylaby, „połykają litery” i nie wymawiają zakończeń słów. Dzieje się tak dlatego, że dzieci mają tendencję do zaciskania szczęk podczas emitowania głosu oraz mają mało sprawne mięśnie artykulacyjne. Oren Gould<sup>5</sup> twierdzi: aby kogoś nauczyć śpiewać, muszą zostać wprowadzone i wytłumaczone następujące pojęcia i ukształtowane sprawności:

- pojęcie głosu śpiewaczego i sprawności motoryczne podtrzymywania dźwięków wokalnych w przeciwieństwie do *staccato* dźwięków w mowie;
- pojęcie różnicy między wysokimi a niskimi dźwiękami oraz sprawność motoryczna kontrolowania poziomów wysokości głosu w mowie i śpiewie;
- uczenie się dodawania dźwięków muzycznych do czynności mownych;
- czynności związane z uczeniem się kontrolowania różnych wysokości głosu w mowie i śpiewie.

Według badań Oren Gould (USA), na 602 przebadanych nauczycieli klas początkowych odnośnie do procentu dzieci nieśpiewających, wyniki przedstawiały się następująco:

- klasa I (6 lat) — 34,6% dzieci zdrowych z trudnościami w śpiewie,
- klasa II (7 lat) — 24,5% dzieci zdrowych z trudnościami w śpiewie,
- klasa III (8 lat) — 17,8% dzieci zdrowych z trudnościami w śpiewie.

Jeśli porównać otrzymane wyniki badań wstępnych zamieszczone w pracy, to okaże się, że wskaźnik dzieci zdrowych mających trudności w śpiewie jest jeszcze wyższy<sup>6</sup>. Niniejszy fakt utwierdził mnie w przekonaniu, że należy podjąć dalsze badania nad usprawnieniem metod pracy nauczyciela muzyki, szczególnie w klasach najmłodszych. Spośród przebadanych przez Oren Gould nauczycieli 34% twierdzi, iż najlepszym okresem do udzielania pomocy dzieciom z trudnościami w śpiewie jest wiek od 6. do 8. roku życia.

Czynności narządu głosu są odruchowe, dokonują się dzięki skoordynowaniu przez ośrodki ruchowo-głosowe w mózgu. Są to czynności:

- mięśni głosowych,
- mięśni oddechowych,
- mięśni artykulacyjnych<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Za: K. Lewandowska: *Odchylenia w rozwoju muzykalności u dzieci*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1975, nr 5, s. 238.

<sup>6</sup> Dokładne wyniki badań w rozdziałach szóstym i siódmym. Zob. J. Uchyla-Zroski: *Stymulacja i akceleracja wokalnych możliwości dzieci klas młodszych w procesie dydaktycznym szkoły*. W: H. Danel-Bobrzyk (red.): *Z problematyki kształcenia w zakresie wychowania muzycznego*. Katowice 1988, s. 25—32.

<sup>7</sup> B. Tarasiewicz: *Mówię i śpiewam...* Zob. S. Śledziński (red.): *Mała encyklopedia muzyki*. Warszawa 1970, s. 355.



Głównym zadaniem mięśni oddechowych podczas śpiewu jest dostarczenie drgającym strunom wydechowym powietrza oraz przeniesienie głosu do rezonatorów i na zewnątrz. Głównym zadaniem mięśni oddechowych podczas mowy jest przeniesienie (wdmuchanie) drgającego prądu powietrza do jamy ustnej przy współpracy pozostałych rezonatorów głosowych. Głos stanowi fizjologiczną podstawę śpiewu, który w odróżnieniu od mowy nie jest wrodzonym zestrojem ruchowym i dlatego wymaga osobnego kształcenia głównych składowych głosu, fonacji, oddychania, artykulacji. Dopiero właściwa koordynacja tych trzech procesów fizjologicznych oraz ich cech i różnic ilościowych ma dla wokalne techniki wykonawczej decydujące znaczenie. Przedmiotem badań niniejszej pracy stały się podstawowe elementy śpiewu dziecięcego. Przedstawię ich pomiar oraz ukazę sposoby pracy nad ich doskonaleniem, głównie dzięki posługiwaniu się *heurystyczną metodą śpiewu*.

Emitowanie dźwięku mowy i śpiewu jest zespołem czynności polegających na przekształcaniu spostrzeżeń, wyobrażeń, procesów myślowych w odpowiednie symbole dźwiękowe. Ruchy, jakie wykonują poszczególne narządy człowieka podczas mówienia i śpiewania, powstają pod podwójną kontrolą sygnalizacji zwrotnej. Pierwszym punktem kontrolnym są impulsy proprioceptywne pochodzące od mięśni narządów mownych, a następnie odbierane przez okolice kinestetyczną. Drugim punktem kontrolnym są impulsy słuchowe, pochodzące z wytwarzanych dźwięków i docierające do narządów słuchu. Z przedstawionych rozważań wypływają następujące konkluzje: drgania więzadeł głosowych są wynikiem rytmicznych impulsów z mózgu, które mięśnie krtani otrzymują za pośrednictwem nerwów krtaniowych.

Można wnioskować, że za pomocą krtani człowiek wydaje dźwięki, ale śpiewa i mówi przede wszystkim dzięki pracy mózgu. Człowiek może poprawnie śpiewać i mówić tylko dzięki czynnemu zaangażowaniu swojej świadomości i procesów myślowych. Scharakteryzowane teorie i poglądy dotyczące tworzenia dźwięku doprowadziły do nowego spojrzenia na problem kształcenia głosu, a zarazem uświadomiły konieczność zmiany dotychczasowych metod pracy nauczyciela w kształceniu wokalnym oraz wychowaniu muzycznym.

Śpiew stanowi najbliższą formę wykonawczą muzyki i stwarza dziecku wiele możliwości wyrażania własnej ekspresji. Wszyscy badacze podkreślają znaczenie oraz potrzebę kształcenia głosu dziecięcego już od wczesnego dzieciństwa, gdyż śpiew wpływa na rozwój psychiki i osobowości dziecka, budzi poczucie wartości i zadowolenia z własnych osiągnięć wokalnych<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Zob. J. Vrchotová-Pátová: *Struktura organizacyjna emisji głosu a treści i metody pracy w szkolnictwie czechosłowackim*. W: H. Danel-Bobrzyk (red.): *Z problematyki kształcenia w zakresie wychowania muzycznego...*, s. 54—63.

## Teorie tworzenia dźwięku

Najstarszą teorią tworzenia się dźwięku jest tradycyjna mechanistyczna teoria wydawania głosu (tak zwana teoria klasyczna). Zgodnie z założeniem tej teorii wysokość dźwięku powstającego w krtani zależy od częstotliwości zwierania się i rozszerzania (rozwierania) wiązań głosowych, czyli od częstotliwości drgań wiązań głosowych. Gdy fałdy głosowe, a wraz z nimi także wiązadła głosowe, znajdują się w stanie napięcia, wówczas szpara głosowa jest zwężona lub zaciśnięta, a strumień wydychanego powietrza, potracając o brzegi fałdów głosowych i wiązadła głosowe, wprawia je w drgania, wywołując dźwięk. A dzięki zmienności kształtu komór rezonacyjnych zmienia się barwa głosu bez zmiany wysokości dźwięku<sup>9</sup>.

Według teorii klasycznej, o częstotliwości drgań decyduje napięcie wiązań głosowych, ich długość podczas wydechu i ciśnienie *powietrza podgłośniowego*. Im bardziej wiązadła głosowe są napięte, tym są cieńsze, a ton, który wytwarzają, jest wyższy. Im dłuższe i grubsze są wiązadła, tym wolniej drgają. Jeżeli drga tylko część wiązań głosowych, dźwięk staje się wyższy (zjawisko to występuje podczas mówienia lub śpiewania falsetem). Szybkość drgań wiązań w czasie mowy dla głosów niskich wynosi około 100—150 drgań na sekundę, a dla głosów kobiecych około 200—300 drgań na sekundę. W zależności od wysokości wytwarzanego tonu cała krtan się unosi i opuszcza, przy tonach wysokich krtan się unosi.

Drugą teorią tworzenia się dźwięku jest teoria Raoula Hussona<sup>10</sup> i Jeana Tarneauda. Wedle założeń jej twórców, podczas procesu oddychania fałdy głosowe są rozluźniane, a szpara głosowa jest szeroko otwarta. Wiązadła głosowe są rozpięte w świetle krtani od przodu, gdzie przyłączone są obok siebie do wewnętrznej ściany chrząstki tarczowej, nieco poniżej ściany nagłośni (do tyłu), przy czym każde przyłączone jest oddzielnie do prawej i do lewej chrząstki nalewkowej. Wskutek ruchu chrząstek nalewkowych wiązadła głosowe mają się zbliżać do i oddalać od siebie, co reguluje szerokość szpary głosowej. Przestrzeń między wiązadłami głosowymi zwie się *głośnią*. Powyżej wiązań głosowych przebiegają fałdy o zbliżonym do nich kształcie, które zasadniczo nie wydają dźwięku i dlatego zwą się *wiazadłami rzekomymi*, chociaż wspierają one czasem, a nawet zastępują wiązadła głosowe, gdy chce się wydobyć niski, chrapliwy głos. Między wiązadłami głosowymi i wiązadłami rzekomymi znajdują się dwie kieszonki Morgagniego, których rozszerzanie się i pogłębianie zwiększa przestrzeń przedionka

<sup>9</sup> Zob. A. Suchanek: *Powszechne kształcenie głosu jako problem pedagogiczny*. Katowice 1989; Idem: *Rola kształcenia głosu w chórze*. W: H. Danel-Bohrzyk (red.): *Zagadnienia pedagogiki muzycznej*. Katowice 1993, s. 51—60.

<sup>10</sup> Raoul Husson — francuski fizjolog i fonetyk. Zob. R. Husson: *La voix chantée*. Paris 1960. Por. Idem: *Le chant*. Paris 1962.

krtaniowego, co wpływa na rezonans krtani. Raoul Husson ujmuje zagadnienia oddychania i wibracji więzadeł głosowych pod kątem fizjologii kory mózgowej. Twierdzi, że podczas śpiewu, a także mówienia artystycznego następuje ciąg czynności koordynujących pracę poszczególnych narządów, na przykład zamknięcie jamy nosowej powodujące oddzielenie jej od jamy ustnej, zamknięcie głośni, ruchy narządów artykulacyjnych.

Praca narządów biorących udział w tworzeniu się dźwięku jest zależna od naszej woli, kontrolowana, czyli stanowi wynik pracy mózgu. Jako argument Husson przytacza fakt, że zwierzęta, choć mają identyczną budowę krtani jak człowiek, nie posługują się nią w celu śpiewu czy mówienia, gdyż brak im najważniejszego czynnika, który odgrywa kierowniczą rolę w procesie mówienia i w śpiewie: odpowiedzialnego działania kory mózgowej. W przypadku uszkodzenia motorycznego ośrodka Broki<sup>11</sup>, znajdującego się w lewej półkuli mózgowej, człowiek nie mówi, choć rozumie wszystko i jego narządy mowy nie są uszkodzone, czyli zdolne do działania<sup>12</sup>.

Kontynuując doświadczenia Raoula Hussona, Paul Laget<sup>13</sup> stwierdził, że wibrację więzadeł głosowych może wywołać impuls nerwów krtaniowych bez współdziałania wydechowego prądu powietrza. Według tej teorii, powietrze wydechowe nie wywołuje drgań więzadeł głosowych, lecz tylko je przenosi.

Najnowsze badania nad tworzeniem się dźwięku w zakresie mowy i śpiewu ujmuje teoria kloniczna zwana neurochronakcyjną<sup>14</sup>. Teoria kloniczna jest kontynuacją badań, które rozpoczęli Husson i Laget.

Drgania więzadeł głosowych wywołane są rytmicznymi impulsami, dochodzącymi do mięśni krtani z mózgu przez nerwy krtaniowe. Obliczono, że częstotliwość drgań więzadeł głosowych zależy od częstotliwości bodźców nerwowych, docierających do krtani przez nerwy zwrotne z ośrodkowego systemu nerwowego. Teoria ta, w odniesieniu do poprzednich, opiera się na założeniu, że do powstania dźwięku potrzebny jest strumień powietrza. Dlatego też to właśnie zadecydowało o charakterze i kierunku badań koncentrujących się głównie na chronaksji<sup>15</sup> nerwów zwrotnych. *Chronaksja* jest to najkrótszy czas potrzebny do pobudzenia nerwu przez drażnienie go prądem elektrycznym o określonej sile. Znając współczynnik chronaksji, można obliczyć maksymalną liczbę przewodzonych bodźców; będzie

<sup>11</sup> Paul Broca (1824—1880) — antropolog i chirurg francuski, odkrył ruchowy ośrodek mowy (śpiewu) w mózgu, nazwany jego imieniem.

<sup>12</sup> Rejestrując w specjalnych aparatach elektrofizjologicznych, zwanych stroboskopami, częstotliwość drgań pochodzących z mózgu, stwierdził, że była ona identyczna z częstotliwością drgań więzadeł głosowych wywoływanych impulsami nerwowymi.

<sup>13</sup> Paul Laget (1923—1994) — fizjolog francuski.

<sup>14</sup> Zob. I. Styczek: *Logopedia*. Warszawa 1979, s. 89.

<sup>15</sup> *Chronaksja* — miara pobudliwości tkanek, najkrótszy czas potrzebny do pobudzenia nerwu przez drażnienie go prądem elektrycznym o określonej sile. Zob. A. Karbowski (red.): *Leksykon PWN*. Warszawa 1972, s. 183.

ona wyznaczała granicę wysokości tonu krtaniowego. Częstotliwości wysokie, przekraczające możliwości przewodzeniowe nerwów, doprowadzane są wielofazowo do aparatu głosowego. Teoria kloniczna wyjaśnia wiele pojęć muzycznych związanych z emitowaniem dźwięku.

Intonację mowy powodują zmiany wysokości tonu podstawowego, czyli zmiany częstości drgań wiaźadeł głosowych. Przebiegi intonacyjne wiążą wyrazy w większe całości — frazy. Rozróżniamy intonację rosnącą, wyrażającą myśl jeszcze niezakończoną, oraz intonację malejącą, gdy intonacja mowy opada. Najwyższy punkt linii wznoszącej się podczas mowy nazwano antykadencją. Intonacja opadająca mowy sygnalizuje zakończenie myśli. Najniższy punkt linii opadającej nazwano kadencją. *Intonacja śpiewu* to stopień precyzji w osiągnięciu określonej wysokości dźwięku, właściwej barwy brzmienia. *Rytm mowy* to powtarzanie się sylaby akcentowanej w pewnych odcinkach czasowych. *Rytm śpiewu* wyraża długość trwania poszczególnych dźwięków.

Znajomość założeń omówionych tu teorii uważa się za niezbędną w pracy nauczyciela muzyki, szczególnie w zakresie kształcenia głosu dziecięcego. Teoria kloniczna tłumaczy, iż wszelka praca, jaką wykonuje organizm człowieka podczas śpiewu, pochodzi z centralnego ośrodka mózgowego, który za pośrednictwem układu nerwowego steruje funkcjonowaniem zespołu mięśni i czynności. Toteż na lekcji muzyki ważne znaczenie ma nie tylko pokaz nauczyciela, ale i perswazja, wrażenia słuchowe, które należy wspierać wrażeniami wzrokowymi, jeśli tylko zespół bodźców zdoła skutecznie wpłynąć na szybsze wykonanie zadań wokalnych i opanowanie techniki śpiewu przez dziecko.

Podczas lekcji muzyki nie może panować atmosfera zastraszania dziecka i wytykania mu trudności w śpiewie. Miła, swobodna atmosfera ułatwi rozluźnienie ciała, wyzwolenie emocji i wówczas dziecko pokaże nam to, czym obdarzyła je natura. Niniejsza praca dostarczy nauczycielom muzyki kilku rozwiązań zbadanych naukowo i potwierdzających wyrażaną tu opinię.

## Charakterystyka psychologiczna dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Okres od 7 do 10 lat nazywamy w życiu dziecka wiekiem wczesnoszkolnym. Jest to okres bardzo ważny w rozwoju uzdolnień i zainteresowań dzieci<sup>16</sup>. Zachodzą w nim u dzieci znaczne zmiany pod względem fizycznym

---

<sup>16</sup> Zob. M. Suświłło: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn 2001; Z. Burowska, E. Głowacka: *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*. Kraków 2006.

i psychicznym. Zmienia się zasadniczo działalność dziecka. Na plan pierwszy wysuwa się nauka, na drugi plan schodzi zabawa. Potwierdza to Lidia Wołoszynowa, która mówi: „[...] rozpoczęcie nauki szkolnej nie oznacza, że dzieci już się nie bawią, zabawa przestaje być dominującą formą działalności, zmienia się jej charakter i funkcje [...]”<sup>17</sup>.

Pierwszy rok nauki to okres ważnych, nowych przeżyć i wrażeń, które zapadają w pamięć dziecka nieraz na całe życie. Często pierwszy rok nauki ma podstawowe znaczenie w kształceniu cech charakteru, postaw i nawyków uczniów<sup>18</sup>. Ważne w tym okresie jest dobre samopoczucie psychiczne dziecka, a wówczas gdy dziecko ma świadomość miłości rodziców i sympatii nauczycieli, rozwija się muzycznie<sup>19</sup>. W trosce o zdrowie psychiczne oraz fizyczne dziecka należy zadbać o racjonalny rozkład jego dnia i uwzględnić poza nauką i zabawą czas potrzebny na wypoczynek organizmu. Do głównych procesów psychicznych w tym okresie zaliczają się *procesy poznawcze*: wrażenia, spostrzeżenia, wyobrażenia, myślenie, pamięć i uwagę. Według Zbigniewa Skornego, „procesy poznawcze polegają na odzwierciedleniu w świadomości dziecka przedmiotów, zjawisk otaczającej rzeczywistości, która stanowi niezależnie od ucznia świat materialny, a więc przedmioty i zjawiska fizyczne, przyrodnicze i społeczne”<sup>20</sup>.

Wszystkie procesy psychiczne są subiektywnym odzwierciedleniem świata. Jak mówi Skorny, „procesy poznawcze są stanem świadomości powstającym na podłożu procesów fizjologicznych, zachodzących w organizmie”<sup>21</sup>. „Wrażenie — jego zdaniem — to najprostszy proces psychiczny, polegający na odzwierciedleniu w świadomości dziecka poszczególnych cech przedmiotów i zjawisk działających aktualnie na jego narządy zmysłów (receptory)”<sup>22</sup>. Rozróżniamy wrażenia wzrokowe, słuchowe, węchowe, dotykowe i inne. Angielski psycholog Gaspard Seashore szczególne znaczenie w procesie uczenia się przypisuje pierwszemu wrażeniu: „[...] w jakim stopniu dany osobnik potrafi się skoncentrować, by wywołać świadome i głębokie wrażenie, od tego bowiem uzależniony jest proces przyswajania wiadomości”<sup>23</sup>. Spostrzeżenie, zdaniem Skornego, „polega na odzwierciedle-

<sup>17</sup> L. Wołoszynowa: *Rozwój fizyczny i psychiczny dzieci sześć- i siedmioletnich jako czynnik umożliwiający naukę szkolną*. „Oświata i Wychowanie” 1977, nr 13, s. 457—459.

<sup>18</sup> Zob. J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa 1981.

<sup>19</sup> Zob. K. Pęczek: *Kompetencje nauczyciela w zakresie emisji głosu stymulatorem aktywności muzycznej*. W: M. Kisiel (red.): *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*. Dąbrowa Górnicza 2008.

<sup>20</sup> J. Konopnicki, A. Molak, Z. Skorny: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1976, s. 83.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 84.

<sup>22</sup> Zob. ibidem, s. 89.

<sup>23</sup> J. Wierszyłowski: *Z problemów psychologii muzyki*. Warszawa 1964, s. 64.

niu w świadomości przedmiotów lub zjawisk, działających w danej chwili na receptory<sup>24</sup>. Spostrzeżenie jest u dziecka procesem złożonym, można w nim wyróżnić wiele elementarnych, prostych wrażeń, a zarazem stanowi odzwierciedlenie całych przedmiotów i zjawisk. Proces spostrzeżenia zależy od aktualnego stanu uczuciowego i emocjonalnego zaangażowania dziecka. W okresie szkolnym w wyniku działania związanego z rozpoczęciem systematycznej nauki dokonuje się dalszy rozwój wrażeń i spostrzeżeń. Umiejętność obserwacji, jak mówi Zbigniew Skorny, „stanowi wyższy stopień rozwoju spostrzeżeń, stanowi podstawę rozwoju procesów poznawczych występujących podczas uczenia się (percepcji muzyki). Należy dążyć do wyrobienia u dzieci nawyku planowej, celowej i dokładnej obserwacji<sup>25</sup>”.

Procesy wyobraźni powstają na bazie wyobrażeń, które są, jak mówi Zygmunt Putkiewicz, „obrazami umysłowymi tworzącymi się w wyniku odzwierciedlenia spostrzeganej dawniej rzeczywistości<sup>26</sup>”. Istota wyobraźni polega na twórczym przekształcaniu poprzedniego doświadczenia i tworzeniu na tej podstawie nowych obrazów. Wyobrażenie jest, wedle Skornego, „odzwierciedleniem przedmiotów i zjawisk, które działały już kiedyś [i wpływają — J.U.Z.] na narządy zmysłowe dziecka<sup>27</sup>”. Dziecko na lekcji może sobie wyobrazić minione zdarzenie w klasie, twarze nieobecnych w klasie, a znanych uczniów. Jest to tak zwana fantazja.

Wyobrażenia, jakie wyzwała obcowanie z muzyką, dzielimy na odtwórcze, na przykład kiedy uczeń odtwarza, grając na instrumentach perkusyjnych, rytm znanej piosenki, oraz wyobrażenia wytwórcze, które stanowią wytwór wyobraźni, na przykład pod wpływem wysłuchanego utworu powstaje skojarzenie obrazu plastycznego. Na wyobrażenia wytwórcze składają się elementy znane z dawniejszych spostrzeżeń bezpośrednich. W klasie I u uczniów przeważa wyobraźnia odtwórcza. Dziecko reprodukuje wiadomości, których omawianie było poparte konkretnymi pomocami naukowymi.

Zbigniew Skorny uważa, że „nauczyciel w praktyce, celem lepszego zobrazowania pojęć, wiadomości, używa różnorodnych pomocy naukowych, by słowo było skojarzone z konkretną rzeczywistością i oznaczało jednoznacznie treść [...]”<sup>28</sup>. Wraz z rozwojem wyobraźni twórczej obserwujemy zjawisko postępu krytycyzmu dziecka wobec nowo poznanych faktów, zjawisk, przedmiotów, wyrażające się w jawnej ocenie środowiska, w którym przebywa. Wyobraźnia dziecka 7-letniego może być kierowana, gdy wyobrażenia wywoływane są określonymi podnietami (na przykład pomoce naukowe).

<sup>24</sup> J. Konopnicki (red.): *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1976, s. 93.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 162.

<sup>26</sup> J. Strelau (red.): *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa 1977, s. 110.

<sup>27</sup> J. Konopnicki (red.): *Psychologia wychowawcza...*, s. 104.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 255.



*Wyobraźnia twórcza*, zdaniem Marii Przetacznikowej, „związana jest z tworzeniem nowych wyobrażeń, przedmiotów”<sup>29</sup>. Cechy wyobraźni dziecka przejawiają się w jego rysunkach, muzykowaniu, tworzeniu muzyki, w ruchu itp. Otaczającą rzeczywistość dziecko poznaje między innymi za pomocą procesów myślenia.

*Myślenie* — jak mówi Skorny — to „pośrednie uogólnione poznawanie rzeczywistości”<sup>30</sup>. W I klasie nauczyciel kształtuje podstawowe procesy i formy myślenia, takie jak tworzenie pojęć, wydawanie sądów, wnioskowanie, analiza, synteza, uogólnianie, abstrahowanie. Duży zasób pojęć związanych z treścią nauczania różnych przedmiotów w klasie I zaczyna wypierać myślenie konkretne — obrazowe, na korzyść abstrakcyjnego. Myślenie abstrakcyjne wyraża się w głośnym precyzowaniu myśli, sądów, argumentów, wniosków — aż do analizy włącznie. Myślenie umysłowo-ruchowe pozostaje w ścisłym związku z wykonywanymi czynnościami w czasie zabawy ze śpiewem, z płąsem itd. Charakterystyczną cechą myślenia dziecka jest powierzchowność analizy przy jednoczesnej skłonności do zbyt pochopnych syntez i uogólnień. Te błędy w myśleniu zaczynają pod wpływem wychowawczego działania szkoły z wolna zanikać. Jest to proces długotrwały i indywidualny. Niepodobna osiągnąć pożądaných wyników w nauczaniu, jeśli nie dostarczymy uczniowi konkretów, jak instrumenty, pomoce naukowe; dokładnych obserwacji dzięki wycieczkom, wywiadom, spotkaniom. Musimy dostarczyć takich materiałów, na których uczeń może własnoręcznie dokonać określonych operacji.

Do głównych uwarunkowań poznawania przez dziecko obiektywnej rzeczywistości należy zaliczyć *teorię odbicia*, w myśl której proces poznawczy dziecka przebiega w następujący sposób: „[...] od żywego spostrzeżenia do abstrakcyjnego myślenia, a od niego do praktyki”<sup>31</sup>. Utrwalenie wiadomości w pamięci zależy nie tylko od liczby powtórzeń, lecz także od okoliczności, zainteresowania, zaangażowania emocjonalnego dziecka, od stosunku do nowych wiadomości.

U dziecka w wieku wczesnoszkolnym wyróżniamy kilka rodzajów pamięci: *pamięć wzrokową*, która utrwała obrazy, na przykład notacji muzycznej, liter; *pamięć słuchową*, utrwalającą wysokość dźwięku, melodię, rytm; *pamięć ruchową*, utrwalającą ruchy ręki potrzebne do napisania jakiejś nuty. Pamięć w nauce szkolnej odgrywa bardzo ważną rolę, jest dla uczniów źródłem odtwarzania przyswojonej wiedzy. *Pamięć dowolna, logiczna* świadczy o tym, że dziecko ze zrozumieniem przyswoiło określony programem zakres wiedzy. W klasie I dzieci przejawiają tendencję do *dowolnej pamięci mechanicznej*, co wyraża się tym, że dziecko poprawnie omawia definicję, na przykład co to jest pauza ćwierćnutowa, a nie potrafi owej definicji za-

<sup>29</sup> M. Przetacznikowa: *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa 1967, s. 148.

<sup>30</sup> J. Konopnicki (red.): *Psychologia wychowawcza...*, s. 118.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 135.

stosować w praktycznym działaniu. Zakres pamięci jest cechą indywidualną. Systematyczna praca nauczyciela, polegająca na wypracowaniu pozytywnego nastawienia dziecka do zrozumienia wszystkich treści lekcji, sprawia, że zakres pamięci się rozszerza. Dziecko na lekcji muzyki może również wyrabiać pamięć, na przykład przez śpiewanie piosenek, w trakcie zabaw muzyczno-ruchowych. Jak mówi Ewa Lipska, „piosenka jest najbliższym [dziecku J.U.Z.], najprostszym utworem muzycznym, które dziecko jest w stanie zrozumieć, przeżyć, przyswoić i odtworzyć [...]”<sup>32</sup>.

Pamięć dziecka rozpoczynającego naukę szkolną ma charakter obrazowy, stąd konieczność stosowania różnych pomocy naukowych. Uczniowie od klasy I stopniowo opanowują logiczne sposoby myślenia (zapamiętywanie i reprodukcji materiału), przy czym umiejętność ta stale się doskonali, co potwierdza następujące zestawienie, które sporządził Bogdan Suchodolski<sup>33</sup> (por. tabelę 2. i wykres 1.).

Tabela 2  
Liczba zapamiętanych jednostek (słówek)

Klasa	W sposób dosłowny	W sposób logiczny
I	72	28
IV	56	44
VI	55	45
IX	17	83

Źródło: B. Suchodolski: *Zarys pedagogiki*. T. 2. Warszawa 1959, s. 115.

Umiejętność zapamiętania liczby słów w sposób logiczny przez dzieci wiąże się z opanowaniem i rozumieniem tekstu piosenki. Dziecko nauczy się śpiewać, ale nie rozumie, o czym śpiewa. Toteż analiza słowna tekstu piosenek — głównie w początkowym procesie ich uczenia się — jest nieodzowna<sup>34</sup>.

*Pamięcią* Zbigniew Skorny nazywa „procesy psychologiczne umożliwiające odtwarzanie minionych doświadczeń”<sup>35</sup>. Procesy pamięciowe to: — „zapamiętywanie”, na przykład słów piosenki, przebiegu zabawy, — „przechowanie”, czyli zatrzymanie wiadomości, — „przypomnienie”, inaczej odtworzenie zdobytych wiadomości, — „rozpoznanie”, czyli wyróżnienie określonych wartości spośród innych.

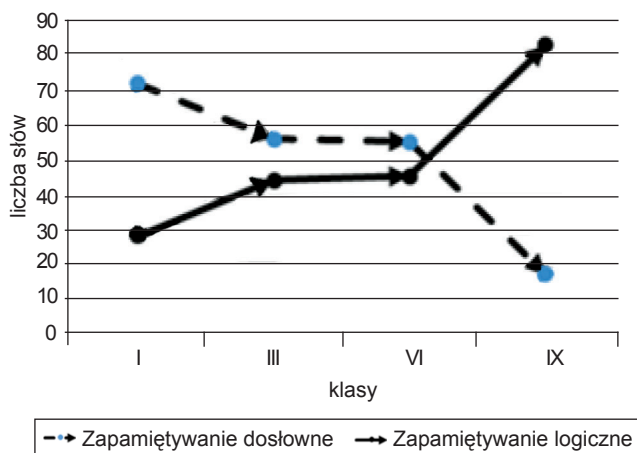
<sup>32</sup> A. Banasiewicz i E. Lipska: *Elementarz muzyczny*. Warszawa 1978, s. 9.

<sup>33</sup> Zob. B. Suchodolski: *Zarys pedagogiki*. T. 2. Warszawa 1959, s. 115. Por. I. Kurcz: *Uczenie się i pamięć*. W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*. Warszawa 1977, s. 247—308.

<sup>34</sup> R. Shuter-Dyson, C. Gabriel: *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Przekł. E. Głowacka, K. Miklaszewski. Warszawa 1986.

<sup>35</sup> J. Konopnicki (red.): *Psychologia wychowawcza...*, s. 138.





**Wykres 1.** Zapamiętywanie tekstu w sposób dosłowny i logiczny przez uczniów klas I—IX  
Źródło: Opracowanie własne.

Rola pamięci w życiu, nauce i działaniu dziecka jest bardzo duża. Potwierdza to Lidia Wołoszynowa: „W związku z początkiem systematycznego nauczania i w procesie tego nauczania dokonuje się u dzieci w młodszym wieku szkolnym wzmoczony rozwój pamięci i jakościowa jej przemiana”<sup>36</sup>. Pamięć pozwala dziecku na gromadzenie wiedzy o otaczającym go świecie oraz na wykorzystanie jej w różnych sytuacjach. Rozróżniamy typy pamięci: mechaniczną i logiczną. Dziecko w klasie I ma pewne elementy pamięci dowolnej, która pozwala na celową obserwację. Cechy pamięci, według Skornego, to: „[...] szybkość zapamiętywania, mierzona liczbą powtórzeń potrzebnych do opanowania danego materiału”<sup>37</sup>. *Pojemność pamięci* jest to zakres wiadomości przyswojonych w trakcie uczenia się. *Trwałość pamięci* mierzy się czasem, przez jaki pamiętamy przyswojony materiał. *Wierność* to dokładność odtwórcza pamięci, *gotowość* zaś — to zdolność szybkiego przypominania potrzebnych w danej chwili wiadomości. Nauczyciel, organizując proces nauczania, powinien dążyć do kształcenia pamięci, gdyż wpływa ona na wyniki pracy umysłowej ucznia.

*Uwaga*, zdaniem Skornego, „polega na kierowaniu świadomości dziecka na określony przedmiot. Uwaga dziecka siedmioletniego jest mimowolna, konkretna, zmysłowa i zewnętrzna”<sup>38</sup>.

Systematyczna, świadoma praca nauczyciela na lekcjach stopniowo wdraża dziecko do uwagi dowolnej. Uczy się ono analitycznego spostrzegania cech i różnic oraz podobieństw przedmiotów, zaczyna wiązać po-

<sup>36</sup> M. Żebrowska (red.): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa 1981, s. 582.

<sup>37</sup> J. Konopnicki (red.): *Psychologia wychowawcza...*, s. 142.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 148.

szczególne elementy percepcyjne i wyobrażeniowe w sensowne całości. Według Stanisława Wygotskiego, „podstawą kształtowania się uwagi dowolnej dziecka jest to, że nauczyciel aktywizuje ją i kieruje nią za pomocą różnych bodźców i środków, dzięki czemu ono samo staje się zdolne do kontrolowania swej uwagi”<sup>39</sup>.

Istotnymi cechami uwagi w młodszym wieku szkolnym są *przerzutność* i *trwałość*<sup>40</sup> — jak to określają Ewa i Feliks Przyłubscy. Nauczyciel muzyki dzięki odpowiedniemu tempu lekcji, różnorodności ćwiczeń, formom pracy oraz pomocom naukowych stara się zatrzymać i skupić uwagę na określonym problemie. Lekcja 45-minutowa to okres za długi, aby dzieci w klasie I zdołały utrzymać uwagę w napięciu. Każda lekcja powinna mieć fazy skupienia i fazy odprężenia — tym ostatnim odpowiadają zajęcia łatwiejsze i kontrastujące formą, jak zajęcia statyczne przeplatane zajęciami dynamicznymi (akompaniament — zabawa ruchowa).

Dziecko ma dużą łatwość przechodzenia z jednego rodzaju zajęć w drugie dzięki szybkiej regeneracji organizmu. Bez względu na przedmiot nauczyciel w klasach I, II, III powinien stosować kilka form i metod pracy. Psychika dziecka domaga się stosowania *integracji* oraz *korelacji międzyprzedmiotowej*.

*Mowa* dziecka poszerza się znacznie w zakresie słownictwa. Budowane zdania nie zawsze są poprawne pod względem gramatycznym i logicznym. Duży wpływ na rozwój czynnego słownika dziecka mają szkoła i dom rodzinny. Lidia Wołoszynowa opowiada się za stosowaniem indywidualizacji w nauczaniu — twierdzi, iż „patrząc na dziecko, trzeba sobie zdać sprawę z dwóch poziomów jego rozwoju: z aktualnego poziomu rozwoju oraz jego możliwości indywidualnych, co uwarunkowane jest tym, jak potrafi »zrobić« pod wpływem kierowania”<sup>41</sup>. Uczucia dziecka 7-letniego rozwijają się równolegle z innymi *procesami psychicznymi*, nabierając coraz bardziej cech świadomej działalności. Jak mówią Regina Łapińska i Maria Żebrowska: „Działalność ta przejawia się bądź w formie pozytywnej, jako dążenie do wykonania określonej czynności, bądź w formie negatywnej, jako powstrzymanie [się — J.U.Z.] od jakiegoś działania”<sup>42</sup>. Motywy postępowania dziecka kształtują: wiedza, doświadczenie, grono rówieśników, uczucia moralne, społeczne, poznawcze i estetyczne. Zdolności psychiczne, jak twierdzi Helena Gutowska, „są ściśle ze sobą powiązane i wzajemnie uwarunkowane.

<sup>39</sup> J. Strelau (red.): *Podstawy psychologii dla nauczycieli...*, s. 236.

<sup>40</sup> E. i F. Przyłubscy: *Litery*. Warszawa 1975, s. 11. Zob. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 2014.

<sup>41</sup> L. Wołoszynowa: *Rozwój fizyczny i psychiczny dzieci sześć- i siedmioletnich...*, s. 457—459.

<sup>42</sup> M. Żebrowska (red.): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży...*, s. 722—723.

Postęp w jednej dziedzinie wpływa korzystnie na rozwój pozostałych zdolności<sup>43</sup>.

Nasuwa się jednak pytanie: czy trudności, jakie napotykają dzieci w trakcie rozwiązywania zadań (wokalnych), są następstwem słabego rozwoju wyobrażeń muzycznych, procesów psychicznych, inteligencji, czy wynikają z braku umiejętności śpiewania, jako pewnego rodzaju działania wokalnego?. Zgodnie z wynikami współczesnej psychologii, wykonywanie działań muzycznych poprawnie jest podstawą interioryzacji czynności umysłowych dziecka. Formuluje się przypuszczenie, że dziecko, które nie śpiewało dostatecznie dużo w początkowym okresie rozwoju psychicznego i fizycznego, nie będzie miało wielkiego zasobu wyobrażeń słuchowych i będzie śpiewało w *falszywej* intonacji. Należy też wszystkie dzieci mające trudności ze śpiewem zachęcić do używania głosu śpiewanego, stosując odpowiednie ćwiczenia i materiały dydaktyczne.

Stwierdza się, że zachodzą ścisłe zależności między czynnościami aparatu wokalnego i czynnościami umysłowymi dziecka, związanymi z podstawowymi procesami psychicznymi. Z istnienia tych problemów w pedagogice muzycznej powinien sobie zdawać sprawę każdy nauczyciel muzyki i dążyć do ich rozwiązania w zależności od potrzeb środowiska, charakterystyki psychologicznej dziecka, zdobytych kwalifikacji muzyczno-pedagogicznych (zawodowych).

### Rozwój zdolności muzycznych — przegląd literatury związanej z badanym problemem

Rozwój muzyczny dziecka od 7. do 9. roku życia uwarunkowany jest zespołem cech wrodzonych oraz nabywanych umiejętności, które to wyznaczają tempo rozwoju poszczególnych zdolności i ich granice<sup>44</sup>. Dużą rolę w rozwoju muzycznym dziecka odgrywa środowisko, w którym się wychowuje<sup>45</sup>, a przede wszystkim muzykalność najbliższego otoczenia, tradycje rodzinne, atmosfera miłości rodzinnej. Czynniki te przeplatają się wzajemnie i warunkują. Kinga Lewandowska twierdzi, że „jeśli wychowanie muzyczne przebiega prawidłowo od najwcześniejszych lat, [...] jednostka może rozwinąć nie tylko swoje zdolności muzyczne, lecz także wyrobić wrażliwość artystyczną, to znaczy zdolność do oceny utworów o najwyższym stopniu trudności formalnej i treściowej<sup>46</sup>”.

<sup>43</sup> H. Gutowska, M. Lelonek, T. Wróbel: *U nas. Środowisko społeczno-przyrodnicze, klasa I. Przewodnik metodyczny*. Warszawa 1987, s. 16.

<sup>44</sup> E.E. Gordon: *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Przekł. E. Kuchtowa, A. Zielińska. Kraków 1997.

<sup>45</sup> Zob. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski: *Psychologia wychowawcza...*

<sup>46</sup> K. Lewandowska: *Rozwój zdolności muzycznych*. Warszawa 1978, s. 6.

Wiedza o rozwoju zdolności muzycznych dziecka jest niezbędna w pracy nauczyciela wychowania muzycznego. Już w klasie I można zauważyć, że większość dzieci przejawia potrzebę aktywności muzycznej, a niektóre nawet w wieku przedszkolnym. Według Lewandowskiej, badania nad rozwojem psychicznym dzieci wykazują „stadialność rozwoju poszczególnych zdolności”<sup>47</sup>. Stąd konieczność stosowania zasad indywidualizowania i stopniowania trudności w nauczaniu w odniesieniu do niektórych rodzajów działalności muzycznej. Lekcje muzyki mają doprowadzić do pełnego rozwoju muzycznego dziecka, natomiast początek owego rozwoju stanowi zorganizowany proces nauczania od klasy I (szerzej problem rozwijam w rozdziale piątym).

Rozwój zdolności muzycznych w dużym stopniu wpływa na ogólny rozwój intelektualny dziecka i odwrotnie. Zdaniem Kingi Lewandowskiej, „jeszcze zbyt mało wiemy o cechach rozwojowych dziecka uzewnętrznianych w czynnościach intelektualnych, a w szczególności jeśli chodzi o tzw. zdolności specjalne, do których zaliczamy zdolności muzyczne”<sup>48</sup>.

Psychologia muzyki zajmuje się stosunkiem człowieka do muzyki, jego zdolnościami, zainteresowaniami i budzonymi pod wpływem muzyki uczuciami. Wielu badaczy pojęcie *zdolności* rozumie jako aktualny w danym czasie poziom sprawności osoby w jakiejś dziedzinie. Siergiej Leonidowicz Rubinsztein uważa, że „zdolności to względnie utrwalone właściwości psychiczne jednostki, które mają swoje podłoże w cechach analityczno-syntetycznej działalności mózgu”<sup>49</sup>. Rozwój zdolności muzycznych zależy od wrodzonych właściwości wyższych czynności nerwowych, od wrażliwości jednostki oraz nabytych sposobów działania w danej dziedzinie. Zdolności muzyczne kształtują się na podstawie wrażliwości słuchowej jednostki w toku wychowania i muzyki szkolnej. Dopiero zorganizowany system oddziaływań zapewnia pełny rozwój wrodzonych zadatków u dzieci.

Percepcja muzyczna w klasie I, II i III dotyczy głównie melodyki, rytmiki i barwy. Dlatego konieczne okazuje się wykształcenie w dzieciach podstawowych procesów intelektualnych, takich jak: porównywanie, analiza, synteza, względem elementów muzyki (stosunków wysokościowych, melodycznych, rytmicznych i harmonicznnych).

Wszystkie operacje umysłowe dzieci opierają się na ukształtowanych już wcześniej wyobrażeniach słuchowych i elementarnych pojęciach muzycznych. Jest to długofalowe zadanie dla nauczyciela „muzyki”, ponieważ operacje te przebiegają w różny sposób u każdego dziecka. W związku z tym, że w klasie I dziecko zaczyna myśleć w sposób dowolny i logiczny, operacje umysłowe, jak analiza i synteza, są zbyt trudne, a najszybciej przyswajane jest porównanie.

---

<sup>47</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 12—13.

Na przykład James Cuthbert Mursell podaje, że „rozumienie muzyki polega nie na reakcjach dziecka na bodźce docierające do ucha, lecz na organizującej i przekształcającej operacji umysłu”<sup>50</sup>.

Do grona badaczy uzależniających rozwój procesów poznawczych od procesów analizy i syntezy zaliczyć można Arthura Bentleya, Marię Zimmerman. Odmienne stanowisko zajmuje psycholog rosyjski Boris Tiepłow, który uwzględnia w teorii rozwoju muzykalności trzy pojęcia:

- a) uzdolnienie,
- b) zdolność,
- c) muzykalność<sup>51</sup>.

Tiepłow terminem *uzdolnienie* obejmuje wszystkie zdolności muzyczne. *Zdolność* rozumie jako: poczucie tonalne, skłonność do wyobrażeń słuchowych, poczucie rytmu, słuch harmoniczny oraz pamięć muzyczną. *Muzykalność* to zdolność do emocjonalnego przeżywania muzyki<sup>52</sup>.

W świetle najnowszych badań nad uzdolnieniami muzycznymi wyodrębniono liczne cechy współkorelujące procesy psychiczne i zdolności muzyczne. „Wśród naukowców — według Kingi Lewandowskiej — panuje zgodność co do określenia elementarnych zdolności muzycznych, jak: słuch muzyczny, pamięć muzyczna, poczucie rytmu, a istnieją rozbieżności co do określenia zdolności wyższego rzędu: harmonii, zdolności twórczych, inteligencji, cech osobowości”<sup>53</sup>. Szczegółowe rozpatrywanie uzdolnień wyższego rzędu wykracza poza 7. rok życia dziecka, natomiast rozwijanie elementarnych zdolności muzycznych znajduje wierne odbicie w programie nauczania muzyki w klasie I szkoły podstawowej.

Dla przykładu, do podstawowych zdolności muzycznych w ujęciu Marii Manturzewskiej zaliczamy:

„a) słuch muzyczny:

- poczucie wysokości dźwięku — zwane słuchem wysokościowym — to zdolność rozróżniania dźwięków w zakresie wysokości;
- poczucie czasu trwania dźwięku — to zdolność różnicowania dźwięków muzycznych w zakresie czasu ich trwania;
- poczucie głośności dźwięków — to zdolność różnicowania dźwięków muzycznych w zakresie intensywności;
- poczucie barwy dźwięków — to zdolność różnicowania dźwięków muzycznych w zakresie barwy;
- słuch harmoniczny zwany także analitycznym — to zdolność wyróżniania poszczególnych dźwięków we współbrzmieniu,

<sup>50</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>51</sup> Ibidem.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>53</sup> Ibidem.

- b) pamięć muzyczną — to zdolność zapamiętywania, rozpoznawania elementów oraz struktur muzycznych,
- c) poczucie rytmu — to zdolność do percepcji i reprodukcji struktur muzycznych w zakresie rytmu,
- d) smak muzyczny — to zdolność wyróżniania i oceny wartości artystycznych w muzyce<sup>54</sup>.

Wymienione zdolności muzyczne mogą tworzyć rozmaite układy, ich rozwój jest uwarunkowany indywidualnymi zdolnościami muzycznymi, zadatkami wrodzonymi, stosunkiem do przedmiotu, metodami pracy dydaktycznej nauczyciela oraz bazą materialną szkoły.

Każde dziecko, bez względu na uzdolnienia, może odnosić sukcesy w różnych dziedzinach i formach działalności muzycznej. Według Marii Manturzewskiej, „Zdolności muzyczne u dzieci należą do grupy najwcześniej rozwijających się umiejętności i postępują z wiekiem dziecka”<sup>55</sup>.

Używając określenia *uzdolnienia muzyczne*, mamy na myśli podstawowe uwarunkowania psychologiczne, decydujące o muzycznych osiągnięciach danej jednostki w określonej specjalności. Jan Wierszyłowski wymienia następujące determinanty:

- czym jest człowiek, a więc jego struktura fizyczna, temperament, fizjologia;
- co człowiek może, a więc jakie ma zdolności;
- do czego dąży, czego chce, a więc jakie są jego potrzeby, zainteresowania, postawy, charakter<sup>56</sup>.

Do współczynników uzdolnienia muzycznego można, zdaniem Wierszyłowskiego, zaliczyć: uwagę, aktywność, emocjonalność, słuch, wzrok, zdolności kinestetyczno-ruchowe, pamięć, inteligencję, zdolności twórcze, fantazję i wyobraźnię<sup>57</sup>. Przedmiotem wielu polemik jest definiowanie i określenie udziału inteligencji w rozwoju muzycznym dziecka. Gwoli orientacji przytoczę kilka określeń tej zdolności: świadome nastawienie swego myślenia na nowe wymagania; funkcje psychiki, służące wnikliwemu poznawaniu teoretycznie lub praktycznie ważnych faktów i przystosowaniu się do zmiennych, nowych warunków rzeczywistości (William Stern)<sup>58</sup>; szybka pojętność, trwała pamięć, szerokie zainteresowania i zdolność refleksji muzycznych, głębokość myślenia, zdolność dostosowania się do potrzeb muzycznych (Michael Schoen)<sup>59</sup>; zdol-

<sup>54</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>55</sup> M. Manturzewska: *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych*. Warszawa 1969, s. 59. Zob. M. Manturzewska, H. Kotarska (red.): *Psychologia muzyki*. Warszawa 1990.

<sup>56</sup> J. Wierszyłowski: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1981, s. 152.

<sup>57</sup> Zob. ibidem, s. 154.

<sup>58</sup> Zob. W. Stern za: J. Wierszyłowski: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1981, s. 152. Por. M. Manturzewska (red.): *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa 2001.

<sup>59</sup> Zob. M. Schoen: *The Psychology of Music*. New York 1940. Za: J. Wierszyłowski: *Psychologia muzyki...*, s. 163.



ność myślenia i posługiwania się aktami i treściami psychicznymi, myślenie doprowadzające do wykrycia prawdy (Stefan Baley)<sup>60</sup>.

Lukę w dotychczas opublikowanej literaturze stanowi brak ustalenia i określenia związku inteligencji dziecka w wieku wczesnoszkolnym z uzdolnieniami wokalnymi. Odpowiedź na nurtujący mnie problem naukowo-badawczy da niniejsza praca (szczególnie rozdziały empiryczne). Uzyskane wyniki badań przyczynią się do pogłębienia wiedzy pedagogiczno-psychologicznej z zakresu stymulacji i akceleracji wokalnych możliwości dzieci.

## Podsumowanie

Psychologia, jako jedna z dyscyplin naukowych, ma dopomóc pedagogowi w jego działalności dydaktycznej i wychowawczej, głównie w zakresie przyswajania wiedzy, formowania się osobowości ucznia. Oddziaływanie pedagogiczne nauczyciela, jeśli ma być skuteczne, musi uwzględniać prawidłowości, które rządzą procesem przyswajania wiedzy ogólnej, muzycznej, rozwojem zdolności i umiejętności muzycznych. Znajomość założeń psychologii ogólnej i psychologii muzyki jest dla pedagoga warunkiem efektów dydaktycznych<sup>61</sup>. Każde oddziaływanie pedagogiczne musi mieć zatem wiele cech charakterystycznych dla psychologii, związanych z wiekiem uczniów, możliwością przyswajania wiedzy i stosowania jej w praktyce.

Rozwój psychiki dziecka, w odróżnieniu od rozwoju biologicznego, nie polega na spontanicznym dojrzewaniu, nie ma też stałego przyporządkowania określonych właściwości poszczególnym okresom, ponieważ to, jakie możliwości intelektualne i emocjonalne wykaże uczeń w kolejnych okresach życia, jest w znacznym stopniu uzależnione od oddziaływań, jakim podlegał. Uczniowie żyjący w podobnych warunkach społeczno-kulturowych mogą wykazywać wiele podobieństw, na przykład pod względem przebiegu rozwoju psychicznego, ale im większe różnice środowiskowe, domowe, tym większe może być indywidualne zróżnicowanie. Znajomość mechanizmów, od jakich zależy zdolność przyswajania wiedzy, kształtowania zainteresowań i osobowości ucznia, może dopomóc pedagogowi w samodzielnym rozwiązywaniu różnorodnych trudności.

---

<sup>60</sup> Zob. S. Baley: *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa 1958, s. 157. Por. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski: *Psychologia wychowawcza...*

<sup>61</sup> Zob. M. Chmurzyńska (red.): *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki w ujęciu Johana A. Slobody*. Warszawa 2005.

Do problemów najczęściej poruszanych wśród nauczycieli muzyki należą: brak zainteresowania uczniów śpiewem i zamiłowania do niego, brak aktywności, wzmożona wrażliwość emocjonalna, niekiedy awersja do aktywności wokalne, trudności w podporządkowywaniu się dyscyplinie na lekcji. Zatem koniecznością staje się, by każdy pedagog poznał szczegółowe opracowania z zakresu psychologii. Należy stwierdzić, że związek i współdziałanie obu dyscyplin naukowych należą do podstawowych czynników postępu pedagogicznego i leżą w żywym interesie obu dziedzin. Zakłady kształcenia powinny uwrażliwić przyszłych nauczycieli muzyki na to, że efekty ich pracy uzależnione są od odwoływania się do ustaleń psychologii, a głównie — psychologii muzyki. A więc niezbędne staje się w codziennej pracy zawodowej nauczyciela muzyki stosowanie psychologicznej wiedzy o dziecku: wykazywanie się znajomością etapów rozwoju psychicznego, przebiegu procesów psychicznych, oraz możliwość pomiaru podstawowych zdolności muzycznych.

Wiedza psychologiczna dostarcza pedagogom możliwości wielu udoskonalień procesu dydaktycznego, na przykład nauczanie problemowe nawiązuje do badań z zakresu psychologii myślenia, nauczanie programowane wyrosło z badań nad uczeniem się. Innym przykładem problemów pedagogicznych, w których zastosowanie znalazła wiedza psychologiczna, jest sprawdzanie wiadomości i umiejętności muzycznych ucznia, na przykład *Test zdolności muzycznych* Herberta D. Winga.

W psychologii opracowano wiele technik, które zmierzają do aktywizacji tych czynności, gdyż odgrywają one ważną rolę jako czynniki stymulujące i kierujące pracą ucznia. W polskiej literaturze psychologicznej odczuwa się jednak brak informacji z zakresu badań nad rozwojem zdolności wokalnych dzieci i uwarunkowań owych zdolności. W Polsce działają wprawdzie nieliczne ośrodki badawcze, systematycznie prowadzące badania nad tym zagadnieniem. Korzystając z literatury międzynarodowej — francuskiej, angielskiej, amerykańskiej — badacze ujmują rozwój wszelkich zdolności w ścisłym powiązaniu z praktyczną działalnością dziecka, co skłania do sądu, że wyciągnięcie ostatecznych wniosków dotyczących potencjału psychicznego dzieci polskich w zakresie muzyki wymaga podjęcia szczegółowych badań ich zachowań oraz realnego, aktywnego kontaktu z muzyką. Współczesna pedagogika muzyki oraz psychologia coraz bardziej doceniają wpływ muzyki wokalne i śpiewu na rozwój psychiki dziecka, rozwój estetyki i ekspresji twórczo-odtwórczej. Najnowsze badania koncentrują się wokół problematyki wokalne twórczości dzieci okresu wczesnoszkolnego. Pedagogika muzyki jest młodą dyscypliną naukową i w wielu kwestiach korzysta z dorobku nauk pokrewnych, głównie psychologii<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Zob. L. Burlas: *Teória hudebnej pedagogiky*. Prešov 1997. Por. F. Sedláč: *Psychologie hudebních schopnosti a dovednosti*. Praha 1989.



Słuszny jest pogląd Jana Wierszyłowskiego, zawarty w jego pracy, iż „Sprawne nauczanie i organizowanie nauczania muzyki, oparte na dobrze opracowanych programach, umiejętnie łączących potrzeby przyszłego zawodu z rozwijaniem indywidualnych zdolności ucznia i nauczyciela, nie jest możliwe bez znajomości praw rządzących funkcjonowaniem psychiki”<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> J. Wierszyłowski: *Psychologia muzyki...*, s. 15. Por. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.): *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Warszawa 1991.

## Rozdział czwarty

# Metodologiczne podstawy badań własnych

### Cel pracy i przedmiot badań własnych

Celem podjętych badań diagnostycznych (1986/1987), a następnie komparatystycznych (2014/2015)<sup>1</sup> było doskonalenie systemu kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego w zakresie pracy nad rozwijaniem możliwości głosowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W tym celu opracowałam nową metodę, zwaną *heurystyczną metodą śpiewu*, i zadbłam o to, by studenci poznali jej skuteczność. Zebrane w związku z pracą materiały i wyniki badań ukazują owe różnorodne braki uczelniom kadrowym o profilu pedagogiczno-artystycznym, co w konsekwencji może się przyczynić do modernizacji treści programowych przedmiotów pedagogicznych, głównie: metodyki muzyki jako przedmiotu kierunkowego, pedagogiki muzyki, pedagogiki twórczości — niezbędnych przyszłym nauczycielom w pełnej realizacji zadań kształcenia muzycznego w szkole podstawowej<sup>2</sup>.

Określenie diagnozy w wymienionym problemie może przyczynić się do sformułowania zintensyfikowanego programu oddziaływań edukacyjnych nauczyciela muzyki w zakresie pracy nad rozwijaniem możliwości wokalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Przytoczone cele rzutują na przedmiot badań, którym jest analiza przyczyn niejednorodnego i nieuporządkowanego postępowania nauczycieli muzyki<sup>3</sup>, na system kształcenia

---

<sup>1</sup> Zob. T. Piłch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001, s. 46.

<sup>2</sup> Zob. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Techniki. *Program nauczania przedmiotów kierunkowych. Uniwersytet, Wyższa Szkoła Pedagogiczna*. Warszawa 1975.

<sup>3</sup> Niejednorodnego i nieuporządkowanego postępowania nauczycieli, to znaczy niezróżnicowanego pod względem form pracy z dziećmi mającymi trudności w śpiewie, kierujących

głosów dziecięcych oraz na skutki, do jakich prowadzi brak przygotowania (na przykładzie badanych). Niezbędne jest również opracowanie i wykazanie skuteczności nowej metody pracy nauczyciela muzyki zwanej *heurystyczną metodą śpiewu*, przeznaczoną głównie dla klas I—III szkoły podstawowej.

Istotą *heurystycznej metody śpiewu* jest zapoznanie uczniów z podstawowymi elementami techniki wokalne, takimi jak: prawidłowy oddech, prowadzenie głosu, ciągłość skali, poprawna intonacja i dykcja, oraz ustalenie zależności pomiędzy tymi elementami. Badania poparte naukowymi sędziami winny uzupełnić tę lukę w teorii, praktyce oraz dać naukowe spojrzenie na związki zachodzące między wymienionymi elementami.

## Problemy badawcze

Główny problem pracy sformułowano następująco:

O jakie nowe treści programowe powinien być poszerzony uniwersytecki program nauczania przedmiotu metodyka nauczania muzyki, by w większym stopniu podkreślić konieczność świadomej i systematycznej pracy nauczyciela nad rozwijaniem głosów dziecięcych?

Na podstawie głównego problemu badawczego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

- Czy zmiana metody pracy nauczyciela muzyki na lekcji, przy zachowaniu tych samych treści programu nauczania (*odtworzenie muzyki, tworzenie muzyki, percepcja muzyki, ruch przy muzyce, wiadomości*) wpływa korzystnie na jakościowe wyniki kształcenia możliwości głosowych dzieci klas I—III i na rozwój muzyczny dziecka?
- Które elementy techniki wokalne dzięki stosowaniu *heurystycznej metody śpiewu* rozwijają się najszybciej, które współmiernie lub wcale?
- Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu zaangażowanie wokalne i emocjonalne dziecka na lekcji muzyki wpływa na jego uczestnictwo w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej?
- Czy badania komparatystyczne potwierdzą skuteczność *heurystycznej metody śpiewu* wprowadzonej do nauczania muzyki w systemie zintegrowanym?

---

się wycuciem pedagogicznym, zasadą prób i błędów, a nie wiedzą teoretyczną o problemie. Szerzej zagadnienie to omawiam w rozdziałach szóstym i siódmym.

## Hipotezy

W obrębie tak sprecyzowanych celów i przedmiotu badań ustalono hipotezy<sup>4</sup> główne i szczegółowe:

Hipotezy główne:

- H<sub>0</sub>1 — Im lepiej przygotowany jest pod względem merytorycznym i dydaktycznym nauczyciel muzyki, tym skuteczniej będzie działał różnymi metodami na rozwój głosu dziecka, w tym korzystając z *heurystycznej metody śpiewu*. I odwrotnie: im mniej przygotowany pod względem merytorycznym oraz metodycznym nauczyciel muzyki, tym efekty jego pracy dydaktycznej są gorsze.
- H<sub>0</sub>2 — Zakłada się, że wielostronne kształcenie muzyczne dziecka w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły przy współdziałaniu aktywnej jego postawy stymuluje i przyspiesza rozwój możliwości głosowych.

Hipotezy szczegółowe:

- H<sub>s</sub>1 — Jeżeli uczelnia nie wyposaży przyszłych nauczycieli w wiedzę teoretyczną oraz w umiejętności celowego doboru form i metod wpływających na rozwój głosów dziecięcych, to zwiększy się prawdopodobieństwo, że nauczyciele ci nie zapewnią dzieciom całkowitej możliwości pełnego rozwinięcia naturalnych predyspozycji głosowych i nie pobudzą dzieci do działań muzycznych.
- H<sub>s</sub>2 — Jeżeli rozwój aparatu głosowego dziecka w aspekcie pedagogiczno-dydaktycznym uzależniony jest między innymi od:  
a) przebiegu pracy dydaktycznej szkoły i typu doboru metod,  
b) uzdolnień muzycznych oraz inteligencji ogólnej i muzycznej,  
c) oddziaływania środowiska rodzinnego,  
to każdy z wymienionych czynników może powodować bądź to dodatnie, bądź też ujemne skutki w rozwijaniu możliwości głosowych dziecka.
- H<sub>s</sub>3 — Przypuszcza się, że *heurystyczna metoda śpiewu* oparta na twórczej aktywności jest najskuteczniejszym sposobem rozwijania elementarnych umiejętności wokalnych i podstawowych zdolności muzycznych dzieci klas I—III.
- H<sub>s</sub>4 — Przypuszcza się, że skuteczność *heurystycznej metody śpiewu* opartej na twórczej aktywności dziecka i nauczyciela jest zauważalna również w odległych czasowo badaniach komparatystycznych.

---

<sup>4</sup> Zob. T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995.

Wymienione hipotezy wynikają z założenia o prawdopodobnym związku między jakością organizowanego procesu dydaktycznego uczelni wyższych i jakością tegoż procesu dydaktycznego organizowanego przez nauczycieli muzyki w pracy z dziećmi.

### Dobór, układ i pomiar zmiennych oraz ich wskaźników

Podjęty problem badawczy i postawione hipotezy wymagały ustalenia zmiennych i ich współzależności<sup>5</sup>.

Zmienne niezależne:

- Z<sub>N1</sub> — Modernizacja systemu kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki polegająca na wprowadzeniu do treści programowych przedmiotu metodyka nauczania muzyki wiadomości i ćwiczeń, realizowanych *heurystyczną metodą śpiewu* dzieci w wieku wczesnoszkolnym.
- Z<sub>N2</sub> — Wprowadzenie do programu nauczania *heurystycznej metody śpiewu* w zakresie kształcenia głosów dziecięcych.
- Z<sub>N3</sub> — Organizacja systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły (ciągu porównawczego i eksperymentalnego) w zakresie przedmiotu muzyka i zajęć pozalekcyjnych dla dzieci klas I—III.

Zmienna zależna:

- Z<sub>Z1</sub> — Usprawnienie procesu dydaktycznego i wychowawczego w zakresie realizacji działu programowego muzyki: *Śpiew i ćwiczenia mowy*.

Zmienne pośredniczące:

- Z<sub>p1</sub> — Środowisko szkolne dziecka.
- Z<sub>p2</sub> — Środowisko domowe dziecka.
- Z<sub>p3</sub> — Inne ośrodki, w których dziecko ma możliwość bycia, jak: domy kultury, ogniska pracy pozalekcyjnej, ogniska pracy pozaszkolnej, ogniska muzyczne, kino, teatr, środowiskowe zespoły taneczne, środowiskowe zespoły muzyczne.

Układ zmiennych prezentują tabele: 3, 4, 5.

---

<sup>5</sup> Zob. S. Palka: *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańsk 2006.

Tabela 3

**Zmienne niezależne**

Rodzaj zmiennych	Wskaźniki	Mierniki
Z <sub>N1</sub> — Modernizacja systemu kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki polegająca na wprowadzeniu do treści programowych przedmiotu metodyka nauczania muzyki wiadomości i ćwiczeń z <i>heurystyczną metodą śpiewu</i> dzieci w wieku wczesnoszkolnym.	Pomiar i ocena wiadomości i umiejętności studentów w zakresie rozwiązywania problemów dydaktycznych dotyczących emisji głosów dziecięcych.	Punktacja teoretycznej i praktycznej znajomości problematyki: — bardzo dobra — 5 pkt., — dobra — 4 pkt., — wystarczająca — 3 pkt., — ogólnikowa — 2 pkt., — fragmentaryczna — 1 pkt., — niewłaściwa — 0 pkt.
Z <sub>N2</sub> — Wprowadzenie do programu nauczania <i>heurystycznej metody śpiewu</i> w zakresie kształcenia głosów dziecięcych.	Wokalna twórczość dziecka wyrażona w różnych jej formach i odmianach.	Analiza wokalnejs twórczości dziecka według kryteriów: — liczba pomysłów, — oryginalność pomysłów (samodzielność całkowita lub częściowa), — opracowanie pomysłów. Punktacja od 0 do 3 pkt.
Z <sub>N3</sub> — Organizacja systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły (ciągu porównawczego i eksperymentalnego) w zakresie przedmiotu muzyka i zajęć pozalekcyjnych.	Ocena pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły.	Punktacja dydaktycznej i wychowawczej wszechstronności szkoły: — bardzo dobra — 5 pkt., — dobra — 4 pkt., — wystarczająca — 3 pkt., — tylko rozwinięta sieć zajęć pozalekcyjnych dla klas starszych (klasy młodsze uczestniczą sporadycznie) — 2 pkt., — brak zajęć pozalekcyjnych dla klas młodszych — 1 pkt.

Tabela 4

**Zmienne zależne**

Rodzaj zmiennych	Wskaźniki	Mierniki
Z <sub>z</sub> 1 — Usprawnienie procesu dydaktycznego i wychowawczego szkoły w zakresie realizacji działu programowego muzyki <i>Śpiew i ćwiczenia mowy</i> .	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rozwój wokalnych możliwości dziecka w zakresie skali głosu, dykcji, intonacji, oddychania, rytmu.</li> <li>2. Rozwój zainteresowań promuzycznych.</li> <li>3. Większy zasób repertuaru pieśniowego uczniów, wyższe stopnie za śpiew.</li> </ol>	<p>Testy dydaktyczne: pomiar możliwości wokalnych dziecka oparty na wykonaniu wyuczonej piosenki. K. Lewandowskiej</p> <p>Kwestionariusz zainteresowań muzycznych dziecka.</p> <p>Ankiety dla uczniów i ich rodziców. Liczba poprawnie opianowanych piosenek wyrażona stopniem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— bardzo dobry,</li> <li>— dobry,</li> <li>— dostateczny,</li> <li>— niedostateczny.</li> </ul>

Tabela 5

**Zmienne pośredniczące**

Rodzaj zmiennych	Wskaźniki	Mierniki
Z <sub>p</sub> 1 — Środowisko szkolne dziecka.	Sieć kół zainteresowań, zajęć pozalekcyjnych; wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne; tradycje i obyczajowość szkoły; wyposażenie pracowni muzycznej (instrumentarium, sprzęt i aparatura muzyczna).	<p>Punktacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— bardzo dobre — 5 pkt.,</li> <li>— zadowalające — 4 pkt.,</li> <li>— wystarczające — 3 pkt.,</li> <li>— częściowo niezadowalające — 2 pkt.,</li> <li>— rażące — 1 pkt.,</li> <li>— żadne — 0 pkt.</li> </ul>
Z <sub>p</sub> 2 — Środowisko domowe dziecka.	<p>Ocena warunków domowych dziecka uwzględniająca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— materialne warunki domowe, umuzykalnienie rodziny, stosunek rodziców do muzyki i przedmiotu muzyka;</li> <li>— posiadane środki audiowizualne oraz częstotliwość korzystania z nich przez dzieci i ich rodziców;</li> </ul>	<p>Punktacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— bardzo dobra — 5 pkt.,</li> <li>— dobra — 4 pkt.,</li> <li>— obojętni — 3 pkt.,</li> <li>— obojętni i niewzbraniający — 1 pkt.,</li> <li>— chwiejni — „—”,</li> <li>— negatywny — 0 pkt.</li> </ul> <p>— telewizor, radio, magnetofon, aparat, codzienne programy dla dzieci z dyskusją po ich wysłuchaniu</p>



	<p>— współudział rodziców i dzieci w imprezach artystycznych oraz w różnych formach muzykowania.</p>	<p>— codziennie bez dyskusji nad oglądaniem programów, dzieci oglądają programy telewizyjny i radiowy okresowo, sporadycznie, rzadko.</p>
	<p>Współudział rodziców i dzieci w imprezach artystycznych.</p>	<p>Punktacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— domowa muzyka i śpiewanie rodzinne — 5 pkt.,</li> <li>— wspólne wyjścia na imprezy artystyczne, śpiew dzieci bez udziału rodziców — 4 pkt.,</li> <li>— brak jednego z czynników wcześniej wymienionych, tylko same dzieci śpiewają — 3 pkt.,</li> <li>— nie uczęszczają na koncerty, imprezy artystyczne, a w domu śpiewają z rzadka — 2 pkt.,</li> <li>— brak życia muzycznego oraz jakichkolwiek zainteresowań problematyką muzyczną rodziców i dzieci — 0 pkt.</li> </ul>
<p>Z<sub>p</sub>3 — Inne ośrodki, w których dziecko ma możliwość czynnego bycia, jak: ogniska muzyczne, ogniska pracy pozaszkolnej, domy kultury, kino, teatr, zespoły taneczne, środowiskowe zespoły muzyczne.</p>	<p>Czynny udział dziecka jako członka danego zespołu.</p>	<p>Punktacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— udział w co najmniej czterech formach artystycznych — 5 pkt.,</li> <li>— udział w kilku, od dwóch do trzech form artystycznych — 4 pkt.,</li> <li>— tak, udział w jednej formie — 3 pkt.,</li> <li>— uczęszczał, ale przerwał — 2 pkt.,</li> <li>— chce, ale nie może — 1 pkt.,</li> <li>— nie chce i nie uczęszcza — 0 pkt.</li> </ul>

## Kierunki i fazy badań<sup>6</sup>

Celem badań wstępnych było:

- Zweryfikowanie postawionych problemów badawczych.
- Zweryfikowanie hipotez.
- Wykrycie zależności otrzymanych odpowiedzi.
- Skorygowanie pytań postawionych w kwestionariuszach i ankietach.
- Sprawdzenie doboru narzędzi badawczych.
- Określenie stopnia próby reprezentatywnej dla ogólnej populacji badanych.

Badania właściwe przeprowadzono w odległym środowisku, dalekim od badań podstawowych, a badania komparatystyczne<sup>7</sup> 2014/2015 w tym samym środowisku, co badania właściwe w 1986/1987 roku.

Cel i przedmiot badań<sup>8</sup> mają ścisły związek z kierunkami i fazami badań, gdyż wyznaczają zakres oddziaływań pedagogicznych badacza na przedmiot i płaszczyznę badawczą (porównaj tabelę 6.).

Tabela 6

Fazy badań

Lp.	Rodzaj badań	Data, czas badań	Typ badań	Miejsce badań	Liczebność badanej populacji z przedmiotu muzyka
1.	Pierwsze badania wstępne	I etap — styczeń 1982 II etap — czerwiec 1982	podłużne	Cieszyn, szkoły podstawowe 18 szkół	dzieci klas I—III w liczbie 400
2.	Drugie badania wstępne	kwiecień 1983	poprzeczne	szkoły podstawowe z województw: katowickiego i bielskiego (obecnie województwo śląskie) o doborze losowym	$3 \times 150 = 450$ dzieci klas I—III, tj. klasy: I — 150 II — 150 III — 150
3.	Badania pilotażowe	drugi semestr roku szkolnego 1984/1985 (luty—czerwiec)	podłużne	Cieszyn, Szkoła Podstawowa nr 2 i 4	dzieci klas I—III w liczbie ogólnej 180

<sup>6</sup> Zob. S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa 2010.

<sup>7</sup> Zob. E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Przekł. W. Betkiewicz. Warszawa 2003.

<sup>8</sup> Przedmiotem badań pedagogicznych jest świadoma działalność pedagogiczna, a więc procesy wychowania i nauczania, samowychowania i uczenia się, ich cele, treść, przebieg, metody, środki i organizacja.

4.	Badania podstawowe: naturalny eksperyment pedagogiczny	rok szkolny 1986/1987	podłużne i poprzeczne	Jastrzębie-Zdrój, Szkoła Podstawowa nr 3	dzieci klas I—III, ciąg eksperymentalny i kontrolny 150 uczniów
	Badania komparatystyczne (porównawcze)	rok szkolny 2014/2015	podłużne i poprzeczne	Jastrzębie-Zdrój, Szkoła Podstawowa nr 3	wyniki badań ciągu eksperymentalnego, ciąg IbE, IIbE, IIIbE, oraz wyniki badań klas I—III, Ia, IIa, IIIa, dobór populacji losowy 147 uczniów

Pierwsze badania wstępne były badaniami podłużnymi i miały na celu wykrycie zależności między rytmem i możliwościami głosowymi dziecka w predyspozycjach muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym<sup>9</sup>. Możliwości głosowe określono na podstawie następujących kryteriów: poprawność intonacyjna i oddechowa, jakość brzmienia głosu. Podczas badań prowadzono obserwację zachowań dzieci w trakcie rozwiązywania problemów muzycznych. Badania były indywidualne i każde dziecko posiadało odrębny arkusz wyników. Badania miały za zadanie utwierdzić prowadzącego je w przekonaniu, że podjęty problem naukowy wymaga rozwiązania drogą badań i dociekań naukowych, jak również wykryć zmienne do dalszych badań.

Pierwsze badania wstępne obejmowały dzieci klas I—III w liczbie 400 ze szkół podstawowych Cieszyna. Badania te powtórzono ponownie w odstępnie sześciu miesięcy, stosując te same kryteria i w tych samych klasach, tj. końcem roku szkolnego (styczeń 1982 — czerwiec 1982 roku). Drugie badania wstępne stanowiły typ badań poprzecznych. Celem ich była konfrontacja egzekwowanych wymogów programowych dotyczących rozpiętości skali głosu dziecka z aktualnymi możliwościami badanej populacji.

Badania przeprowadzono w ściśle określonej grupie wiekowej, to jest wśród dzieci klas I—III, od 8 do 10 lat. Badaniami objęto dzieci w liczbie 450 — próba 3 × 150 — z 18 szkół: z województwa katowickiego — 9 szkół, oraz z bielskiego — 9 szkół (obecne województwo śląskie). Zarówno szkoły, jak i klasy wytypowano na podstawie *doboru losowego*. W każdej z badanych szkół uczył specjalista muzyki, nauczyciel z kilkuletnim stażem zawodowym. Czas badań: kwiecień 1983 roku.

Badania pilotażowe miały charakter badań podłużnych. Celem ich była weryfikacja hipotez i wstępnie postawionych problemów badawczych. Badania przeprowadzono w kwietniu 1983 roku.

<sup>9</sup> Dzieci, których wyniki badań posłużyły za dane, nie były repetentami, przerośniętymi wiekiem, jak również miały pozytywną opinię lekarza szkolnego o ich zdrowiu fizyczno-psychicznym i foniatrycznym.

H1 — Im lepiej przygotowany jest pod względem merytorycznym i metodycznym nauczyciel muzyki, tym skuteczniej będzie działał różnymi metodami na rozwój głosu dziecka.

H2 — Im mniej przygotowany jest nauczyciel muzyki pod względem merytorycznym i metodycznym, tym efekty jego pracy dydaktycznej są gorsze, a taki stan może nawet wywołać awersję dziecka do śpiewu i zniszczyć jego głos.

Zasięg osobowy stanowiły klasy o podwójnych ciągach. Dobór szkół był określony. Dobór dzieci — losowy i incydentalny, oparty na zmiennych ukrytych. Badana populacja wyniosła 180 dzieci klas I—III. Pozytywne wyniki badań wstępnych i pilotażowych stały się podstawą badań właściwych.

Badaniami wstępnymi i pilotażowymi zostały objęte dzieci ze szkół, w których uczą nauczyciele będący absolwentami kierunku muzycznego Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie (obecnie Wydział Artystyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach). Szkoły objęte badaniami były o *doborze losowym*.

Na podstawie uzyskanego materiału z badań wstępnych, dotyczącego zasobu posiadanych umiejętności wokalnych i repertuarowych dzieci klas I—III w liczbie 1010, stwierdzono, że stan ten był niezadowolający i zarazem świadczył o słabym przygotowaniu naszych absolwentów do pracy zawodowej w klasach wczesnej edukacji. Brak wiedzy teoretycznej i praktycznej nauczycieli dotyczył:

- anatomii, fizjologii oraz higieny organu głosowego dziecka,
- kształtowania estetyki śpiewu,
- poprawnej dykcji i artykulacji w śpiewie,
- znajomości psychologicznych uwarunkowań w zakresie reprodukcji dźwięku,
- umiejętności udzielania dzieciom prawidłowych wskazówek i rad,
- niskiego poziomu wykształcenia.

Rezultatem wymienionych powodów były stwierdzone u dzieci niedostatki wokalne, ujawniające się przede wszystkim w braku umiejętności prawidłowego emitowania dźwięku, w nieprawidłowych nawykach oddechu, prowadzenia głosu, zachowania naturalnego wolumenu głosowego, w zawężonej lub przesuniętej skali głosowej. Zebrany materiał badawczy i wyniki badań posłużyły za podstawę nowej metody pracy nauczyciela muzyki nad rozwijaniem możliwości głosowych dzieci klas I—III, zwanej *heurystyczną metodą śpiewu*.

Badania właściwe oparte były na naturalnym eksperymencie pedagogicznym. Eksperyment trwał rok nauki szkolnej, a więc od września do czerwca. Badaniom poddani zostali uczniowie szkoły podstawowej w liczbie 150, klasy ciągów IbE, IIbE, IIIbE (to klasy eksperymentalne) oraz

klasy IcK, IIcK, IIIcK (to klasy kontrolne). Dobór szkoły i klas był losowy. Zarówno klasy eksperymentalne, jak i kontrolne uczyli nauczyciele specjaliści, mający wieloletni staż pracy zawodowej. Celem eksperymentu było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- W jaki sposób i w jakim stopniu może nauczyciel muzyki przyspieszać prawidłowe funkcjonowanie aparatu głosowego dziecka (akcelerować) i jak owo funkcjonowanie (stymulować)?
- Czy stosowanie na lekcji muzyki *heurystycznej metody śpiewu* wpłynie optymalizująco na rozwój możliwości głosowych dziecka i uzdolnień muzycznych?
- Jak silne zachodzą zależności między kształtowaniem się podstawowych elementów techniki wokalne, takich jak: skala głosu, intonacja, oddech, dykcja — i wiekiem dziecka?
- Czy emocjonalne zaangażowanie oraz postawa aktywna dziecka wobec śpiewu mają związek z jego uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych typu muzycznego i wokalnego?
- Czy, a jeśli tak, to jak silny jest związek zależności między inteligencją muzyczną dziecka i inteligencją ogólną?

Uzyskane wyniki są więc materiałem otrzymanym w drodze badań pionowych (podłużnych) i poziomych (poprzecznych) w obu grupach, przy zastosowaniu analizy statystycznej. Wnioski z badań posłużyły za propozycje zmian systemu kształcenia nauczycieli muzyki w szkolnictwie wyższym w zakresie przedmiotów pedagogicznych i metodycznych.

Badania komparatystyczne zostały oparte na naturalnym eksperymencie pedagogicznym. Eksperyment trwał rok nauki szkolnej, czyli od września do czerwca. Badaniom poddano uczniów szkoły podstawowej w liczbie 147, klasy ciągów IE, IIbE, IIIbE (to klasy eksperymentalne) oraz klasy IaK, IIaK, IIIaK (to klasy kontrolne). Dobór szkoły i klas był losowy. Zarówno klasy eksperymentalne, jak i porównawcze uczyli nauczyciele specjaliści z wieloletnim stażem pracy zawodowej. Celem badań było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy wyniki pomiaru *Testem dydaktycznym* możliwości głosowych uczniów w zakresie: skali, oddechu, intonacji, dykcji, poczucia rytmu klas eksperymentalnych i porównawczych są takie same, podobne czy różne?
- Które badane cechy wykazują największą różnicę, a które są zbliżone lub podobne?
- Czy skuteczność *heurystycznej metody śpiewu* zależy od czasu badań i struktury profilu kształcenia klas I—III szkoły podstawowej?
- Jakie zależności statystyczne tworzą uzyskane wyniki badań porównawczych?

- Jaki jest stan wiedzy i umiejętności studentów edukacji muzycznej w zakresie usprawniania funkcji głosu dziecięcego w kontekście sondażu diagnostycznego wyników komparatystycznych?
- W jaki sposób studenci edukacji muzycznej korzystają z obecności wartości osobowych w działalności wokalne?

## Metody, techniki i narzędzia badawcze

W pracy zastosowano następujące metody badawcze:

1. Obserwację.
2. Naturalny eksperyment pedagogiczny.
3. Testy.
4. Krytyczną analizę osiągalnego piśmiennictwa.
5. Ankiety i kwestionariusze.
6. Rozmowę i wywiad.
7. Metody komparatystyczne: deskrypcję, interpretację, jukstapozycję.
8. Metody statystyczne.

Każda z wymienionych metod miała ściśle określony cel i konkretną procedurę zastosowania.

Ad 1. Celem obserwacji było celowe postrzeganie zmian, jakie zachodziły w uczniach podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Badano ich reakcje na bodźce, jakie wytwarzają się podczas nagrań, stosowania *heurystycznej metody śpiewu*, prowadzonych zabaw muzycznych. Obserwacja swobodnego zachowania się dziecka pozwalała na zarejestrowanie reakcji spontanicznych w naturalnych warunkach szkolnych. W obserwacji nauczyciela posłużyły cztery zestawy pytań:

- I. Umiejętność posługiwania się głosem:
  - Czy dziecko potrafi swobodnie posługiwać się głosem w całej jego rozpiętości, skali?
  - Czy potrafi śpiewać melodię na samogłosce lub wokalizę?
  - Czy poprawnie wymawia tekst piosenki?
  - Czy intonuje melodię w sposób poprawny i pewny?
- II. Umiejętność regulowania oddechu:
  - Czy dziecko bierze oddechy regularne w miejscach na to przeznaczonych?
  - W jaki sposób oddycha podczas śpiewu czy podczas realizacji zadań wokalnych?

## III. Wyobraźnia muzyczna:

- Czy ma rozwinięty słuch wewnętrzny?
- Czy potrafi śpiewać w myśli piosenkę od miejsca, w którym przerywano głośny śpiew?
- Czy potrafi w piosence zachować stałe tempo?
- Czy samo śpiewa własne melodie?

## IV. Uczucia:

- Jaka jest reakcja uczuciowa dziecka na muzykę?
- Jak przebiega proces tworzenia muzyki wokalne pod wpływem podanego bodźca?

Pytania do obserwacji miały określoną punktację lub skalę. Każdy uczeń posiadał swój arkusz obserwacyjny, na którym nanoszono wyniki po każdej lekcji muzyki. Obserwację prowadzili nauczyciele muzyki.

Ad 2. Naturalny eksperyment pedagogiczny został przeprowadzony na zasadzie kanonu jedynej różnicy. Różnicę tę stanowiła wprowadzona do zajęć dydaktycznych *heurystyczna metoda śpiewu*. Technika eksperymentu polegała na zorganizowaniu klas eksperymentalnych i kontrolnych. Celem eksperymentu była weryfikacja hipotezy roboczej i określenie zależności, jakie zachodziły między określonymi faktami i zmiennymi. Zorganizowany i przeprowadzony naturalny eksperyment pedagogiczny potwierdził trafność hipotez i pozwolił ocenić skuteczność *heurystycznej metody śpiewu* w zakresie stymulacji i akceleracji wokalnych możliwości dziecka (skala głosu, oddech, dykcja, intonacja) w całości kształcenia procesu dydaktycznego<sup>10</sup> i wychowawczego<sup>11</sup> szkoły.

W eksperymencie dokonano dwukrotnych pomiarów: w pierwszym tygodniu września oraz początkiem czerwca. Eksperyment trwał rok nauki szkolnej<sup>12</sup>. W sumie dla klasy I obejmował on 80 jednostek lekcyjnych (przy wymiarze 2 lekcji tygodniowo), dla klasy II 80 jednostek lekcyjnych (przy wymiarze 2 lekcji tygodniowo zwiększono wymiar o 1 godzinę lekcyjną) oraz dla klasy III 80 jednostek lekcyjnych (przy wymiarze 2 lekcji tygo-

---

<sup>10</sup> Proces dydaktyczny to ciąg systematycznych czynności nauczycieli i uczniów umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy o świecie, wyrabianie sprawności w jej stosowaniu, rozwijanie zdolności i zainteresowań, kształtowanie przekonań i postaw. W procesie dydaktycznym wyodrębnia się następujące etapy: uświadomienie celów i zadań nauczania i uczenia się, opracowanie nowego materiału, uogólnienie nowego materiału, utrwalenie go, kształtowanie umiejętności i nawyków, wiązanie teorii z praktyką, kontrolę i ocenę wyników nauczania, uczenia się. W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981, s. 243.

<sup>11</sup> Proces wychowawczy to system czynności nauczycieli, rodziców i wychowanków, umożliwiający wychowankom zmienianie się w pożądanym kierunku, a więc kształtowanie i przekształcanie uczuć, przekonań i postaw społecznych, moralnych i estetycznych, kształtowanie woli i charakteru oraz wszechstronne rozwijanie osobowości. Ibidem.

<sup>12</sup> Ze względu na to, że szkoła przygotowywała się do przyjęcia dzieci kolonijnych, rok szkolny skrócono o 10 dni nauki szkolnej. Zajęcia przedmiotowe zostały nadpracowane.



dniowo). Stosowana na lekcjach *heurystyczna metoda śpiewu* była przygotowaniem wokalnym i muzycznym dziecka do nauki piosenek.

Klasy kontrolne miały ten sam tygodniowy wymiar lekcji muzyki, co eksperymentalne. Naturalny eksperyment pedagogiczny dotyczył pomiaru czynników (zmiennych) zwiększających efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej w naturalnych warunkach życia szkoły, z jednoczesnym poddaniem kontroli wszystkich czynników wprowadzonych celowo przez badacza do sytuacji zastanej w procesie nauczania i wychowania, jak również zmian powstałych pod ich wpływem<sup>13</sup>.

W celu dokonania pomiaru zmiennych i weryfikacji następującej hipotezy zakłada się, że wielostronne kształcenie muzyczne dziecka w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły przy aktywnym jego współdziałaniu stymuluje i przyspiesza rozwój możliwości głosowych. Zastosowano następujące narzędzia badawcze:

- Obserwację.
- *Test inteligencji muzycznej* H.D. Winga (w wersji skróconej).
- Test — *Krótką skalą inteligencji* (KSI) Mieczysława Choynowskiego<sup>14</sup>.
- Pomiar zdolności wokalnych w zakresie następujących kryteriów: skali, oddechu, intonacji, dykcji, rytmu, przeprowadzono na podstawie: a) pomiaru dydaktycznego (sprawdzian umiejętności śpiewania wyuczonej piosenki); b) próby rytmu Miry Stambak; c) badań spirometrycznych oddechu.
- Kwestionariusz Zainteresowań Muzycznych Kingi Lewandowskiej<sup>15</sup>.
- Sondaż diagnostyczny: ankiety i wywiady.

Ad 3. *Test inteligencji muzycznej* H.D. Winga opracowała na użytek badań polskich Maria Manturzevska, która za podstawę przyjęła Herberta D. Winga: „Manual for Standardised Tests of Musical Intelligence”, City of Sheffield Training College, Sheffield 1956. *Test inteligencji muzycznej* został włączony do badań nad zestawem metod diagnozy psychologicznej na potrzeby szkolnictwa muzycznego i ogólnokształcącego. Test ten służy do pomiaru czterech podstawowych zdolności muzycznych: słuchu analitycznego, słuchu wysokościowego, pamięci melodycznej i wrażliwości estetycznej na muzykę. Używa się go głównie do celów preselekcyjnych — do wykrywania uzdolnionych muzycznie dzieci i młodzieży w szkołach ogólnokształcących oraz do ustalania przyczyn trudności i niepowodzeń w nauce muzyki. Test ten nie wymaga żadnego przygotowania muzycznego, toteż nadaje się do badania zarówno osób „surowych muzycznie”, jak i zawodowych muzyków. Jest przystosowany do badań grupowych, lecz

<sup>13</sup> Zob. M. Łobocki: *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa 1982, s. 153.

<sup>14</sup> Mieczysław Choynowski — były kierownik Pracowni Psychometrycznej PAN w Warszawie.

<sup>15</sup> Otrzymane wyniki pomiarów opracowano metodami statystycznymi. Ze względu na specyfikę badanego środowiska kwestionariusz został częściowo zmodyfikowany.

do badania małych dzieci (uczniów klas młodszych) zaleca się go stosować indywidualnie i w wersji skróconej — to znaczy, że każde dziecko rozwiązuje trzy z siedmiu prób.

W badaniach dzieci Szkoły Podstawowej nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju test został zastosowany indywidualnie (por. tabelę 7.).

Tabela 7

**Struktura Testu inteligencji muzycznej**

Pomiar	Nazwa skali	Charakterystyka zadań	Obiekt pomiaru
1.	analiza akordów	20 zadań, w każdym zadaniu badany określa liczbę dźwięków w słyszonym akordzie	sluch analityczny
2.	określanie wysokości	30 zadań, w każdym zadaniu badany określa kierunek zmiany dźwięku, gdy jeden jest zmieniony, w dwóch po sobie następujących akordach	sluch wysokościowy
3.	pamięć melodyczna	30 zadań, w każdym zadaniu dana melodia zagrana jest dwukrotnie, a badany ma powiedzieć, która nuta w drugim nagraniu uległa zmianie	pamięć melodyczna

*Test inteligencji muzycznej* Herberta D. Winga został wystandaryzowany i wydany w Anglii po raz pierwszy w roku 1948 na płytach, a w roku 1958 wydano go po raz drugi na taśmie magnetofonowej. Do Polski sprowadził go Mieczysław Chojnowski. Od roku 1967 powszechnie stosowany do badań populacji: od 9. roku życia dziecka (i wcześniej) do 18. roku życia i osób starszych.

Zgodnie z instrukcją, w badaniu małych dzieci — 10-letnich i młodszych — przeznaczono więcej czasu na to, aby się upewnić, czy dobrze zrozumiały instrukcję. Dzieci nie rozwiązywały trzech zadań w jednym dniu, lecz w odstępach dwudniowych<sup>16</sup>.

Wynik surowy dla każdego z testów Winga stanowił liczbę poprawnych odpowiedzi. Następnie z tabeli norm dla wersji skróconej testu odczytywano klasę, do której dany znak należy. Normy dla danego wyniku określano, uwzględniając rok życia dziecka i liczbę wyników surowych według przydziału do danej klasy. Normy angielskie<sup>17</sup> dla wersji skróconej oparte były na wynikach 5 000 osób (por. tabelę 8.).

<sup>16</sup> Aby nie przekroczyć granicy zmęczenia dziecka.

<sup>17</sup> Tymczasowe normy polskie należy traktować z bardzo dużą ostrożnością, ponieważ opierają się na małej próbie uczniów szkół muzycznych z jednego tylko miasta. Do obliczeń wersji skróconej stosuje się normy angielskie.

Tabela 8

## Normy angielskie

Rok życia	Zdolności nadprzeciętne		Zdolności przeciętne	Zdolności poniżej przeciętnej	
	A 10% (i ponad)	B 20%	C 40%	D 20%	E 10% (i poniżej)
8.	35	35—29	28—20	19—16	16
9.	40	40—32	31—23	22—18	18
10.	44	44—35	34—26	25—20	20

W trakcie ustalania norm posłużono się pięciopunktową skalą procentową. Celem testu było obliczenie wieku muzycznego dziecka przed rozpoczęciem eksperymentu i po jego zakończeniu. Wiek muzyczny obliczono według następującego wzoru:

$$W_M = \frac{W_S - 25}{3},$$

gdzie:

- $W_M$  — wiek muzyczny (przybliżony),
- $W_S$  — suma wyników surowych,
- 3 — liczba pomiarów.

Wyniki surowe odpowiadające normom A i B świadczą o nadprzeciętnych zdolnościach muzycznych w odniesieniu do populacji, która posłużyła do określenia norm. Ocena C wskazuje na zdolności przeciętne, a oceny D i E — na zdolności poniżej przeciętnej.

Otrzymane wyniki testu skonsultowano z psychologiem muzyki Bibianą Jaślarową, natomiast nad prawidłowością pomiarów czuwała psycholog muzyki Mirosława Jurczyńska, pracownik naukowy Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Uzyskane wyniki *Testu inteligencji muzycznej* H.D. Winga skorelowano z wynikami testu *Krótkiej skali inteligencji* (KSI) Mieczysława Choynowskiego, uzyskując odpowiedź na następujące pytania:

- Czy zachodzi zależność między inteligencją a inteligencją muzyczną dziecka?
- Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu inteligencja muzyczna ma związek ze zdolnościami wokalnymi?

Test *Krótkiej skali inteligencji* (KSI) Mieczysława Choynowskiego zawierał zestaw 40 pytań. Badania przeprowadzono indywidualnie zarówno w klasie kontrolnej, jak i eksperymentalnej. Liczba poprawnych odpowiedzi była wynikiem klasyfikującym dziecko do poszczególnej kategorii — w normie, powyżej normy, poniżej normy. Pomiar badań testem (KSI) Choynowskiego przeprowadzono dwukrotnie: początkiem września oraz w czerwcu. Każde dziecko ma odrębny arkusz odpowiedzi.

Ad 4. Krytyczną analizę osiągalnego piśmiennictwa zawierają w głównej mierze trzy początkowe rozdziały pracy. Technika analizy literatury związanej z rozpatrywanym problemem naukowym pozwoliła na:

- Określenie, w jakim stopniu podjęty problem badawczy jest odzwierciedlony w aktualnej literaturze naukowej.
- Uściślenie kryterium podziału i stosunek do nauki i praktyki; określenie typu funkcjonujących twierdzeń oraz teorii.
- Ustalenie stopnia spójności twierdzeń, przesłanek i teorii w zakresie badanej problematyki.
- Określenie stopnia aktualności i przydatności wiedzy w badanym problemie naukowym.

Ad 5. Metoda sondażu diagnostycznego posłużyła do badania ankietowego i kwestionariuszowego.

Ankiety dostarczyły orientacyjnych danych o zainteresowaniach muzycznych dziecka, jak również pozwoliły ustalić w badanym problemie zakres i zasięg oddziaływań środowiska rodzinnego. Zarówno ankiety, jak i kwestionariusze stanowią dwie odmiany tej samej techniki badawczej<sup>18</sup> (technika wypytywania) — w przeciwieństwie do techniki wypytywania w formie mówionej, jaka cechuje metodę rozmowy i wywiadu.

Pytania ankietowe miały charakter częściowo pytań otwartych i skategoryzowanych. W kwestionariuszu pytania były wyłącznie skategoryzowane. Przeprowadzono następujące badania ankietowe:

- ankiety dla dyrektorów szkół ciągów eksperymentalnych i kontrolnych (Szkola Podstawowa nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju),
- ankiety dla rodziców,
- Kwestionariusz Zainteresowań Kingi Lewandowskiej,
- ankiety dla studentów.

Celem ankiety dla studentów było zebranie opinii studentów (czynnych nauczycieli muzyki) o ich przygotowaniu metodycznym i merytorycznym wyniesionym z uczelni, jak również o możliwości zdobywania wiedzy z przedmiotów teoretyczno-dydaktycznych oraz ustalenie, czy przedmioty (metodyka muzyki, pedagogika twórczości, pedagogika muzyki) zachowują równowagę między formami teoretycznymi i praktycznymi. Zapytano również, czy nauczyciele w swej działalności wokalnej dostrzegają obecność wartości osobowych. Ankiety dla studentów miały charakter pytań zamkniętych, anonimowych.

Ad 6. Rozmowa i wywiad są metodami gromadzenia danych dzięki bezpośredniemu kontaktowi słownemu z osobami badanymi lub udzielającymi informacji odnośnie do interesujących badacza problemów. Rozmowa stanowiła swobodną wymianę myśli między badanym a badającym. Wywiad dotyczył wcześniej ustalonych zagadnień.

<sup>18</sup> Zob. *ibidem*, s. 270.

W pracy zastosowano dwa wywiady:

- Wywiad z nauczycielami przedszkoli, w których prowadzone były dzieci klas eksperymentalnych i kontrolnych. Wywiad dostarczył opinii o formach i metodach pracy wychowawczo-dydaktycznej w zakresie realizacji umuzykalnienia oraz wiadomości o wychowankach.
- Wywiad z nauczycielami muzyki Szkoły Podstawowej nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju.

Pytania do wywiadu z nauczycielami muzyki pomogły scharakteryzować zespoły klasowe pod względem aktywności, udziału liczbowego uczniów w zajęciach pozalekcyjnych. Dostarczyły nowych wniosków i uwag dotyczących realizacji działu programowego muzyki *Śpiew i ćwiczenia mowy*. Pytania do wywiadu z nauczycielami muzyki klas I—III (eksperymentalnych i kontrolnych) pomogły:

- scharakteryzować zespoły klasowe pod względem aktywności, udziału liczbowego uczniów w zajęciach pozalekcyjnych;
- zebrać nowe wnioski i uwagi o realizacji działu programowego *Śpiew i ćwiczenia mowy*.

Ad 7. Badania komparatystyczne uczniów miały wykazać podobieństwa lub różnice w pomiarach predyspozycji głosowych dzieci z roku 1986/1987 i 2014/2015. Zarówno badania podstawowe, jak i porównawcze zostały przeprowadzone w tej samej szkole podstawowej w Jastrzębiu-Zdroju. Dzieci uczył również nauczyciel po przygotowaniu muzycznym oraz edukacji wczesnoszkolnej, stosując w działaniach dydaktycznych *heurystyczną metodę śpiewu*. Celem ankiety dla studentów było zebranie ich opinii o własnym przygotowaniu metodycznym i merytorycznym wyniesionym z uczelni, jak również sądów o możliwości zdobywania wiedzy z przedmiotów teoretyczno-dydaktycznych oraz dowiedzenie się, czy przedmioty (metodyka nauczania muzyki, pedagogika twórczości, pedagogika muzyki) zachowują równowagę między formami teoretycznymi i praktycznymi. Czy w swej działalności wokalnej dostrzegają obecność wartości osobowych? Ankiety dla studentów miały charakter pytań zamkniętych, anonimowych.

Metody badań komparatystycznych zawierały opis badanej rzeczywistości pedagogicznej oraz interpretację uzyskanych wyników badań i zjawisk pedagogiczno-muzycznych uczniów oraz studentów edukacji muzycznej.

Ad 8. Od trafności narzędzi pomiaru zależy rzetelność wyników i obiektywna ich ocena. Metody statystyczne pozwalają ukazać liczbowo zależność między poszczególnymi faktami lub grupami faktów dydaktyczno-wychowawczych w celu wyciągnięcia odpowiednich wniosków pedagogicznych. Zależności te wyrażamy za pomocą wskaźników statystycznych.

Do obliczania wskaźników w niniejszej pracy służyły następujące pojęcia i metody statystyczne:

- *Rozsiew (dyspersja)* określa zmienność badanego zbioru liczb, to znaczy mówi, jak bardzo różnią się między sobą. Podstawową miarą dyspersji jest rozstęp (rozpiętość), czyli różnica między największą i najmniejszą wartością w zbiorze.
- *Średnia arytmetyczna (przeciętna)*, obliczona ze wzoru:

$$\bar{d} = \frac{d_1 + d_2 + \dots + d_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n},$$

gdzie:

$\bar{d}$  — średnia arytmetyczna,  
 $d_1, d_2, \dots, d_n$  — otrzymane wyniki,  
 $n$  — liczba osób badanych.

- *Mediana i modalna*. Mediana (wartość środkowa) skali głosów dziecięcych określa dźwięk centralny w skali. Modalna informuje, jaka rozpiętość interwałowa w skali występuje najczęściej i jest charakterystyczna dla danej grupy wiekowej.
- *Rangowanie* zastosowano w pomiarach dydaktycznych, przy prezentacji wyuczonej piosenki. Każdemu wynikowi wyrażonemu w punktach przydzielono konkretną rangę.
- *Centylowanie* — ze względu na różnorodność narzędzi badawczych, z jakich korzystano w niniejszej pracy, posłużono się również metodą centylowania, która umożliwia porównanie wyników badań dokonanych za pomocą różnych testów. Centyl to liczba wyrażająca procent wyników w danym rozdziale, odpowiadająca danej ocenie i wszystkim ocenom leżącym poniżej niej<sup>19</sup>. By obliczyć centyle, każdą liczebność zsumowania mnożymy przez ułamek:

$$\frac{100}{n},$$

gdzie  $n$  — liczba pomiarów.

- *Współczynnik korelacji* — umożliwia stwierdzenie stopnia zależności między pewnymi czynnikami cechującymi się mniejszą lub większą zmiennością. Jest to liczba wskazująca, w jakim stopniu dwa zjawiska są powiązane. Spośród wielu metod obliczania współczynnika korelacji w niniejszej pracy zastosowano:

<sup>19</sup> Zob. L. Wołoszynowa: *Metoda badań psychologicznych*. Warszawa 1968, s. 166.

- *Test istotności t-Studenta* dla skorelowanych prób losowych. Współczynnik  $t$ , określający, czy hipotezę zerową należy przyjąć, czy odrzucić, obliczamy ze wzoru:

$$t = \frac{\bar{d} - \delta}{S_d} \cdot \sqrt{n},$$

gdzie:

$\bar{d}$  — średnia arytmetyczna różnic w próbie losowej,

$\delta$  — średnia arytmetyczna różnic w populacji,

$n$  — liczba badanych,

$S_d$  — odchylenie standardowe.

Średnią  $\bar{d}$  obliczamy ze wzoru podanego na poprzedniej stronie, a odchylenie standardowe  $S_d$  następująco:

$$S_d = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - n\bar{d}^2}{n-1}},$$

gdzie:

$d_i$  — różnice między skorelowanymi wartościami,

$\bar{d}$  — średnia arytmetyczna różnic w próbie losowej,

$n$  — liczba badanych.

Podstawiając  $S_d$  do wzoru na  $t$  i wiedząc, że w naszym przypadku  $\delta = 0$ , otrzymujemy ostatecznie wzór na  $t$  dla naszej próby:

$$t = \frac{\bar{d}}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - n\bar{d}^2}{n(n-1)}}}.$$

- *Test chi-kwadrat ( $\chi^2$ )* Karla Pearsona:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(n_{oi} - n_{ti})^2}{n_{ti}},$$

gdzie:

$n_{oi}$  — liczebność uzyskana w badaniu,

$n_{ti}$  — liczebności przewidywane, jakie występują w naszej populacji, gdy prawdziwa jest hipoteza  $H_0$ .



Otrzymane wyniki korelacji przedstawiono:

- graficznie,
  - tabelarycznie,
  - cyfrowo, w postaci współczynnika korelacji.
- W pracy zastosowano następujące narzędzia badań:
- *Test istotności t-Studenta* celem obliczenia przyrostu wieku muzycznego pod wpływem wprowadzonego czynnika zmiennej niezależnej ( $Z_N$ ).
  - Obliczono współczynnik korelacji między *Testem inteligencji muzycznej* Herberta D. Winga i testem *Krótkiej skali inteligencji* (KSI) Mieczysława Choynowskiego.
  - Dokonano pomiaru przyrostu zdolności wokalnych w klasach eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie: skali, intonacji, oddechu, rytmu, dykcji wymowy i skorelowano te czynniki. Określono skuteczność *heurystycznej metody śpiewu*.
  - Porównano przygotowanie merytoryczno-metodyczne nauczycieli wychowania muzycznego z pracą nad rozwojem wokalnym uczniów.
  - Zbadano korelację między brakiem zainteresowań rodziców i poziomem rozwoju głosu dziecka oraz korelację między warunkami domowymi dziecka i jego umiejętnościami wokalnymi.

## Zasięg badań

Badania właściwe przeprowadzone zostały w jednej z 20 szkół podstawowych miasta Jastrzębia-Zdroju. Szkoła i klasy zostały wybrane losowo. Szkoła Podstawowa nr 3 jest trzyoddziałowa, liczy 1 256 uczniów. Posiada 12 klasopracowni przedmiotowych, dobrze rozwiniętą sieć zajęć pozalekcyjnych oraz świetlicę i bibliotekę. Uczy w niej 26 nauczycieli specjalistów z wykształceniem wyższym. Klasopracownia muzyczna wyposażona jest w niezbędne pomoce dydaktyczne, instrumenty muzyczne i techniczne środki nauczania. Duża powierzchnia sali lekcyjnej jest odpowiednia do prowadzenia zajęć muzyczno-ruchowych. Lekcje muzyki klas eksperymentalnych i kontrolnych odbywały się we wspólnej klasopracowni, lecz w innych dniach. W klasach ciągu eksperymentalnego i ciągu kontrolnego zajęcia prowadzili nauczyciele z wykształceniem wyższym muzycznym, mający wieloletni staż zawodowy (Romualda Abramczuk — 20 lat pracy, prowadziła klasy kontrolne, oraz Jadwiga Uchyła-Zroski — 18 lat pracy zawodowej, prowadziła klasy eksperymentalne). Klasy ciągu eksperymentalnego i ciągu kontrolnego miały jednakowy wymiar godzin muzyki oraz jednakowy treściowo program nauczania. Lekcje różniły się metodą pracy nauczyciela

w zakresie realizacji jednego z działów programu nauczania, a mianowicie śpiewu (*Śpiew i ćwiczenia mowy*). Zarówno uczniowie klas eksperymentalnych, jak i kontrolnych mieli możliwość uczestniczenia w szkole w tych samych formach zajęć pozalekcyjnych: chórze, zespole tanecznym, kółkach zainteresowań: muzycznym, recytatorskim, sportowym, oraz w drużynie zuchów. Zatem spełnione zostały wszystkie warunki do przeprowadzenia naturalnego eksperymentu pedagogicznego.

Badania komparatystyczne zrealizowano w klasach I—III, dobór populacji był losowy, klasy ciągu Ia, IIa, IIIa w tej samej szkole i środowisku, co w badaniach podstawowych klas eksperymentalnych, to jest w Szkole Podstawowej nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju (2014/2015). W klasach poddanych badaniom prowadził zajęcia nauczyciel z przygotowaniem muzycznym oraz z zakresu zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, realizujący założenia twórczej aktywności muzycznej *heurystycznej metody śpiewu*.

### Zasięg osobowy badań (ocena reprezentatywności zbioru)

Ciąg klas eksperymentalnych tworzyli uczniowie z IbE, IIbE, IIIbE, a ciąg klas kontrolnych — uczniowie IcK, IIcK, IIIcK. Uczniowie w wymienionych klasach dobrani zostali przypadkowo, gdyż przydział sporządzono według kolejności zapisu dziecka do szkoły.

Uczniowie, których wyniki badań posłużyły za dane, nie byli przerośnięci ani młodszy wiekowo. Liczebność klas była jednakowa:

klasa IbE — 25 uczniów, — klasa IcK — 25 uczniów,  
klasa IIbE — 25 uczniów, — klasa IIcK — 25 uczniów,  
klasa IIIbE — 25 uczniów, — klasa IIIcK — 25 uczniów.

Według obliczeń, za próbę reprezentatywną przyjęto liczbę 150 uczniów. Uczniowie ci otrzymali pozytywną opinię lekarza szkolnego o zdrowiu fizycznym i psychicznym. Przed rozpoczęciem eksperymentu i po jego zakończeniu poddani zostali badaniom miejscowego lekarza laryngologa foniatry. Opinie lekarza były pozytywne, nie stwierdzono negatywnych zmian w budowie i fizjologii narządów głosowych. Pochodzenie społeczne dzieci było prawie jednorodne, w przeważającej liczbie pochodziły one z rodzin górniczych. Szkoła znajduje się na osiedlu górniczym, w pobliżu Kopalni Węgla Kamiennego „Jas-Mos”.

Do badań komparatystycznych przyjęto wyniki pomiaru dydaktycznego uczniów klas eksperymentalnych (1987) oraz uczniów klas porównawczych (2015). Dobór próby do badań był losowy, a liczebność klas porównawczych wynosiła:

klasa Ia — 25 uczniów,  
klasa IIa — 22 uczniów,  
klasa IIIa — 25 uczniów.

## Zasięg terytorialny (z uzasadnieniem celowości wyboru środowiska badawczego)

Jastrzębie-Zdrój<sup>20</sup> jest jednym z najmłodszych miast województwa śląskiego. Pierwszy plan miasta opracowano w 1961 roku i przystąpiono do jego budowy. Miejscowość liczyła wówczas około 2 tysięcy mieszkańców. Rozległe bory i lasy ustępowały człowiekowi. W 1987 roku Jastrzębie-Zdrój liczyło 123 tysiące mieszkańców, a obecnie liczba ta wynosi około 91 tysięcy. Przemysł górniczy miasta sprawił, że znaczna większość mieszkańców Jastrzębia-Zdroju to ludność napływowa z różnych zakątków Polski. Dlatego też miasto nie ma jednolitej kultury rodzinnej. Rodzice badanej populacji pochodzą z różnych województw Polski. Przy kopalniach działają amatorskie orkiestry dęte. Najbardziej aktywną muzycznie jest orkiestra dęta działająca pod batutą Stanisława Śmietany<sup>21</sup>. Jej trzon stanowią uczniowie i absolwenci szkoły muzycznej i ogniska muzycznego w Jastrzębiu-Zdroju.

---

<sup>20</sup> Nakładem Towarzystwa Rozwoju Miasta Jastrzębie-Zdrój ukazała się *Biografia miasta Jastrzębia-Zdrój*.

Miasto Jastrzębie-Zdrój położone jest w południowo-zachodniej części Płaskowyżu Rybnickiego tworzącego środkową i zarazem najwyższą część Kotliny Raciborsko-Oświęcimskiej. Region ten, zwany również Wzgórzami Rybnickimi, charakteryzuje się bogatą rzeźbą terenu. Jastrzębie jest położone w malowniczej, przeciętej wąwozami i ożywionej zagajnikami okolicy, 11 kilometrów na wschód od Wodzisławia, 17 kilometrów na południe od Rybnika, rozciąga się na przestrzeni 6 kilometrów wzdłuż rzeki Szotkówki. Wschodnia, najstarsza część miasta to Jastrzębie Górne, część zachodnia — Jastrzębie Dolne, a część północna to Jastrzębie-Zdrój.

Jastrzębie-Zdrój leży w województwie śląskim, około 25 metrów n.p.m., ma źródła solanki jodowo-bromowej — odkryte w 1960 roku i złoża borowiny. Posiada zakład leczniczy dla dzieci po chorobie Heinego-Medina. Prawa miejskie otrzymało w roku 1973. Samo Jastrzębie jest jednak miejscowością znacznie starszą niż uzdrowisko. Początki jego sięgają bowiem XIV wieku. Nazwę miejscowości łączy podanie ze średniowiecznym rycerzem rabusiem, który „jak jastrząb spadł” na kupców przejeżdżających wiodącym wtedy sławnym szlakiem bursztynowym. Losy owego rycerza rabusia giną w mroku dziejów. Historyczna, udokumentowana od początków XI wieku nazwa miejscowości brzmiała „Jastrząb”. Zniemczona w czasie zaboru pruskiego na „Jastrzemb”, uległa w połowie XIX wieku zmianie na „Bad Königsdorf-Jastrzemb” — tak nazywało się również początkowo uzdrowisko. Dopiero po pierwszej wojnie światowej przywrócono tej starej słowiańskiej osadzie nazwę polską, współczesną i zmienioną na Jastrzębie. Ludność Jastrzębia była świadkiem wstrząsającego pochodu byłych więźniów oświęcimskich, kiedy to w styczniu 1945 roku nastąpiła likwidacja obozu koncentracyjnego. Jak podaje kronika miasta: „Wycieńczonych do ostatnich granic ludzi esesmani formowali w długie kolumny i pędzili bez wytchnienia. Ci, którzy nie nadążali lub zasłabli, padali od kul. W Jastrzębiu Górnym zamordowano wówczas trzydziestu dwóch więźniów, a trzem udało się zbiec”.

<sup>21</sup> Młodzieżowa Orkiestra Dęta została założona przy KWK „Jastrzębie” — dyrygentem i założycielem orkiestry jest Stanisław Śmietana. Orkiestra liczy 100 osób, w wieku od 9 do 23 lat. W skali miasta i okolicy pełni funkcję ogniska muzycznego i szkoły muzycznej, lecz uczestnicy nie otrzymują świadectw i promocji w zdobywaniu kwalifikacji muzycznych. Na-

Zgromadzony materiał badawczy oraz wyniki badań są charakterystyczne dla środowiska robotniczego, górniczego. Środowisko to odpowiada przekrojowi społecznemu i statystycznemu, stwarzając bardzo korzystne warunki do podjęcia badań eksperymentalnych. Znam dobrze to środowisko i dlatego między innymi podjęłam się tam przeprowadzenia badań właściwych. Przeważającą część badanej populacji stanowi ludność imigracyjna (92%), co pozwala przypuszczać, że otrzymane wyniki są zbliżone do reprezentatywnych w skali ogólnopolskiej. Uczniowie poddani badaniom komparatystycznym rekrutowali się z tego samego środowiska, z którego wywodzili się uczniowie biorący udział w badaniach eksperymentalnych.

## Podsumowanie

Dzięki zgromadzonym w części teoretycznej pozycjom naukowym mogłam znaleźć odpowiedzi na wiele nurtujących mnie pytań, by w części metodologicznej dokonać wyboru najwłaściwszych oraz najskuteczniejszych metod, technik i narzędzi badawczych.

Pytania były następujące:

- W jakim stopniu podjęty problem badawczy znalazł swe odzwierciedlenie w aktualnej literaturze?
- W jakich sferach zachodzą relacje między teorią a praktyką?
- Jaki jest zasięg opublikowanych twierdzeń i teorii?
- Jaka jest wartość tychże twierdzeń i teorii?
- Jaki jest rodzaj przyjętych twierdzeń i teorii?
- Jaka jest możliwość teoretycznego i praktycznego zastosowania wcześniej opublikowanych teorii?

---

uka gry na instrumencie i lekcje teorii są bezpłatne. Młodzież Górniczej Szkoły Zawodowej zdobywa podwójny zawód: górnika i muzyka w podstawowym stopniu umiejętności gry na instrumencie dętym. Orkiestra zdobyła wiele wyróżnień za pracę w szerszeniu kultury muzycznej miasta i województwa. Zespół był kilkakrotnie delegowany do reprezentowania barw Polski w konkursach za granicą, gdzie zdobył kilka dyplomów i wyróżnienie. Posiada dyplom i medal Ogólnowęgierskiej Krajowej Rady Pokoju. W swym 13-letnim dorobku artystycznym orkiestra zdobyła wiele nagród, między innymi w 1974 roku na Festiwalu Zespołów Artystycznych Szkół Zawodowych Ministerstwa Górnictwa w Tychach zajęła pierwsze miejsce. Od 1974 roku do chwili obecnej corocznie zajmuje pierwsze miejsce w ogólnopolskich przeglądach młodzieżowych orkiestr dętych Ministerstwa Górnictwa i Energetyki. Czterokrotnie zdobyła miejsce pierwsze na Ogólnopolskim Festiwalu Młodzieżowych Orkiestr Dętych w Inowrocławiu. Występowała w części artystycznej na Międzynarodowym Kongresie Stowarzyszenia Wychowania Muzycznego (1977), Pro Sinfonika w Poznaniu (1978), Światowym Kongresie Wychowania Muzycznego w 1980 roku. Wielokrotnie występowała poza granicami kraju.

Udzielenie odpowiedzi na postawione pytania pozwoliło mi postawić własną tezę, która brzmi następująco: Efekty pracy nauczyciela muzyki uzależnione są od merytorycznego i metodycznego przygotowania studenta (przyszłego nauczyciela) do pracy zawodowej.

Dzięki zgromadzonym i przestudiowanym wybranym pozycjom metodologicznym<sup>22</sup> mogłam w większym stopniu uściślić dotychczasowe mechanizmy i zależności badanych czynników w wybranym zakresie zjawisk i procesów. Znalezienie odpowiedzi na postawione pytania wpłynęło na efektywniejszą analizę problemu, a zarazem podniosło wartość badań własnych.

Bardzo słuszne stanowisko dotyczące sposobów opracowania przez badaczy rozdziałów teoretycznych i metodologicznych zajmuje Wincenty Okoń. Według jego koncepcji, „nie wystarczy być erudytą, aby zyskać miano współczesnego uczonego [...], biernym naśladowcą cudzych poglądów lub doświadczeń. Trzeba natomiast posiadać sprawność teoretyczną, umożliwiającą wzbogacenie narastającej wiedzy oraz odpowiednie jej przeobrażenie i systematyzowanie [...] ta wielka erudycja polega na systematycznym studiowaniu współczesnych osiągnięć własnej gałęzi wiedzy, nadszaniu za jej rozwojem metodologicznym i merytorycznym”<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Są to: J. Brzeziński: *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa 1978, s. 30, 36, 56, 60, 105; M. Łobocki: *Metody badań pedagogicznych...*, s. 3—305; G. Clauss, H. Ebner: *Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów*. Przekł. J. Olesiak. Warszawa 1972, s. 5—432 (i inne).

<sup>23</sup> W. Okoń: *Młodzież akademicka a pracownicy naukowo-dydaktyczni*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1980, nr 1—2, s. 12; W. W. Goriszowski: *Czytelnictwo literatury naukowej jako problem pedagogiczny*. [Biuletyn KOiW]. Katowice 1981, s. 3.



## Rozdział piąty

# Założenia dydaktyczne i teoretyczne *heurystycznej metody śpiewu*

### Przegląd i krótka charakterystyka wybranych metod nauczania muzyki, stosowanych w szkolnictwie ogólnokształcącym

Studiowanie ewolucyjności metod nauczania muzyki<sup>1</sup>, śpiewu czy wychowania muzycznego prowadzi do wniosku, że każda kolejna z nich zawiera elementy innowacji muzycznego kształcenia dziecka. Zwraca też uwagę na inne aspekty kształcenia muzycznego i na rodzaj działalności dziecka.

*Heurystyczna metoda śpiewu* nie lekceważy dorobku dydaktycznego poprzednich metod, sugeruje natomiast nowe rozwiązania. Jest wynikiem myśli pedagogiczno-muzycznej, powstałej na podłożu dynamicznie rozwijającej się w XX wieku nauki o dziecku. Ma wszelkie znamiona, by nazwać ją metodą.

Historia metod stosowanych w nauczaniu muzyki (wychowania muzycznego) nawiązuje do najbardziej postępowych programów pedagogicznych, ale żadna z metod nie dotyczy bezpośrednio możliwości i sposobów kształcenia głosów dziecięcych.

W wieku wczesnoszkolnym śpiew traktowany jest jako jedna z form aktywności dziecka. Za ujemną cechę nauczania metod należy uznać pomijanie uczniów o niskich predyspozycjach wokalnych (uczniów z trudnościami

---

<sup>1</sup> *Metoda* (gr. *methodos* — „droga”, „sposób badania”); 1) systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku. Na dany sposób postępowania składają się czynności myślowe i praktyczne, odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności; 2) jest to wypróbowany składnik czynności nauczyciela i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania należnych zmian. Zob. W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981, s. 174. Zob. M. Przychodzińska-Kaciczak: *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*. Warszawa 1979.



w śpiewie). Przyjmując kryterium przydatności dydaktycznej, stosowane aktualnie metody wychowania muzycznego możemy podzielić na dwie grupy:

1. Metody jako systemy realizacji treści programowych muzyki (wychowania muzycznego).
2. Metody jako sposoby nauczania pieśni — czyli ze słuchu, za pomocą nut i z nut<sup>2</sup>.

Ad 1. Do tej grupy metod należą między innymi: metoda cyfrowa Jeana Jacques'a Rousseau, metoda *Tonic-Sol-Fa*, koncepcje programowe Faustyna Piaska, Stanisława Kazury, Stefana Wysockiego, Tadeusza Jotejki, Witolda Rudzińskiego, Stefanii i Tadeusza Szeligowskich oraz Czesława Koziętulskiego, Marii Pleń-Weberowej, Jamesa Mursella. Najwięcej miejsca w zmodernizowanym programie nauczania muzyki polskiej koncepcji wychowania muzycznego<sup>3</sup> zajmują trzy systemy: Émile'a Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa i Zoltána Kodálya<sup>4</sup>.

Naczelne miejsce w systemie Jaques-Dalcroze'a zajmuje improwizacja, ściśle związana z ćwiczeniami rytmiczno-plastycznymi, inspirowanymi muzyką, którą improwizuje nauczyciel. Émile Jaques-Dalcroze skupił się przede wszystkim na formie twórczości kierowanej, nie przewidywał jednak spontanicznej ekspresji. Improwizacja zdeterminowana była narzuconymi zadaniami i niewiele miejsca pozostawało na rozwijanie własnej inwencji twórczej dziecka. W systemie Carla Orffa tworzenie muzyki zajęło centralne miejsce, a improwizacja swobodna oraz improwizacja kierowana miały być głównym sposobem muzycznego rozwoju dziecka<sup>5</sup>.

Zoltán Kodály wiele miejsca w proponowanym systemie poświęcił sprawom rytmu i metrum. Oprócz pentatoniki wprowadził skalę dur i moll oraz skale modalne. W tym celu wykorzystywał folklor węgierski i innych narodów. Uważany jest za twórcę solmizacji relatywnej. Dążył on do upowszechnienia wychowania muzycznego na Węgrzech.

Główne założenia systemów Émile'a Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa i Zoltána Kodálya posłużyły do opracowania polskiej koncepcji wychowania muzycznego, czego dowodem jest zmodernizowany w roku 1968 *Program nauczania wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej*<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Dokładną charakterystykę wypracowanych metod przydatnych w wychowaniu muzycznym można znaleźć w rozprawie doktorskiej A. Wilka: *Skuteczność „metody względnej” w rozwijaniu podstawowych zdolności muzycznych uczniów*. Kraków 1983. Problematyka niniejszej pracy nie wymaga szczegółowego omawiania każdej z istniejących metod w wychowaniu muzycznym. Zob. M. Przychodzińska: *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa 1989.

<sup>3</sup> Zob. Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych: *Program nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*. Warszawa 1979, s. 5.

<sup>4</sup> Zob. I. Chyła-Szypułowa: *Kompendium edukacji muzycznej*. Kielce 2008.

<sup>5</sup> Zob. „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” Warszawa 1984, nr 1—3, s. 28.

<sup>6</sup> Zob. *ibidem*, s. 1.

Kolejne modyfikacje programów szkolnych i nauczania muzyki wprowadza Ministerstwo Oświaty i Wychowania w drugiej połowie XX wieku i na początku XXI.

Ad 2. W dydaktyce wychowania muzycznego wyróżniamy trzy sposoby nauczania pieśni: ze słuchu, za pomocą nut oraz z nut<sup>7</sup>. Sposoby te różnią się techniką podawania nowej wiedzy muzycznej (materiału muzycznego) przez nauczyciela i jej przyswajania przez dziecko.

Podczas nauki pieśni ze słuchu uczeń nie widzi jej obrazu graficznego, prezentuje ją tylko nauczyciel. Uczeń przyswaja materiał muzyczny, powtarzając odcinki, aż do pełnego opracowania całości. Mając do dyspozycji nuty — uczeń śledzi przebieg linii melodycznej pieśni i opanowuje ją stopniowo, korzystając z bodźców wzrokowo-słuchowych. Nauka pieśni z nut jest najbardziej kształcącą muzycznie, a zarazem najtrudniejszą formą, gdyż uczeń sam na ich podstawie odtwarza wysokość, której odpowiada obraz graficzny.

Nauka piosenek w klasach I—III odbywa się przede wszystkim ze słuchu i za pomocą nut. Z nut uczą się dzieci tylko piosenek opartych na poznanych melodiach, wzorach, z wykorzystaniem dźwięków oraz piosenek, które same ułożyły<sup>8</sup>. Omówione sposoby nauczania pieśni różnią się stopniem aktywności ucznia w przyswajaniu sobie nowych wiadomości<sup>9</sup>.

Sposobem niwelowania błędów rytmiczno-intonacyjnych, jakie popełniają uczniowie jest żmudne powtarzanie.

*Heurystyczna metoda śpiewu* ma wszelkie znamiona aktywności, dzięki jej stosowaniu uczeń w zabawowy sposób opanowuje trudności, które następnie zawarte są w pieśni. Emocjonalne zaangażowanie dziecka w naukę piosenki, po uprzednim przyswojeniu charakterystycznych motywów, rytmów, skoków interwałowych i innych elementów muzyki, jest bardzo duże. Metoda nauczania powinna być przemyślanym systemem czynności nauczyciela i uczniów. Skuteczność każdej metody, w tym także *heurystycznej metody śpiewu*, zależy od dokładności poznania jej przez nauczyciela oraz od konsekwentnego i krytycznego jej stosowania w praktyce. Im lepiej przygotowany jest pod względem merytorycznym i metodycznym nauczyciel muzyki, tym większe prawdopodobieństwo, że jego praca przyniesie oczekiwane efekty.

---

<sup>7</sup> J. Uchyła-Zroski: *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego*. Katowice 1991.

<sup>8</sup> Zob. Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych: *Program...*, s. 123.

<sup>9</sup> Zob. I. Chyła-Szypułowa: *Kompendium edukacji muzycznej...* Por. I. Szypułowa: *Pieśń szkolna, jej teoria, historia oraz miejsce w repertuarze edukacyjnym polskiego szkolnictwa XIX i XX wieku*. Kielce 1994.

W polskim szkolnictwie ogólnokształcącym nie wypracowano dotąd żadnej metody pracy nad rozwijaniem głosu dziecka. Każdy nauczyciel muzyki kształci głos dziecka według własnej koncepcji, zdobytej wiedzy o problemie, lub też kieruje się dotychczasową praktyką pedagogiczną. Efekty pracy nauczycieli są bardzo zróżnicowane. Myśl tę potwierdzają przeprowadzone badania wstępne i właściwe, a wyniki tych badań zamieszczone są w niniejszej pracy.

*Program nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej* proponuje kilka rozwiązań metodycznych z zakresu kształcenia głosów dziecięcych. W klasach IV—VI i gimnazjum to śpiewanie specjalnie dobranych motywów melodycznych trudniejszych fragmentów pieśni, a także ćwiczenia wokalne mają na celu kształtowanie prawidłowej emisji, intonacji, dźwięku oraz regulacji oddechu.

W celu osiągnięcia elastyczności głosu oraz prawidłowej emisji należy stosować w tych ćwiczeniach różne techniki, na przykład śpiewanie *mormorando*, *legato*, *staccato*, a w klasach gimnazjalnych — również *glissando*. W trakcie wszystkich ćwiczeń należy stosować zmianę tempa i dynamiki<sup>10</sup>.

W klasach młodszych, to jest I—III, program nauczania zaleca: „Od klasy I nauczyciel powinien stopniowo wdrażać dzieci do poprawnego operowania głosem oraz poprawnej, muzycznej interpretacji, ćwiczenia mowy mają istotne znaczenie dla kształtowania prawidłowej wymowy i dykcji w śpiewie”<sup>11</sup>.

Innych rozwiązań metodycznych program nauczania nie sugeruje, ale określa, jakie predyspozycje wokalne powinien mieć uczeń, kończąc klasę III: „[...] posiadać umiejętność poprawnego śpiewania piosenek zarówno pod względem wokalnym, jak i interpretacyjnym”<sup>12</sup>. Zauważa się pewną niekonsekwencję sformułowań wymogów względem proponowanych w programie propozycji rozwiązań problemów wokalnych, z jakimi borykają się dzieci.

Również bardzo ubogi w treści dotyczące sposobów kształcenia głosów dziecięcych jest uniwersytecki program nauczania muzyki<sup>13</sup> w ramach przedmiotów metodycznych. Skoro głównym celem przedmiotu i metodyki wychowania muzycznego jest „przygotowanie studentów, a przyszłych nauczycieli, do prowadzenia wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej”<sup>14</sup>, to zakres wiadomości i umiejętności studentów zdobywanych na wykładach i ćwiczeniach powinien odpowiadać potrzebom szkolnictwa ogólnokształcącego i w pełni odzwierciedlać jego wymagania. Na przykład, następujące

<sup>10</sup> Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych: *Muzyka klas IV—VIII*. Warszawa 1979, s. 22—23.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 12—13.

<sup>13</sup> Ministerstwo Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki: *Program nauczania przedmiotów kierunkowych. Uniwersytet, Wyższa Szkoła Pedagogiczna*. Warszawa 1975, s. 1.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 2—3.

hasła programowe: „[...] śpiew i piosenka — aparat głosotwórczy dziecka, skala głosu, kształcenie głosu, uczenie piosenki ze słuchu i z fonogestyki, przy pomocy nut, z nut (metoda absolutna i solmizacja relatywna)”<sup>15</sup> — to zdecydowanie za mało, jeśli zważyć na złożoną problematykę niejednorodnych możliwości głosowych dzieci, czy też dzieci mających trudności w śpiewie. Student, bądź też absolwent naszej uczelni, w konfrontacji z rzeczywistością staje się często bezradny, gdyż w tym zakresie problematyki nie zdobył dostatecznych wiadomości teoretycznych ani praktycznych.

Odnosnie do stosowanych metod pracy w omawianej tematyce, czyli głosu dziecka i jego kształcenia, uważa się, że zamieszczone hasła programowe nie w pełni odzwierciedlają obraz aktualnych potrzeb szkolnictwa ogólnokształcącego. Przypuszcza się, że jedną z wielu propozycji kierowanych do studentów może być poznanie założeń i skuteczności *heurystycznej metody śpiewu*. Zaproponowane w tej metodzie warianty rozwiązań dydaktycznych przyczynią się do poszerzenia wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętności studentów oraz do lepszego zrozumienia funkcji wychowania muzycznego na tle ogólnych zadań kształcących i wychowawczych szkoły.

### Opis przebiegu procesu dydaktycznego i założeń *heurystycznej metody śpiewu*

Dotąd polskie szkolnictwo ogólnokształcące nie doczekało się wyczerpującego opracowania literatury naukowej, dotyczącej metod kształcenia wokalnego uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Lukę tę wypełnić może jedna z zaproponowanych metod śpiewu, zwana *metodą heurystyczną*<sup>16</sup>.

Zagadnienie, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie *heurystyczna metoda śpiewu* jest metodą skuteczną w rozwijaniu możliwości głosowych dziecka (czyli podstawowych elementów techniki wokalnej u uczniów klas I—III) na lekcjach muzyki, stało się głównym problemem, którego próbę rozwiązania podjęto na drodze badań eksperymentalnych. Osiągnięte wyniki

---

<sup>15</sup> Ibidem, s. 3.

<sup>16</sup> *Heurystyczna metoda nauczania* — metoda nauczania zwana poszukującą, polegająca na stworzeniu sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie posługują się myśleniem heurystycznym, to znaczy: 1) samodzielnie poszukują odpowiedzi na pytania, zadania muzyczne za pośrednictwem operacji myślowych bądź praktycznie; 2) stosują w swej działalności umysłowej heurystykę, czyli ogólne dyrektywy postępowania w dochodzeniu do nowych rozwiązań wokalnych według głównych założeń W. Okonia (*Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981, s. 95). Nazwa metody została zaczerpnięta z istoty podstawowego jej założenia i przetransponowana na płaszczyznę pedagogiki muzycznej.

stały się nowymi sugestiami do treści programu nauczania muzyki<sup>17</sup> oraz uniwersyteckiego programu nauczania z przedmiotu metodyka wychowania muzycznego<sup>18</sup>.

Skuteczność *heurystycznej metody śpiewu* została określona na podstawie uzyskanych wyników dotyczących podstawowych zdolności wokalnych uczniów w zakresie:

- fonacji (intonacja, brzmienie, skala, prowadzenie głosu);
- oddechu (pojemność płuc);
- poczucia rytmu (poprawne wykonywanie wartości muzycznych);
- artykulacji (dykcja, akcenty muzyczne).

Dopełnieniem badań z zakresu pomiaru zdolności wokalnych była próba rytmu, pomiar inteligencji muzycznej oraz wieku muzycznego. Istotą metody heurystycznej jest sposób organizowania procesu dydaktycznego przez nauczyciela muzyki w taki sposób, który polega głównie na naprowadzaniu uczniów na drogę samodzielnych poszukiwań rozwiązań wokalnych i uczy ich mniejszej lub większej samodzielności w tej dziedzinie. Do podstawowych form aktywności wokalne uczniów należą swobodne formy wypowiedzi wokalne z tekstem i bez tekstu. Proces twórczy dziecka charakteryzuje się następującymi cechami:

- Uczeń identyfikuje się z problemem lub z jego elementami, czyli przyjmuje bodziec muzyczny w postaci zaprezentowanej w oryginalnej formie, a odtwarzając, wzbogaca go i przekształca tylko za pośrednictwem ruchu, gestów.
- Uczeń szuka podobieństw bezpośrednich, kierując się sferą zmysłową i nastrojem, charakterystycznymi cechami muzyki, przekształca ów bodziec wedle własnych pomysłów (wesoły, smutny, słodki, gorzki, szybki, wolny).
- Uczeń wyraża myśl muzyczną, uciekając się do skojarzeń fantastycznych, wytworów całkowicie oderwanych od „prawzoru” muzycznego podanego przez nauczyciela bodźca muzycznego. Jest to najbardziej kształcąca forma swobodnej wypowiedzi wokalne ucznia, ponieważ rozwija inwencję twórczą i umuzykalnia.

Na lekcji panuje atmosfera nieskrępowanego wypowiedziania skojarzeń i myśli muzycznych dziecka. Metoda ta pozwala odkryć całe bogactwo w zakresie kształcenia pamięci oraz wyobraźni muzycznej. Dziecko poznaje elementarne zasady śpiewu, a zarazem tworzy i bawi się. Wprowadzona w metodzie symbolika zapisu linii melodycznej za pomocą ujęcia graficznego pozwala dziecku na rejestrowanie „swojej kompozycji”.

*Heurystyczna metoda śpiewu* jest to zatem sposób nauczania polegający na naprowadzaniu ucznia na drogę samodzielnych poszukiwań rozwiązań

<sup>17</sup> Ministerstwo Oświaty i Wychowania: *Muzyka klas...*, s. 1.

<sup>18</sup> Ministerstwo Nauki Szkolnictwa Wyższego: *Program nauczania przedmiotów...*, s. 1.

wokalnych. Wymaga od ucznia aktywnej postawy i samodzielności. Metoda ta wyzwala ucznia ze skrupowania wokalnego i pozwala mu uwierzyć we własne zdolności, którymi obdarzyła go natura. Uczeń wypowiada się wokalnie, używając możliwych do odtwarzania efektów głosowo-akustycznych, rozluźniających narządy mowy i całą muskulaturę ciała. Sam proces tworzenia przyjmuje formę zabawową, gdyż zabawa stanowi podstawowy czynnik wyzwalający ekspresję. Śpiew, twórczość wokalna połączone są z formami aktywności dziecka zalecanymi w programie nauczania, takimi jak: muzykowanie, ruch z muzyką, słuchanie muzyki, wiadomości. Bodźcem do wokalnej twórczości dziecka są percypowane utwory, fragmenty utworów, motywy melodyczne, zjawiska przyrodnicze lub hasła słowne, na przykład: *u zegarmistrza, w zoo, z wycieczką na wsi*. Spośród utworów przeznaczonych do słuchania (zmienna niezależna) zastosowano fragmenty utworów muzyki konkretnej, zjawiska akustyczne przyrody ożywionej i nieożywionej oraz utwory muzyki ilustracyjnej. Dziecko po podaniu przez nauczyciela bodźca muzycznego tworzy własną melodię, śpiewankę z tekstem lub beztekstową. W celu wzbogacenia emocji i wyzwolenia ekspresji dzieci mają do dyspozycji niezbędne didaskalia, przybory, makiety, dekoracje, rekwizyty, instrumenty muzyczne i dużą przestrzeń do poruszania się. *Heurystyczna metoda śpiewu* ma wszelkie cechy kształcenia poliestetycznego<sup>19</sup>. Uczniów klas eksperymentalnych, czyli grupę liczącą 75 osób, podzielono na trzy zespoły. Za kryterium podziału przyjęto możliwości wokalne dziecka: skalę głosu, oddech, poczucie intonacji, dykcji oraz rytmu. Do grupy pierwszej należeli uczniowie z przerywaną skalą głosową i zawężoną skalą głosową w stosunku do norm programowych muzyki (dokładny podział typów skal głosów dziecięcych zamieszczono w badawczej części pracy). Grupę drugą stanowili uczniowie z przesuniętą skalą głosową w górę lub w dół w stosunku do normy programowej. Trzecią grupę tworzyli uczniowie, których skala głosu odpowiadała normom programowym, oraz dzieci monotoniczne (monoton wrodzony).

Stosowanie *heurystycznej metody śpiewu* ma na celu zniwelowanie wszystkich niedoskonałości głosowych dziecka w zakresie fonacji, oddychania i artykulacji oraz dalsze ich rozwijanie na poziomie ich naturalnych możliwości, ale tak, by nie przekroczyć wymogów programowych klas I—III. Punktem docelowym lekcji muzyki nadal pozostaje piosenka. Dobór zadań wokalnych *heurystycznej metody śpiewu* stanowi przygotowanie do problemów muzycznych w piosence. Dzięki stosowaniu tej metody niwelujemy żmudne powtarzanie fragmentów nauczania piosenki, gdyż sam proces przy-

---

<sup>19</sup> *Kształcenie poliestetyczne* — w „metodzie” tej termin oznacza kształcenie wielostronnych odczuć estetycznych dzięki różnym formom, na przykład śpiewowi, mowie, ruchowi, muzykowaniu, grze scenicznej.



swajania treści muzycznych jest już dzieciom znany. Połączenie tych dwóch form wokalne wypowiedzi daje im pełnię przeżycia muzycznego i wzmacnia w nich zainteresowanie muzyką wokalną.

Stosując na lekcji *heurystyczną metodę śpiewu*, w sposób widoczny oddziałuje się na sferę uczuciową i wyobraźniową dziecka, wprowadza ożywienie i radość, niezwykle silnie zachęca się do aktywnego uczestnictwa w jej realizacji. Działanie bezpośrednie, niewerbalne i z pominięciem sfery pojęciowej nie wymaga od przeciętnie uzdolnionego muzycznie dziecka dużego wysiłku intelektualnego.

Prawidłowe odtwarzanie melodii głosem lub też tworzenie melodii do podanego motywu, frazy, bodźca muzycznego są bezpośrednio związane ze spostrzeganiem i z rozwojem muzycznych wyobrażeń słuchowych. Toteż według założeń tej metody, nauczyciel jest tylko inspiratorem, a pomysły proponują uczniowie. Kiedy każda grupa opracuje zadanie wokalne, następuje prezentacja „kompozycji” i wybór najciekawszego, zdaniem dzieci, opracowania.

W myśl założeń *heurystycznej metody śpiewu* główną rolę odgrywa w niej proces tworzenia, wynik zaś pozostaje elementem drugoplanowym, bo tylko własna działalność twórcza dziecka pozwala mu na pełne przeżycie procesu twórczego. Wokalna aktywność twórcza dziecka odkrywa w nim bogactwo intelektualne i muzyczne. Zatem proces nauczania prawidłowego śpiewu w klasach młodszych musi mieć postać przyswajania wiadomości i umiejętności tylko dzięki aktywności twórczej.

### **Analiza treści programowych: śpiew i ćwiczenia mowy — muzyka klas I—III**

#### **Klasa I**

1. Rytmiczne recytowanie tekstów (w tym podział słów na sylaby), poprawne pod względem *fonetycznym* i *fonemicznym*, ze zróżnicowaniem tempa, dynamiki, artykulacji, intonacji oraz barwy głosu.
2. Rozwijanie głosu (regulacja oddechu podczas mówienia i śpiewania, nauka poprawnej wymowy, szczególnie samogłosek, rozwijanie umiejętności właściwego intonowania poznanych dźwięków).
3. Śpiewanie piosenek jednogłosowych, zbiorowe i indywidualne, w skali od  $c^1$  do  $d^2$ .
4. Śpiewanie nazwami solmizacyjnymi i odczytywanie z nut pentatoniki, wzorów melodii oraz ich modyfikacji, a także piosenek opartych na tych wzorach:



g<sup>1</sup>—e<sup>1</sup>;  
 g<sup>1</sup>—a—g<sup>1</sup>—e<sup>1</sup>;  
 g<sup>1</sup>—a<sup>1</sup>—g<sup>1</sup>—c<sup>1</sup>—d<sup>1</sup>—c<sup>1</sup>;  
 g<sup>1</sup>—a<sup>1</sup>—g<sup>1</sup>—e<sup>1</sup>—d<sup>1</sup>—c<sup>1</sup>.

5. Powtarzanie głosem dźwięków, motywów lub fraz muzycznych podanych przez nauczyciela. Przykładowa tematyka pieśni:
- Uroczystości państwowe i szkolne: Warszawa stolicą Polski, szkoła, Dzień Górnika, choinka noworoczna, Dzień Edukacji Narodowej, Międzynarodowy Dzień Dziecka, zakończenie roku szkolnego, wakacje.
  - Tematy przyrodnicze: pory roku, zwierzęta.
  - Tematy społeczne: rodzina, praca, sport, najbliższe środowisko dziecka.

Klasa II — jak dla klasy I oraz:

1. Praca nad wydłużaniem oddechu podczas mówienia i śpiewania.
2. Nauczanie piosenek za pomocą nut.
3. Nauka poprawnej wymowy spółgłosek.
4. Śpiewanie melodii opartych na:
  - trójdźwięku durowym: c<sup>1</sup>—e<sup>1</sup>—g<sup>1</sup>;
  - fragmentach skali durowej: c<sup>1</sup>—d<sup>1</sup>—e<sup>1</sup>—f<sup>1</sup>—g<sup>1</sup>—g<sup>1</sup>—a<sup>1</sup>—h<sup>1</sup>—c<sup>2</sup>;
  - skoku: g<sup>1</sup>—c<sup>2</sup>.
5. Poszerzenie tematyki pieśni:
  - tematyka przyrodnicza — w ogrodzie, w sadzie, na polach i na łąkach;
  - tematyka społeczna — obyczaje ludowe, tradycje rodzinne.

Klasa III — jak dla klas I i II oraz:

1. Poszerzenie skali c<sup>1</sup>—e<sup>2</sup>.
2. Śpiewanie motywów melodycznych w formie progresji.
3. Śpiewanie z użyciem spółgłosek wargowych, nosowych, przedniojęzykowych.
4. Śpiewanie *mormorando*, *legato*, *staccato*.
5. Śpiewanie w różnych trybach muzycznych.
6. Śpiewanie oparte na skali doryckiej:
  - c<sup>1</sup>—d<sup>1</sup>—c<sup>1</sup>—g<sup>1</sup>—a<sup>1</sup>—c<sup>2</sup>;
  - d<sup>1</sup>—c<sup>1</sup>—g<sup>1</sup>—a<sup>1</sup>—h<sup>1</sup>—d<sup>2</sup>;
  - a<sup>1</sup>—g<sup>1</sup>—f<sup>1</sup>—e<sup>1</sup>—d<sup>1</sup>;
  - a<sup>1</sup>—g<sup>1</sup>—f<sup>1</sup>—e<sup>1</sup>—d<sup>1</sup>—c<sup>1</sup>—d<sup>1</sup>;
  - g<sup>1</sup>—a<sup>1</sup>—h<sup>1</sup>—c<sup>2</sup>—d<sup>2</sup>;
  - a<sup>1</sup>—f<sup>1</sup>—d<sup>1</sup>—c<sup>1</sup>—d<sup>1</sup>.
7. Śpiewanie struktur dwugłosowych:
  - interwałów we współbrzmieniu;
  - krótkich melodii na tle stojących dźwięków;
  - krótkich melodii dwugłosowych w ruchu przeciwnym;
  - łatwych kanonów.

## 8. Poszerzenie tematyki pieśni:

- tematyka techniczna: kosmos, środki komunikacji, zawody;
- pieśni naszych sąsiadów;
- repertuar wokalny obowiązkowy i dowolny.

Przedstawione w rozdziale treści kształcenia muzycznego stanowiły główny zarys opracowywanej tematyki lekcyjnej dla klas eksperymentalnych i kontrolnych. W klasach eksperymentalnych do lekcji zostały wprowadzone założenia *heurystycznej metody śpiewu*. Pozostałe warunki realizacji treści kształcenia w obu klasach były jednakowe. Opis bodźców stymulacyjnych *heurystycznej metody śpiewu* prezentuje następny podrozdział.

### Ramowy rozkład materiału dydaktycznego przy zastosowaniu *heurystycznej metody śpiewu*

Rozkład treści nauczania został podporządkowany trzem głównym etapom pracy nauczyciela i ucznia na zajęciach muzycznych. Twórcze działania muzyczne uczniów różnicowały je wykonawczo oraz muzycznie. Nauczyciel był osobą wspomagającą indywidualne pomysły uczniów, które były wyrażane śpiewem, często połączonym z ruchem i gestami (zob. tabelę 9.).

Tabela 9

#### Bodźce stymulacyjne

Etapy rozwoju wokalnego dziecka (ocena możliwości wokalnych ucznia)	Ramowa tematyka ćwiczeń z <i>heurystyczną metodą śpiewu</i>	Repertuar pieśniowy	Uczniowska aktywność wokalna
I	Przyroda ożywiona i nieożywiona w najbliższym środowisku dziecka.	Repertuar tematyczny pieśni przewidziany programem nauczania muzyki dla poszczególnych klas (patrz podrozdział na s. 112—114).	Swobodna i kierowana twórczość wokalna dziecka uwzględniająca jego możliwości głosowe <sup>a)</sup> :
II	Jak wyżej oraz muzyka ilustracyjna.		C — skala głosu w normie,
III	Jak wyżej oraz fragment utworów muzyki konkretnej i atonalnej.		AB — skala głosu powyżej normy programowej, DE — skala głosu poniżej normy.

<sup>a)</sup> Formy pracy uczniów na lekcji: indywidualna, grupowa, zespołowa. Kryteria oceny skali głosowej uczniów zgodnie z normami programowymi: klasa I i II: c<sup>1</sup>-c<sup>2</sup> (d<sup>2</sup>), klasa III: (h), c<sup>1</sup>-d<sup>2</sup> (e<sup>2</sup>).

Rozkład materiału szczegółowy uwzględniał między innymi następującą tematykę lekcji: *Co słyszycie?* — Rozpoznawanie i naśladowanie głosem różnych rodzajów efektów akustycznych, odgłosów przyrody ożywionej i nieożywionej.

Rodzaje zajęć: tworzenie scenek rodzajowych i form swobodnej twórczości wokalne indywidualnie i w grupach — forma zabawowa, percepcja muzyki, hasła:

- Szkoła, dom: *Czy w szkole ktoś, coś jeszcze gra?*. Odgłosy domowych urządzeń rano, w ciągu dnia, wieczorem, nocą.
- Środowisko dziecka: ruch uliczny, na dworcu kolejowym.
- Przyroda: odgłosy zwierząt domowych, muzyka lasu, parku, wycieczka do ZOO.
- Tematyka twórczości wokalne związana również z repertuarem pieśniowym, zamieszczonym w przewodnikach metodycznych dla poszczególnych klas: I, II i III.
- Utwory do słuchania — płytoteka dla klas I—III, muzyka ilustracyjna oraz przykładowe fragmenty utworów: *Słowik* — muzyka Aleksandr Alabiew, *Pstrąg* — muzyka Franz Schubert, *Przed zaśnięciem* — muzyka Johannes Brahms, *Taniec*, *Ptasie plotki* — muzyka Witold Lutosławski, *Wizyta u krowy* — muzyka Stanisław Kazuro, *Niedźwiedź śpi* — muzyka Tadeusz Mayzner, *Pociąg towarowy* — muzyka Roman Palester, *Serenada lalki* — muzyka Claude Debussy, *Baśń zimowa* — muzyka Robert Schumann, *Prząśniczka* — muzyka Stanisław Moniuszko, *Walc Des-dur* — muzyka Fryderyk Chopin, *Marzenie* — muzyka Henryk Wieniawski, *Miniatury na altówkę i fortepian* — muzyka Krystyna Kwiatkowska, *Słoń* — muzyka Camille Saint-Saëns, *Śmiejący się puzon* — muzyka Günther Fühlisch. Fragmenty utworów muzyki współczesnej — Warszawska Jesień oraz nagrania Śląskiej Trybuny Kompozytorów: *Koncert na fortepian*, *Wiersze na fortepian i orkiestrę symfoniczną* — muzyka Bolesław Szabelski, *Intermezzo na 24 instrumenty smyczkowe* — muzyka Krzysztof Penderecki. Cykl 5 pieśni: *Morze*, *Wiatr*, *Zima*, *Rycerze*, *Dzwony cerkiewne* — muzyka Witold Lutosławski do słów Kazimierzy Iłakowiczówny. *Suplikacje na wiolonczelę i fortepian* — muzyka Augustyn Bloch, Muzyka konkretna — nagrania Śląskiej Trybuny Kompozytorów (wybór).

### Uwagi i założenia *heurystycznej metody śpiewu* w naturalnym eksperymencie pedagogicznym

Okres nauczania śpiewu w klasach I—III jest najodpowiedniejszy do realizacji zadań dydaktycznych nauczyciela, związanych z wykształcaniem

nawyków muzycznych uczniów<sup>20</sup>. Dlatego też kształcenie głosu dzieci w klasie I powinno polegać na eliminowaniu wad i niedoskonałości utrudniających emisję. W pierwszej fazie pracy należy zwrócić uwagę na właściwą postawę, na świadome posługiwanie się oddechem w mowie i śpiewie, wyrabianie sprawności mięśni artykulacyjno-oddechowych, na kształtowanie właściwego toru oddechowego oraz świadomego śpiewu. Rozluźnienie muskulatury całego ciała dziecka umożliwi nauczycielowi przejście do zadań związanych z emitowaniem dźwięku i kształceniem głosu. Praca nauczyciela nad głosem dziecka jest bardzo długa i uciążliwa — jej efekty widoczne są dopiero po upływie dłuższego czasu. Śpiew to złożony proces psychofizyczny, a więc zależny od procesów psychicznych, którym posłuszna jest fizjologiczna część aparatu głosowego dziecka. Praca muskulatury mięśniowej musi być wykonywana „na rozkaz” — na polecenie wynikające z impulsów wysyłanych z centralnego ośrodka układu nerwowego, czyli z kory mózgowej. Aparat głosowy dziecka jest ściśle związany z jego psychiką. Zachodzi tu sprzężenie zwrotne, to znaczy, że stan aparatu głosowego rzutuje na psychikę dziecka — i odwrotnie: stan psychiczny znajduje odzwierciedlenie w pracy jego aparatu głosowego. Każdy zaśpiewany dźwięk jest wynikiem wcześniejszego myślenia dziecka.

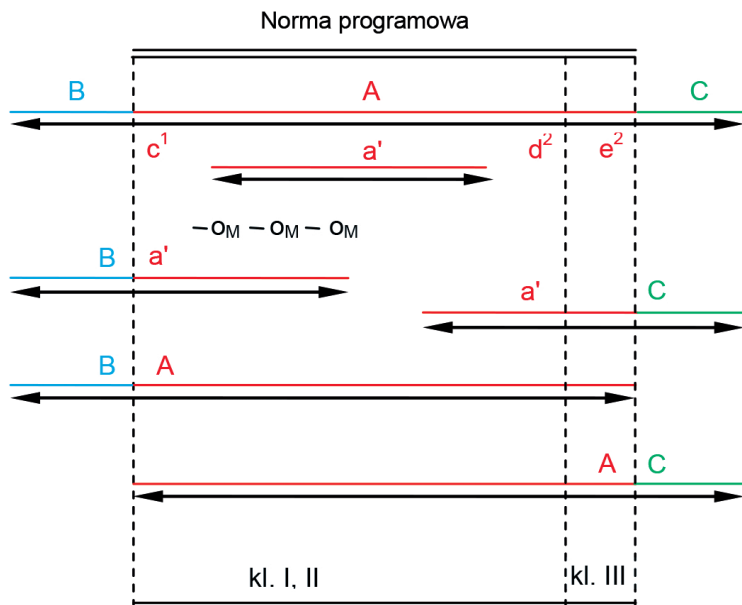
Wyrobienie pozytywnego stosunku dziecka do śpiewu dzięki spontanicznej aktywności twórczej<sup>21</sup>, stopniowe rozwijanie słyszenia wewnętrznego, wyobraźni muzycznej i umiejętności zapamiętywania oznaczają dominację kształcenia słuchowo-muzycznego nad rozwijaniem techniki wokalne. Celem *heurystycznej metody śpiewu* jest muzyczne i wokalne przygotowanie ucznia do zadań, z jakimi będzie się musiał zmierzyć w klasach starszych. Należy zatem między innymi wyrobić w dziecku „gotowość śpiewacza”. *Gotowość śpiewacza* to wytworzenie nawyków koordynujących pracę tych grup mięśniowych, które biorą udział w śpiewie, wyzwolenie dziecka z wszelkich zahamowań i ze skrępowania. Kiedy uczeń osiągnie gotowość śpiewacza, nauczyciel może przejść do zadań kształcących wybrane elementy techniki wokalne, takich jak:

- ćwiczenia usprawniające pracę języka i warg — artykulacja i dykcja w śpiewie;
- kształtowanie okrągłości dźwięku w śpiewie (praca miękkiego podniebienia i krtani) — dynamika w śpiewie;
- kantylena — śpiew równomiernym wolumenem głosowym; *legato* — tworzenie nastroju w muzyce wokalne;
- ruchliwość głosu — *staccato*;
- ćwiczenia skoków interwałowych;

<sup>20</sup> Zob. I. Chyła-Szypułowa: *Kompendium edukacji muzycznej...*

<sup>21</sup> Zob. A. Pikała: *Twórcza aktywność w powszechnej edukacji artystycznej przez muzykę*. Łódź 2011.

- stopniowe rozszerzanie skali i niwelowanie jej niedoskonałości (skali zawężonej, skali przesuniętej, skali przerywanej);
  - wyrabianie koordynacji wybranych elementów techniki wokalne.
- Rodzaje skal głosów dziecięcych przedstawia rysunek 2.



**Rysunek 2.** Graficzny obraz rozpiętości skali głosu dzieci klas I, II, III

Objaśnienia: A — skala dziecka osiągająca normę programową; B — skala obniżona; C — skala poszerzona w górę;  $a'$  — skala zawężona względem normy programowej;  $Ba'$  — skala przesunięta w dół z jednoczesną zawężoną normą programową;  $a'C$  — skala przesunięta w górę z jednoczesną zawężoną normą programową; BA — skala obejmująca normę programową z obniżoną skalą; AC — skala obejmująca normę programową z poszerzoną skalą w górę;  $-o_M$  — dzieci monotoniczne.

Źródło: Opracowanie własne.

Materiałem dydaktycznym do ćwiczeń wokalnych i rozwijania aktywności twórczej<sup>22</sup> jest percepcja muzyki — odgłosy przyrody ożywionej i nieożywionej, muzyka ilustracyjna i konkretna. W skład muzyki konkretnej wchodzi nie tylko dźwięki dawniejszych instrumentów, ale również wszelkiego rodzaju inne przejawy akustyczne, jak szmery motorów, głos ludzki, śpiew ptaków itp. Podstawowy materiał dźwiękowy stanowi otaczająca przyroda<sup>23</sup>.

Norm wokalnych nie można dziecku narzucać, lecz należy tak pokierować jego naturalnymi predyspozycjami, by pobudzić je do maksymalnego wysiłku i aktywności. Tylko trafny wybór bodźców stymulujących czynności

<sup>22</sup> Zob. S. Popek (red.): *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa 1988.

<sup>23</sup> Zob. J. Reiss: *Mala historia muzyki*. Kraków 1987, s. 174.

wokalne ucznia może zdecydować o tym, czy dziecko w klasach I—III rozwinie się wokalnie. Spontaniczna aktywność twórcza dziecka może być stymulowana i kierowana. Jest ona przejawem ekspresji własnej i uzewnętrznianiem odczuć oraz uczuć. Aktywność ta może być stymulowana dostarczaniem dzieciom materiału pobudzającego ich potrzebę ekspresji.

Nieodłącznym czynnikiem procesu emitowania dźwięku jest poprawnie wzięty oddech. W klasach I—III nie można od razu wymagać od uczniów przyswojenia umiejętności oddechu przeponowo-żebrowego czy oddechu przeponowego, natomiast zdecydowanie w pierwszej kolejności należy wyeliminować oddech „szczytowy”. Celem ćwiczeń oddechowych jest wypracowanie właściwej, rozluźnionej postawy ciała, czyli zlikwidowanie zbędnych napięć mięśni.

Dopiero kiedy dziecko przyjmie swobodną postawę, należy rozpocząć naukę prawidłowego wdechu. Wdech powinien być lekki, półnosem, półustami, niewidzialny i niesłyszalny. Podczas wdechu dzieci opuszczają możliwie najniżej żuchwę, pilnując przy tym, aby język nie cofał się w jamie ustnej, a twarz była zawsze pogodna. Nabranie powietrza musi stwarzać wrażenie udziwnienia, zadowolenia, lekkości. Konsekwencją poprawnego wdechu jest uniesienie podniebienia miękkiego. Mięśnie mimiczne twarzy muszą być zawsze jednakowo rozluźnione, zarówno podczas wdechu, jak i wydechu. Ważnym czynnikiem w trakcie wdechu jest ułożenie głowy w naturalnej pozycji. Należy też eliminować nadmierne jej podnoszenie i napinanie mięśni szyi. Postawa dziecka podczas ćwiczeń powinna być swobodnie prosta, łopatki obciągnięte, plecy niezgarbione. Wdech musi być szybki, wydech zaś — bardzo oszczędny i niezupełny. Pozostawienie organizmu dziecka w „bezdechu” jest powodem detonacji i utraty pozycji wysokości dźwięku.

Wzięcie zbyt pełnego oddechu może być powodem supratonowania i zniekształceń rytmicznych. Niedotlenienie organizmu dziecka wskutek pozostawienia go w bezdechu — to niedotlenienie tych grup mięśniowych, które decydują o jakości dźwięku. Bezdech może powodować szybkie zmęczenie organizmu dziecka, zniechęcenie do wokalnego wykonawstwa, a nawet omdlenia.

Nauczyciel muzyki musi zapewnić dziecku możliwość indywidualnej kontroli wszystkich jego czynności oddechowych, a w razie potrzeby — natychmiastowej korekty błędów. Zbyt wiele jednoczesnych uwag pod adresem dziecka może być powodem dużego onieśmienia i zniechęcenia do śpiewania. Zatem wszystkie nawyki poprawnego śpiewu należy wyrabiać stopniowo i konsekwentnie. Poprawnie wzięty oddech jest warunkiem naturalnego zatrzymania powietrza w organizmie i stopniowego wydłużania frazy wydechowej.

W naturalnym eksperymencie pedagogicznym wzory ćwiczeń oddechowych czerpano z przewodników metodycznych dla klas I—III. Ćwiczenia

kształtujące tor oddechowy w połączeniu z ćwiczeniami wdechu i wydechu należały do obowiązujących na każdej lekcji muzyki. Dzięki ćwiczeniom oddechowym przyzwyczajamy dziecko do prawidłowych napięć tych grup mięśniowych, które towarzyszą wdechowi i wydechowi. Ułatwiamy mu w ten sposób ich zapamiętanie, a następnie wykształcenie nawyków. Im pełniejszy wdech tym większa możliwość — co potwierdzono badaniami spirometrycznymi — dłuższego wytrzymania frazy muzycznej, zachowania czystości intonacyjnej, śpiewu równomiernym wolumenem głosowym. Wtedy też emitowany dźwięk słuchający odbiera jako lekki, szlachetny, posiadający dziecięcą metaliczność i dźwięczność. Nauka prawidłowego oddechu jest bardzo ważnym elementem wokalnego kształcenia dziecka.

Program nauczania muzyki w klasach I—III podkreśla konieczność stosowania na lekcji ćwiczeń z zakresu dykcji i wymowy. Kształcić dykcję możemy jedynie w sposób praktyczny, to znaczy stosując celowo dobrane zestawy ćwiczeń. Zachodzi ścisła zależność między dykcją i prawidłowym emitowaniem dźwięku. W pracy nad dykcją dzieci klas eksperymentalnych przyjęto następujące kryteria podziału głosek<sup>24</sup>:

- ze względu na stopień rozwarcia jamy ustnej, czyli stopień oddalenia/ zblżenia szczęki dolnej od/do górnej;
- ze względu na miejsce artykulacji, miejsce działania narządu mowy (ruchu warg, języka);
- ze względu na miękkość i twardość (czyli artykulację środkowojęzykowo-twardopodniebienną);
- ze względu na nosowość i ustność, czyli artykulację miękkopodniebienną;
- ze względu na dźwięczność i bezdźwięczność, czyli pracę krtani i wiąza-deł głosowych, to znaczy ze względu na czynne lub bierne zachowanie się wiąza-deł głosowych.

Na każdej lekcji muzyki pracowano nad jednym z przyjętych kryteriów podziału głosek. Za materiał ćwiczeniowy posłużył repertuar pieśniowy lub tematyka wokalnej twórczości dziecka. Dykcję na lekcji kształcono dwoma sposobami: w połączeniu ze śpiewem lub bez śpiewu. Im bardziej ćwiczenia dykcji wiązały się z repertuarem pieśniowym, tym efekty pracy nauczyciela były lepsze.

Prawidłowo prowadzone ćwiczenia praktyczne z zakresu dykcji usprawniają i przyspieszają rozwój aparatu artykulacyjno-fonacyjnego dziecka<sup>25</sup>. Ćwiczenia rytmiczne w klasach eksperymentalnych oparto na wytycznych programu nauczania. Dla klasy I podstawowymi ugrupowaniami rytmicznymi były następujące wartości nutowe: ćwierćnuta, ósemka, półnuta, cała

<sup>24</sup> Zob. M. Kotlarczyk: *Podstawy sztuki żywego słowa*. Warszawa 1965, s. 98. Por. B. Tarasiewicz: *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*. Zielona Góra 2014.

<sup>25</sup> Zob. C. Wojtyński: *Emisja głosu*. Warszawa 1970.



nuta, a także pauza ćwierćnutowa. Dla klasy II odpowiednio — półnuta z kropką, pauza półnutowa oraz synkopa. Dla klasy III — szesnastka, pauza ćwierćnutowa oraz charakterystyczne ugrupowania rytmiczne.

Należy jednak dodać, że wokalna twórczość dziecka, szczególnie klas II i III, wykraczała poza wartości rytmiczne podyktowane programem nauczania. Uczniowie ci stosowali różne „kompozycje zestawów rytmicznych”, toteż ich inwencja nie była ograniczona wymogami programowymi, lecz tylko programem zainspirowana. Improwizowane melodie uczniowie wykonywali w dowolnie wybranym tempie: szybkim, umiarkowanym, wolnym. Należy stwierdzić, że ulubionym tempem uczniów klasy III było tempo szybkie, w klasie II dominowało tempo umiarkowane, a w I — wolne i umiarkowane.

## Podsumowanie

Należy stwierdzić, że dotąd za mało niestety doceniano w procesie nauczania to wszystko, co składa się na motywację, uczucie, samopoczucie ucznia, co wynika z poczucia potrzeby sukcesu i zaspokojenia owej potrzeby. Im wcześniej wychowanie muzyczne stanie się dla dzieci przedmiotem zapewniającym emocjonalną, atrakcyjną działalność, tym silniejsze będą ich motywacje. Najważniejsza w tym względzie jest pierwsza faza kształcenia wokalnego i muzycznego dziecka, czyli klasy I—III. *Heurystyczna metoda śpiewu* zaliczana jest do grupy metod waloryzacyjnych (eksponujących wartości) oraz metod praktycznych opartych na działaniu<sup>26</sup>.

Analiza treści i form programu nauczania z wychowania muzycznego pozwala stwierdzić, że polska koncepcja programu jest bardzo różnorodna i bogata. Koncepcja ta manifestuje swój pluralistyczny charakter. Jednocześnie kształci sprawności wykonawcze, wrażliwość artystyczną i kulturę humanistyczną dzieci i młodzieży<sup>27</sup>. Istotą programu muzyki jest pozostawianie poszczególnych form i czynności ucznia we wzajemnych związkach<sup>28</sup>. Tę zasadę zachowuje również *heurystyczna metoda śpiewu*. Punktem central-

<sup>26</sup> Zob. W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003, s. 268—273.

<sup>27</sup> Zob. M. Przychodzińska-Kaciczak: *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego...*, s. 230—231.

<sup>28</sup> Szerzej to zagadnienie omawiają M. Przychodzińska-Kaciczak: *Muzyka i wychowanie*. Warszawa 1969, s. 63—81; Z. Burowska: *Sluchanie i tworzenie muzyki w szkole*. Warszawa 1980, s. 7—10. Obie autorki powołują się na modelowe rozwiązanie J. Brunera, który między innymi twierdzi, iż „uczyć struktury to uczyć, jak rzeczy są wzajemnie powiązane”. J. Bruner: *Proces kształcenia*. Warszawa 1964, s. 13.

nym są umiejętności wokalne uczniów powiązane z grą na instrumencie i z ruchem przy muzyce.

Śpiew stanowi najbliższą formę i możliwość wyrażania ekspresji własnej dziecka. Należy jednak założyć, że rezultat *heurystycznej metody śpiewu* zostanie osiągnięty wtedy, gdy uczeń emocjonalnie zwiąże się z wokalnym wykonawstwem, podporządkuje się swoim naturalnym możliwościom głosowym i wskazaniom nauczyciela, ale jednocześnie będzie się bawił i tworzył. Również nauczyciel musi doskonale opanować założenia tej metody, by móc skutecznie pobudzać dzieci do twórczej aktywności wokalnej. Jest to metoda wdrażania podstawowych elementów techniki wokalnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

W trakcie zabawy i twórczości wokalnej głos dziecka rozwija się od podstaw. Metoda ta uwzględnia stopniowy rozwój możliwości aparatu wokalnego, tak że uczniowie wnikają w jego złożoność, wyrabiając nawyki świadomego opanowania oraz zrozumienia procesu prawidłowego tworzenia głosu. Rozwijane w *heurystycznej metodzie śpiewu* formy aktywności muzycznej odpowiadają podstawowym założeniom powszechnego kształcenia wszystkich dzieci, bez względu na poziom uzdolnień, muzykalności i wrodzonych zdolności muzycznych. *Heurystyczną metodę śpiewu* można stosować w bardzo zróżnicowanym pod względem predyspozycji muzycznych i wokalnych zespołach klasowych, jak również u dzieci wywodzących się z zaniedbanych wokalnie rodzin<sup>29</sup>.

Należy się zastrzec, że oprócz zamieszczonych w pracy rozwiązań metodycznych realizowanych na lekcji muzyki z zastosowaniem *heurystycznej metody śpiewu* pozostają inne rozwiązania, jak: formy swobodnych wypowiedzi wokalnych oraz różne rodzaje twórczości wokalnej dzieci oparte na stale zmieniającym się repertuarze stymulatorów twórczych w postaci środków audiowizualnych — telewizji, filmów, radia, teatrów muzycznych. Przeprowadzone badania dotyczące efektów stosowania *heurystycznej metody śpiewu* potwierdzają, że zajęcia te dostarczają dzieciom dużo satysfakcji, możliwości autentycznej ekspresji wokalnej oraz wpływają na wzrost ich zainteresowań promuzycznych<sup>30</sup>.

Szkoła powinna uwzględniać różnorodne potrzeby uczniów, i to niezależnie od poziomu ich umiejętności<sup>31</sup>. Myśl tę potwierdza wielu pedagogów. Nowoczesna szkoła musi być atrakcyjna w oczach dziecka,

---

<sup>29</sup> *Rodziny zaniedbane wokalnie* — przyjmuje się to określenie w odniesieniu do rodzin, w których śpiew traktowany jest marginesowo, obojętnie, w rodzinach tych nie ma kultu muzyki, nigdy się nie śpiewa razem, wspólnie.

<sup>30</sup> Promuzyczne zainteresowania dziecka szerzej zostały omówione w rozdziale poświęconym metodologii badań własnych.

<sup>31</sup> M. Chmurzyńska (red.): *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*. Warszawa 2007.

dlatego że stanowi dla niego teren możliwie pełnego zaspokojenia jego autentycznych potrzeb ujawniających się w życiu stopniowo, wraz ze wzrostem zainteresowań oraz z poziomem nabywanej wiedzy i osiągniętych umiejętności.

## Rozdział szósty

# Analiza statystyczna uzyskanych wyników badań oraz ich interpretacja

### Wyniki badań w zakresie merytorycznego i metodycznego przygotowania studentów do pracy zawodowej

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie, o jakie nowe treści programowe powinien być poszerzony uniwersytecki program kształcenia przedmiotu metodyka muzyki, by w większym stopniu podkreślić konieczność świadomej i systematycznej pracy nauczyciela nad rozwijaniem głosów dziecięcych. Postawienie diagnozy w tak sformułowanym problemie przyczyni się do opracowania intensywnego programu oddziaływań w zakresie pracy nad stymulacją i akceleracją możliwości wokalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Przytoczone cele rzutują na przedmiot badań, którym było — jak zaznaczyłam w rozdziale czwartym — poznanie przyczyn niejednolitego i nieuporządkowanego metodycznie postępowania nauczycieli w pracy z dziećmi, które mają trudności ze śpiewem. Badania ankietowe studentów skoncentrowały się na ustaleniu zależności między przygotowaniem wyniesionym z uczelni i stosowanymi sposobami pracy nad rozwijaniem możliwości głosowych uczniów.

W badaniach posłużono się wzorami podanymi w rozdziale czwartym oraz wzorem na współczynnik kontyngencji:

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

gdzie:

$C$  — współczynnik kontyngencji  $C$  Pearsona,

$\chi^2$  — wynik testu chi-kwadrat,

$N$  — liczba obserwacji.

Za pomocne w określeniu siły związku korelacji i zależności uznano następujące typologie.

- Przedziały korelacji według Joya Paula Guilforda:
  - poniżej 0,20 — korelacja słaba, zależność prawie nic nieznacząca;
  - 0,20—0,40 — korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała;
  - 0,40—0,70 — korelacja umiarkowana, zależność istotna;
  - 0,70—0,90 — korelacja wysoka, zależność znacząca;
  - 0,90—1,00 — korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna;
- Przedziały korelacji według Władysława Zaczyńskiego:
  - 0,15—0,20 — brak korelacji;
  - 0,35—0,40 — korelacja słabo znacząca;
  - 0,50—0,60 — korelacja znacząca;
  - 0,60+ — korelacja wysoka.

1. Stopień przygotowania z uczelni a stosowane sposoby pracy nad rozwijaniem możliwości głosowych uczniów — to kolejna kwestia, którą warto się zająć. Omówmy więc kolejne hipotezy.

$H_0$ : Przygotowanie merytoryczno-metodyczne nauczycieli z uczelni nie wpływa w sposób istotny na ich pracę nad rozwijaniem możliwości głosowych dziecka (por. tabelę 10.).

Tabela 10

**Przygotowanie merytoryczno-metodyczne nauczycieli  
do pracy nad rozwijaniem możliwości głosowych dziecka**

Stopień przygotowania wyniesionego z uczelni	Stosowane sposoby pracy					Razem
	wiedza o problemie	wycucie pedagogiczne	zasada prób i błędów	niezwracanie uwagi	kierowanie do lekarza	
Wystarczająco	2	6	0	0	0	8
Ogólnie	5	24	1	4	0	34
Bardzo mało	2	28	1	18	0	49
Wcale	1	0	3	2	3	9
Ogółem	10	58	5	24	3	100

$$\chi^2 = 63,16$$

Obliczona wartość  $\chi^2$  wskazuje, że hipotezę  $H_0$  należy odrzucić.

$$\chi^2 = 63,16,$$

$$\text{zatem } \chi^2 > \chi^2_{\alpha, f},$$

$$\chi^2_{\alpha: f; 0,05} = 30,1.$$

Siła związku  $C_{max}$  oraz współczynnik kontyngencji  $C$  wynoszą:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + N}} = \sqrt{\frac{63,16}{63,16 + 100}} = 0,622 \sim 0,62,$$

$$C_{max} = \sqrt{\frac{K-1}{K}} = \sqrt{\frac{19}{20}} = 0,974,$$

gdzie:

$C_{max}$  — siła związku,  
 $K$  — liczba kolumn.

Zależność między przygotowaniem merytoryczno-metodycznym nauczyciela, wyniesionym z uczelni, i pracą zawodową jest istotna statystycznie. Stopień korelacji — umiarkowany. Współczynnik kontyngencji wynosi 0,62, świadczy o zależności istotnej. Uzyskane wyniki prowadzą do stwierdzenia, że największa liczba studentów uznała, że ich wiedza w zakresie kształcenia głosów dziecięcych jest niewystarczająca. Na 100 badanych 8 uznało swą wiedzę za wystarczającą, 34 — za ogólną (powierzchnową), 49 — za bardzo małą, 9 uznało, że nie ma jej wcale. W wyborze sposobu pracy nad głosem dominuje wycucie pedagogiczne — 53 osoby, można wnioskować, że wiedza studentów o problemie jest zdecydowanie niewystarczająca, bo aż 24 badanych pozwala dzieciom śpiewać i nie zwraca uwagi na ich możliwości indywidualne, realizuje tylko program.

Podział procentowy badanych ze względu na stosowane sposoby pracy jest następujący:

- Wycucie pedagogiczne — 58%.
- Niezwracanie uwagi, pozwalanie na śpiew — 24%.
- Wiedza o problemie — 10%.
- Zasada prób i błędów — 5%.
- Kierowanie ucznia do lekarza — 3%.

## 2. Korelacja między sposobem nauczania podczas studiów i oceną przydatności tejże wiedzy w praktyce.

$H_0$ : Sposób przekazywania wiedzy podczas studiów nie wpływa w sposób istotny na ocenę przydatności tej wiedzy w praktyce (zob. tabelę 11.).

Tabela 11

**Sposób przekazu wiedzy podczas studiów  
a ocena jej przydatności w praktyce nauczania muzyki**

Ocena przydatności	Sposób nauczania			Razem
	teoretyczny	praktyczny	teoretyczno- -praktyczny	
Wystarczająco	3	0	0	3
Ogólnie	27	15	4	46
Bardzo mało	17	14	4	35
Wcale	0	8	8	16
Ogółem	47	37	16	100

$$\chi^2 = 34,68$$

$$\chi^2_{\alpha; f; 0,05} = 19,7,$$

$$\chi^2 > \chi^2_{\alpha; f},$$

$H_0$  należy odrzucić.

Wartość współczynnika kontyngencji oraz siła związku wynoszą odpowiednio:

$$C = \sqrt{0,257} \sim 0,507 \sim 0,51,$$

$$C_{max} = \sqrt{0,916} \sim 0,957.$$

Zależność między formą przekazywania wiadomości (wiedzy) na studiach i oceną przydatności w praktyce jest istotna statystycznie. Stopień korelacji — umiarkowany. Współczynnik kontyngencji wynoszący 0,51 świadczy o tym, że siła związku jest istotna.

Najwięcej studentów, bo aż 27, za dominującą formę przekazywania wiedzy uznało formę teoretyczną, w sposób ogólny, 17 — teoretyczną, ale bardzo mało, 15 — praktyczną, w sposób ogólny, 14 — praktyczną, bardzo mało.

Największą przydatność w pracy zawodowej ma wiedza przekazywana w sposób teoretyczno-praktyczny, natomiast w uzyskanych wynikach badań tylko 8 studentów uznało za wartościową realizację tej formy na uczelni. Stąd wniosek, że niezbędne byłoby prowadzenie zajęć dydaktycznych na kierunku zaocznym w dniu, w którym można skonfrontować wiedzę teoretyczną z rzeczywistymi problemami klasy szkolnej. Należy organizować wykłady przemiennie, nie tylko w soboty i niedziele.

3. Korelacja między oceną przydatności wiedzy o głosie zdobytej na studiach i poszczególnym przedmiotem akademickim.



$H_0$ : Wiedza przedmiotowa o głosie wyniesiona z uczelni nie wpływa w sposób istotny na pracę dydaktyczną nauczyciela (por. tabelę 12.).

Tabela 12

**Ocena przydatności wiedzy akademickiej o głosie a rodzaj przedmiotu**

Przedmiot nauczania	Ocena przydatności wiedzy			Razem
	wystarczająco	ogólnie	bardzo mało	
Metodyka muzyki	8	20	0	28
Emisja głosu	12	20	0	32
Zespoły wokalne	12	4	0	16
Dyrygowanie	0	8	16	24
Ogółem	32	52	16	100

$$\chi^2 = 74,48$$

$$\chi^2_{\alpha; f; 0,05} = 19,7,$$

$$\chi^2_{\alpha; f; 0,01} = 24,7,$$

$$\chi^2 > \chi^2_{\alpha; f}.$$

$H_0$  należy odrzucić.

Współczynnik kontyngencji oraz siła związku wynoszą odpowiednio:

$$C = \sqrt{0,426} \sim 0,653 \sim 0,65,$$

$$C_{max} = \sqrt{0,916} \sim 0,957.$$

Zależność pomiędzy oceną przydatności wiedzy przedmiotowej o głosie zdobytej na studiach i poszczególnym przedmiotem akademickim jest statystycznie istotna. Współczynnik kontyngencji wynosi 0,65. Stopień korelacji jest umiarkowany.

Z uzyskanych obliczeń wynika, że najwięcej studentów — 32% — uznało, iż najwięcej wiadomości z zakresu kształcenia głosów dziecięcych zdobyło na przedmiocie emisja głosu, następnie kolejno: na metodyce nauczania muzyki — 28%, na zespołach wokalnych — 16%, na dyrygowaniu — 24%.

W ramach różnych przedmiotów nauczania kształcimy jednego nauczyciela muzyki, dlatego można sądzić, że  $\chi^2$  wynoszący 74,48 i stopień korelacji umiarkowany nie świadczą o zadowalającym poziomie wiedzy studentów o formach pracy z dziećmi, które mają trudności ze śpiewem. Aż 52% studentów uznało, że ich wiedza i umiejętności są li tylko ogólne.

Niniejszą lukę w przygotowaniu studentów do pracy zawodowej może wypełnić poznanie założeń *heurystycznej metody śpiewu*.

4. Korelacja między przygotowaniem z uczelni i sposobami pracy w zakresie realizacji działu programu nauczania muzyki *Śpiew i ćwiczenia mowy*.

$H_0$ : Poziom przygotowania na uczelni nie wpływa w sposób istotny na sposób pracy nauczyciela w zakresie realizacji działu *Śpiew i ćwiczenia mowy* (por. tabelę 13.).

Tabela 13

**Poziom przygotowania wyniesionego z uczelni a sposoby pracy nauczyciela w zakresie realizacji działu *Śpiew i ćwiczenia mowy***

Przedmiot nauczania	Realizacja działu				Razem
	akompaniament	łączenie śpiewu z innymi działami	przygotowanie emisyjne nauczyciela	twórczość wokalna i improwizacja	
Metodyka muzyki	0	0	8	0	8
Emisja głosu	8	12	4	0	24
Zespoły wokalne	20	20	4	8	52
Dyrygowanie	0	0	0	16	16
Ogółem	28	32	16	24	100

$$\chi^2 = 89,9$$

$$\chi^2_{\alpha; f; 0,05} = 25,0,$$

$$\chi^2_{\alpha; f; 0,01} = 30,6,$$

$$\chi^2 > \chi^2_{\alpha; f}.$$

$H_0$  należy odrzucić.

Współczynnik kontyngencji oraz siła związku wynoszą odpowiednio:

$$C = \sqrt{0,473} \sim 0,688 \sim 0,69,$$

$$C_{max} = \sqrt{\frac{15}{16}} = \sqrt{0,9375} \sim 0,968.$$

Korelacja między sposobami pracy nauczycieli muzyki w zakresie realizacji działu programowego *Śpiew i ćwiczenia mowy* jest statystycznie istotna. Współczynnik kontyngencji wynosi 0,69. Stopień korelacji — wysoki, zależność — znacząca. Korelacja ta obrazuje stopień merytorycznego przygotowania czynnych nauczycieli do pracy w zakresie realizacji działu programowego *Śpiew i ćwiczenia mowy*. Badana zależność między sposobem pracy z dziećmi i poziomem przygotowania wyniesionym z uczelni jest w świetle wyników następująca: umiejętność akompaniowania 20 studentów opanowało słabo, 8 — dobrze. Wydaje

się, że właściwy akompaniament muzyczny nie tylko zachęca uczniów do śpiewania, lecz także kształci poczucie rytmu i słuchu harmonicznego. Ze względu na dużą rangę akompaniamentu w zakresie przedmiotu muzyka należy ubolewać, że uczelnie pedagogiczne nie uwzględniają akompaniamentu jako odrębnego przedmiotu. Łączenie śpiewu z innymi działami muzyki otrzymało największą liczbę głosów ankietowanych: 12 uznało, że opanowało tę umiejętność w sposób dobry, 20 — w sposób słaby. Korelacja poszczególnych form aktywności muzycznej dziecka na lekcji wynika z głównych założeń programu muzyki. Łączenie śpiewu z innymi formami muzyki czyni lekcję ciekawszą i bardziej kształcącą. Najmniejszą liczbę głosów pozytywnych uzyskała twórczość wokalna oraz improwizacja — 16 ankietowanych oceniło tę umiejętność na stopień niezadowolający, a 8 przyznało jej tylko stopień słaby. Twórczość wokalna jest najlepszym sprawdzianem stopnia rozwoju wyobraźni muzycznej dziecka, jego możliwości głosowych, wrażliwości na piękno muzyki wokalne. Stanowi zarazem najbardziej kształcącą formę aktywności muzycznej.

5. Korelacja między rozpiętością skali głosu dziecka a doбором sposobów i form pracy dydaktycznej nauczyciela muzyki z dzieckiem.

$H_0$ : Wybór sposobu pracy dydaktycznej nie zależy od cech skali głosowej dzieci (por. tabelę 14.).

Tabela 14

**Wybór sposobu pracy  
nad repertuarem pieśniowym względem cech skali głosu dzieci**

Rozpiętość skal głosów dziecięcych	Sposób pracy dydaktycznej				Razem
	wycucie pedagogiczne	wiedza o problemie	metoda prób i błędów	pomijanie śpiewu i zezwalanie na śpiew	
Uczeń ze skalą w formie programowej	3	4	3	2	12
Uczeń z przerywaną skalą głosu	9	2	5	5	21
Uczeń z zawężoną skalą głosu	25	15	6	10	56
Uczeń z przesuniętą skalą głosu	1	2	3	5	11
Ogółem	38	23	17	22	100

$$\chi^2 = 12,07$$

$$\chi^2_{\alpha; f; 0,05} = 25,0,$$

$$\chi^2 < \chi^2_{\alpha; f}$$

$H_0$  należy przyjąć.

Współczynnik kontyngencji oraz siła związku wynoszą odpowiednio:

$$C = \sqrt{0,107} \sim 0,328 \sim 0,33,$$

$$C_{max} = \sqrt{0,937} \sim 0,968.$$

Korelacja między rozpiętością skali głosu dziecka i doбором sposobu oraz form pracy nauczyciela muzyki jest istotna statystycznie. Współczynnik kontyngencji wynosi 0,33. Stopień korelacji — niski, zależność — wyraźna, lecz mała. Otrzymane wyniki świadczą o dużym niedoborze wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętności nauczycieli muzyki w tym zakresie. Stosowanie nieodpowiedniego repertuaru pieśniowego wpływa bardzo niekorzystnie na rozwój głosu dziecka. Odczuwa się brak literatury w naukowy sposób interpretującej przyczyny zróżnicowania skal głosów dziecięcych, co znacznie utrudnia pracę samokształceniową nauczycieli i sprawia, że ta nie znajduje zastosowania w praktyce.

6. Korelacja między znajomością testów pomiaru uzdolnień muzycznych i sposobami pracy z dzieckiem.

$H_0$ : Stosowanie testów pomiaru skali uzdolnień wokalnych uczniów i postępów w nauce nie wpływa w sposób istotny na wybór metody (por. tabelę 15.).

Tabela 15

**Znajomość testów pomiaru uzdolnień muzycznych a sposoby pracy dydaktycznej**

Znajomość testów pomiaru uzdolnień muzycznych	Sposoby pracy				Razem
	wycucie pedagogiczne	wiedza o problemie	metoda prób i błędów	pomijanie śpiewu, zezwalanie na śpiew	
Wystarczająca	5	4	8	5	22
Słaba	15	10	11	6	42
Brak	8	11	10	7	36
Ogółem	28	25	29	18	100

$$\chi^2 = 5,72$$

$$\chi^2_{\alpha; f; 0,05} = 19,7,$$

$$\chi^2 < \chi^2_{\alpha; f}.$$

$H_0$  należy przyjąć.

Współczynnik kontyngencji oraz siła związku wynoszą odpowiednio:

$$C = \sqrt{0,054} \sim 0,232,$$

$$C_{max} = \sqrt{0,916} \sim 0,957.$$

Korelacja między znajomością sposobów pomiaru uzdolnień muzycznych uczniów i sposobami pracy dydaktycznej nie jest istotna statystycznie. Współczynnik kontyngencji wynosi 0,232. Stopień korelacji jest niski, zależność — wyraźna, lecz mała. Z dokonanych obliczeń wynika, że 36% badanych nauczycieli nie stosuje pomiarów uzdolnień muzycznych uczniów. Przypuszcza się, że w tym zakresie nie mają żadnych kwalifikacji, a zarazem odczuwają duży niedobór wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętności w zakresie testowania, klasyfikowania i oceniania uczniów. Brak systematycznej kontroli przyrostu wiedzy uczniów i rozwoju ich uzdolnień muzycznych nie pozwala na bieżąco oceniać efektów pracy dydaktycznej nauczyciela, a co za tym idzie, poinformować go, czy obrana na lekcji metoda pracy jest właściwa dla danego zespołu klasowego. 42% badanych uważa, że ich znajomość metod badawczych jest słaba, a zaledwie 22% uznaje ją za wystarczającą.

### Możliwości wokalne i muzyczne dziecka w świetle przeprowadzonych badań i uzyskanych wyników naturalnego eksperymentu pedagogicznego (pomiar dydaktyczny)

Badania właściwe oparte były na naturalnym eksperymencie pedagogicznym. Eksperyment obejmował rok nauki szkolnej — od września do czerwca. Badaniom poddano uczniów klas I—III, w liczbie 150, ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju. Dobór klas kontrolnych i klas eksperymentalnych był losowy. Uzyskane wyniki są więc materiałem otrzymanym na drodze badań pionowych (klasy I, II, III) i poziomych w obu grupach, przy zastosowaniu analizy statystycznej. Podczas eksperymentu dokonano badań trzykrotnie: na początku trwania eksperymentu, w połowie jego trwania (pod koniec pierwszego semestru) oraz po jego zakończeniu. Do obliczeń statystycznych posłużyły wyniki początkowe i końcowe z badań.

Naturalny eksperyment pedagogiczny został przeprowadzony na zasadzie Millowskiego kanonu jedynej różnicy. Różnicę tę stanowiła wprowadzona do zajęć dydaktycznych w klasach eksperymentalnych *heurystyczna*

*metoda śpiewu*. Technika eksperymentu polegała na zorganizowaniu klas eksperymentalnych i kontrolnych. Naturalny eksperyment pedagogiczny miał określić skuteczność *heurystycznej metody śpiewu* w zakresie stymulacji i akceleracji wokalnych możliwości dziecka (takich jak: skala głosu, oddech, dykcja, intonacja i próba rytmu) w całości kształcenia procesu dydaktycznego i wychowawczego szkoły.

Celem eksperymentu było również znalezienie odpowiedzi na następujące pytania problemowe:

- W jaki sposób i w jakim stopniu może nauczyciel muzyki pobudzać do prawidłowego funkcjonowania aparat głosowy dziecka i przyspieszać owo funkcjonowanie?
- Czy stosowanie na lekcji muzyki *heurystycznej metody śpiewu* wpłynie optymalizująco na rozwój możliwości głosowych dziecka oraz jego uzdolnień muzycznych?
- Czy zachodzą, a jeśli tak, to jak silne są zależności między kształtowaniem się podstawowych elementów techniki wokalne — takich jak: skala głosu, intonacja, oddech, dykcja — i wiekiem dziecka?

Zarówno klasy eksperymentalne, jak i klasy kontrolne miały po dwie godziny lekcji muzyki tygodniowo. Pomiar dydaktyczny zweryfikował postawioną hipotezę: wielostronne kształcenie muzyczne dziecka w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły przy współdziałaniu aktywnej jego postawy pobudza i przyspiesza rozwój możliwości głosowych.

Pomiar dydaktyczny możliwości głosowych uwzględniał następujące kryteria:

- rozpiętość skali (*ambitus*),
- pojemność wdechu,
- dykcję,
- intonację,
- próbę rytmu.

Uzyskane wyniki surowe pomiaru dydaktycznego opracowano metodami statystycznymi (zastosowano *Test istotności t-Studenta* dla skorelowanych prób losowych dla par obserwowanych), obliczono odchylenie standardowe, średnią, modalną i medianę skali, oddechu, dykcji, intonacji oraz próby rytmu. Celem ujednoczenia jednostek (unitaryzacji) otrzymanych wyników surowych zastosowano następujący wzór:

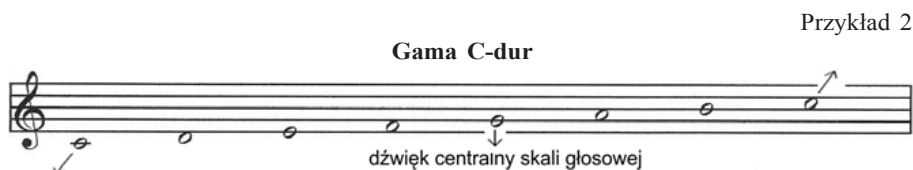
$$S(x_i) = \frac{x_i}{x_{max}} \cdot 100,$$

gdzie:

- $S(x_i)$  — unitaryzacja,
- $x_i$  — procentowy wynik surowy badanego dziecka,
- $x_{max}$  — najwyższy wynik ucznia w obrębie pomiaru.

Zrezygnowano z metody obserwacji z uwagi na spontanizację zachowań uczniów na lekcji muzyki, a tym samym — brak możliwości dokładnego i obiektywnego zarejestrowania wszystkich zachowań zespołu przez prowadzącego lekcje. Chcąc uzyskać rzeczywisty obraz zachowań każdego ucznia w klasie, trzeba by zadbać o to, aby na każde dziecko przypadał jeden obserwator, a wówczas naturalny eksperyment pedagogiczny zmieniłby podstawowe założenie swej naturalności. Zrezygnowano również z zaplanowanej metody obliczeń rangowania i centylowania.

Skalę głosu określono na podstawie wykonanej indywidualnie melodii — opartej na gamie durowej. Dziecko śpiewało ją z tekstem lub beztekstowo w górę od dźwięku  $g^1$  oraz w dół. Dzieci melodię tę znały z lekcji muzyki. Tempo śpiewu wyznaczało dziecko, a nie komisja. *Ambitus* pomiędzy zaśpiewanym dźwiękiem najwyższym a najniższym określano jako rozpiętość skali badanego ucznia (*ambitus* skali). Odległość od dźwięku najwyższego do najniższego określono interwałem. Ze względu na wprowadzenie do badań wartości całkowitych — według przyjętych norm programowych nauczania muzyki — w obliczeniach końcowych nie posłużono się interwałami małymi i wielkimi.



Źródło: Opracowanie własne.

Dużym ułatwieniem w rozpoczynaniu melodii było podanie dźwięku centralnego  $g^1$  oraz wskazywanie ręką kierunku śpiewanej melodii. Były również takie dzieci, które same rozpoczynały melodię od wygodnego dla siebie dźwięku. Podczas badań śpiew każdego dziecka nagrywano na taśmę magnetofonową, co przyczyniło się do dokładnego określenia *ambitus* skali i zapisu wyniku końcowego. Badania przeprowadzano komisyjnie. W razie niedyspozycji głosowej ucznia (choroba lub nieobecność) termin badania ulegał zmianie. Wyniki końcowe badania (*ambitus* skali) ustalono na podstawie norm zamieszczonych w programie nauczania muzyki.

Dla uczniów klasy I obowiązują:

- AB — powyżej normy,
- C — norma  $c^1$ — $c^2$  ( $d^2$ ),
- DE — poniżej normy.



Dla uczniów klasy II obowiązują:

- AB — powyżej normy,  
 C — norma  $c^1—c^2$  ( $d^2$ ),  
 DE — poniżej normy.

Dla uczniów klasy III obowiązują:

- AB — powyżej normy,  
 C — norma (h)  $c^1—e^2$ ,  
 DE — poniżej normy.

Badania oddechu uzyskano, wykonując pomiar spirometrem. Ilość wydychanego powietrza określała pojemność płuc, a wynik wskazywała tarcza przyrządu. Wyniki sklasyfikowano według klucza, który zawiera tabela 16.

Tabela 16

**Przeciętna pojemność płuc dzieci**

Chłopcy (oddech) [cm <sup>3</sup> ]	Wzrost [cm]	Dziewczeta (oddech) [cm <sup>3</sup> ]
1 450	115	1 250
1 500	120	1 350
1 600	125	1 450
1 750	130	1 650
1 900	135	1 750
2 100	140	2 100
2 400	145	2 300
2 600	150	2 400
3 000	155	2 650
3 200	160	2 900
3 400	165	3 000

Ustalono następujące kryteria:

- AB — powyżej normy — określano wynik, kiedy wzrost był niższy aniżeli uzyskany wynik pojemności płuc;  
 C — norma — wynik mieszczący się w normach klucza;  
 DE — poniżej normy — wynik pojemności płuc był niższy aniżeli wzrost.

Klucz do obliczeń pojemności płuc zatwierdziło Ministerstwo Zdrowia i Higieny Szkolnej. Należy stwierdzić, że w wielu badanych przypadkach pomiar spirometrem wykonany podczas badań początkowych uplasował dziecko w normie AB, ale ponieważ w ciągu roku szkolnego urosło, mieściło się w grupie wyższej, podczas gdy oddech pozostał nadal bez zmian, co

było powodem zaszeregowania dziecka w badaniach końcowych do grupy niższej. W wielu przypadkach wraz ze wzrostem dziecka rozwija się oddech, czyli zwiększa pojemność płuc, a nie odwrotnie.

Badania dykcji i intonacji przeprowadzono na podstawie indywidualnego wykonania piosenki — tej samej na początku i na końcu roku szkolnego. Liczba poprawnie wypowiedzianych sylab i zaśpiewanych dźwięków szeregowała do poszczególnej grupy wyznaczonej normą (por. tabelę 17.). Wybrane do pomiarów piosenki stanowiły repertuar programowy dla wszystkich badanych klas:

klasa I — piosenka z *Przewodnika do muzyki*, s. 72;

klasa II — piosenka z *Przewodnika do muzyki*, s. 87;

klasa III — piosenka z *Przewodnika do muzyki*, s. 8.

Tabela 17

#### Normy dykcji i intonacji

Klasa I	Klasa II	Klasa III
AB 24—22—21 — powyżej normy	AB 44—38 — powyżej normy	AB 48—38 — powyżej normy
C 20—16 — norma	C 37—27 — norma	C 37—27 — norma
DE 15 — poniżej normy	DE 26 — poniżej normy	DE 26 — poniżej normy

Próba rytmu przebiegała według pomiaru Miry Stambak. Nad przebiegiem badań czuwała przedstawicielka poradni psychologicznej Irena Stencel. Każde dziecko badano indywidualnie, z możliwością dwukrotnego powtórzenia zadania. Badania te stosuje się w przypadku dzieci bez przygotowania muzycznego. Struktura rytmiczna to stuknięcie.

Klucz do badań jest następujący: 21 zadań składa się na całość kwestionariusza.

#### Klasa I:

AB — powyżej normy,

C — norma,

DE — poniżej normy,

dyspersja 5—9 dla dziecka w wieku 8 lat.

#### Klasa II:

AB — powyżej normy: 1—2,

C — norma: 2—6,

DE — poniżej normy: 7—21,

dyspersja 2—6 dla dziecka w wieku 9 lat.

Klasa III:

AB — powyżej normy: 1—2,

C — norma: 2—5,

DE — poniżej normy: 6—21,

dykcja 2—5 dla dziecka w wieku 10 lat.

Pomiar dydaktyczny uczniów klas I—III. Zestawiono liczbę uczniów według norm klucza pomiaru dydaktycznego (skala, oddech, dykcja, intonacja, rytm). Por. tabele 18—23.

### 1. Klasy eksperymentalne.

Tabela 18

**Wyniki pomiaru dydaktycznego klasy IbE**

Klucz pomiarowy		Wyniki		
		powyżej normy	norma	poniżej normy
Skala	badania początkowe	6	8	11
	badania końcowe	7	13	5
Oddech	badania początkowe	12	7	6
	badania końcowe	22	3	0
Dykcja	badania początkowe	5	11	9
	badania końcowe	9	12	4
Intonacja	badania początkowe	4	9	12
	badania końcowe	7	9	9
Rytm	badania początkowe	3	8	14
	badania końcowe	6	13	6

Tabela 19

**Wyniki pomiaru dydaktycznego klasy IIbE**

Klucz pomiarowy		Wyniki		
		powyżej normy	norma	poniżej normy
Skala	badania początkowe	5	9	11
	badania końcowe	9	10	6
Oddech	badania początkowe	12	8	5
	badania końcowe	19	4	2
Dykcja	badania początkowe	5	10	10
	badania końcowe	7	13	5
Intonacja	badania początkowe	6	10	9
	badania końcowe	8	11	6
Rytm	badania początkowe	6	8	11
	badania końcowe	8	10	7

Tabela 20

**Wyniki pomiaru dydaktycznego klasy IIIbE**

Klucz pomiarowy		Wyniki		
		powyżej normy	norma	poniżej normy
Skala	badania początkowe	8	6	11
	badania końcowe	10	7	8
Oddech	badania początkowe	19	4	2
	badania końcowe	24	1	0
Dykcja	badania początkowe	8	11	6
	badania końcowe	10	11	4
Intonacja	badania początkowe	5	9	11
	badania końcowe	8	9	8
Rytm	badania początkowe	4	10	11
	badania końcowe	7	12	6

## 2. Klasy kontrolne.

Tabela 21

**Wyniki pomiaru dydaktycznego klasy IcK**

Klucz pomiarowy		Wyniki		
		powyżej normy	norma	poniżej normy
Skala	badania początkowe	8	7	10
	badania końcowe	9	8	8
Oddech	badania początkowe	10	4	11
	badania końcowe	10	9	6
Dykcja	badania początkowe	7	7	11
	badania końcowe	7	9	9
Intonacja	badania początkowe	4	9	12
	badania końcowe	5	9	11
Rytm	badania początkowe	6	9	10
	badania końcowe	8	8	9

Tabela 22

**Wyniki pomiaru dydaktycznego klasy IIcK**

Klucz pomiarowy		Wyniki		
		powyżej normy	norma	poniżej normy
Skala	badania początkowe	12	3	10
	badania końcowe	14	2	9
Oddech	badania początkowe	11	5	9
	badania końcowe	10	6	9
Dykcja	badania początkowe	6	10	9
	badania końcowe	6	12	7
Intonacja	badania początkowe	5	9	11
	badania końcowe	6	9	10
Rytm	badania początkowe	3	12	10
	badania końcowe	5	12	8

Tabela 23

## Wyniki pomiaru dydaktycznego klasy IIIcK

Klucz pomiarowy		Wyniki		
		powyżej normy	norma	poniżej normy
Skala	badania początkowe	6	9	10
	badania końcowe	7	8	10
Oddech	badania początkowe	12	7	6
	badania końcowe	15	6	4
Dykcja	badania początkowe	6	12	7
	badania końcowe	7	10	8
Intonacja	badania początkowe	6	9	10
	badania końcowe	7	9	9
Rytm	badania początkowe	5	9	11
	badania końcowe	7	10	8

Tabela 24

## Tabela obliczeń, modalnej i mediany dla klas eksperymentalnych i klas kontrolnych w badaniach początkowych i końcowych

Klasy	Metoda pomiaru	Skala [interwał]		Oddech [cm <sup>3</sup> ]		Dykcja [punkty]		Intonacja [punkty]		Rytm [punkty]	
		b.p.	b.k.	b.p.	b.k.	b.p.	b.k.	b.p.	b.k.	b.p.	b.k.
Ib	średnia	7	9	1 500	1 700	16	18	14	16	11	13
	modalna	8	7, 11	1 500	2 000	14	22	14	17	11	12
	mediana	8	9	1 500	1 700	12	20	15	17	11	13
Ic	średnia	8	8	1 500	1 600	14	16	14	15	13	14
	modalna	6	6, 8	1 400	1 500	22	22	14, 15	15	11, 15	21
	mediana	8	11	1 600	1 700	15	15	15	15	15	16
IIb	średnia	7	9	1 600	1 800	25	28	28	32	14	15
	modalna	9	12	1 600	1 600	41	29, 35	40	29	14	18
	mediana	8	9	1 600	1 800	30	31	30	31	16	18
IIc	średnia	9	9	1 600	1 700	28	28	26	27	15	15
	modalna	13	6, 10, 13	2 000	1 500	40	29	40	42	18	18
	mediana	9	10	1 600	1 700	30	30	30	30	18	17
IIIb	średnia	8	9	2 000	2 200	33	36	29	32	14	16
	modalna	5, 11	12	2 200	2 400	30, 39	42	27	30, 36	16, 18	21
	mediana	9	10	2 200	2 400	46, 47	47	31	36	16	17
IIIc	średnia	8	8	2 000	1 900	31	31	28	30	14	16
	modalna	4, 11	10	2 000	2 000	30, 42	42, 45	42	31, 44	16	18
	mediana	9	9	2 000	2 000	34	34	32	31	15	17

Objaśnienie: **b.p.** — badania początkowe; **b.k.** — badania końcowe.

Należy stwierdzić, że klasy kontrolne w badaniach początkowych rekrutowały się z większej liczby uczniów w normie oraz powyżej normy niż klasy eksperymentalne, natomiast wyniki końcowe klas eksperymentalnych

są zdecydowanie wyższe. Fakt ten potwierdza skuteczność wprowadzonej do zajęć dydaktycznych *heurystycznej metody śpiewu*.

Na pytanie: czy stosowanie na lekcji muzyki *heurystycznej metody śpiewu* wpłynie optymalizująco na rozwój możliwości głosowych dziecka i uzdolnień muzycznych — odpowiedzią jest obliczona średnia, modalna i mediana. Wyniki końcowe klas eksperymentalnych są wyższe aniżeli wyniki klas kontrolnych. Dane te zawiera tabela 24.

Podsumujemy:

- Średnia skali głosu w klasie IbE i IIbE zwiększyła się o tercję w górę, natomiast w klasie IIIbE — o sekundę. W klasach kontrolnych pozostała bez zmian.
- Średnia oddechu w klasach IbE, IIbE, IIIbE zwiększyła się o 200 cm<sup>3</sup>, a w klasach: IcK — zwiększyła się o 100 cm<sup>3</sup>, IIcK — o 200 cm<sup>3</sup>, IIIcK — o 100 cm<sup>3</sup>.
- Średnia dykcji: w klasie IbE zwiększyła się o 2 punkty, w klasach IIbE i IIIbE — o 3 punkty; w klasach kontrolnych zwiększyła się o 2 punkty; IIcK i IIIcK uzyskały tę samą wartość pomiaru.
- Średnia intonacji — w klasach eksperymentalnych: IbE — zwiększyła się o 2 punkty, IIbE — o 4 punkty, IIIbE — o 3 punkty; w klasach kontrolnych: IcK i IIcK — zwiększyła się o 1 punkt, IIIcK — o 2 punkty.
- Średnia wyników próby rytmu M. Stambak w klasach eksperymentalnych:
  - IbE — zwiększyła się o 2 punkty,
  - IIbE — zwiększyła się o 1 punkt,
  - IIIbE — zwiększyła się o 2 punkty.
 W klasach kontrolnych:
  - IcK — zwiększyła się o 1 punkt,
  - IIcK — wyniki bez zmian,
  - IIIcK — zwiększyła się o 2 punkty.

Zamieszczone w tabeli 24. obliczenia modalnej i mediany świadczą o większym przyroście wiadomości i umiejętności muzyczno-wokalnych klas eksperymentalnych.

Do obliczeń wyników zastosowano następujące wzory:

- Wzór z *Testu istotności t-Studenta*:

$$t = \frac{\bar{d}}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - n\bar{d}^2}{n(n-1)}}},$$

gdzie:

$\bar{d}$  — średnia różnic pomiarów w próbie,

$d_i$  — różnice między skorelowanymi wartościami,

$n$  — liczba badanych uczniów,

$t$  — współczynnik określający, czy hipotezę należy przyjąć, czy odrzucić.

— Wzór na odchylenie standardowe:

$$S_d = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - n\bar{d}^2}{(n-1)}},$$

gdzie:

- $S_d$  — odchylenie standardowe,  
 $\bar{d}$  — średnia różnic pomiarów w próbie,  
 $d_i$  — różnice między skorelowanymi wartościami,  
 $n$  — liczba badanych uczniów.

Wyniki końcowe naturalnego eksperymentu pedagogicznego klas eksperymentalnych i kontrolnych prezentuje tabela 25.

Tabela 25

**Wyniki pomiaru obliczone Testem istotności t-Studenta dla skorelowanych prób losowych dla par obserwowanych — wyniki końcowe eksperymentu**

Klasy	Wielkość współczynnika t i odchylenie standardowe	Wielkość $t_{\alpha; f; 0,001} : 24$ $n - 1 = 24$	Uzyskany wynik
IbE	$t = 4,75$ $S_d = 19,958 \sim 20,0$	3,74	$t > t_{af}$ $H_0$ należy odrzucić
IIbE	$t = 5,3$ $S_d = 21,742 \sim 22,0$	3,74	$t > t_{af}$ $H_0$ należy odrzucić
IIIbE	$t = 7,0$ $S_d = 22,832 \sim 23,0$	3,74	$t > t_{af}$ $H_0$ należy odrzucić
IcK	$t = 4,9$ $S_d = 14,983 \sim 15,0$	3,74	$t > t_{af}$ $H_0$ należy odrzucić
IIcK	$t = 4,84$ $S_d = 13,22 \sim 13,0$	3,74	$t > t_{af}$ $H_0$ należy odrzucić
IIIcK	$t = 3,9$ $S_d = 23,19 \sim 23,0$	3,74	$t > t_{af}$ $H_0$ należy odrzucić

Należy stwierdzić, że otrzymane wyniki są istotne statystycznie i  $H_0$  należy odrzucić. Różnice mają charakter istotnych, co potwierdza korzystny wpływ wprowadzonej do zajęć muzyki *heurystycznej metody śpiewu*. Ustalono również następujące normy, porządkujące uzyskane wartości odchylenia standardowego i średnią wyników pomiaru:

$$S_d \pm \bar{d} :$$

ndst — regres — od 0 do plus,

dst — umiarkowany postęp — od 0 do średniej  $\bar{d}$ ,

db — postęp od średniej  $\bar{d}$  do  $\frac{1}{2}$  odchylenia standardowego  $S_d$ ,

bdb — bardzo duży postęp — od granicy postępu do maksimum.



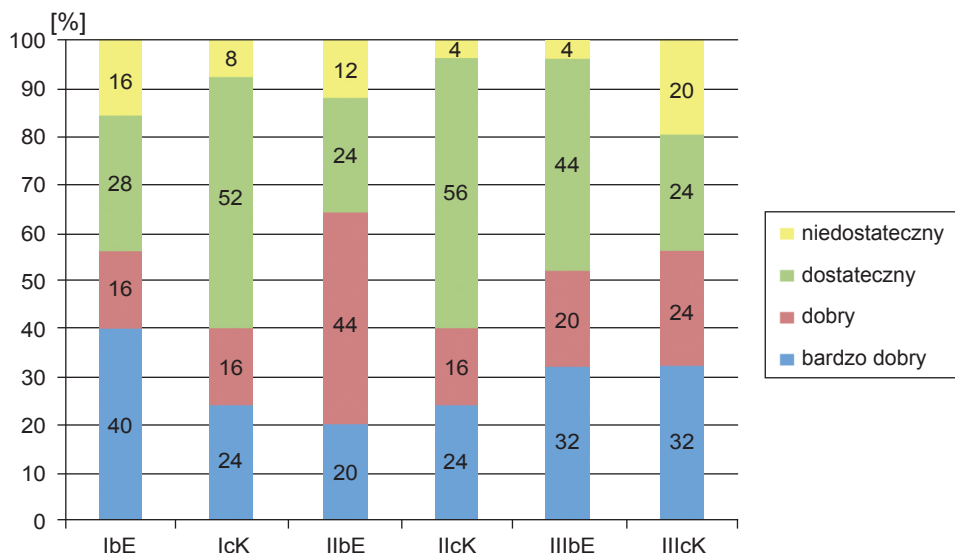
Normy te pozwoliły odpowiedzieć na pytanie: czy zachodzą, a jeśli tak, to jak silne są zależności między kształtowaniem się podstawowych elementów techniki wokalne, takich jak: skala głosu, intonacja, oddech, dykcja — z wiekiem dziecka.

Rozkład odchylenia standardowego dla klas eksperymentalnych i kontrolnych prezentuje tabela 26. oraz wykresy 2. i 3.

Tabela 26

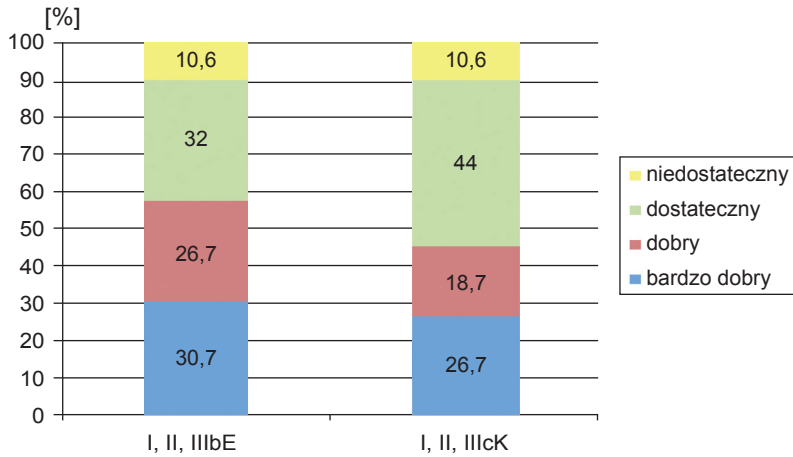
**Osiągnięte wyniki możliwości głosowych  
w zespołach eksperymentalnych i kontrolnych — badania końcowe**

$S \pm d$	Badane klasy											
	IbE		IcK		IIbE		IIcK		IIIbE		IIIcK	
	procent	liczba uczniów	procent	liczba uczniów	procent	liczba uczniów	procent	liczba uczniów	procent	liczba uczniów	procent	liczba uczniów
Bardzo duży postęp (bdb)	40	10	24	6	20	5	24	6	32	8	32	8
Postęp (db)	16	4	16	4	44	11	16	4	20	5	24	6
Umiarkowany postęp (dst)	28	7	52	13	24	6	56	14	44	11	24	6
Regres (ndst)	16	4	8	2	12	3	4	1	4	1	20	5



**Wykres 2.** Diagram wstęgowy osiągniętych wyników możliwości głosowych w zespołach eksperymentalnych i kontrolnych — badania końcowe

Objaśnienie: **IbE** — klasa I eksperymentalna, **IcK** — klasa I kontrolna, **IIbE** — klasa II eksperymentalna, **IIcK** — klasa II kontrolna, **IIIbE** — klasa III eksperymentalna, **IIIcK** — klasa III kontrolna.



**Wykres 3.** Diagram wstęgowy osiągniętych wyników możliwości głosowych w zespołach eksperymentalnych i kontrolnych — badania końcowe w ujęciu globalnym  
 Objasnienie: I, II, IIIbE — klasy eksperymentalne, I, II, IIIcK — klasy kontrolne.

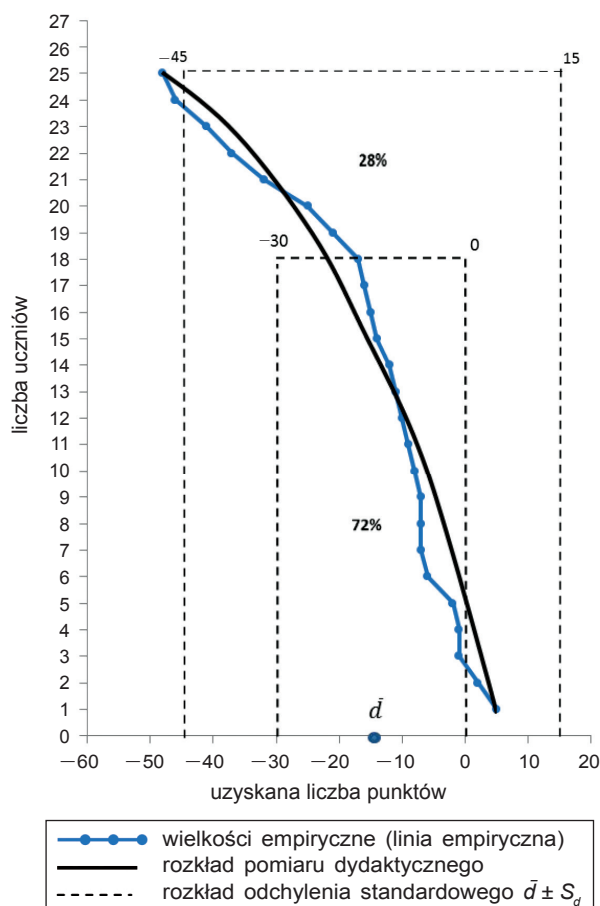
W zestawieniu globalnym klas eksperymentalnych i kontrolnych postępy w zakresie rozwoju możliwości głosowych dziecka są następujące: bardzo duży postęp osiągnęło w klasach eksperymentalnych 23 uczniów, a w klasach kontrolnych — 20 uczniów. Postęp w klasach eksperymentalnych wykazało 20 badanych, a w klasach kontrolnych — 14. Umiarkowanym postępowaniem w klasach eksperymentalnych wykazało się 24 uczniów, a w klasach kontrolnych — 33. Nie poczyniło postępów w klasach eksperymentalnych i kontrolnych po 8 uczniów.

Należy jednak zaznaczyć, że spośród wymienionych 8 uczniów klas eksperymentalnych 4 uczniów rekrutowało się z klasy I, 3 uczniów — z II, oraz 1 uczeń z klasy III, natomiast w klasach kontrolnych odpowiednio: 2 uczniów — z klasy I, 1 uczeń — z klasy II, oraz 5 uczniów — z klasy III. Przypuszcza się zatem, że braki, jakie wykazywali uczniowie klas eksperymentalnych, mogą zostać w pełni nadrobione do klasy III. Widocznie obcowanie ze śpiewem i z nową metodą jest dla nich za krótkie i nie wystarcza do nadrobienia zaległości programowych z przedszkola. Zestawienie globalne zdecydowanie świadczy o większym przyroście możliwości głosowych dzieci z klas eksperymentalnych niż z klas kontrolnych i potwierdza zjawisko akceleracji zdolności uczniów.

Celem lepszego zobrazowania liczebności mierzonych *Testem istotności t-Studenta* opracowano je graficznie dla poszczególnych klas (por. wykresy 4—9). Stwierdza się, że układ należy do typowych. Krzywa rozkładu ma kształt litery „J”. Jest wyrazem rozkładu pomiarów, w którym wielkości pomiarowe tylko jednego końca (ekstremu) występują najczęściej, a liczebność występowania pomiarów znajdujących się na przeciwnym biegunie maleje w miarę zbliżania się do tego bieguna. Krzywe są asymetryczne, lewoskośne. Graficzny rozkład

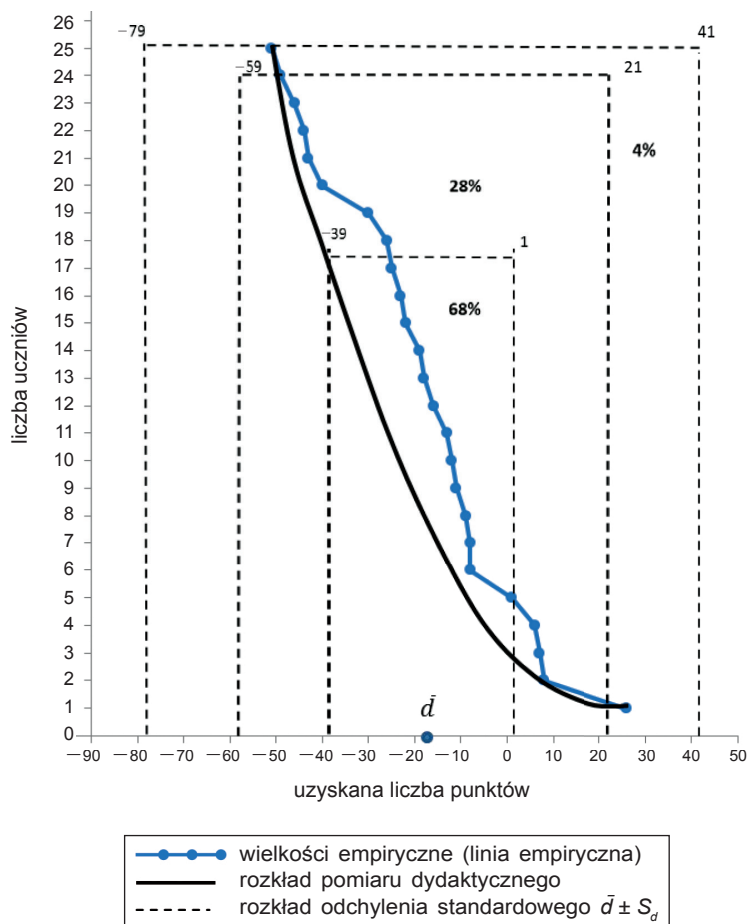
odchylenia standardowego wskazuje, że w granicach pierwszego odchylenia mieści się największa liczba badanych uczniów: IcK — 72%, tj. 18 uczniów; IbE — 68%, tj. 17 uczniów; IIcK — 80%, tj. 20 uczniów; IIbE — 76%, tj. 19 uczniów; IIIcK — 76%, tj. 19 uczniów; IIIbE — 76%, tj. 18 uczniów.

Przeprowadzony naturalny eksperyment pedagogiczny przekonał o słuszności podjętego problemu pracy oraz udowodnił, że stymulacja i akceleracja możliwości głosowych dziecka w dużej mierze zależą od metody pracy nauczyciela. A zatem nauczyciel muzyki może pobudzać do działania i dzięki odpowiednim ćwiczeniom przyspieszać prawidłowe funkcjonowanie aparatu głosowego dziecka. Metoda bowiem stwarza nauczycielowi możliwość indywidualnej kontroli nad czynnościami wokально-muzycznymi ucznia, a w razie potrzeby — natychmiastowej ich korekty.



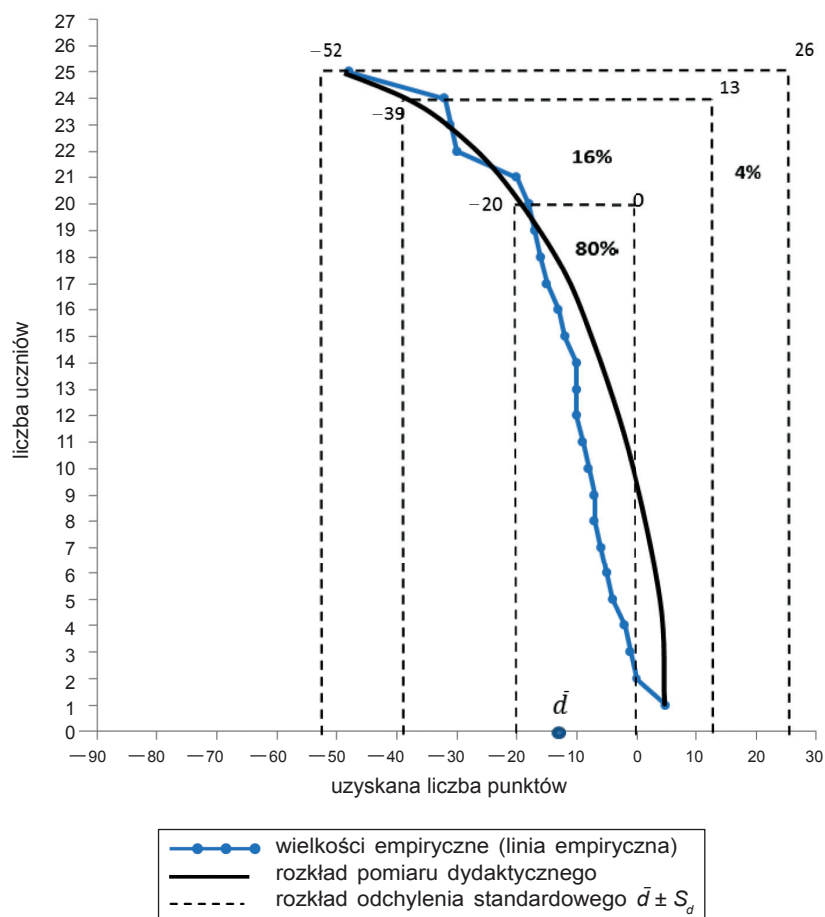
Wykres 4. Graficzny rozkład pomiaru dydaktycznego i odchylenia standardowego uczniów klasy IcK w badaniach końcowych — rozkład normalny.

Objaśnienia:  $S_d$  — wartość odchylenia standardowego,  $S_d = 15$ ;  $\bar{d}$  — średnia wyników różnicy pomiarów,  $\bar{d} = -15$ .



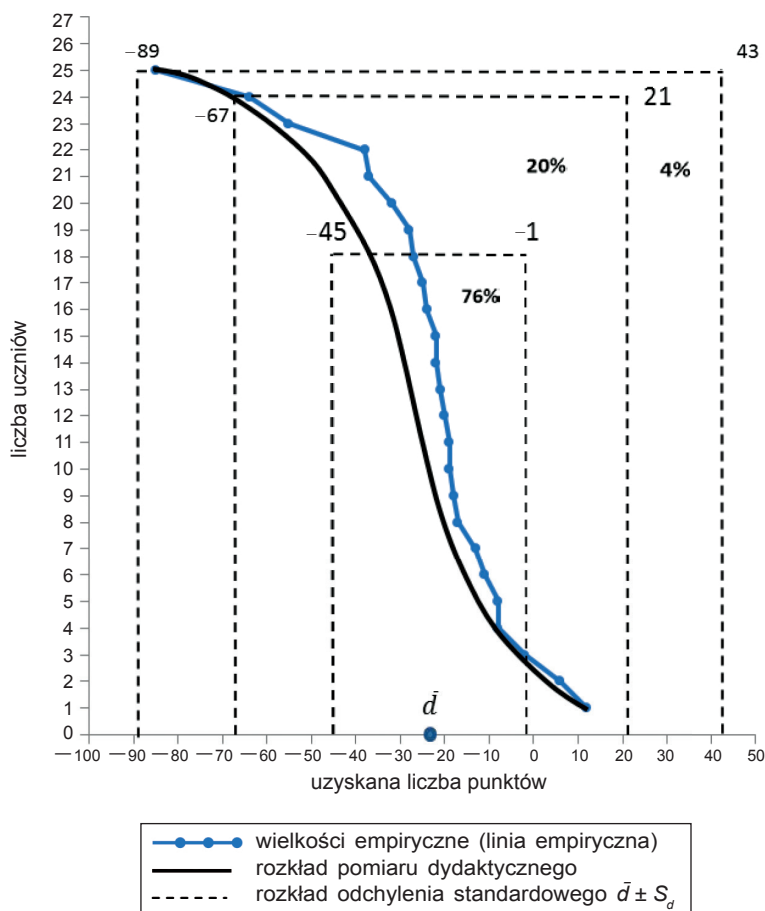
**Wykres 5.** Graficzny rozkład pomiaru dydaktycznego i odchylenia standardowego uczniów klasy IbE w badaniach końcowych — rozkład normalny.

Objaśnienia:  $S_d$  — wartość odchylenia standardowego,  $S_d = 20$ ;  $\bar{d}$  — średnia wyników różnicy pomiarów,  $\bar{d} = -19$ .



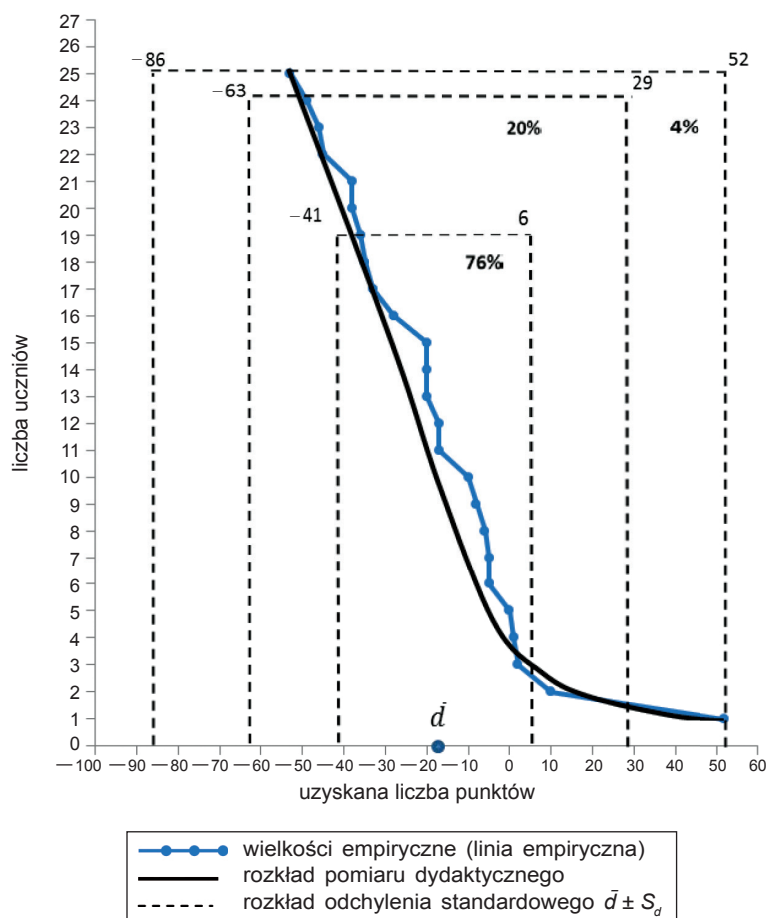
**Wykres 6.** Graficzny rozkład pomiaru dydaktycznego i odchylenia standardowego uczniów klasy IIcK w badaniach końcowych — rozkład normalny.

Objaśnienia:  $S_d$  — wartość odchylenia standardowego,  $S_d = 13$ ;  $\bar{d}$  — średnia wyników różnicy pomiarów,  $\bar{d} = -13$ .



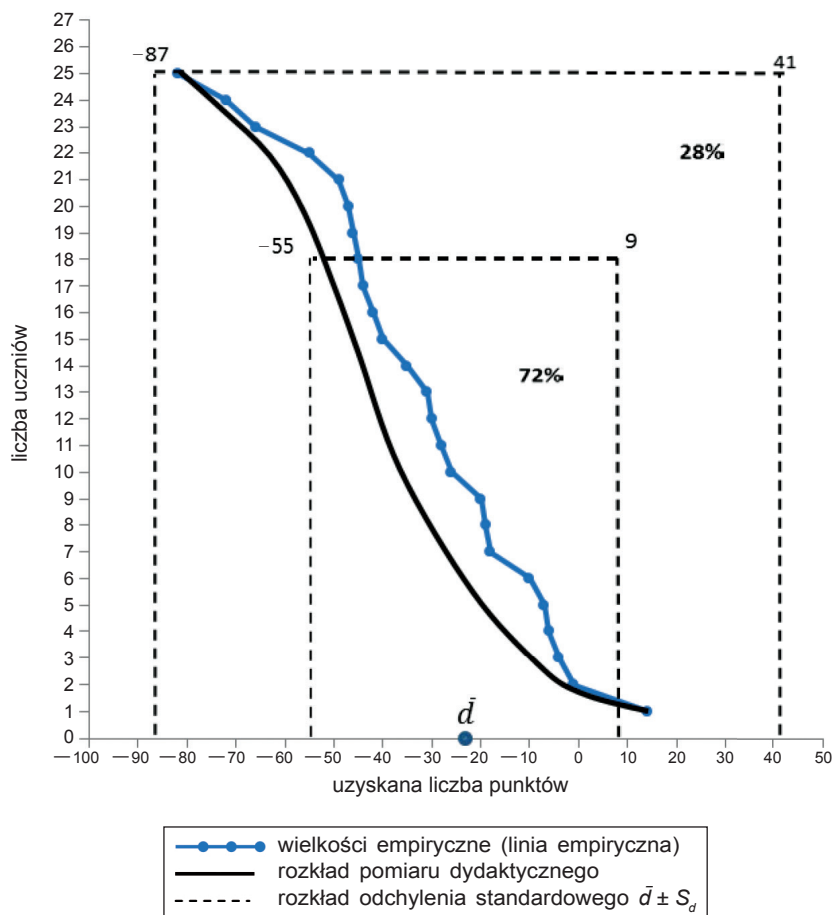
**Wykres 7.** Graficzny rozkład pomiaru dydaktycznego i odchylenia standardowego uczniów klasy IIBE w badaniach końcowych — rozkład normalny.

Objaśnienia:  $S_d$  — wartość odchylenia standardowego,  $S_d = 22$ ;  $\bar{d}$  — średnia wyników różnicy pomiarów,  $\bar{d} = -23$ .



**Wykres 8.** Graficzny rozkład pomiaru dydaktycznego i odchylenia standardowego uczniów klasy IIIcK w badaniach końcowych — rozkład normalny.

Objaśnienia:  $S_d$  — wartość odchylenia standardowego,  $S_d = 23$ ;  $\bar{d}$  — średnia wyników różnicy pomiarów,  $\bar{d} = -18$ .



**Wykres 9.** Graficzny rozkład pomiaru dydaktycznego i odchylenia standardowego uczniów klasy IIIbE w badaniach końcowych — rozkład normalny.

Objaśnienia:  $S_d$  — wartość odchylenia standardowego,  $S_d = 32$ ;  $\bar{d}$  — średnia wyników różnicy pomiarów,  $\bar{d} = -23$ .



## Zastosowanie i analiza porównawcza wyników badań *Testem inteligencji muzycznej H.D. Winga*

Standaryzowany *Test inteligencji muzycznej* H.D. Winga składa się z 7 zadań mierzących współczynniki uzdolnienia muzycznego. Ze względu na wiek badanych (7—10 lat) posłużono się testem w wersji skróconej, wykorzystując trzy pierwsze grupy zadań (szersze objaśnienie zawiera rozdział trzeci). Test miał charakter diagnostyczny, gdyż jego celem było postawienie diagnozy poziomu uzdolnień muzycznych uczniów klas eksperymentalnych i klas kontrolnych przed eksperymentem i po jego zakończeniu.

*Test inteligencji muzycznej* H.D. Winga zaliczany jest do grupy testów przydatności, ponieważ prezentowane trzy grupy zadań dotyczyły przydatności uczniów w zakresie:

- słuchu analitycznego,
- słuchu wysokościowego,
- pamięci melodycznej.

W pierwszym zespole zadań, dotyczącym analizy akordów, uczeń określał na podstawie słuchania odtwarzanych z taśmy akordów fortepianowych, ile dany akord zawiera dźwięków składowych. Na otrzymanym formularzu wpisywał cyfrę określającą liczbę dźwięków. Akordy następowały po sobie w czasie przeciętnie wystarczającym do wysłyszenia liczby składowych dźwięków. Zadań takich było 20. Akordy składały się z 2 do 5 dźwięków. Trudność zadań była stopniowana.

Obiekt drugiego zespołu zadań stanowiła zmiana wysokości dźwięku w akordzie. Uczeń miał rozpoznać, czy powtarzane dwa razy akordy są identyczne czy różne. Jeżeli uznał, że są różne, to miał ocenić, czy w powtórzeniu dźwięku akord został obniżony czy podwyższony. W miejscu na odpowiedzi uczeń wpisywał odpowiedni symbol: „I” — identyczny, „N” — niższy, „W” — wyższy. Do rozwiązania uczeń miał 30 zadań.

Trzecia grupa zadań dotyczyła pamięci muzycznej dziecka. Prezentowany przebieg melodyczny zawierał od 3 do 10 dźwięków. Powtórzenie przebiegu mogło być identyczne lub jeden dźwięk mógł zostać zmieniony. Zadanie ucznia polegało na określeniu zmiany w powtórzeniu, czyli podaniu, który dźwięk, licząc od początku, został zmieniony. Jako odpowiedź uczeń podkreślał właściwe kółko symbolizujące kolejny dźwięk słyszanej melodii. Zadania w liczbie 30 były uszeregowane według stopnia trudności. Za ostateczny, surowy wynik badań tym testem przyjęto liczbę zadań wykonanych poprawnie. Wyniki surowe uporządkowano zgodnie z kluczem (zob. tabelę 27.), posługując się wzorem na obliczanie „wieku muzycznego”:

$$W_M = \frac{W_S - 25}{3},$$

gdzie:

$W_M$  — wiek muzyczny (przybliżony),

$W_S$  — suma wyników surowych,

3 — liczba pomiarów.

Tabela 27

**Wyniki surowe wieku muzycznego dla poszczególnych norm (w punktach)**

Klasa	Wyniki		
	Powyżej normy AB zdolności nadprzeciętne	Norma C zdolności przeciętne	Poniżej normy DE zdolności poniżej przeciętnej
I	35 i ponad, 35—29	28—20	19—16 i poniżej
II	40 i ponad, 40—32	31—23	22—18 i poniżej
III	44 i ponad, 44—35	34—26	25—20 i poniżej

Uporządkowane wyniki surowe wieku muzycznego według norm zdolności muzycznych prezentuje tabela 28.

Tabela 28

**Ujęcie ilościowe uczniów według norm zdolności muzycznych  
w badaniach początkowych i końcowych**

Klasy	Klasy eksperymentalne				Klasy	Klasy kontrolne			
	typ badań	powyżej normy AB	norma C	poniżej normy DE		typ badań	powyżej normy AB	norma C	poniżej normy DE
IbE	początkowe	2	4	19	IcK	początkowe	5	8	12
IbE	końcowe	10	8	7	IcK	końcowe	5	10	10
IIbE	początkowe	4	5	16	IIcK	początkowe	9	6	10
IIbE	końcowe	11	9	5	IIcK	końcowe	10	6	9
IIIbE	początkowe	5	9	11	IIIcK	początkowe	8	7	10
IIIbE	końcowe	15	8	2	IIIcK	końcowe	11	6	8

Jak wynika z wyników badań początkowych, w klasach kontrolnych więcej było uczniów uzdolnionych muzycznie. Wyniki końcowe badań jednoznacznie wskazują, że w klasach eksperymentalnych jest większa liczba uczniów uzdolnionych muzycznie (por. tabelę 29).

Tabela 29

**Ujęcie globalne uczniów według norm zdolności muzycznych  
w badaniach początkowych i badaniach końcowych**

Badani	Normy			Badani	Normy		
	AB	C	DE		klasy kontrolne Ic—IIIc	AB	C
Klasy eksperymentalne Ib—IIIb							
Badania początkowe	9	18	46	badania początkowe	22	21	32
Badania końcowe	36	24	14	badania końcowe	26	22	27

Jeśli przyjąć, że uczniowie klas eksperymentalnych i klas kontrolnych żyli w zbliżonych do siebie warunkach, a jedyną różnicę stanowiła metoda pracy na lekcji muzyki, to można przypuszczać, że wykazane zmiany świadczą o wpływie czynnika eksperymentalnego na rozwój uzdolnień muzycznych.

Do obliczeń wyników zastosowano następujące metody statystyczne: *Test istotności t-Studenta* dla skorelowanych grup losowych (dla par obserwowanych) oraz wzór na obliczanie odchylenia standardowego<sup>1</sup>:

$$t = \frac{\bar{d}_i}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - n\bar{d}^2}{n(n-1)}}$$

gdzie:

$\bar{d}$  — średnia różnic pomiarów w próbie,

$d_i$  — różnice między skorelowanymi wartościami,

$n$  — liczba badanych uczniów,

$t$  — współczynnik określający, czy hipotezę należy przyjąć, czy odrzucić.

Metoda ta służy do weryfikacji różnicy między średnimi arytmetycznymi w niezależnych od siebie próbach losowych.

$H_0$ : Zgodnie z hipotezą zerową średnia wieku muzycznego w badaniu początkowym i badaniu końcowym nie różni się istotnie, to znaczy, że różnice są statystycznie nieistotne.

$H_0 : X_{WMI} = X_{WMII}$ ,

$H_1 : X_{WMI} \neq X_{WMII}$ .

Wskutek stosowania procedury formalno-statystycznej okazało się, że  $H_0$  należy odrzucić, stąd wniosek, że różnice wieku muzycznego w klasach eksperymentalnych, tj. Ib, IIb, IIIb, w badaniu początkowym i badaniu końcowym są statystycznie istotne. Zatem stosowanie *heurystycznej metody*

<sup>1</sup> G. Clauss, H. Ebner: *Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów*. Przekł. J. Olesiak. Warszawa 1972, s. 249—251.

*śpiewu* w nauczaniu muzyki ma korzystny wpływ na rozwój zdolności muzycznych dziecka. Wyniki *Testu inteligencji muzycznej* H.D. Winga obliczone *Testem istotności t-Studenta* prezentuje tabela 30.

Tabela 30

**Tabela interkorelacyjna wyników *Testu inteligencji muzycznej* H.D. Winga**

Klasa	Wynik końcowy $t$	$t_{\alpha:f;0,001}$	Weryfikacja hipotez
IbE	$t = 10,03$	3,74	$t > t_{\alpha:f}$ $H_0$ należy odrzucić
IIbE	$t = 14,70$	3,74	$t > t_{\alpha:f}$ $H_0$ należy odrzucić
IIIbE	$t = 6,36$	3,74	$t > t_{\alpha:f}$ $H_0$ należy odrzucić
IcK	$t = 6,58$	3,74	$t > t_{\alpha:f}$ $H_0$ należy odrzucić
IIcK	$t = 5,80$	3,74	$t > t_{\alpha:f}$ $H_0$ należy odrzucić
IIIcK	$t = 4,43$	3,74	$t > t_{\alpha:f}$ $H_0$ należy odrzucić

Opierając się na wynikach końcowych *Testu istotności t-Studenta*, obliczono odchylenie standardowe

$$S_d = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - n\bar{d}^2}{n-1}},$$

gdzie:

- $S_d$  — odchylenie standardowe,
- $\bar{d}$  — średnia różnic pomiarów w próbie,
- $d_i$  — różnice między skorelowanymi wartościami,
- $n$  — liczba badanych uczniów.

Odchylenie standardowe dla klas eksperymentalnych przedstawia się następująco:

- IbE:  $S_d = 1,4$ ,
- IIbE:  $S_d = 0,953 \sim 1,0$ ,
- IIIbE:  $S_d = 2,51 \sim 2,5$ .

Odchylenie standardowe dla klas kontrolnych wynosi:

- IcK:  $S_d = 0,615 \sim 0,6$ ,
- IIcK:  $S_d = 0,625 \sim 0,6$ ,
- IIIcK:  $S_d = 0,710 \sim 0,7$ .

Porównanie wartości odchylenia standardowego z rozsiewem rezultatów klas eksperymentalnych i klas kontrolnych pozwala stwierdzić, że dla wszystkich klas wyniki tworzą rozkład normalny. W granicach pierwszego pomiaru, jeśli odliczyć od średniej  $\bar{d}$  wielkość odchylenia standardowego, mieści się co najmniej 68,28% wszystkich pomiarów.

Uzyskane wyniki potwierdziły hipotezę, że inteligencja muzyczna ma ścisły związek ze zdolnościami wokalnymi. Im wyższa inteligencja — wiek muzyczny klasy, tym uczniowie osiągają lepsze wyniki w zakresie śpiewu oraz przedmiotu muzyka. Potwierdzeniem przypuszczenia są uzyskane wyniki pomiaru dydaktycznego, w którym to uczniowie klas eksperymentalnych osiągnęli lepsze wyniki w zakresie śpiewu aniżeli uczniowie klas kontrolnych.

Nieodzownym elementem poprawnego śpiewu jest zatem zdolność słyszenia oraz pamięć muzyczna. Umiejętności te mają ścisły związek z intonacją, poprawnym odtwarzaniem tekstu muzycznego, a także z dykcją.

### Współzależność pomiędzy *Testem inteligencji muzycznej* H.D. Winga a *Krótką skalą inteligencji* M. Choynowskiego

Celem przeprowadzonego badania korelacji między inteligencją muzyczną oraz inteligencją ogólną dziecka było znalezienie odpowiedzi na następujące pytanie problemowe: czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie zachodzi związek między inteligencją muzyczną i inteligencją ogólną dziecka?.

Test *Krótką skalą inteligencji* Mieczysława Choynowskiego (skrót KSI) należy do grupy testów psychometrycznych, a przeznaczony jest do badań indywidualnych dzieci od 6. do 14. roku życia. Każdy formularz zawiera 40 pytań. Liczba poprawnych odpowiedzi stanowi wynik surowy badanego. Przyporządkowując uzyskany wynik surowy do wieku badanego (według tabeli klucza), z uwzględnieniem lat i miesięcy, wynik można zakwalifikować jako: powyżej normy — AB, w normie — C, lub poniżej normy — DE. I tak:

AB — wyniki surowe powyżej normy świadczą o zdolnościach nadprzeciętnych;

C — wyniki surowe w normie świadczą o zdolnościach przeciętnych;

DE — wyniki surowe badań poniżej normy świadczą o zdolnościach poniżej przeciętnych.

Wyniki globalne dla badanych klas przedstawiają tabele interkorelacyjne (tabela 31. i tabela 32.).

Tabela 31

**Korelacja między *Testem inteligencji muzycznej H.D. Winga*  
i *Krótką skalą inteligencji M. Choynowskiego***

Klasy	Badania początkowe			Klasy	Badania końcowe		
	wartość współczynnika korelacji	stopień korelacji	zależność		wartość współczynnika korelacji	stopień korelacji	zależność
IbE	0,71	wysoki	znacząca	IbE	0,62	umiarkowany	istotna
IIbE	0,72	wysoki	znacząca	IIbE	0,63	umiarkowany	istotna
IIIbE	0,71	wysoki	znacząca	IIIbE	0,70	wysoki	znacząca
IcK	0,71	wysoki	znacząca	IcK	0,66	umiarkowany	istotna
IIcK	0,66	umiarkowany	istotna	IIcK	0,64	umiarkowany	istotna
IIIcK	0,65	umiarkowany	istotna	IIIcK	0,67	umiarkowany	istotna

Tabela 32

**Korelacja globalna między *Testem inteligencji muzycznej H.D. Winga*  
i *Krótką skalą inteligencji M. Choynowskiego***

Badania początkowe				Badania końcowe			
Klasy	wartość współczynnika korelacji	stopień korelacji	zależność	klasy	wartość współczynnika korelacji	stopień korelacji	zależność
IbE—IIIbE	0,69	umiarkowany	istotna	IbE—IIIbE	0,56	umiarkowany	istotna
IcK—IIIcK	0,64	umiarkowany	istotna	IcK—IIIcK	0,65	umiarkowany	istotna

Uzyskane wyniki i obliczony  $\chi^2$  świadczą, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy o związku, jaki zachodzi między inteligencją muzyczną i inteligencją ogólną. Różnice są statystycznie istotne.

Rozbieżność w wielkościach współczynników korelacji ciągu eksperymentalnego — w badaniu początkowym 0,69, a w badaniu końcowym 0,56 — świadczą o ukształtowaniu się zdolności specjalistycznych. Fakt ten tłumaczyć można następująco: uczniowie klas eksperymentalnych wykazali większą dojrzałość wieku muzycznego aniżeli uczniowie ciągu kontrolnego (zob. tabelę 31.).

Wartość współczynnika korelacji w klasach kontrolnych wynosiła w badaniach początkowych 0,64, a w badaniach końcowych 0,65.

Zarówno w klasach kontrolnych, jak i w klasach eksperymentalnych w badaniach początkowych i końcowych zachowany został ten sam stopień korelacji: umiarkowany, zależność istotna. Przypuszcza się, że korelacja między inteligencją muzyczną oraz inteligencją ogólną zachodzić będzie zawsze, ale zmianom może ulegać wartość współczynnika. Korelacja bowiem uzależniona jest od rozwoju uzdolnień specjalistycznych (ogólnych, muzycznych), wieku i od zainteresowań przedmiotowych uczniów. W większości nauczyciele

muzyki nie uświadamiają sobie wpływu zajęć muzycznych na poziom inteligencji dziecka. Tymczasem badania przeprowadzone *Testem inteligencji muzycznej* H.D. Winga i *Krótką skalą inteligencji* Mieczysława Choynowskiego wykazały niezaprzeczalny wpływ prowadzonych w prawidłowy sposób zajęć muzycznych z dziećmi, czego wynikiem jest przyrost inteligencji muzycznej oraz inteligencji ogólnej. To stwierdzenie pozornie może wydawać się dziwne, gdyż wiele czynników wpływa na rozwój inteligencji dziecka. Biorąc jednak pod uwagę, że zarówno grupa eksperymentalna, jak i grupa kontrolna żyły w zbliżonych warunkach szkolnych i podobne było oddziaływanie różnych czynników na rozwój inteligencji dziecka, a jedyną zmienną stanowiły zajęcia muzyczne, zmiany, jakie nastąpiły w grupie eksperymentalnej odnośnie do wieku muzycznego (badanie *Testem inteligencji muzycznej* Winga) oraz podwyższonego ilorazu inteligencji ogólnej w tej grupie (badanie *Krótką skalą inteligencji* Choynowskiego) wykazały ścisły związek. Nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy o związku. Wydaje się więc niezbędne, aby w ramach nauczania przedmiotu metodyka muzyki ten problem był jasno przedstawiony i zaprogramowany w systemie kształcenia przyszłej kadry nauczycielskiej. Umiejętność prowadzenia pomiarów zdolności usprawni pracę dydaktyczną nauczyciela oraz wskaże luki w zasobie wiadomości muzycznych wychowanków.

## Charakterystyka zainteresowań muzycznych uczniów

Charakterystyki zainteresowań muzycznych uczniów dokonano, korzystając z Kwestionariusza Zainteresowań Kingi Lewandowskiej. Pomiar został przeprowadzony w klasach eksperymentalnych i klasach kontrolnych dwukrotnie — po pierwszym i po drugim semestrze. Kwestionariusz wypełniał każdy uczeń indywidualnie.

Na podstawie uzyskanych wyników ustalono następujące zależności: korelację między zainteresowaniami muzycznymi dziecka i kształtowaniem się muzycznych zainteresowań w rodzinie, związek między zainteresowaniami muzycznymi dziecka, wyrażonymi uczestnictwem i postępami w nauce muzyki. Zbiorowo zależności prezentuje interkorelacyjna tabela 33.

Obliczony  $\chi^2$ , a także stopień korelacji potwierdzają zależność między zainteresowaniami muzycznymi dziecka i kształtowaniem się muzycznych zainteresowań w rodzinie. Należy jednak stwierdzić, że zależność kształtuje się odmiennie w badaniach początkowych niż w badaniach końcowych. Widoczny jest wzrost współczynnika korelacji w badaniach końcowych. Niska i umiarkowana zależność świadczą o tym, że środowisko domowe (w badanej populacji w klasach eksperymentalnych i klasach kontrolnych) dziecka nie

Tabela 33

**Zainteresowania muzyczne dziecka a kształtowanie się  
muzycznych zainteresowań w rodzinie**

Klasy	Wartość współczynnika korelacji	Stopień korelacji	Zależność	Klasy	Wartość współczynnika korelacji	Stopień korelacji	Zależność
Badania po pierwszym semestrze (luty)							
IbE	0,34	niski	wyraźna, lecz mała	IcK	0,27	niski	wyraźna, lecz mała
IIbE	0,52	umiarkowany	istotna	IIcK	0,35	niski	wyraźna, lecz mała
IIIbE	0,52	umiarkowany	istotna	IIIcK	0,31	niski	wyraźna, lecz mała
Badania po drugim semestrze							
IbE	0,47	umiarkowany	istotna	IcK	0,29	niski	wyraźna, lecz mała
IIbE	0,56	umiarkowany	istotna	IIcK	0,46	umiarkowany	istotna
IIIbE	0,65	umiarkowany	istotna	IIIcK	0,45	umiarkowany	istotna

wpływa korzystnie na rozwój zainteresowań muzycznych. Zainteresowania muzyczne dziecka zostały wyrażone uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Uwzględniono następujące formy uczestnictwa:

- zespoły muzyczne, taneczne chóry;
- dokształcanie się w ognisku muzycznym;
- uczestnictwo w zajęciach pozaszkolnych, muzycznych (w domu kultury oraz przy kopalniach — zespoły taneczne, sekcje muzyczne), sekcje akrobatyczne, rytmiczne.

Wśród badanych dzieci były również takie, które nie wykazywały zainteresowania działalnością promuzyczną. Nie należały do żadnego koła o profilu muzycznym. Wymienionych uczniów zaszeregowano do rubryki określonej jako „bez zainteresowań”. Z obserwacji wynika, że byli w tej grupie uczniowie o słabych uzdolnieniach muzycznych. Wyrazili oni opinię, że lubią tylko słuchać muzyki. Otrzymane wyniki w ujęciu procentowym przedstawia tabela 34.

Tabela 34

**Stopień zainteresowania dzieci działalnością promuzyczną**

Klasy	Badania	Uczestniczący w formach muzycznych		Bez zainteresowań	
		liczba	procent	liczba	procent
IbE—IIIbE	początkowe	61	81,3	14	18,7
	końcowe	66	88,0	9	12,0
IcK—IIIcK	początkowe	62	83,0	13	17,0
	końcowe	61	81,3	14	18,7



Z obliczeń wynika, że większa liczba uczniów z klas eksperymentalnych wyraziła chęć swego uczestnictwa w zajęciach muzycznych pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Można przypuszczać, że wyższy poziom umiejętności muzycznych i wiadomości uczniów korzystniej wpływa na uczestnictwo dziecka w zajęciach promuzycznych. Źródłem wiedzy muzycznej jest nie tylko szkoła, ale również środowisko domowe dziecka. Obliczenia procentowe wykazały bardzo niski poziom zainteresowań muzycznych. Posiadanie w domu instrumentu należy do rzadkości. Wspólne muzykowanie i uczestnictwo całej rodziny w koncertach w klasach eksperymentalnych wynosi 24%, a w klasach kontrolnych — 5,3%. Zbiorowy śpiew wszystkich członków rodziny nie jest spopularyzowany, wynosi 33,3% w klasach eksperymentalnych, a 14,6% — w klasach kontrolnych (por. tabelę 35.).

Tabela 35

**Zależność między zainteresowaniami muzycznymi dziecka, wyrażonymi uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a postęпами w nauce muzyki**

Klasy	Wartość współczynnika korelacji	Stopień korelacji	Zależność	Klasy	Wartość współczynnika korelacji	Stopień korelacji	Zależność
Badania po pierwszym semestrze (luty)							
IbE—IIIbE	0,66	umiarkowany	istotna	IcK—IIIcK	0,49	umiarkowany	istotna
Badania po drugim semestrze							
IbE—IIIbE	0,71	wysoki	znacząca	IcK—IIIcK	0,89	wysoki	znacząca

Obliczony  $\chi^2$  wykazał, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy o związku, jaki zachodzi między uczestnictwem dziecka w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz stopniem semestralnym z przedmiotu. W badaniach początkowych przeprowadzonych po pierwszym semestrze wartość współczynnika korelacji klas eksperymentalnych I—III wynosiła 0,66, a klas kontrolnych — 0,49, co oznaczało stopień korelacji umiarkowany, zależność istotną. W badaniach końcowych, przeprowadzonych po drugim semestrze, wartość współczynnika korelacji klas eksperymentalnych I—III wynosiła 0,71, a klas kontrolnych I—III — 0,89, czyli stopień korelacji był wysoki, a zależność znacząca.

Z zachodzących zależności powinni sobie zdawać sprawę nauczyciele muzyki oraz dyrektorzy szkół. Słabo rozwinięta w szkole sieć zajęć pozalekcyjnych nie zaspokaja naturalnych potrzeb dziecka i dążeń do poszerzania zainteresowań własnych. Jest błędem dydaktycznym i organizacyjnym szkoły tworzenie kół zainteresowań wyłącznie dla uczniów klas starszych, a pomijanie i lekceważenie zainteresowań muzycznych uczniów klas I—III. Rozmówienie dziecka w muzyce od najmłodszych lat pozostawia niezatarte ślady i wywiera pozytywny wpływ na późniejsze jego życie w szkole.

## Zestawienie i analiza wyników badań środowiska szkolnego i domowego uczniów

Charakterystyki środowiska szkolnego dokonano na podstawie przeprowadzonych wywiadów i ankiet, które wypełnili nauczyciele przedszkola i szkoły. Celem badań było uzyskanie informacji, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu środowisko szkolne pomaga w realizacji celów i zadań, jakie mają zrealizować nauczyciele muzyki.

Analizą objęto następujące elementy procesu dydaktyczno-wychowawczego:

- przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczyciela;
- dobór i realizację materiału programowego, zasadność prowadzonych ćwiczeń;
- sieć zajęć pozalekcyjnych w szkole;
- materialne zaplecze nauczyciela muzyki i zajęcia pozalekcyjne.

Wywiad z byłą nauczycielką przedszkola i dzieci klas I dostarczył następujących materiałów.

Wszystkie dzieci klas I Szkoły Podstawowej nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju uczęszczały do przedszkola. Zajęcia umuzykalniające prowadziła nauczycielka bez przygotowania muzycznego. Przedszkole nie miało żadnego instrumentu melodycznego, lecz tylko instrumenty perkusyjne.

Ze względu na trudne warunki lokalowe (brak wolnego miejsca) nie prowadziło się żadnych zajęć rytmicznych. Zajęcia umuzykalniające ograniczały się do śpiewania piosenek ze swobodnym akompaniamentem dzieci na instrumentach perkusyjnych. Zajęcia umuzykalniające dla dzieci 6-letnich odbywały się raz w tygodniu i trwały 30 minut. Raz w tygodniu dzieci słuchały audycji radiowych, natomiast wcale nie oglądały audycji telewizyjnych. Nauczycielka na zajęciach śpiewała pieśni, ale zajęcia prowadzone w ten sposób były dla niej bardzo męczące. Warunki do realizacji programu umuzykalnienia nauczycielka określiła jako bardzo trudne, a wyposażenie w instrumenty muzyczne — jako niezadowalające. Przedszkolaki na ogół miały pozytywny stosunek do zajęć umuzykalniających. Rodzice nie wykazywali większego zainteresowania umuzykalnianiem swoich dzieci.

W przedszkolu nie prowadziło się żadnych badań uzdolnień muzycznych, dlatego też nie można było ilościowo określić uzdolnionych muzycznie dzieci. Najzdolniejsze dzieci (w opinii nauczycielki) wyróżniały się chęcią popisów solowych. Otwarte imprezy artystyczne dla rodziców organizowano 3 razy w roku.

Na podstawie zgromadzonego materiału można wnioskować, że program zajęć umuzykalniających w przedszkolu nie został w pełni zrealizowany. Dzieci klas I ciągu eksperymentalnego i ciągu kontrolnego we

wrześniu można było uznać za prawie (całkowicie) surowe muzycznie. Wyniki uzdolnień muzycznych otrzymane z badania *Testem inteligencji muzycznej* H.D. Winga potwierdzają wysunięte wnioski.

Ankieta dla dyrektorów szkół ciągów eksperymentalnych i ciągów porównawczych dostarczyła materiałów charakteryzujących placówkę, w której przeprowadzono naturalny eksperyment pedagogiczny. W szkole były 23 oddziały, w tym po 3 od klasy I do III. Stan wyposażenia szkoły w pomoce przydatne w prowadzeniu wychowania muzycznego można było ocenić jako zadowalający. W szkole tego przedmiotu uczyło 3 nauczycieli specjalistów z wykształceniem wyższym. Szkoła miała dobrze rozwiniętą sieć zajęć pozalekcyjnych. Dla klas młodszych były to: kółko taneczne, kółko muzyczne, sekcja rytmiczna. Działało też w szkole 5 kół zainteresowań dla klas młodszych: recytatorskie, taneczne, sportowe, gimnastyki artystycznej, biblioteczne. Członkowie do kół zainteresowań zgłaszali się dobrowolnie, należy jednak zaznaczyć, że znacznie częściej odznaczenia i wyróżnienia na olimpiadach artystycznych otrzymywały dzieci z klas starszych. Współpraca ze środowiskiem lokalnym układała się pozytywnie. Dzieci o większych zainteresowaniach muzycznych poszerzały wiadomości w Społecznym Ognisku Muzycznym w Jastrzębiu-Zdroju, gdzie prowadzono naukę gry na instrumentach oraz sekcję rytmiki. Szkoła miała pełną obsadę pedagogiczną.

Jak wynika z zebranych materiałów ankietowych, Szkoła Podstawowa nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju spełniała wszelkie warunki, by stać się placówką eksperymentalną. Uczniowie mieli wiele możliwości rozwijania i poszerzania zainteresowań muzycznych. W szkole (jako jednej z nielicznych) prowadziło się działalność pozalekcyjną dla uczniów już od klasy I, by w ten sposób poszerzać zainteresowania muzyczne wychowanków i mieć „narybek” do pełnej działalności artystycznej w klasach starszych. Wywiad z nauczycielami muzyki klas ciągów eksperymentalnych i ciągów kontrolnych dostarczył materiałów na temat stanu wyposażenia pracowni muzycznej oraz pozwolił na sformułowanie uwag dotyczących realizacji programu nauczania muzyki w szkole.

Nauczyciele muzyki stan wyposażenia pracowni muzycznej w pomoce dydaktyczne ocenili jako zadowalający. Za główną przeszkodę w realizacji treści programowych w klasie I uznali bardzo niski stopień umuzykalnienia dzieci wstępujących do szkoły. W zasadzie pierwsze 3 miesiące nawiązywali do haseł programowych zajęć umuzykalniających w przedszkolu. W efekcie systematycznej i celowej pracy dydaktycznej następował szybki przyrost wiadomości i umiejętności muzycznych. Nauczyciele prowadzili wspólną realizację wszystkich działów programów muzyki, chociaż uważali program za przeładowany i trudny. Największej trudności nauczyciele upatrywali w realizacji form twórczej aktywności muzycznej. Twierdzili, że w tym zakresie ich wiedza merytoryczna i metodyczna była bardzo uboga.

Dużą trudność sprawiał im również dobór ćwiczeń głosowych dla uczniów śpiewających zaledwie na kilku dźwiękach. W pracy z taką grupą dzieci kierowali się najczęściej metodą prób i błędów. Przeprowadzony sondaż pozwolił na następujące uogólnienie: należałoby w większym stopniu spopularyzować metody badań uzdolnień muzycznych, ponieważ stanowiłyby drogowskaz w wyborze form i metod pracy nauczyciela.

Można przypuszczać, że poznanie założeń i skuteczności proponowanej *heurystycznej metody śpiewu* usprawni działalność dydaktyczną nauczyciela muzyki — szczególnie w zakresie swobodnej aktywności wokalne — a dzieciom przysporzy radości i zadowolenia z muzykowania na swoim naturalnym instrumencie — głosie. Dokładna znajomość poziomu uzdolnień muzycznych wychowanków pozwoli na ich zróżnicowanie według posiadanych zdolności oraz na bieżąco będzie informować nauczyciela o zachodzących zmianach.

Badania ankietowe rodziców dostarczyły wielu materiałów do charakterystyki środowiska domowego uczniów. Sondażem objęto 150 rodziców uczniów klas eksperymentalnych i klas kontrolnych. Spośród zgromadzonego materiału badawczego wnikliwej ocenie poddano zainteresowanie rodziców postęпами wokalnymi dziecka. Starano się ustalić następującą zależność: czy rodzicielskie sposoby korygowania błędów dzieci w śpiewie wpływają na częstotliwość śpiewu dziecka w domu.

Globalne ujęcie zebranych wyników korelacji prezentuje tabela interkorelacyjna (zob. tabelę 36.).

Tabela 36

**Zależność między zainteresowaniem rodziców, wyrażonym sposobami korygowania błędów dzieci w śpiewie, a częstością śpiewania dziecka w domu**

Klasy	Wartość współczynnika korelacji	Stopień korelacji	Zależność	Klasy	Wartość współczynnika korelacji	Stopień korelacji	Zależność
IbE	0,75	wysoki	znacząca	IcK	0,72	wysoki	znacząca
IIbE	0,59	umiarkowany	istotna	IIcK	0,59	umiarkowany	istotna
IIIbE	0,52	umiarkowany	istotna	IIIcK	0,27	niski	wyraźna, lecz mała

Obliczony współczynnik  $\chi^2$  dla klas eksperymentalnych i klas kontrolnych daje podstawy do odrzucenia hipotezy o związku, jaki zachodzi między sposobami korygowania błędów dzieci w śpiewie i częstością śpiewania dziecka w domu. Przypuszcza się, że korygowanie błędów dzieci w śpiewie przez ich rodziców nie decyduje wyłącznie o częstości śpiewania dziecka w domu, ale wartość współczynnika korelacji potwierdza istniejącą zależność w stopniu wysokim, umiarkowanym i niskim. Stwierdza się, że zależność ta kształtuje się różnie w poszczególnych klasach.

Spośród sposobów korygowania błędów dzieci w śpiewie wyodrębniono następujące formy: pokaz, wspólny śpiew, słuchanie muzyki wokalne oraz brak ingerencji.

Zarówno w klasach eksperymentalnych, jak i klasach kontrolnych najczęściej rodziców, bo 30%, odpowiedziało, że nie ingeruje podczas śpiewu dziecka. Słucha wspólnie z dziećmi muzyki wokalne 16% badanych, wspólnie śpiewa w domu 23%, demonstruje śpiew 22% rodziców, robi uwagi dziecku podczas nieprawidłowego śpiewu 9%. Uzyskane wyniki nie świadczą o dużym zainteresowaniu rodziców postępami wokalnymi dziecka.

Wysoki stopień korelacji uzyskali rodzice uczniów klas I. Można przypuszczać, że dziecko 7—8-letnie jest najbardziej wrażliwe na zachętę rodziców do śpiewu, a uwagi wypowiedziane na temat jego wykonawstwa przyjmowane są bez uprzedzeń. Dziecko klasy I bardzo lubi się popisywać przed domownikami, toteż śpiewa bez zażenowania, swobodnie, bez względu na stopień odtwórczej poprawności. Również rodzice wykazują największe zainteresowanie dzieckiem klasy I, gdyż rozpoczyna się nowy etap w jego życiu — nauka. W II klasie zainteresowanie rodziców śpiewem dziecka maleje, a w klasie III stopień korelacji jest najniższy. Rodzice dostrzegają ważność przedmiotów kierunkowych (na przykład języka polskiego, matematyki). Muzykę zaliczają do grupy przedmiotów mniej ważnych, a tym samym zaczynają jej poświęcać coraz mniej czasu. Niniejsza problematyka wymaga dalszych badań.



## Rozdział siódmy

# Próba syntezy wyników badań diagnostycznych

### Interpretacja i uogólnienie wyników

Zebrane wyniki badań potwierdzają potrzebę modyfikacji założeń treści programowych w szkolnictwie wyższym, szczególnie w zakresie przedmiotów zawodowych metodycznych, a mianowicie metodyki nauczania muzyki w zakresie kształcenia głosu małych dzieci.

Jak wykazały wyniki badań diagnostycznych, przygotowanie studentów do pracy zawodowej nad rozwijaniem możliwości głosowych dziecka klas I—III okazało się zdecydowanie niewystarczające. Uwidoczniły się braki w zakresie wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętności studentów, przede wszystkim podczas praktyki pedagogicznej nauczania muzyki w klasach młodszych. Studentom brakowało także wiedzy z pedagogiki ogólnej, pedagogiki muzyki, dydaktyki nauczania muzyki z działu *Śpiew i ćwiczenia mowy* oraz *Tworzenie muzyki*. Natomiast studenci znakomicie działali dydaktycznie podczas realizacji nauczania muzyki w klasach starszych, podczas zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Specyfika nauczania muzyki w klasach młodszych wymagała od nich większego zakresu wiedzy teoretycznej z pedagogiki kształcenia i rozwoju małego dziecka, bogatszej oferty zajęć muzyczno-zabawowych oraz działań dydaktycznych opartych na pedagogice twórczości. Głównym celem stosowania twórczych form i metod pracy podczas zajęć lekcyjnych jest zaangażowanie dziecka w realizowane treści na miarę jego uzdolnień muzycznych. Największym problemem studentów podczas realizacji zajęć dydaktycznych — jak donoszą wyniki badań sondażowych — był śpiew i ćwiczenia mowy. Indywidualne zróżnicowanie możliwości wokalnych dzieci sprawiało im wiele trudności teoretyczno-praktycznych. Aktywność uczniów podczas zajęć była niewielka, zatem pozbawiona zaangażowania.

Dopiero wprowadzona do zajęć dydaktycznych klas eksperymentalnych *heurystyczna metoda śpiewu*, oparta na działaniach twórczych, widocznie zmieniła stosunek uczniów do śpiewu oraz działań wokalnych. Uczniowie wykazywali zaangażowanie; co więcej, chęć pracy indywidualnej i zespołowej. Śpiew stał się atrakcją i wyzwaniem mobilizującym do pokonywania wokalnych niedoskonałości, trudności w śpiewie, do nauki poprawnego oddechu, intonacji, wyrabiania poczucia rytmu, do pracy nad wymową i dykcją, nad *ambitus* skali. Dało się zauważyć, że uczniowie klas eksperymentalnych w wokalną aktywność twórczą włączyli własny potencjał wartości osobowych, to jest uzdolnienie muzyczne i ogólne, a w tym — sferę intelektualną, emocjonalną i charakterologiczną, co można rozumieć jako w pełni świadomy ich udział w działaniach związanych ze śpiewem.

Zgromadzony materiał badawczy potwierdził zasadność koncepcji niniejszej pracy, ukazał możliwości akademickich zmian programowych oraz wyposażenia studentów w niezbędną wiedzę i umiejętności działań praktycznych nad kształceniem i rozwijaniem możliwości wokalnych uczniów klas I—III szkoły podstawowej.

W świetle zgromadzonych wyników badań należy stwierdzić, że przygotowanie studentów do pracy zawodowej musi być kompatybilne z potrzebami dziecka w trakcie edukacji wczesnoszkolnej, a także z treściami programowymi muzyki, jakie będzie realizował przyszły nauczyciel wychowania muzycznego w warunkach szkolnych.

Niezbędne jest też ciągłe badanie nowych potrzeb dziecka. Dlatego tak ważnym zadaniem kształcenia akademickiego staje się poznanie i próba rozumienia ogólniejszych współczesnych problemów dziecka i szkoły. Zmiany działań dydaktycznych nauczyciela muzyki w szkole podstawowej stanowiłyby podstawę działań optymalizujących i modernizujących program nauczania akademickiego w zakresie kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego. Działalność dydaktyczna nauczyciela mająca na celu rozwijanie możliwości wokalnych dziecka winna być poparta znajomością podejmowanych problemów, rzetelną wiedzą teoretyczną i praktyczną. Sposoby pracy nauczyciela nad rozwijaniem możliwości głosowych dziecka nie mogą być wynikiem metody prób i błędów, czy też kwestią przypadku.

Należy stwierdzić, że akademicki program nauczania z przedmiotu *metodyka nauczania muzyki* oraz zagadnień dotyczących kształcenia głosów dziecięcych traktuje obecnie te zagadnienia bardzo skrótowo. Treści programowe w zakresie emisji głosu są formułowane głównie z nastawieniem merytorycznym na klasy starsze. Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że odczuwa się w tym zakresie brak opracowań programowych i literaturowych następujących zagadnień:



- Zróżnicowanie metod i form pracy uwzględniających indywidualne możliwości głosowe dziecka na danym etapie rozwoju (*ambitus* skali, intonacja, poczucie rytmu, oddech, wymowa z dykcją).
- Wyodrębnienie kryteriów podziału głosów na typy, w zależności od warunków głosowych dziecka i jego uzdolnień muzycznych.
- Wiadomości o zależnościach zachodzących między głównymi składowymi śpiewu: skalą głosu i fonacją, oddechem, intonacją, dykcją, poczuciem rytmu, oraz uwagi o praktycznym kształceniu poszczególnych jego elementów, uwzględniającym wiek dziecka, poziom uzdolnień muzycznych.
- Znajomość metod diagnozujących uzdolnienia muzyczne dzieci, ich odczytanie i interpretacja, stosowanie ćwiczeń profilaktycznych lub działań dydaktycznych odpowiednich do potrzeb dziecka.
- Współpraca szkoły z psychologiczno-wychowawczymi placówkami wsparcia (poradnie psychologiczno-wychowawcze).
- Wielowariantowe narzędzia diagnostyczne, określające potencjał wokalny uczniów oraz tych, którzy mają trudności w śpiewie bądź mają kłopoty z gotowością śpiewaczą, pokonaniem barier emocjonalnych podczas śpiewu, z umiejętnością skoordynowania poszczególnych elementów śpiewu, z kształtowaniem poczucia intonacji jako słuchu wysokościowego i wyrabianiem poczucia rytmu, a także z kształtowaniem świadomego percypowania muzyki i umiejętności jej odtwarzania.

Dostrzeżono również, że metody oddziaływań wychowawczych nauczycieli muzyki na sferę wolicjonalną dziecka są w wielu przypadkach negatywne i mało rozpoznane przez studentów. Dowodzą tego przeprowadzone badania. Zebrany materiał wykazał, że badani nie zajmują się sferą wychowawczą, która niejednokrotnie stanowi przyczynę tego, że dzieci nie śpiewają, bądź też mają trudności w śpiewie, wykazują obojętne postawy wobec śpiewu. Badani pogłębiają w ten sposób niechęć dzieci do swego wykonawstwa i próbują ich beczynność muzyczną.

Śpiew u małego, zdrowego dziecka jest — jak podkreślono już kilkakrotnie — najbardziej naturalną, powszechną i dostępną formą czynnego uprawiania muzyki. Dziecko czuje potrzebę śpiewania wcześniej, niż zaczynają go uczyć nauczyciele. Tę gotowość należałoby podtrzymywać w toku pracy, kiedy to, zainspirowane przez nauczyciela, szybko intonuje zasłyszane, czy też przez siebie stworzone, melodie. Uważa się, że w klasach I—III powinien się rozwinąć w każdym dziecku pozytywny stosunek do uprawiania muzyki, bez względu na poziom jego uzdolnień.

Śpiew jest też podstawą rozwoju wrażliwości słuchu w różnych jego przejawach: wysokości dźwięku, czasu trwania, brzmień harmonicznym. Kształcenie głosów dziecięcych musi się opierać na pozytywnym nastawieniu psychicznym dziecka do śpiewu, umiejętnościach mających swe

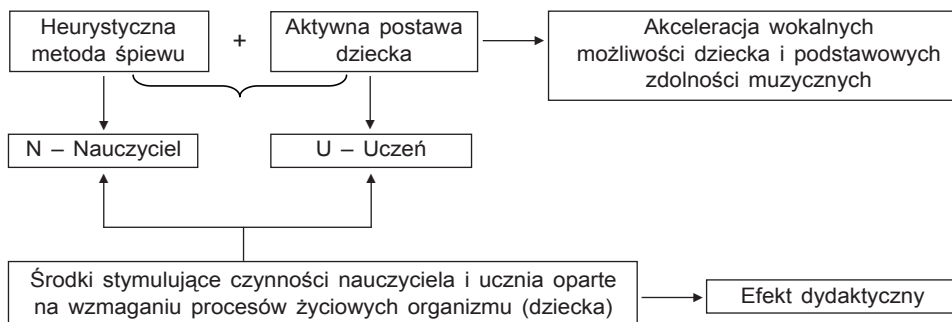
źródło w prawach naturalnego rozwoju organów głosowych, w wyobraźni muzycznej, oraz na dostosowaniu właściwych zabaw i ćwiczeń wokalnych do wieku, zainteresowań i potrzeb, możliwości percepcyjno-odtwórczych dziecka. Analiza zebranych wyników badań pozwala stwierdzić, że wokalna twórczość dziecięca nadal jest niedoceniana, a często nawet pomijana w pracy dydaktycznej nauczyciela muzyki. Muzykowanie dziecka na „żywym, własnym instrumencie strunowym” — głosie, najbardziej zbliża je do muzyki i pozostaje w jego świadomości na długo. Dziecko do swego wokalnego wykonawstwa musi nabrać przekonania, pozytywnego stosunku, czuć dużą swobodę i chęć pracy.

Przypuszcza się, że modyfikację systemu kształcenia studentów w ramach przedmiotów: metodyka nauczania muzyki, pedagogika twórczości, pedagogika muzyki, emisja głosu, wzbogaci poznanie założeń i skuteczności *heurystycznej metody śpiewu*. Poszerzy ich wiedzę teoretyczną i praktyczne umiejętności pracy wokalnej z dzieckiem. Metoda ta wymaga od ucznia aktywnej postawy i samodzielności twórczej. W myśl założenia metody, główną rolę odgrywa w niej proces tworzenia, a sam wynik jest elementem drugoplanowym. Bodźcami do wokalnej twórczości dziecka są percypowane fragmenty utworów muzyki konkretnej, utwory muzyki ilustracyjnej, motywy melodyczne, zjawiska przyrodnicze lub słowne hasła, media i multimedia, literatura dziecięca. Stosowanie metody ma na celu zniwelowanie, lub przynajmniej ograniczenie, niedoskonałości głosowych dziecka w zakresie fonacji, prowadzenia głosu, skali, oddychania, wymowy i dykcji, a także przemyślane rozwijanie predyspozycji na poziomie naturalnych możliwości głosowych uczniów klas I—III. Punktem docelowym ćwiczeń jest przygotowanie głosowe dziecka do świadomego śpiewania, jako podstawowej czynności wokalnej. W myśl założeń metody, do podstawowych form aktywności wokalnej należą swobodne wypowiedzi wokalne z tekstem lub bez tekstu.

Istota *heurystycznej metody śpiewu* polega na organizowaniu przez nauczyciela muzyki procesu dydaktycznego w taki sposób, który polega głównie na naprowadzaniu uczniów na drogę samodzielnych poszukiwań rozwiązań wokalnych. W metodzie dominuje forma zabawowa, indywidualna lub zespołowa. Wybór formy pracy twórczej z zastosowaniem metody pozostawiony jest decyzji dziecka. Akceleracja wokalnych możliwości dziecka zależy od naturalnych predyspozycji fizjologicznych, muzycznych i wokalnych oraz stosowanych na lekcji środków stymulujących.

Celem metody jest wzmaganie procesów życiowych organizmu, czyli naturalnych właściwości organu głosowo-artykulacyjnego dziecka, przy zachowaniu pełnej aktywności dziecka. Niniejszą konkluzję w graficzny sposób można przedstawić w postaci schematu 4.

Schemat 4

Schemat procesu dydaktycznego z udziałem *heurystycznej metody śpiewu*

Źródło: Opracowanie własne.

Dokładna znajomość założeń i skuteczności tej metody może się przyczynić do zwiększenia efektów pracy nauczyciela muzyki oraz stanowić podwalinę muzyki atonalnej, muzyki współczesnej, którą uczniowie poznają w klasach starszych. Godząc się na swobodną twórczość wokalną i czynny kontakt dziecka z muzyką, nauczyciel pozwoli mu szybciej zbliżyć się do tego, co wartościowe, piękne, zgodne z indywidualnością, a zarazem pochodzące z naturalnego środowiska dziecka. Pozwoli także poznawać jego możliwości i zasoby potencjału wokalnego i muzycznego będące wartościami osobowymi.

Niniejsza praca ukazuje tylko pewien wycinek pedagogicznej działalności nauczyciela muzyki w klasach I—III w zakresie realizacji jednego z bardzo ważnych działów programu *Śpiew i ćwiczenia mowy*. Muzyka należy do grupy przedmiotów estetycznych i wywiera — co wykazano w badaniach między innymi *Testem inteligencji muzycznej* H.D. Winga oraz sondażem zainteresowań muzycznych dziecka — bardzo duży wpływ na wszechstronny rozwój osobowości ucznia (wartości osobowych). Najprostszym dla dziecka sposobem wyrażania odczuć estetycznych oraz przeżyć jest jego śpiew. Świadome i systematyczne kształcenie głosu dziecka należy więc do głównych zadań pedagogicznych, artystycznych, estetycznych, jakie realizuje nauczyciel muzyki.

Przedstawione w pracy propozycje teoretyczno-praktyczne z uwzględnieniem *heurystycznej metody śpiewu* mogą stanowić pewne sugestie i wzory do naśladowania, ale muszą też być dostosowane do muzycznych możliwości dzieci, ich rozwoju wokalnego, intelektualnego, emocjonalnego i charakterologicznego. Wokalne możliwości dziecka uzależnione są głównie od jego aktywności, zdolności muzycznych, dojrzałości psychofizycznej oraz od stopnia, w jakim nauczyciel opanował założenia metody. Wzmaganie

procesów życiowych organizmu uzewnętrznia się w stopniowym opanowywaniu podstawowych zasad śpiewu, oddechu, prowadzenia głosu spokojnym i równomiernym wolumenem, poprawności wymowy, dykcji, artykulacji, przemyślanej muzycznie dynamiki śpiewu. Opanowanie wszystkich elementów techniki śpiewu jest procesem długofalowym i wymaga od dziecka wieloletniej pracy pedagogiczno-artystycznej. Początkiem działań wokalnie-twórczych powinien być proces dydaktyczny od klasy I po dalsze etapy kształcenia.

Stosowanie *heurystycznej metody śpiewu*, w szczególności w klasach I—III, daje dziecku możliwość syntetycznego ujmowania rzeczywistości. Wszystko, co dziecko otacza, może być źródłem dźwięku, a zarazem bodźcem do twórczości wokalne. Tylko tak rozumiana twórczość wokalna dziecka może skutkować wielowymiarowymi efektami dydaktycznymi nauczania muzyki.

Można powiedzieć, że *heurystyczna metoda śpiewu* działa wielokierunkowo, zapewniając nie tylko rozwój muzyczny, ponieważ formy aktywności dziecka są zróżnicowane pod względem treści i oddziaływań edukacyjno-wychowawczych. W myśl założeń metody, bez względu na poziom możliwości głosowych dzieci, na każdej lekcji muzyki klas eksperymentalnych dominowały metody praktycznego działania i metody problemowe. Do podstawowych form aktywności należała praca wielopoziomowa, indywidualna i grupowa. Taka interpretacja procesu nauczania pozwala na wyeksponowanie roli dziecka jako podmiotu nauczania.

Stosowanie *heurystycznej metody śpiewu* na lekcji wymaga też modernizacji dotychczasowych sposobów pracy nauczyciela muzyki. Mimo różnorodności realizowanych treści programowych, metod i form pracy na lekcji — wspólną cechą tej metody jest łączenie czynności nauczyciela i ucznia. Czynnościowy charakter *heurystycznej metody śpiewu* wypływa z istoty podstawowego jej założenia. Tradycyjne kształcenie głosu dziecka nie sprzyjało powiązaniu różnych wrażeń muzycznych oraz wiedzy percypowanej przez młody umysł w jedną całość doświadczania muzyki. Uczeń, przyswajając sobie zasady poprawnego śpiewu, nie tylko korzysta z pomocy i wskazówek nauczyciela, lecz także sam jest w pełni aktywny poznawczo, twórczo i wykonawczo.

Każda lekcja muzyki prowadzona *heurystyczną metodą śpiewu* wymaga prawidłowej organizacji działalności uczniów, dzięki której mogą nabyć określone w programie nauczania wiadomości, umiejętności i sprawności wokalne. *Heurystyczna metoda śpiewu* z perspektywy dydaktyki ogólnej należy do grupy metod odkrywczych i waloryzacyjnych, a z perspektywy metod nauczania — do grupy metod problemowych oraz twórczych. Pomocne w jej realizacji są także metody, którym odpowiadają kolejno czynności nauczyciela i ucznia (por. tabelę 37.).

Tabela 37

**Podział metod nauczania<sup>1</sup>**

Metody nauczania	Metody uczenia się
Metody podająco-naprowadzające	metody przyswajania
Metody eksponujące	metody przeżywania
Metody praktyczne	metody działania

Źródło: Opracowanie własne.

Uwzględniając muzyczny podział metod nauczania muzyki według Lekadii Jankowskiej<sup>2</sup>, w klasach eksperymentalnych stosowano następujące metody pracy nauczyciela i ucznia: problemowo-twórczą, problemowo-odtwórczą, problemowo-analityczną, ekspozycji, analityczno-percepcyjną, organizowania i rozwijania muzycznej działalności ucznia<sup>3</sup>. Pomijanie w procesie dydaktycznym choćby jednej z metod i form uczenia się muzyki powoduje lukę w wielostronnym procesie oddziaływania dydaktycznego. Organizacja zajęć uwzględniająca wszystkie formy i metody nauczania oraz wychowania zapewnia procesowi kształcenia wielostronność i pełnowartościowość.

Ze względu na cechy osobowe dziecka w wieku 7—9 lat lekcje muzyki w klasach młodszych i starszych powinny się odznaczać dużą zmiennością postępowania dydaktycznego. Dzieci 7—9-letnie szybko się nużą jednokowymi ćwiczeniami rozśpiewującymi i tą samą formą uczenia piosenek, toteż zaprezentowane w pracy założenia *heurystycznej metody śpiewu* cechuje duża różnorodność form stymulujących czynności nauczyciela i ucznia opartych na twórczej aktywności dziecka.

Różnorodność form stymulujących poczynania wokalne ucznia na lekcji jest bardzo duża, dlatego też możliwość stosowania metody uzależniona jest od inwencji nauczyciela, od zaplecza muzycznego szkoły oraz naturalnego środowiska dziecka. Należy się zastrzec, że oprócz przytoczonych na lekcji przykładów form stymulujących możliwości głosowe dziecka pozostają jeszcze inne, na przykład środki audiowizualne i wizualne; mogą się one stać bodźcem stymulującym działania wokalne, a także źródłem twórczej aktywności dziecka. Przeprowadzone badania i otrzymane wyniki dotyczące skuteczności *heurystycznej metody śpiewu* potwierdzają, że zajęcia te dają dziecku dużo satysfakcji i wiele autentycznej radości z muzykowania na miarę swoich możliwości. Wywierają także korzystny wpływ na jego wszechstronny rozwój muzyczny i ogólny.

<sup>1</sup> C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 137—139.

<sup>2</sup> L. Jankowska: *Metody nauczania w wychowaniu muzycznym*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1983, nr 4.

<sup>3</sup> Zob. J. Uchyła-Zroski: *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego*. Katowice 1991, s. 47—49.

Akceleracja możliwości wokalnych dziecka jest efektem stymulujących poczynań nauczyciela i ucznia. Im większy i korzystniejszy jest wpływ bodźców stymulujących, które stosuje nauczyciel, a które jednocześnie aktywnie odbiera uczeń, tym wyższy jest wskaźnik akceleracji rozwoju wokalnego i większy przyrost możliwości głosowych dziecka. Dlatego też w pracy szkolnej należy stosować różne formy przybliżania oraz zrozumienia zasad śpiewu, między innymi dzięki stosowaniu właściwego bodźca stymulacyjnego, odkrywaniu przez dziecko predyspozycji głosowych. Wszystkie formy stymulacji możliwości głosowych, takich jak dykcja, skala, oddech, rytm fonacji, prowadzenie głosu, artykulacja, dzieci przyjmują bardzo chętnie, mimo iż pewnie nie zdają sobie sprawy z faktu, że owe formy korzystnie wpływają na ich wyobraźnię i wrażliwość muzyczną.

Korelacja oraz integracja treści nauczania i form pracy nauczyciela muzyki oraz ucznia odgrywają istotną rolę. Szkoła winna zadbać o emocjonalnie atrakcyjną działalność ucznia, począwszy od najmłodszych lat, ponieważ problem wychowania estetycznego w szkole ma wysoką rangę społeczną.

Słuszne wydaje się przypomnienie w tym miejscu podstawowej prawdy głoszonej przez teoretyków myśli pedagogicznej: społeczeństwo (dzieci, młodzież, rodzice, dorośli) pragnie szkoły na miarę swych wyobrażeń i potrzeb. I właśnie dlatego nowoczesna szkoła musi być placówką wszechstronnie kształcącą, rozwijającą ucznia intelektualnie, osobowo, charakterologicznie. Kształcącą także jego naukowy pogląd na świat dzięki aktywności twórczej oraz dostrzeganiu tych wartości w muzyce i we własnym wykonawstwie, które budują poczucie własnej wartości i godności osobowej. Uczeń rozwija się tylko wówczas, gdy realizuje swe dążenia, cele, wartości.

Śpiew pozwala nauczycielowi muzyki realizować wiele celów edukacyjnych, między innymi założenia ideowego wychowania w duchu patriotyzmu, personalizmu i wartości humanistycznych. Nauka w szkole nie może być celem sama w sobie, ma przygotować młodego człowieka do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym w całej jego różnorodności i w całym bogactwie.

## Weryfikacja hipotez

Dokonanie weryfikacji hipotez postawionych w przeprowadzonych badaniach pozwala stwierdzić, że przyjęte przypuszczenia naukowo-badawcze, wyrażone w hipotezach, się potwierdziły. Hipoteza główna o związku przyczynowo-skutkowym, jaki powinien zachodzić między przygotowaniem merytorycznym i metodycznym studentów jako przyszłych nauczycieli mu-



zyki do pracy zawodowej i efektami ich działalności dydaktycznej, okazała się prawdziwa. Im lepiej przygotowany jest pod względem merytorycznym i metodycznym nauczyciel muzyki, tym skuteczniej będzie działał różnymi metodami na rozwój głosu dziecka, w tym także *heurystyczną metodą śpiewu*. I odwrotnie: im słabiej przygotowany pod względem merytorycznym i metodycznym nauczyciel muzyki, tym efekty jego pracy dydaktycznej są gorsze. Wyraża się to między innymi w tym, że we wszystkich szkołach, w których nauczyciele muzyki mieli większy zasób wiedzy muzycznej, indywidualizowali formy pracy z dziećmi, uwzględniając poziom uzdolnień muzycznych, wokalnych, oraz stosowali w pracy dydaktycznej najbardziej skuteczne i aktywizujące metody nauczania, lepsze wyniki osiągnęli w krótszym czasie.

Na podstawie badań ankietowych studentów i czynnych nauczycieli stwierdzono w 88% badanej populacji następujące niedostatki wiedzy teoretycznej oraz praktycznych umiejętności w zakresie kształcenia głosów dziecięcych:

- nieznaną anatomię i fizjologię głosu dziecka — 20%;
- brak umiejętności kształcenia poprawnej dykcji i artykulacji — 15%;
- brak umiejętności właściwego doboru repertuaru pieśniowego — 8%;
- brak umiejętności udzielania prawidłowych wskazówek i rad dzieciom wykazującym trudności w śpiewie — 45% badanych.

Badani nauczyciele — jak wykazała ankieta dla nauczycieli — prezentowali niski poziom sprawności głosowych i rzadko dokonywali na lekcji własnych prezentacji wokalnych. Uczniowie tych nauczycieli wychowania muzycznego, którzy legitymowali się wyższym wykształceniem muzycznym, a także ukończoną średnią szkołą muzyczną, osiągnęli lepsze wyniki ze śpiewu oraz czynnie uczestniczyli w przeglądach zespołów artystycznych.

Badania przeprowadzone wśród dzieci wykazały, że stosunkowo mała jest liczba uczniów uzdolnionych wokalnie „z natury”. Toteż głos dziecka trzeba pobudzić do aktywności, dobierając różnorodny zestaw bodźców, bo wówczas spontaniczność i chęć uczestnictwa w lekcji wyzwalają właściwe predyspozycje wokalne, którymi każde zdrowe dziecko obdarzyła natura. Najpodatniejsze na pobudzanie indywidualnej ekspresji wokalne są dzieci klas młodszych, ponieważ zafascynowane zabawą, nie zdają sobie sprawy ze znaczenia zadania muzycznego, bawią się, a zarazem kształcą się muzycznie. Każda uczelnia przygotowująca przyszłą kadrę nauczycielską powinna dać swoim absolwentom bogate i wielokierunkowe wykształcenie muzyczno-pedagogiczne na miarę potrzeb współczesnej szkoły i dziecka.

Założone w  $H_0$  wielostronne kształcenie muzyczne dziecka w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły przy współdziałaniu aktywnej jego postawy stymuluje i przyspiesza rozwój posiadanych możliwości głosowych.

Tylko właściwa organizacja procesu dydaktycznego i wychowawczego w szkole zapewnia dziecku pełną realizację jego dążeń i zainteresowań własnych.

Program muzyki zawiera bardzo bogatą tematykę wielostronnego kształcenia muzycznego dziecka. Do podstawowych form jego działalności muzycznej na lekcji zaliczyć można: śpiewanie, muzykowanie, ruch przy muzyce, słuchanie muzyki, wiadomości. Pomijanie przez dłuższy czas na lekcjach realizacji choćby jednej z tych form wpływa ujemnie na postępy muzyczne dziecka. Na podstawie badań ankietowych nauczycieli stwierdzono, że nie wszyscy zachowują w realizacji obligatoryjnych treści programowych właściwą proporcję. Oto wyniki procentowe badanych nauczycieli klas I—III:

- śpiew realizuje 15% nauczycieli;
- ruch z muzyką realizuje 10% nauczycieli;
- muzykowanie realizuje 25% nauczycieli;
- słuchanie muzyki — 20% nauczycieli;
- wiadomości — 30% nauczycieli.

Każda z wymienionych form działalności dziecka na lekcji, niezrealizowana w pełni, wpływa ujemnie na rozwój muzyczny dziecka. Podstawową formą w klasach I—III jest śpiew, a zatem wszelkie zaniedbania w realizacji programu klas młodszych odbiją się ujemnie na uczniach w klasach starszych.

Formułowane hipotezy główne wynikały z założenia o prawdopodobnym związku, jaki zachodzi między jakością organizowanego procesu dydaktycznego uczelni wyższych i jakością tegoż procesu dydaktycznego organizowanego przez nauczycieli muzyki w pracy z dziećmi.

Przechodząc do weryfikacji hipotez szczegółowych, należy stwierdzić, na podstawie wyników badań, że jeżeli uczelnia nie wyposaży przyszłych nauczycieli w wiedzę teoretyczną oraz w umiejętność celowego doboru form i metod wpływających na rozwój głosów dziecięcych, to niejako automatycznie zwiększa się prawdopodobieństwo, że nauczyciele ci nie zapewnią dzieciom odpowiednich możliwości rozwinięcia naturalnych predyspozycji głosowych i nie pobudzą aktywności do działań muzycznych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że zachodzi ścisły związek pomiędzy stopniem przygotowania, jakie studenci wynieśli z uczelni, i sposobami ich pracy nad rozwijaniem możliwości głosowych uczniów. Przykładowe obliczenia korelacji zawarte w rozdziale szóstym w pełni potwierdziły założenie o istnieniu związku zależności. Potwierdzeniem hipotez jest obliczony współczynnik  $\chi^2$  oraz siła związku. Największa liczba przebadanych studentów uznała, że zakres ich wiedzy o głosie dziecka jest bardzo mały — tak twierdziło 49% przebadanych, 34% stwierdziło, że ma tylko wiedzę ogólną i kieruje się w pracy przede wszystkim wy-



uczuciem pedagogicznym, 9% badanych oceniło swe umiejętności jako niezadowolające i niewystarczające, a 8% było zdania, że ich wiedza i umiejętności są wystarczające.

Największą trudność sprawiły nauczycielom muzyki wokalne i instrumentalne twórcze działania dziecięce. Jest uzasadnione badawczo, iż ten nauczyciel prawidłowo realizuje działania twórczej aktywności dziecka, który sam tę umiejętność posiadał. Nauczyciel sam musi ją opanować teoretycznie i praktycznie oraz znać korzyści płynące z preferowania tej formy przez dzieci. Wiedza nauczyciela muzyki o typach skal głosów dziecięcych oraz znajomość sposobów pracy z dziećmi mającymi trudności w śpiewie okazały się powierzchowne i niewystarczające. Zatem hipoteza H<sub>s1</sub> zweryfikowała się w pełni.

Hipoteza H<sub>s2</sub> zakładała, że jeżeli rozwój aparatu głosowego dziecka w aspekcie pedagogiczno-dydaktycznym uzależniony jest między innymi od:

- przebiegu pracy dydaktycznej szkoły, w tym doboru metod,
- uzdolnień muzycznych oraz inteligencji ogólnej i muzycznej,
- oddziaływania środowiska rodzinnego,

to każdy z wymienionych czynników może powodować bądź dodatnie, bądź ujemne skutki w rozwoju możliwości głosowych dziecka. Weryfikacja hipotezy szczegółowej została przeprowadzona dzięki podjęciu próby znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie główne czynniki wpływają na rozwój aparatu głosowego dziecka?
- Jakie konsekwencje wywołuje każdy z wymienionych czynników?

Właściwa organizacja pracy dydaktycznej szkoły i dobór odpowiednich metod pracy stanowią ważne ogniwo w strukturze szkoły. Placówka dobrze wyposażona w pomoce dydaktyczne, mająca fachowy personel pedagogiczny oraz zapewniająca sprawne funkcjonowanie sieci zajęć pozalekcyjnych warunkuje pełny rozwój zainteresowań własnych uczniów. Wiedza ucznia zdobyta podczas lekcji, a przekazana w ciekawy sposób, zawsze będzie zachęcać do dalszego jej pogłębiania.

Potwierdzeniem znaczącej funkcji wymienionego czynnika w kształtowaniu się zainteresowań uczniów są wyniki badań ankietowych Kwestionariusza Zainteresowań autorstwa Kingi Lewandowskiej. Przypuszczenia te potwierdziły wyniki zestawione w tabeli interkorelacyjnej (zobacz tabelę 33.), ukazujące zależność między zainteresowaniami muzycznymi dziecka, wyrażone uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych (pozaszkolnych), i stopniami otrzymanymi z muzyki. Współczynnik korelacji początkowych badań dla klas kontrolnych wynosi 0,49, a klas eksperymentalnych — 0,66. Badania końcowe potwierdzają założoną hipotezę, że im uczeń ma większy zasób wiadomości z danego przedmiotu, tym mniej odczuwa ciężar wysiłku w percypowaniu wiadomości, zaczyna więc szukać nowych rozwiązań w zajęciach pozadydaktycznych.

Kolejnymi z wymienionych czynników wpływających korzystnie bądź ujemnie na rozwój możliwości głosowych dziecka okazały się uzdolnienia muzyczne oraz inteligencja. Pomiarów uzdolnień muzycznych każdego ucznia dokonano na podstawie wyników *Testu inteligencji muzycznej* H.D. Winga. Obliczony wiek muzyczny oraz wynik *Testu istotności t-Studenta* wskazały jednoznacznie, że hipotezę zerową należy odrzucić, czyli różnica pomiarów dydaktycznych (pierwszego i drugiego) okazała się istotna statystycznie. Przyrost wieku muzycznego w klasach eksperymentalnych w ciągu roku nauki szkolnej okazał się wyższy aniżeli w klasach kontrolnych. Jako że klasy eksperymentalne i klasy kontrolne uczyły się w zbliżonych, prawie jednakowych warunkach, a jedyną różnicą była metoda pracy nauczyciela muzyki na lekcji, to przypuszczalnie owa zmiana nastąpiła pod wpływem czynnika eksperymentalnego.

Stosowanie *heurystycznej metody śpiewu* w nauczaniu muzyki wywiera zatem korzystny wpływ na rozwój uzdolnień muzycznych, określonych wiekiem muzycznym. Zastosowany test badał predyspozycje słuchowe uczniów w zakresie: słuchu analitycznego, słuchu wysokościowego, pamięci melodycznej.

Nieodzownym elementem śpiewu jest słuch muzyczny. Zdolność słyszenia znajduje odzwierciedlenie w czystym, poprawnym intonacyjnie śpiewie dziecka. Zatem im wyższy wynik wieku muzycznego osiąga dziecko, tym lepiej śpiewa.

Korelacja między inteligencją muzyczną i inteligencją ogólną potwierdziła hipotezę o zachodzącym między nimi związku. Różnice okazały się istotne. Wiedza muzyczna dziecka ma związek z poziomem wiedzy ogólnej. Ale nie jest to związek stały, ulega zmianom wraz z wiekiem badanych, ponieważ kształtowanie się zainteresowań przedmiotowych zależy nie tylko od posiadanej wiedzy dziecka, lecz także od wrodzonych uzdolnień do przedmiotów ścisłych, humanistycznych, estetycznych itd. Hipoteza o związku inteligencji muzycznej z inteligencją ogólną zweryfikowała się częściowo. Zależność będzie zawsze, ale stopień korelacji uzależniony jest zarówno od uzdolnień kierunkowych dziecka, jak i od obranych metod pracy nauczyciela.

Niewątpliwy wpływ na kształtowanie się zainteresowań wokalnych czy muzycznych dziecka wywiera środowisko domowe. Jak wykazały badania, dziecko ze środowiska zaniedbanego muzycznie znacznie odstaje pod względem rozśpiewania od swych rówieśników. Rodzice uczniów klas I—III nie przywiązują zbytnej wagi do przedmiotu muzyka. Zainteresowania rodziców postęпами muzycznymi dziecka zwiększają się wraz ze wzrostem jego aktywności muzycznej w domu. Badania dotyczące korelacji między zainteresowaniami rodziców, postęпами wokalnymi dziecka i częstotliwością jego śpiewu w domu wykazały, że taka zależność zachodzi. I tak,

w klasach I zależność ta osiągnęła stopień najniższy (IbE — 0,52, umiarkowany, IcK — 0,27, niski), w klasach II wyższy (IIbE i IIcK — 0,55, stopień korelacji umiarkowany, zależność istotna), a w klasach III najwyższy (IIIbE — 0,77, stopień korelacji wysoki, zależność znacząca, IIIcK — 0,75, stopień korelacji wysoki, zależność znacząca).

Zatem hipoteza o korzystnym lub niekorzystnym wpływie środowiska rodzinnego na wzrost poziomu uzdolnień wokalnych i rozwój możliwości głosowych dziecka zweryfikowała się całkowicie. Każdy z wymienionych czynników może wpływać dodatnio bądź ujemnie na rozwój możliwości głosowych dziecka.

Hipoteza szczegółowa  $H_{s3}$  zakładała: *heurystyczna metoda śpiewu* jest najskuteczniejszym sposobem rozwijania elementarnych umiejętności i podstawowych zdolności muzycznych dziecka klas I—III. Do weryfikacji hipotezy  $H_{s3}$  posłużył naturalny eksperyment pedagogiczny. Uzyskane wyniki badań świadczą niewątpliwie o całkowitej weryfikacji hipotezy. Przeprowadzony naturalny eksperyment pedagogiczny dał odpowiedź potwierdzającą na następujące pytanie problemowe: czy stosowanie na lekcji muzyki *heurystycznej metody śpiewu* wpłynie optymalizująco na rozwój możliwości głosowych dziecka i uzdolnień muzycznych?. Potwierdzeniem pozytywnej odpowiedzi na niniejsze pytanie są wyniki naturalnego eksperymentu pedagogicznego, w którym to klasy eksperymentalne osiągnęły wyższy poziom uzdolnień muzycznych, a szczególnie elementarnych umiejętności śpiewu.

Przytoczone wyniki potwierdzają założoną hipotezę  $H_{s3}$ . W klasach eksperymentalnych IbE, IIbE, IIIbE 30,7%, czyli 23, uczniów osiągnęło bardzo duży postęp, 26,7%, czyli 20, uczniów osiągnęło postęp w rozwoju możliwości głosowych, 32%, czyli 24, uczniów poczyniło postęp umiarkowany, a 10,6%, czyli 8, uczniów nie dorównało normom programowym oraz umiejętnościom rówieśników (4 uczniów z klasy I, 3 uczniów z klasy II, 1 uczeń z klasy III). Można jednak przypuszczać, że uczniowie ci owe braki uzupełnią w klasach wyższych. Pocięsa fakt, że bardzo mała jest liczba uczniów, u których stwierdzono regres, w stosunku do całej populacji wykazującej postęp. Wyniki obliczeń procentowych osiągniętych wyników możliwości głosowych w zespołach kontrolnych przedstawiają się następująco: 26,7%, czyli 20, uczniów osiągnęło bardzo duży postęp, 18,7%, czyli 14, uczniów wykazało postęp, 44%, czyli 33, uczniów — postęp umiarkowany, 10,6%, czyli 8, uczniów pozostało w regresie, zatem ich możliwości głosowe w zakresie skali, dykcji, intonacji, poczucia rytmu nadal odstają od normy programowej. Należy jednak podkreślić, że spośród wymienionych 8 uczniów rekrutuje się aż 5 uczniów z klasy III, 1 uczeń — z klasy II, i 2 uczniów — z klasy I, a więc pomimo że obliczenia procentowe uczniów określonych regresem (10,6%) są jednakowe dla obu ciągów, to niedorozwój elementarnych możliwości głosowych uczniów klas eksperymentalnych

zlokalizowany jest w niższych klasach, czyli można przypuszczać, że owe braki zostaną zniwelowane już w klasie II i III. Zatem *heurystyczna metoda śpiewu* wywiera znaczący wpływ na rozwój podstawowych możliwości głosowych dzieci klas I—III.

*Heurystyczna metoda śpiewu:*

- przewyższyła swoją skutecznością tradycyjny sposób pracy nauczyciela w zakresie przygotowania aparatu głosowego dziecka do śpiewu w klasach starszych;
- przewyższyła sformalizowaną pracę nauczyciela nad repertuarem pieśniowym.

Należy stwierdzić, że założona hipoteza  $H_3$  uległa całkowitej weryfikacji, a stosowanie na lekcji muzyki *heurystycznej metody śpiewu* wpłynęło korzystnie na rozwój możliwości głosowych dziecka i uzdolnień muzycznych.

## Wnioski i postulaty

Rozpatrywany problem stymulacji i akceleracji wokalnych możliwości dziecka w procesie dydaktycznym szkoły w klasach I—III wymagał również poznania zakresu wiedzy i praktycznych umiejętności nauczycieli muzyki w realizacji programu śpiewu.

Niniejsza praca nie wyczerpuje wszystkich zagadnień, jakie nasuwają się w trakcie analizy kształcenia głosów dziecięcych. Dzieje się tak głównie ze względu na złożoność tematyki. Całokształt wyników przeprowadzonych badań oraz ich analiza pozwalają na sformułowanie wielu uogólnień i wniosków dotyczących zmian w metodzie pracy nauczyciela muzyki na lekcji oraz wskazują konieczność modernizacji systemu kształcenia nauczycieli w zakresie emisji głosów dziecięcych. Przeprowadzony naturalny eksperyment pedagogiczny przekonał o słuszności podjęcia tego problemu w pracy i wskazał, o jakie nowe treści powinien być poszerzony uniwersytecki program nauczania przedmiotu metodyka muzyki, by w większym stopniu podkreślić konieczność świadomej i systematycznej pracy nauczyciela nad rozwijaniem głosów dziecięcych. Udowodniono tezę, że im rozleglejsza i bardziej rzetelna jest wiedza nauczyciela muzyki, tym łatwiej znajdzie on dla siebie odpowiednią metodę pracy i doczeka się lepszych, osiągniętych zmniejszonym wysiłkiem wyników. Wyższa sprawność muzyczna i wokalna dzieci ułatwi nauczycielowi realizację różnorodnych zadań dydaktyczno-wychowawczych, a także pomoże skuteczniej osiągać założone cele przedmiotu muzyka. Zawarte w rozprawie rozważania teoretyczne, opis i wyniki badań eksperymentalnych, a także próba ich syntezy miały na celu weryfikację

jednej z metod kształcenia głosu dziecięcego w klasach I—III. *Heurystyczna metoda śpiewu* okazała się na tyle skuteczna w rozwijaniu podstawowych zdolności wokalnych i elementarnych umiejętności muzycznych dzieci, że powinna zająć odpowiednie miejsce w teorii wychowania muzycznego i praktyce szkolnej. Aktualna wiedza czynnych nauczycieli oraz ich umiejętności z zakresu emisji głosu okazały się w stosunku do potrzeb dziecka zdecydowanie niewystarczające.

Przypuszcza się, że zmiana modelu kształcenia nauczycieli muzyki oraz poszerzenie zakresu ich wiedzy o głosie dziecka dzięki poznaniu założeń i skuteczności *heurystycznej metody śpiewu* wpłyną korzystnie na osiągane wyniki w pracy zawodowej. Prawidłowe odtwarzanie melodii głosem ma bezpośredni związek z poziomem rozwoju wyobraźni muzycznej, ze słuchowym rejestrowaniem różnic wysokości i czasu trwania bodźca muzycznego w centralnym układzie nerwowym, z przyswajaniem wysokości dźwięku, a następnie pobudzeniem organu głosowego do jego emitowania.

Norm wokalnych nie można dziecku narzucać, lecz należy tak kierować jego naturalnymi predyspozycjami, by w efekcie następował jego rozwój w zakresie umiejętności prowadzenia głosu, oddechu, dykcji, intonacji. Kształcenie głosów dziecięcych musi się opierać na prawach naturalnego rozwoju organów głosowych, wyobraźni muzycznej oraz dostosowaniu odpowiednich ćwiczeń wokalnych do wieku, psychiki, zainteresowań i możliwości percepcyjno-odtwórczych oraz twórczych dziecka. Trwałość i jakość głosu dziecka w dużej mierze zależą od właściwej pracy nauczyciela, repertuaru pieśniowego, od umiejętności merytoryczno-metodycznych pedagoga. Nowatorstwo metody w zakresie śpiewu dziecięcego polega między innymi na wprowadzeniu różnorodnych efektów muzycznych i wokalnych (chuchanie, szelest, zgrzyt itp.), naśladowaniu głosem dźwięków naturalnych i sztucznych.

Praca dostarczyła przykładów na budzenie w dziecku fascynacji dźwiękiem pochodzącym z naturalnego środowiska dziecka.

Założenia *heurystycznej metody śpiewu* oparte są na istniejących teoriach powstawania dźwięku: teorii mioelastycznej Keitha Negusa w powiązaniu z teorią kloniczną Raoula Hussona. Rozprawa wnosi nowe elementy do teorii wychowania muzycznego, szczególnie na styku nauk pedagogicznych i psychologicznych.

Najważniejsze wnioski można ująć następująco:

1. Przedstawione wyniki badań wskazują, że skuteczność *heurystycznej metody śpiewu* polega między innymi na tym, że jest wieloaspektowa. Aspekt psychologiczny zauważalny jest w respektowaniu i uwzględnianiu na lekcji możliwości przeciętnie muzycznego ucznia. Waler wychowawczy tkwi w osiągnięciu coraz wyższej, autentycznej sprawności muzycznej

i wokalne dziecka, która wywołuje wewnętrzny wzrost poczucia własnej wartości oraz korzystnie wpływa na rozwój jego promuzycznych zachowań. Wartość dydaktyczna metody polega między innymi na zastosowaniu elementów nauczania programowego, przestrzeganiu zasady stopniowania trudności, przystępności materiału, łączenia teorii z praktyką.

2. Proces nauczania prawidłowego śpiewu w klasach młodszych musi mieć postać przyswajania wiadomości i umiejętności dzięki aktywności twórczej dziecka.
3. Lekcje muzyki nigdy nie rozwiną prawdziwych zamiłowań dziecka do śpiewu, jeśli sam nauczyciel nie śpiewa, nie potrafi w poprawny sposób wykonać pieśni, czy też udzielić fachowych wskazówek.
4. Wyższa sprawność muzyczna i wokalna dzieci powinna ułatwić nauczycielowi realizację jego różnorodnych zadań dydaktyczno-wychowawczych, a także pozwolić na skuteczniejsze osiąganie założonych celów. Znajdzie to odzwierciedlenie w większej wrażliwości emocjonalnej uczniów oraz ich zainteresowaniu muzyką. Przyczyni się do szerszego i czynnego udziału dzieci w różnych formach działalności promuzycznej.
5. Integracja różnorodnych form działalności muzycznych na lekcji muzyki ma służyć nie tylko rozwojowi wokalnemu, lecz także ma na etapie nauczania początkowego rozbudzać, rozwijać i utrwalać wszelkie zainteresowania muzyczne dziecka.
6. Uzyskane wyniki badań wskazały, jaką metodą może również pracować nauczyciel muzyki z dziećmi dysponującymi różną skalą głosu (poszerzoną i zawężoną w stosunku do *ambitus* skali podanej w treściach programu nauczania), oraz potwierdziły konieczność wprowadzenia zmian w systemie kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego na studiach wyższych w zakresie wiedzy o głosach dziecięcych i możliwościach ich rozwijania.

Koniecznością zatem jest stałe aktualizowanie form pracy dydaktycznej każdej wyższej uczelni pedagogicznej. W świetle przeprowadzonych badań wydaje się również niezbędne, aby w doradztwie metodycznym prowadzonym przez odpowiednie instytucje oraz oddział doskonalenia (doksztalcania i doskonalenia) nauczycieli, a także przez nauczycieli metodyków zwrócić uwagę na pewne kwestie:

- do procesu kształcenia nauczycieli warto włączyć założenia *heurystycznej metody śpiewu*, ale zarazem zapoznać z konkretnymi przykładami jej stosowania;
- należy dostarczyć czynnym nauczycielom opracowanych wielowariantowych wzorów określających sposób pomiaru uzdolnień muzycznych, głównie tych, które ściśle związane są ze śpiewem.

Należy zobligować instytuty kształcenia nauczycieli oraz oddziały doskonalenia nauczycieli do organizowania kursów doksztalcających w za-



kresie merytorycznego i metodycznego przygotowania czynnych nauczycieli muzyki do stosowania *heurystycznej metody śpiewu* i realizacji treści programowych uwzględniających wokalną twórczość dziecka (tworzenie i słuchanie muzyki). Władze oświatowe winny utworzyć przy kuratoriach (delegaturach oświaty) muzyczne komórki metodyczne zatrudniające dobrych specjalistów o najlepszym wykształceniu muzyczno-pedagogicznym, by za ich pośrednictwem docierać do wszystkich nauczycieli, bez względu na staż pracy, kwalifikacje czy bazę materialną szkoły.

Celem większego rozpropagowania metody należy również zainteresować placówki naukowo-badawcze gruntownymi badaniami adaptacyjnymi. Badania pozwolą określić najwłaściwszy wariant powszechnego stosowania *heurystycznej metody śpiewu* w podstawowym szkolnictwie ogólnokształcącym.

Edukacja ustawiczna nauczycieli muzyki oznacza proces doskonalenia zasobu wykształcenia, kwalifikacji oraz ciągłej adaptacji: intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej, do przyspieszonego rytmu zmienności, który jest znamieniem współczesnej cywilizacji.

Autorka niniejszej pracy uważa, że próba przekształcenia szkolnej rzeczywistości w zakresie nauczania muzyki winna stworzyć nowe przesłanki dla efektywniejszego kształcenia muzycznego uczniów i przyszłych nauczycieli w polskiej szkole ogólnokształcącej.

Kształcenie muzyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym podstawowym i średnim jest jednym, powszechnym, a zarazem obowiązującym ogniwem w procesie kształcenia i wychowania pokoleń młodych Polaków. „Muzyka wokalna umożliwia dostęp do utrwalonego dziedzictwa kultury i stwarza ponadczasową międzynarodową więź między ludźmi, stanowi również uniwersalny język ekspresji i źródło przeżyć estetycznych o niezwykłej sile”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A. Rakowski (red.): *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej. Założenia, ekspertyzy i raporty zespołów ekspertów*. Warszawa 1986, s. 21. Zob. K. Rottermund: *Muzyka i nauczyciel muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym — kilka uwag i refleksji*. W: M. Chmurzyńska: *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*. Warszawa 2007, s. 25—40.





## Rozdział ósmy

# Prezentacja wyników badań komparatystycznych studentów oraz uczniów w świetle wartości osobowych

### Obecność wartości osobowych w kształceniu wokalnym studentów — badania jakościowe

W kontekście przyjętego tematu pracy *Śpiew jako wartość osobowa dziecka* w treściach rozdziału siódmego zostały ukazane wybrane zagadnienia specyfiki kształcenia studentów edukacji muzycznej i przyjęte przez uczelnie priorytety kształcenia mające związek z badaną problematyką. Zaprezentowano również pomiar komparatystyczny możliwości głosowych dzieci klas I—III ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju oraz wyniki badań studentów w zakresie wiedzy i umiejętności praktycznych dotyczących rozwijania możliwości głosowych dzieci w ramach zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, a także preferowane przez studentów wartości osobowe. Wartości we współczesnej edukacji muzycznej odgrywają wiele istotnych ról<sup>1</sup>.

Celem badań ankietowych studentów edukacji muzycznej Uniwersytetu Śląskiego było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytanie: jakie wartości osobowe są obecne w ich działaniach wokalnych oraz jaką odgrywają rolę w aktywności muzycznej?. Badania sondażu diagnostycznego przeprowadzono na próbie 70 studentów Instytutu Muzyki w roku akademickim 2014/2015, przy czym była to próba o doborze losowym. Zgromadzony materiał badawczy uporządkowano w obrębie 5 głównych pytań problemowych. W tekście zaprezentowano wybrane odpowiedzi studentów. Kategorie wartości osobowych, które wskazali studenci, prezentuje zamieszczony wykaz rang.

---

<sup>1</sup> G.K. Konkol: *Integracja europejska — Proces Boloński. Implikacje dla edukacji muzycznej*. Gdańsk 2013.

Oto analiza jakościowa uzyskanych wyników badań.

Na pytanie pierwsze: jakie cechy charakteru kształtują w badanych studentach aktywność wokalną? — respondenci wymienili następujące cechy (kolejność według liczby wskazań):

*wytrwałość, odwaga, cierpliwość, obowiązkowość, zdyscyplinowanie, systematyczność, zaangażowanie, dążność do celu, chęć samorozwoju, samodoskonalenie, upartość, pracowitość, sumienność, uczciwość, dokładność, regularność w ćwiczeniu, naturalność śpiewu, otwartość, ciekawość poznawcza, charyzmatyczność, kreatywność, otwartość, energiczność, przedsiębiorczość, pomysłowość, aktywność, chęć pracy w grupie, chęć do działania, mobilność, integralność z zespołem, umiłowanie wolności, indywidualność, umiejętność współpracy, odpowiedzialność.*

Na pytanie drugie: jakie cechy emocjonalne kształtują Pana/Pani stosunek do śpiewu? — badani odpowiedzieli:

*spokój dający poczucie poprawnej prezentacji dzieła wokalnego, radość, cieszenie się śpiewem, pasja, konsekwencja w działaniu, smutek spowodowany złym wykonaniem, złość, miłość, zachwyt, emocjonalność, staranie się, aby w każdej wykonywanej muzyce przekazywać także emocje, wrażliwość na muzykę, bunt, determinacja, spontaniczność, uczuciowość, zaangażowanie, uśmiech, pogoda ducha, swoboda, zadowolenie z siebie, zamiłowanie do śpiewu, twórcze podejście do życia przez śpiew, skłonność do poszukiwania piękna, empatia, dojrzałość emocjonalna, oryginalność, delikatność, indywidualność wykonawcza, umiejętność oceny i odczuwania własnego stanu fizycznego, świadomość własnych predyspozycji, pokonywanie własnych blokad, poczucie wolności, śpiew jako czynność pomagająca wyładować złe emocje, wewnętrzna chęć ewaluacji, chęć zaimponowania innym.*

Pytanie trzecie brzmiało: jaka wiedza przedmiotowa oraz umiejętności są u Pana/Pani podstawą rozwoju wokalnego?. Respondenci wskazali:

*śpiew warunkowany potencjałem osiągniętych zdolności muzycznych, wspomagającą rolę procesów psychicznych podczas śpiewu (głównie uczestniczy w nich myślenie, pamięć, wyobraźnia, spostrzeżenia, wrażliwość), skłonność do refleksji, znajomość pojęć muzycznych i notacji, opanowanie utworu muzycznego ze zrozumieniem, zarówno wiedzę praktyczną, jak i teoretyczną, umiejętność czytania nut, znajomość harmonii, poczucie tonalne i rytmiczne, poprawne operowanie elementami muzyki z zachowaniem cech danej epoki, stylu kompozytorskiego, wiedzę o emisji głosu i jego kształceniu oraz rozwoju, znajomość budowy aparatu głosowego, znajomość technik wykonawczych, pomysłowość, wyobraźnię, świadomość wokalną, rozumienie tekstu śpiewanego, świa-*

*dome korzystanie z aparatu głosowego, higienę śpiewu i mowy, wiedzę o muzyce, która rozwija potencjał zdolności muzycznych, ćwiczenia dykcji i wymowy, czytanie literatury specjalistycznej, uczestnictwo w warsztatach, zadowolenie z rozwoju, gimnastykę i rozwój fizyczny, umiejętności muzyczne (grę na instrumencie, percepcję muzyki, ruch przy muzyce, taniec).*

Odpowiadając na pytanie czwarte: w jakim zakresie może Pani/Pan wykorzystać własny potencjał wartości osobowych do pracy nad kształceniem głosów dziecięcych? — respondenci wyliczyli następujące rodzaje działań:

*praktykę asystencką, praktykę przedmiotowo-metodyczną podczas lekcji dyplomowych w realizowanej pracy zawodowej, podczas działań rodzinnych, dla własnej satysfakcji, celem podnoszenia własnej wiedzy teoretyczno-praktycznej w zakresie wykonawstwa wokalnego, w pracy dyrygenta chóralnego głosów dziecięcych, jako wychowawca i instruktor zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, podczas zajęć muzyczno-ruchowych, podczas lekcji muzyki, jako rodzic (obecny i przyszły), podczas ćwiczeń rozśpiewujących zespół chóralny, głównie do prezentacji muzyki współczesnej, we wszystkich formach zabawowych o charakterze wokalnym, celem uświadomienia uczniom, że śpiew jest działaniem muzycznym, kształtowanie sugestii i przekonania o możliwościach wokalnych każdego dziecka, kształtowanie w uczniach pozytywnego krytycyzmu do własnych prezentacji, w celach profilaktyki i terapii muzycznej, podczas zajęć arteterapii, podczas zabawy.*

Na pytanie piąte: które aspekty zajęć wokalnych w uczelni przygotowały Panią/Pana do działań niwelujących trudności w śpiewie u innych i siebie? — padły następujące odpowiedzi:

*wykłady z zakresu emisji głosu, zajęcia zespołów chóralnych, zajęcia grupowe emisji głosu, zajęcia pedagogiki twórczości, wykłady z dydaktyki szczegółowej muzyki, na pedagogice muzycznej.*

Prezentacja przytoczonych odpowiedzi studentów z uwzględnieniem rang jest następująca:

1. Jakie cechy charakteru kształtują Pani/Pana aktywność wokalną?
 

— cechy indywidualno-charakterologiczne	II ranga
— cechy ambicjonalne	III ranga
— cechy wspomagające działalność wokalną (muzyczną)	I ranga
— cechy kształtujące zachowania wobec innych	V ranga
— cechy zachowań ewaluacyjnych w działaniach artystycznych	IV ranga
— inne	V ranga

2. Jakie cechy emocjonalne kształtują Pani/Pana stosunek do śpiewu?
- cechy emocjonalne względem muzyki wokalnej II ranga
  - cechy emocjonalne skierowane na własne wykonawstwo I ranga
  - cechy emocjonalne skierowane na działania zespołowe (grupowe) III ranga
3. Jaka wiedza przedmiotowa oraz umiejętności są podstawą Pani/Pana rozwoju wokálnego?
- wiedza przedmiotowo-teoretyczna I ranga
  - wiedza o wykonawstwie muzycznym II ranga
  - świadomość własnych możliwości III ranga
  - praktyczne umiejętności muzyczne w zakresie śpiewu I ranga
  - potencjał fizyczny i zdrowotny IV ranga
4. W jakim zakresie może Pani /Pan wykorzystać własny potencjał wartości osobowych w pracy pedagogicznej nad kształceniem głosów dziecięcych?
- praktyka pedagogiczna podczas studiów I ranga
  - podczas lekcji dyplomowych III ranga
  - w realizowanej przeze mnie pracy zawodowej jako nauczyciel I ranga
  - podczas działań wokalnych w środowisku rodzinnym V ranga
  - dla własnej satysfakcji IV ranga
  - celem podnoszenia własnej wiedzy muzycznej teoretyczno-  
-praktycznej wykonawstwa wokálnego I ranga
  - w pracy dyrygenta II ranga
  - do celów terapeutycznych I ranga
  - do pracy podczas zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych II ranga
  - jako rodzic II ranga
5. Które aspekty zajęć wokalnych w uczelni przygotowały Panią/Pana do działań niwelujących trudności w śpiewie?
- przedmioty teoretyczne (wykłady) II ranga
  - przedmioty praktyczne (ćwiczenia) I ranga
  - zajęcia zbiorowe III ranga
  - zajęcia indywidualne I ranga
  - zajęcia grupowe II ranga

Wyniki badań sondażu diagnostycznego potwierdzają obecność wartości osobowych w kształceniu akademickim studentów. Kryteria odpowiedzi respondentów są zróżnicowane, co obrazują wyniki rang i zaprezentowane odpowiedzi. Ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi, niektóre wskazania badanych mają jednakowe rangi. Fakt ten potwierdza przyznanie takiej samej wagi poszczególnym cechom.

## Badania porównawcze możliwości wokalnych uczniów klas I—III

W Szkole Podstawowej nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju w roku szkolnym 2014/2015 przeprowadzono badania poprzeczne nad głosem dzieci klas I—III mające na celu pomiar następujących cech uzdolnień wokalnych: skali głosu, poczucia rytmu, intonacji, dykcji, pojemności oddechu. Badania te są kontynuacją wieloletnich pomiarów głosu dziecięcego. Pomiar dał odpowiedź na następujące pytania problemowe:

1. Czy pod wpływem twórczych ćwiczeń rozśpiewujących następuje rozwój głosu dziecięcego?
2. Jaki jest potencjał możliwości głosowych badanych uczniów w zakresie następujących cech: skali głosu, prawidłowego oddechu, dykcji, intonacji, poczucia rytmu?

Postawiono hipotezę o związku między sposobami pracy nauczyciela nad rozwojem predyspozycji głosowych uczniów i wykształceniem muzycznym nauczyciela.

Metodami badań były:

- Test umiejętności głosowych (pomiar dydaktyczny) w zakresie śpiewu (*ambitus* skali, intonacja, dykcja). Kryterium badania stanowiło wykonanie indywidualne piosenki z repertuaru danej klasy. Wykonanie piosenki przez badane dziecko było poddawane analizie jakościowej i ilościowej.
- Test poczucia rytmu autorstwa Miry Stambak.
- Pomiar oddechu spirometrem.

Klasy objęte badaniami prowadził nauczyciel specjalista edukacji wczesnoszkolnej oraz z przygotowaniem muzycznym Urszula Słyk. Uzyskane wyniki badań ukazują różnicę pomiarów w badaniach wstępnych i badaniach końcowych w roku szkolnym.

Pomiar możliwości głosowych dzieci obrazował potencjał wartości osobowych badanej populacji. Nauczycielka posługiwała się twórczymi metodami nauczania śpiewu, w tym *heurystyczną metodą śpiewu*. Skuteczność działań dydaktycznych przejawiała się w minimalizowaniu liczby uczniów odstających od normy. Dzieci osiągające normę programową zaklasyfikowane były do grupy środkowej C, poniżej normy DE oraz powyżej normy AB. Tabele 38–40 obrazują uzyskane w badaniach końcowych wartości.

Wyniki uczniów klasy Ia wskazują, że *ambitus* skali *w normie* osiągnęło 7 uczniów, *powyżej normy* było 8 badanych, natomiast 10 dzieci zakwalifikowało się do grupy *poniżej normy*. Dla tej grupy dzieci rok nauki szkolnej zajęć umuzykalniających okazał się za krótki. Pomiar oddechu wykazał, że 14 uczniów zakwalifikowało się do *normy programowej*, 5 było *powyżej normy*, a 6 *poniżej normy*. Pomiar dykcji i intonacji wykazał wielkości zbliżone. *W normie* było 8 uczniów, *powyżej normy* — 6, a *poniżej normy*

Tabela 38

**Wyniki badań uczniów klasy Ia (N=25)**

Kryteria badań	Liczba badanych		
	powyżej normy, AB	w normie, C	poniżej normy, DE
Skala głosu	8	7	10
Oddech	5	14	6
Dykcja	6	8	11
Intonacja	4	9	12
Poczucie rytmu	6	13	6

Tabela 39

**Wyniki badań uczniów klasy IIa (N=22)**

Kryteria badań	Liczba badanych		
	powyżej normy, AB	w normie, C	poniżej normy, DE
Skala	8	7	7
Oddech	9	8	5
Dykcja	6	11	5
Intonacja	5	10	7
Poczucie rytmu	8	8	6

Tabela 40

**Wyniki badań uczniów klasy IIIa (N=25)**

Kryteria badań	Liczba badanych		
	powyżej normy, AB	w normie, C	poniżej normy, DE
Skala głosu	12	7	6
Oddech	16	8	1
Dykcja	9	10	6
Intonacja	9	11	5
Poczucie rytmu	6	14	5

— 11 uczniów. Pod względem intonacji 4 uczniów było *powyżej normy*, 9 — *w normie*, a 12 uczniów *poniżej normy*. Badanie rytmu wykazało, iż 13 uczniów jest *w normie*, 6 *powyżej normy* i tyle samo *poniżej normy*. Badani mieli w największym stopniu rozwinięte poczucie rytmu. Spośród 5 kryteriów możliwości głosowych uczniów klasy Ia najlepszym wynikiem okazał się pomiar poczucia rytmu.

Odnośnie do pomiaru uczniów klasy II należy zauważyć, że w grupie *poniżej normy* występują liczebności bardzo zbliżone. Można przypuszczać,

iz są to te same dzieci. *W normie* ulokowało się 11 uczniów w zakresie pomiaru poprawności dykcji oraz 10 uczniów pod względem intonacji. W zakresie poczucia rytmu w każdej grupie zbliżona była liczba uczniów — od 8 do 6.

W tabeli 40. wyniki ulokowane zostały głównie w kategorii *powyżej normy* oraz *w normie*. Mała grupa dzieci pozostaje *poniżej normy*. Można zauważyć, że przyrost możliwości głosowych następuje wraz z rozwojem wartości osobowych, głównie w zakresie sfery poznawczej. Świadomy śpiew kieruje procesami słyszenia i rozumienia muzyki.

\*  
\*                      \*

Oto prezentacja wyników porównawczych, czyli końcowych wyników badań diagnostycznych (1986/1987) oraz uzyskanych podczas pomiaru porównawczego (2014/2015).

Oznaczenia dla danego typu badań:

- badania diagnostyczne (diagn.), rok szkolny 1986/1987,
- badania porównawcze (por.), rok szkolny 2014/2015.

Celem badań było pozyskanie informacji o możliwościach głosowych badanej populacji uczniów klas I—III Szkoły Podstawowej nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju. Zebrane wyniki badań miały wskazać, w jakim stopniu praca nad niwelowaniem trudności w śpiewie rozwija umiejętności wokalne w zakresie: *ambitus* skali głosu, pojemności oddechu, poprawnej wymowy podczas śpiewu (dykcji), intonacji oraz poczucia rytmu. Badania przeprowadzono według wszystkich norm przyjętych w badaniach diagnostycznych (patrz rozdział czwarty). Naturalny eksperyment pedagogiczny był podstawową metodą badań porównawczych. Jego składowe stanowiły pomiary prezentacji wokalne dzieci, pojemności oddechu oraz poczucia rytmu. Tabele 41—43 obrazują uzyskane wyniki ilościowe.

Tabela 41

**Badania porównawcze dla klas IbE i Ia** *N*=50

Kryteria badań	Liczba badanych powyżej normy, AB		Liczba badanych w normie, C		Liczba badanych poniżej normy, DE	
	bad. diagn.	bad. por.	bad. diagn.	bad. por.	bad. diagn.	bad. por.
Skala głosu	7	8	13	7	5	10
Oddech	22	5	3	14	0	6
Dykcja	9	6	12	8	4	11
Intonacja	7	4	9	9	9	12
Poczucie rytmu	6	6	13	13	6	6

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 42

**Badania porównawcze dla klas IIbE i IIa**  $N=47$ 

Kryteria badań	Liczba badanych powyżej normy, AB		Liczba badanych w normie, C		Liczba badanych poniżej normy, DE	
	bad. diagn.	bad. por.	bad. diagn.	bad. por.	bad. diagn.	bad. por.
Skala głosu	9	8	10	7	6	7
Oddech	19	9	4	8	2	5
Dykcja	7	6	13	11	5	5
Intonacja	8	5	11	10	6	7
Poczucie rytmu	8	8	10	8	7	6

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 43

**Badania porównawcze dla klas IIIbE i IIIa**  $N=50$ 

Kryteria badań	Liczba badanych powyżej normy, AB		Liczba badanych w normie, C		Liczba badanych poniżej normy, DE	
	bad. diagn.	bad. por.	bad. diagn.	bad. por.	bad. diagn.	bad. por.
Skala głosu	10	12	7	7	8	6
Oddech	24	16	1	8	0	1
Dykcja	10	9	11	10	4	6
Intonacja	8	9	9	11	8	5
Poczucie rytmu	7	6	12	14	6	5

Źródło: Opracowanie własne.

Zebrany materiał badawczy dał odpowiedź na postawione pytania problemowe:

- Czy pod wpływem twórczych ćwiczeń rozśpiewujących prowadzonych zgodnie z założeniami *heurystycznej metody śpiewu* następuje rozwój głosu dziecięcego?
- Jakie są możliwości głosowe badanych uczniów w zakresie cech: skali głosu, prawidłowego oddechu, dykcji, intonacji, poczucia rytmu?

Na postawione pytania odpowiedź przynoszą uzyskane wyniki badań porównawczych, wykazujące przyrost możliwości głosowych dzieci w ciągach klas diagnostycznych (1987) oraz porównawczych (badań komparatystycznych z 2015 roku) uczniów tej samej szkoły podstawowej w Jastrzębiu-Zdroju. Nauczyciele muzyki wykonujący oba pomiary mieli wykształcenie specjalistyczne i różny był jedynie czas pomiarów oraz struktura organizacyjna kształcenia w klasach I—III. Obecnie klasy Ia, IIa, IIIa są prowadzone w systemie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Nauczanie muzyki odbywa się kilka razy w tygodniu, w zależności od realizowanych



treści. Dzieci poddane badaniom uczęszczały do tego samego przedszkola, co dzieci biorące udział w pomiarze diagnostycznym.

Oto wyniki pomiaru pięciu składowych możliwości głosowych dziecka.

Skala głosu. W klasach diagnostycznych IbE, IIbE, IIIbE w grupie *powyżej normy* i w *normie* było 56 uczniów, a w klasach porównawczych Ia, IIa, IIIa — 49 uczniów. Uczniowie ci mogli śpiewać, nie odczuwając trudności wokalnych związanych z brakiem odpowiedniej skali głosu. Trudności miało 42 uczniów w obu ciągach badań; z grupy z klas diagnostycznych 19 uczniów, z klas porównawczych 23 uczniów. Wyniki badań skali głosu świadczą o większym potencjale uczniów z badań diagnostycznych.

Pomiarem oddechu jako pojemności *powietrza wdechowego* (wdychanego) objęto w klasach diagnostycznych 75 uczniów (kategoria w *normie* oraz *powyżej normy*), a w klasach diagnostycznych — 72 uczniów. Z tego *poniżej normy* z klas diagnostycznych rekrutowało się 2 uczniów i 12 z klas porównawczych. Wynik jest więc korzystniejszy dla uczniów klas diagnostycznych.

Pomiar poprawnej wymowy (dykcji) podczas śpiewu wypadł korzystnie w klasach diagnostycznych dla 62 uczniów, a w klasach porównawczych dla 50 badanych. Różnica pomiarów jest znaczna. Dzieci z klas diagnostycznych mają duże trudności z wymową, a co za tym idzie — także z wyraźnym śpiewem. *Poniżej normy* w klasach diagnostycznych było 13 badanych, a w klasach porównawczych 22 uczniów.

Intonacja, czyli słyszenie wysokościowe, budziła duże trudności wykonawcze. W grupach *powyżej normy* oraz w *normie* korzystny wynik w klasach diagnostycznych osiągnęło 57 uczniów, a w klasach porównawczych — 48. Wielkości te są zbliżone do pomiarów dykcji. W grupie dzieci *poniżej normy* w klasach diagnostycznych badanie z wynikiem pozytywnym zaliczyło 18 dzieci, w klasach porównawczych wynik był wyższy, *poniżej normy* było 24 badanych.

Próba rytmu testem Miry Stambak wykazała pomiary dla klas diagnostycznych. W *normie* było 56 uczniów. Natomiast w klasach kontrolnych normę osiągnęło 55 uczniów. W grupie *poniżej normy* dla obu klas było 36 dzieci, z tego w klasie diagnostycznej 19 badanych, a w kontrolnej 17. Globalnie traktując uzyskane wielkości, należy stwierdzić, że rozwój możliwości głosowych nastąpił we wszystkich badanych klasach, lecz przyrost możliwości głosowych w grupie uczniów z klas diagnostycznych był wyższy. Zastosowane w pomiarach metody statystyczne potwierdziły ich istotność: klasa I a:  $t=7,33$ ,  $S_d=16,66$ ; klasa II a:  $t=2,59$ ,  $S_d=15,76$ ; klasa III a:  $t=3,08$ ,  $S_d=14,71$ .

## Weryfikacja hipotez badań komparatystycznych

Celem podjętych badań diagnostycznych (1986/1987), a następnie komparatystycznych (2014/2015) było doskonalenie systemu kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego w zakresie pracy nad rozwijaniem możliwości głosowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, polegające na opracowaniu nowej metody, zwanej *heurystyczną metodą śpiewu*, i zapoznanie studentów z jej skutecznością. Zebrane w związku z pracą materiały i wyniki badań ukazują owe różnorodne braki uczelniom o profilu pedagogiczno-artystycznym, co w konsekwencji może się przyczynić do modernizacji treści programowych przedmiotów pedagogicznych — metodyki przedmiotu kierunkowego muzyki oraz ćwiczeń, pedagogiki muzyki, pedagogiki twórczości, jako niezbędnych przyszłym nauczycielom do pełnej realizacji zadań kształcenia muzycznego w szkole podstawowej.

Główny problem pracy sformułowano następująco: o jakie nowe treści programowe powinien być poszerzony uniwersytecki program nauczania przedmiotu *metodyka nauczania muzyki*, by w większym stopniu podkreślić konieczność świadomej i systematycznej pracy nauczyciela nad rozwijaniem głosów dziecięcych. Postawiono więc następujące pytania:

- Czy pod wpływem twórczych ćwiczeń rozśpiewujących następuje rozwój głosu dziecięcego?
- Jakie są możliwości głosowe badanych uczniów w zakresie skali głosu, prawidłowego oddechu, dykcji, intonacji, poczucia rytmu?
- Czy badania komparatystyczne potwierdzają skuteczność *heurystycznej metody śpiewu* wprowadzonej do nauczania muzyki w systemie zintegrowanym?

W świetle tak sformułowanych problemów badawczych przyjęto hipotezę o prawdopodobnym związku między sposobami pracy nauczyciela nad rozwojem predyspozycji głosowych uczniów i wykształceniem muzycznym oraz pedagogicznym nauczyciela.

$H_0$  — Przypuszcza się, że skuteczność *heurystycznej metody śpiewu* opartej na twórczej aktywności dziecka i nauczyciela jest zauważalna również w odległych czasowo badaniach komparatystycznych.

Hipoteza ta wynika z założenia o prawdopodobnym związku między jakością organizowanego procesu dydaktycznego uczelni wyższych i jakością tegoż procesu dydaktycznego organizowanego przez nauczycieli muzyki w pracy z dziećmi. Zgromadzony materiał badawczy potwierdził prawdziwość hipotezy o związku między jakością organizowanego procesu nauczania i stosowaną metodą pracy nauczyciela. Wyniki badań klas diagnostycznych były wyższe niż wyniki końcowe klas porównawczych. Rozpatrując poszczególne elementy składowe śpiewu, należy stwierdzić, że wyniki globalne poczucia rytmu dla klas III obu ciągów były jednakowe.

Jak wykazały badania, większych trudności przysparzał śpiew dzieciom klas porównawczych. Być może zabawowa forma zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej zajęcia muzyczne pozwala również traktować zabawowo. W trakcie zajęć muzycznych uczniowie nie kierują swą świadomością na percepcję muzyki, lecz szukają wyłącznie doznań ludycznych, hedonistycznych, radości z obcowania z muzyką (badania zgodne są z wynikami Edwina Eliasa Gordona). Kierowanie myśleniem dziecka podczas poznawania treści muzycznych jest sprawą trudną, rozciągniętą w czasie i wymagającą działań psychopedagogicznych. Realizacja form twórczych podczas zajęć z wprowadzoną *heurystyczną metodą śpiewu* nie budziła zastrzeżeń. Hipoteza zweryfikowała się w pełni.

### Refleksje końcowe dotyczące przeprowadzonych badań i współczesnej praktyki edukacyjnej

Umiejętność śpiewu oznacza pewną zdolność posługiwania instrumentem muzycznym, którą każdy człowiek otrzymał w darze od natury. Sprawność ta, stanowiąca element wychowania estetycznego człowieka, powinna być doskonała już od wczesnej młodości. Z dużą rozwagą realizowana edukacja wokalna dziecka może sprawić, że śpiew stanie się radością, działaniem wzbogaconym własną twórczością. Jednym ze sposobów rozwijania możliwości głosowych dzieci jest zaproponowana *heurystyczna metoda śpiewu*. Zweryfikowana eksperymentalnie podczas badań diagnostycznych i komparatystycznych, przyniosła pomyślne rezultaty dydaktyczne i wychowawcze. Wyniki badań potwierdzają zasadność wprowadzania dalszych zmian w zakresie kształcenia studentów edukacji muzycznej. Twórcze działania wokalne stały się podstawą pełnej realizacji założeń badawczych.

Współczesny nauczyciel musi być kreatywny, reprezentować postawę twórczą, ponieważ tych właśnie umiejętności wymaga dzisiejsza rzeczywistość wszystkich sektorów życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego i artystycznego. Można przypuszczać, że zakorzeniony już w młodości szacunek do działań muzycznych zaowocuje w późniejszych kontaktach dziecka i skłoni je do uprawiania sztuki muzycznej. Pielęgnowanie piękna muzyki i sztuki w różnych formach jest znaczącym wkładem Polaków do skarbcza kultury europejskiej i zjednoczonej Europy. Kształcenie studentów na miarę tendencji europejskich jest koniecznością, od której nie możemy się uchylać, a prezentując własny dorobek naukowy, należy go jedynie wzbogacać. Refleksje te kierują do wszystkich instytucji akademickich, edukacyjnych

i wychowawczych. Sztuka i nauka wymagają rzetelności, prawdy, które trzeba wciąż odkrywać i pogłębiać.

W kontekście podjętego tematu pracy należy zauważyć, że w literaturze pedagogiczno-muzycznej zaznaczają się rozbieżne stanowiska badaczy dotyczące ustalenia metod kształcenia i czasu realizacji działań dydaktycznych związanych z niwelowaniem nieprawidłowości w śpiewie i właściwym rozwojem głosu dziecka. Podejście pedagogów i muzyków, a także foniatorów i psychologów determinuje uprawiana dyscyplina. Jedni uważają, że głos dziecka można kształcić bez większych ograniczeń, postępując podobnie jak w przypadku głosów kobiecych. Inni biorą pod uwagę wyłącznie naturalność skali głosu dziecięcego.

W literaturze przedmiotu są opracowania ukazujące metody i formy ćwiczeń emisyjnych przeznaczonych głównie dla osób dorosłych. Odczuwa się natomiast brak literatury poświęconej kształceniu umiejętności wokalnych małych dzieci do lat 10 w systemie edukacji szkolnej. Kształcenie głosów dziecięcych wymaga szeroko pojmowanej ostrożności, gdyż organizm dziecka podlega ciągłemu rozwojowi i nie można stosować w sposób jednorodny szablonu ćwiczeń emisyjnych w formie zbiorowej.

Dobraną z dużą ostrożnością repertuar pieśniowy, zabawowy, ruchowy, taneczno-wokalny w formie zabawowej, twórczej może posłużyć za najtrafniejszy materiał dydaktyczny. Za podstawowe kryteria doboru ćwiczeń oraz pieśni przyjmuje się: rozumienie tekstu słownego przez dziecko, cechy melodyczne, cechy rytmiczne, tempo, artykulację, długość frazy muzycznej, dynamikę. Tekst słowny musi być dla dziecka zrozumiały, dawać możliwość poprawnego wymawiania dłuższych wyrazów lub trudniej zestawionych zgłosek, spółgłosek i sylab. Najłatwiejsze w śpiewie są samogłoski, gdyż są dźwięczne i uważane za „wokalne”. Musimy pamiętać, że narząd mowy i głosowy podlega ciągłym przekształceniom — zmieniają się rozmiary krtani, długość strun głosowych, stopniowo też powiększa się objętość klatki piersiowej i jam rezonacyjnych, co ma konsekwencje oddechowo-wykonawcze. Amplituda oddechowa u dzieci wynosi 3—5 cm, a u dorosłych 6—8 cm. Wszystkie te cechy muszą pozostać we wzajemnych, zgodnych relacjach.

Ważnym elementem poprawnej dykcji i wymawiania tekstu podczas śpiewu jest uzębienie dziecka. Deficyt uzębienia zawsze ma ujemny wpływ na artykulację, intonację, powoduje seplenienie i świszczące brzmienie. Zaburzenia artykulacji spowodowane nieprawidłowym uzębieniem, ułożeniem szczęk są przypisywane krótkiemu wiaźadełku języka. Przekrój krtani dziecka podlega ciągłemu rozwojowi, a ruchliwość krtani jest niewielka.

Rodzaj głosu i jego klasyfikacja zależą głównie od długości wiaźadeł głosowych. Naturalny i zdrowy głos dziecka oscyluje głównie w skali rejestru średniego i głowowego, co trwa aż do okresu mutacji. Głosy dziecięce dzielimy na skale: piersiowe, średnie, głowowe, gwizdkowe. Kształcenie

głosu dziecięcego należy rozpocząć od nabycia umiejętności rozluźnienia ciała, mięśni i osiągnięcia momentu gotowości śpiewaczej oraz koncentracji wykonawczej. Działania rozśpiewujące to swobodne nabieranie oddechu bez usztywniania ramion, mięśni pleców i twarzy. Dziecko wdycha powietrze nosem i półotwartymi ustami, po czym musi umieć je zatrzymać, to jest podświadomie sprężyć, by spokojnie i oszczędnie wydychając — śpiewać. Pamiętać trzeba, iż nigdy nie należy wypuścić z płuc pełnego zapasu wydychanego powietrza, gdyż prowadzi to do bezdechu, skutkującego niedotlenieniem organizmu i omdleniem. Oddychanie dla poprawnej fonacji ma znaczenie podstawowe. Pod wpływem wydychanego powietrza wiazadła głosowe pobudzone są do drgań. Dzieci pozostawione bez opieki nauczyciela specjalisty wychowania muzycznego na ogół posługują się oddechem górnym, *obojczykowym* — rozszerza się wówczas dość słabo tylko górna część klatki piersiowej. Jest ona w tym miejscu węższa i usztywniona. Towarzyszy temu działaniu unoszenie ramion i wciąganie brzucha, a efektem takiego rodzaju oddechu jest niekończenie dłuższych fraz i przerywanie śpiewu z powodu braku podparcia oddechowego (*appoggio*). Dlatego też przed śpiewem należy zastosować ćwiczenia oddechowe w formie zabawowej, rozluźniające wszelkie napięcia mięśniowe, fizyczne, psychiczne.



## Zakończenie

Wizerunek współczesnego nauczyciela muzyki jako estetycznego wychowawcy dziecka wyrasta między innymi z przekonania, że absolwent studiów o specjalności nauczycielskiej — w tym kierunków pedagogiczno-artystycznych — powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkoły. Przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w następujących zakresach:

- dydaktycznym i artystycznym, tworzących zespół umiejętności artystycznych i pedagogicznych;
- wychowawczym i społecznym, związanych z umiejętnością rozpoznawania potrzeb dziecka oraz ze zdolnością do współpracy w różnych relacjach międzyludzkich;
- kreatywnym, wyrażającym się zdolnością do działań twórczych, innowacyjnością i niestandardowością w powiązaniu ich ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
- prakseologicznym, wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli, a także ocenie procesów edukacyjnych i artystycznych;
- komunikacyjnym, wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych i wychowawczych;
- informacyjno-medialnym, wyrażającym się w umiejętności korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz ich stosowania w nauczaniu<sup>1</sup>.

Kompetentny nauczyciel muzyki to pedagog artysta mający zespół cech osobowych, a także pełnomocnictw i uprawnień nauczycielskich oraz

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23.09.2003 r. w zakresie standardów kształcenia nauczycieli. „Dziennik Ustaw” nr 170, poz. 1654 i 1655 ze zm.

artystycznych<sup>2</sup>, ponadto mający możliwość decydowania o wielu sprawach związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży. Podłożem jego działań powinno być odpowiednie przygotowanie i wykształcenie w zakresie wiedzy oraz umiejętności muzycznych, wiedzy ogólnej, jak również szeroko rozumianych doświadczeń zawodowych<sup>3</sup>. Kompetencje nauczycielskie to przede wszystkim zakres zagadnień związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela muzyki, dyrygenta, kierownika zespołu muzycznego, animatora kultury. Każdy nauczyciel muzyki w swej pracy zawodowej działa na rzecz sztuki oraz jej walorów poznawczo-kształcących i wychowawczych. Miejscem jego pracy jest klasa szkolna, szkoła, środowisko pozaszkolne, zespoły ruchu amatorskiego, instytucje kulturalno-oświatowe. Sylwetka nauczyciela muzyki powinna odpowiadać potrzebom oświatowym, oczekiwaniom jego środowiska pracy, a w szczególności współczesnym potrzebom zdrowotnym, artystycznym i edukacyjnym dziecka.

Niemal każdy autor programu nauczania muzyki w szkole zaleca nauczycielom stosowanie w pracy z dzieckiem ćwiczeń twórczych. Ale prowadzenie zajęć o tej tematyce nie należy do łatwych, a czasem i do znanych<sup>4</sup>. Studenci umiejętności te muszą osiąść już w trakcie studiów. Wprowadzenie przedmiotu akademickiego pedagogika twórczości było wynikiem długotrwałych badań nad stymulacją możliwości głosowych dzieci klas I—III w Jastrzębiu-Zdroju oraz kompetencji studentów w tym zakresie. Przedmiot ten stanowi nieodzowne przygotowanie studentów do realizacji założeń *heurystycznej metody śpiewu*. Na wiodącą tematykę przedmiotu pedagogika twórczości realizowanego na III roku studiów licencjackich oraz I roku studiów drugiego stopnia na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach składają się następujące zagadnienia dydaktyczne:

1. Zdolności i uzdolnienia twórcze — podstawy teoretyczne.
2. Twórczość i jej istota. Proces twórczy i jego ograniczenia.
3. Zdolności i uzdolnienia jako niezbędne warunki działalności twórczej.
4. Funkcje twórczości w rozwoju twórczej działalności dzieci i młodzieży.
5. Zachowania ekspresyjne dzieci i młodzieży jako naturalny przejaw aktywności twórczej. Ekspresja dziecięca a twórczość.
6. Twórcze opanowanie i używanie „języka sztuki” przez dziecko:
  - twórczość literacka dzieci i młodzieży oraz związki tej twórczości z muzyką,

<sup>2</sup> Zob. G. Darłak (red.): „*Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć*”. O relacji mistrz — uczeń. Katowice 2014.

<sup>3</sup> Zob. E. Kumik: *Kształcenie studentów akademii muzycznej do przyszłej pracy pedagogicznej*. W: J. Uchyła-Zroski (red.): *Wartości w muzyce. T. 5: Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*. Katowice.

<sup>4</sup> Zob. B. Kozusznik, J. Polak (red.): *Dobrze uczyć*. Katowice 2011.



- twórczość plastyczna,
  - twórczość muzyczna dzieci i młodzieży (wzajemne relacje, na przykład forma, kolorystyka, dynamika, rytm, harmonia),
  - twórczość w zakresie dramy.
7. Zakres twórczości muzycznej dziecka:
- dziecięce wytwory wokalne,
  - praktyczna realizacja założeń *heurystycznej metody śpiewu* z zastosowaniem różnych bodźców stymulacyjnych (inhibitorów),
  - gra na instrumentach jako źródło przeżyć estetycznych i twórczych działań,
  - rodzaje działań twórczych dziecka wyrażone ruchem,
  - twórcze *działania poliestetyczne* według koncepcji Wolfganga Roschera.
8. Bariery kształcenia postawy twórczej uczniów w procesie wychowania muzycznego.
9. Nauczyciel poszukiwaczem innowacji dydaktycznych, znakiem współczesności.
10. Gdzie szukać pomysłów twórczych w pracy z uczniem na różnych szczeblach nauczania?
- Oto niektóre możliwości i propozycje działań dydaktycznych:
- Rytm i brzmienie mowy. Rytm wiersza a rytm muzyki. Dialogi i tematy rytmiczne, akompaniament rytmiczny.
  - Recytacja, *parlando*, wokaliza.
  - Układanie ilustracji muzycznych.
  - Próby układania najprostszych melodii.
  - Kanon, wariacje i inne formy muzyczne w działaniach twórczych dzieci i młodzieży.
  - Dwugłos: *burdon*, *ostinato*, kadencje. Swobodne formy imitacyjne.
  - Rodzaje towarzyszenia harmonicznego.
  - Innowacyjne działania twórcze poza systemem dur-moll (dodekafonia, seria, sposoby przekształcania serii, atonalizm, układanie utworu).
- Realizacji założonych celów kształcenia odpowiadają zasady dydaktyki twórczości. Zasady te podpowiadają studentom, jak należy realizować cele zajęć twórczych również *heurystyczną metodą śpiewu*. Zawierają bowiem dyrektywy metodyczne, które wynikają z przyswojonej podczas wykładów wiedzy o procesie twórczym, a także o najbardziej efektywnych sposobach wspierania własnego i uczniów potencjału zdolności twórczych. Do wiodących celów wychowania do twórczości należy zaliczyć:
- Poszukiwanie i tworzenie wartości wspomagających aktywność twórczą.
  - Twórczy styl zachowań wyrażony określoną postawą wobec siebie i życia.
  - Stałe doskonalenie własnych zachowań twórczych.

Jak mówi Krzysztof Szmidt: „Zasady dydaktyki twórczości to ogólne normy postępowania nauczyciela, które określają, jak należy realizować określone cele zajęć twórczych”<sup>5</sup>. Zgodnie z tym założeniem znajomość zasad nauczania pomaga rozwiązywać różne problemy teoretyczne i praktyczne wyłaniające się w trakcie zajęć, przyczyniać się do zwiększenia atrakcyjności oraz efektywności działań uczniów i nauczyciela. Do ważnych kanonów rozwijania twórczości należy zaliczyć: wiedzę studenta o edukacyjnych uwarunkowaniach rozwoju twórczości (na przykład wiek, potencjał zdolności ogólnych i specjalistycznych, zainteresowania, warunki pracy twórczej, sposoby kierowania własnym lub innych procesem twórczym), wiedzę o czterech aspektach twórczości (wytwór jako dzieło twórcze, twórczość jako proces edukacyjny i wychowawczy, cechy osobowe jednostki, czynniki wewnętrzne i zewnętrzne wspomagające oraz hamujące procesy twórcze)<sup>6</sup>.

Spośród wielu sformułowanych w literaturze przedmiotu zasad nauczania działań twórczych należy wymienić między innymi zaproponowane przez Beth Hennessey i Teresę Amabile:

1. Pamiętaj, że dzieci będą bardziej twórcze, gdy będą się cieszyć tym, co robią.
2. Używaj rzeczowych nagród tak rzadko, jak to możliwe — w zamian zachęcaj do odczuwania dumy z dobrze wykonanej pracy.
3. Unikaj doprowadzania do sytuacji rywalizacyjnych.
4. Umiejszaj znaczenie oceny prac dzieci, w zamian przekonuj je, by stały się bardziej kompetentne w rozpoznawaniu własnych silnych i słabych stron.
5. Zachęcaj dzieci bardziej do kontrolowania własnej pracy niż do polegania na twoich dokładnych obserwacjach, opisach procesu działania i sugestiach.
6. Kiedy tylko to możliwe, daj dzieciom swobodę wyboru rodzaju i sposobu działania<sup>7</sup>.

Przytoczone zasady nauczania mają formę twierdzeń. Oprócz wymienionych należy dodać następujące w formie zaleceń:

1. Otaczaj szczególną troską dzieci mające trudność w odkrywaniu i uzewewnętrznianiu własnych możliwości twórczych: muzycznych, słownych, ruchowych i innych.
2. Traktuj jednakowo i ciepło wszystkie wytwory pracy twórczej uczniów od ich powstawania do finału.

<sup>5</sup> K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk 2007, s. 263.

<sup>6</sup> Zob. A. Barska: *Twórczość i wychowanie. Dialogi, pogranicza, konteksty*. Gdańsk 2014.

<sup>7</sup> Zob. T.M. Amabile: *Growing up Creative, Nurturing a Lifetime of Creativity*. W: K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości...*, s. 265.

3. Ucz myślenia na trzech etapach działań twórczych: myślenia koncepcyjnego przed rozpoczęciem pracy, świadomego korygowania przebiegu pracy twórczej, umiejętnego i krytycznego cieszenia się z jej wykonania.
4. Staraj się niwelować inhibitory (ograniczenia) pracy twórczej.
5. Aktywizuj stymulatory i wszelkie pozytywne formy wspomagające działania twórcze.
6. Wzbudź uczucia transcendentne do własnych działań twórczych w zakresie tworzenia muzyki wokalne, instrumentalnej, form ruchowych, zintegrowanych działań poliestetycznych i różnych możliwości wypowiedzi artystycznej<sup>8</sup>.

Według poglądów Jamesa Mursella, twórczość powinna być traktowana jako zasada dydaktyczna każdej lekcji i stanowić podstawę każdego kontaktu dziecka z muzyką. Twórczość jest aktem świadomym, często przemyślanym, korygowanym, opartym na artystycznej inwencji i wiedzy, stanowi wyraz subiektywnych przeżyć<sup>9</sup>.

Ważnym problemem w procesie twórczym jest poziom rozwoju wyobraźni, zdolności osobistej ekspresji. Są to dyspozycje, które kształtuje głównie sztuka. Postawa twórcza jest, według wielu autorów, zdolnością, którą można wykształcić w każdym człowieku. Rozwój wielorakich potencjalnych zdolności jest prawie nieograniczony i bardzo różnorodny. Inspiracja do tworzenia powinna płynąć z przeżycia sztuki, a nie z opisów komentarzy teoretycznych nauczyciela. Doświadczeni pedagodzy muzyki występują przeciw „kodyfikacji muzyki”, to jest przeciw nauczaniu jej teoretycznych zasad i opisu tego wszystkiego, co prowadzi do poznania intelektualnego. Celem tworzenia jest doskonalenie ekspresji, postawy twórczej, obrona dziecięcej wyobraźni, jej oryginalności i szczerości, rodzenie się zainteresowań muzyką tworzoną przez kompozytorów. Proces twórczy najczęściej bywa wielowątkowy i zintegrowany. Pod wpływem takich bodźców, jak: tekst słowny, uroki przyrody, dzieło sztuki, doświadczenie wzruszeń, powstaje napięcie poznawczo-emocjonalne, a ono stanowi podstawę przeżycia estetycznego, które prowadzi do twórczości.

Twórczość jest sposobem własnej wypowiedzi, wykazania się, próbą sprawdzenia umiejętności, zainteresowań, sprawdzenia samego siebie<sup>10</sup>. Dla wielu osób tworzenie muzyki w jej prostych formach okazuje się czynnością trudniejszą aniżeli odtwarzanie muzyki. Tworzenie muzyki wymaga od wykonawcy pewnej dojrzałości intelektualnej, złożonych umiejętności muzycznych, znajomości zasad tworzenia i posługiwania się językiem sztuki,

<sup>8</sup> Zob. J. Uchyła-Zroski: *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice 2001.

<sup>9</sup> Za: M. Przychodzińska: *Wychowanie muzyczne — idee, treści kierunki rozwoju*. Warszawa 1989, s. 138.

<sup>10</sup> Zob. E. Nęcka: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków 1995.

podczas gdy odtwarzanie muzyki wymaga jedynie podstawowych umiejętności zapamiętania tekstu i określonych możliwości odtwórczych, na przykład śpiewu, gry na instrumentach, ruchu.

Twórczość jako specyficzna forma działalności człowieka urzeczywistnia się w różnych obszarach ludzkiego życia<sup>11</sup>. Jej przejawem jest twórcze działanie człowieka, czyli tworzenie. Twórczość artystyczna, podobnie jak inne dziedziny twórczości, ma własną problematykę i specyficzne nazewnictwo. W teorii i praktyce muzycznej komponować znaczy to samo, co tworzyć, powoływać do istnienia, zestawiać elementy muzyczne w całość w sposób niepowtarzalny — indywidualny. Twórczość muzyczna jest procesem świadomym, przemyślanym i weryfikowalnym. Początkowe przejawy twórczości dziecięcej często mają charakter wypowiedzi przypadkowych, swobodnych i spontanicznych. Są wyrazem kreatywności dziecięcej i ekspresji. W późniejszym okresie przekształcają się w przemyślane działania twórcze. Stanowią pierwszy etap doświadczania muzyki. Według Krzysztofa J. Szmidta, w pracy pedagogów najważniejsze jest „pokonywanie schematów myślowych (wychodzenie poza stosowane nawyki myślenia), rozumienie złożoności rzeczy, bycie otwartym tak długo, jak to możliwe, powstrzymanie się od osądzania, myślenie szerokie, świeżość spostrzeżeń, używanie trików i heurystyk”<sup>12</sup>. Twórczą aktywnością uczniów najtrafniej kieruje twórczy nauczyciel, zwłaszcza gdy jest przekonany o wewnętrznych możliwościach każdego dziecka oraz ma niezbędne umiejętności metodyczne do realizacji zadań twórczych. Przy współdziałaniu studentów kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej Wydziału Artystycznego zostały opracowane kryteria oceny wytworów wokalnych uczniów, które miały zastosowanie podczas realizacji *heurystycznej metody śpiewu* na lekcjach muzyki.

Propozycje kryteriów do analizy dziecięcej twórczości wokalne można przedstawić w formie następujących cech muzycznych:

Śpiew: z tekstem, bez tekstu, wokaliza, *parlando*.

Analiza struktury melodii:

- ciąg melodii (wznosząca się, opadająca, wznosząco-opadająca, falująca, progresywna, inne pomysły);
- kształt ciągu melodycznego: zamknięty, zawieszony, rozdzielony na dwie części, połączony w jedną logiczną całość, inne;
- wariacyjna: rodzaje wariacji;
- zakończenie melodii: na tym samym tonie, na tonie niższym niż dwa poprzedzające dźwięki, inne.

<sup>11</sup> Zob. L. Kataryńczuk-Mania: *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*. Zielona Góra 2010, s. 115—131.

<sup>12</sup> K.J. Szmidt: *Systemowe teorie twórczości i ich pedagogiczne implikacje*. W: S. Poppek (red.): *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin 2004, s. 284.

Analiza materiału melodycznego: *ambitus*, liczba tonów, interwały.  
— Czystość intonacyjna: poprawna, *detonowana*, *supratonowana*.

Praktyczne działania twórcze studentów wymagają od nich wielu umiejętności muzycznych, interdyscyplinarnych, redakcyjnych, polotu, kreatywności, a także dobrej znajomości muzycznych uzdolnień dziecka i jego psychiki<sup>13</sup>. Student, który nabył takie umiejętności, nie obawia się realizacji śpiewu w klasach młodszych. Zajęcia te rozwijają studentów oraz uczniów odtwórczo i twórczo we wszystkich formach aktywności. Okazały się niezbędne w innowacyjnym realizowaniu treści muzycznych oraz w nauczaniu muzyki na różnych poziomach i etapach. Zaowocowały efektami dydaktycznymi podczas pomiarów możliwości głosowych uczniów klas I—III.

Praktyczne przygotowanie studentów do działań twórczych obejmuje między innymi:

- określanie celów zajęć, form pracy, metod twórczych;
- dobieranie właściwych stymulatorów działań twórczych;
- nabywanie umiejętności kierowania procesem twórczym (własnym i innych);
- układanie tekstów, na przykład muzycznych, słownych, ruchowych, tanecznych;
- dobieranie formy muzycznej, według której ma powstać nowe dzieło, także składu instrumentów, materiałów pomocniczych i przyborów;
- układanie scenariuszy zajęć twórczych dla zróżnicowanego wiekiem odbiorcy;
- przewidywanie alternatywnych efektów działań twórczych;
- kształtowanie umiejętności samooceny i tolerancji wobec pomysłów innych;
- inspirowanie do podejmowania coraz to trudniejszych działań twórczych;
- wzmaganie poczucia własnej wartości<sup>14</sup>.

Student po zapoznaniu się z całym cyklem pracy dydaktycznej w ramach przedmiotów: pedagogika twórczości, metodyka nauczania muzyki z elementami działań twórczych, pedagogika muzyki, a więc pracy uwzględniającej zakresy tematyczne różnych rodzajów twórczości, sam będzie twórczy w pracy dydaktycznej i rozkocha w muzyce swych podopiecznych<sup>15</sup>. Uczniowie takich pedagogów będą śpiewać, grać na instrumentach, słuchać muzyki ze zrozumieniem i z pasją. Muzyka (śpiew) jako wartość i źródło odkrywania innych wartości przez dziecko jest najskuteczniejszym środkiem wychowania do twórczości.

<sup>13</sup> Zob. S. Popek: *Twórczość w teorii i praktyce...*

<sup>14</sup> Zob. Z. Ciechan: *Nauczyciel i twórczość muzyczna uczniów*. Warszawa 1990.

<sup>15</sup> Zob. M. Karwowski: *Klimat dla kreatywności*. Warszawa 2009. Zob. też: A. Wojciechowski: *Terapia przez twórczość — elementy do teorii*. „Pedagogika” 1994, nr 282.



## Bibliografia

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor R.F. II: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Przekł. G. Skoczylas. Poznań 2014.
- Amabile T.M.: *Growing up Creative, Nurturing a Lifetime of Creativity*. W: Szmidt K.J.: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk 2007.
- Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Przekł. W. Betkiewicz. Warszawa 2003.
- Baley S.: *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa 1958.
- Banasiewicz A. i Lipska E.: *Elementarz muzyczny*. Warszawa 1978.
- Barska A.: *Twórczość i wychowanie. Dialogi, pogranicza, konteksty*. Gdańsk 2014.
- Belaiew-Exemplarski S.: *Das musikalische Empfinden im Vorschulalter*. „Zeitschrift für angewandte Psychologie” 1957, Nr. 27.
- Biografia miasta Jastrzębia-Zdrój*. Nakład Towarzystwa Rozwoju Miasta Jastrzębie-Zdrój. Jastrzębie-Zdrój 1975.
- Brègy W.: *Elementy techniki wokalnej*. Warszawa 1974.
- Bruner J.: *Proces kształcenia*. Warszawa 1964.
- Brzeziński J.: *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa 1978.
- Burlas L.: *Teória hudebnej pedagogiky*. Prešov 1997.
- Burowska Z.: *Sluchanie i tworzenie muzyki w szkole*. Warszawa 1980.
- Burowska Z., Głowacka E.: *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*. Kraków 2006.
- Chałas K.: *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. 1: *Godność, odpowiedzialność, tolerancja*. Lublin—Kielce 2003.
- Cheyette I.: *Developing the Innate Musical Creativity of Children*. Trans. M. Jurczyńska. „The Journal of Creative Behavior” 1978, nr 11.
- Chmurzyńska M. (red.): *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*. Warszawa 2007.
- Chmurzyńska M. (red.): *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki w ujęciu Johana A. Slobody*. Warszawa 2005.
- Chyła-Szypułowa I.: *Kompendium edukacji muzycznej*. Kielce 2008.
- Cichoń W.: *Wartości — człowiek — wychowanie*. Kraków 1996.

- Ciechan Z.: *Nauczyciel i twórczość muzyczna uczniów*. Warszawa 1990.
- Clauss G., Ebner H.: *Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów*. Przekł. J. Olesiak. Warszawa 1972.
- Danecka-Szopowa K.: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa 1960.
- Danel-Bobrzyk H.: *Instrument muzyczny źródłem twórczej inwencji dziecka młodszoszkolnego*. W: Danel-Bobrzyk H. (red.): *Zagadnienia pedagogiki muzycznej*. Katowice 1993.
- Darłak G. (red.): „*Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć*”. *O relacji mistrz — uczeń*. Katowice 2014.
- Dasiewicz-Tobiasz A.: *Umuzycznienie w przedszkolu*. Warszawa 1978.
- Denek K.: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999.
- Denek K.: *Nauczyciel między ideałem a codziennością*. Poznań 2012.
- Denek K.: *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku*. Poznań 2011.
- Denek K.: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń 1994.
- Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński W., Michałowski C.S.: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1. Kraków 2003.
- Denek K.: *Edukacja oparta o wartości*. W: Uchyla-Zroski J. (red.): *Wartości w muzyce*. T. 2: *Wartości kształcące i kształtowane u studentów toku edukacji szkoły wyższej*. Katowice 2009.
- Dłuska M.: *Fonetyka polska*. Warszawa 1981.
- Dymara B., Łopatkowa M., Pulinowa M.Z., Murzyn A.: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 2. Kraków 2003.
- Fomičev M.I. i Łukaszewski L.: *Podstawy foniatryi*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1974, nr 1.
- Gołaszewska M.: *Istota i istnienie wartości*. Warszawa 1990.
- Gordon E.E.: *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Przekł. E. Kuchtowa, A. Zielińska. Kraków 1997.
- Griffin E.: *Podstawy komunikacji społecznej*. Przekł. W. Kubiński, O. Kubińska, M. Kacmająr. Gdańsk 2003.
- Gutowska H., Lelonek M., Wróbel T.: *U nas. Środowisko społeczno-przyrodnicze, klasa I*. Przewodnik metodyczny. Warszawa 1987.
- Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów 1996.
- Horbulewicz J.: *Rozwój poglądów na muzykalność — materiały informacyjno-dyskusyjne*. Gdańsk 1968.
- Hornowski B.: *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa 1978.
- Husson R.: *La voix chantée*. Paris 1960.
- Husson R.: *Le chant*. Paris 1962.
- Il'ina G.A.: *K voprosu o formirovanii muzykal'nych predstavlenij u doškol'nikov*. Za: K. Lewandowska: *Odchylenia w rozwoju muzykalności u dzieci*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1974, nr 4.



- Ingarden R.: *O wartościach artystycznych i estetycznych*. W: Gołaszewska M.: *Istota i istnienie wartości*. Warszawa 1990.
- Jankowska L.: *Metody nauczania w wychowaniu muzycznym*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1983, nr 4.
- Jurczyńska M.: *Potrzeba i możliwości stymulacji rozwoju dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa*. W: Jaślarowa B. (red.): *Dziecko — warunki, możliwości i efekty stymulowania rozwoju*. Katowice 1981.
- Karbowski A. (red.): *Leksykon PWN*. Warszawa 1972.
- Karwowski M.: *Klimat dla kreatywności*. Warszawa 2009.
- Kataryńczuk-Mania L.: *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*. Zielona Góra 2010.
- Kisiel M. (red.): *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*. Dąbrowa Górnicza 2008.
- Kocowski T.: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Kraków 1991.
- Konkol G.K.: *Integracja europejska — Proces Boloński. Implikacje dla edukacji muzycznej*. Gdańsk 2013.
- Konopnicki J. (red.): *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1976.
- Konopnicki J., Molak A., Skorny Z.: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1976.
- Kotlarczyk M.: *Podstawy sztuki żywego słowa*. Warszawa 1965.
- Kożusznik B., Polak J. (red.): *Dobrze uczyć*. Katowice 2011.
- Kumik E.: *Kształcenie studentów akademii muzycznej do przyszłej pracy pedagogicznej*. W: Uchyła-Zroski J. (red.): *Wartości w muzyce*. T. 5: *Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*. Katowice 2013.
- Kunowski S.: *Wartości w procesie wychowania*. Kraków 2003.
- Kupisiewicz C.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996.
- Kurcz I.: *Uczenie się i pamięć*. W: Tomaszewski T. (red.): *Psychologia*. Warszawa 1977.
- „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” [Warszawa] 1984, nr 1—3.
- Lehmann L.: *Meine Gesangskunst*. New York—London. 1909.
- Lewandowska K.: *Odchylenia w rozwoju muzykalności u dzieci*. „Wychowanie Muzyczne” 1975, nr 4.
- Lewandowska K.: *Odchylenia w rozwoju muzykalności u dzieci*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1975, nr 5.
- Lewandowska K.: *Rozwój zdolności muzycznych*. Warszawa 1978.
- Lipska E., Przychodzińska M.: *Metodyka wychowania muzycznego*. Warszawa 1973.
- Lissa Z.: *Twórczość muzyczna dziecka w świetle psychologii i pedagogiki*. „Muzyka w Szkole” 1933, nr 7.
- Lissa Z.: *Z psychologii muzycznej dziecka*. „Muzyka w Szkole” 1931, nr 3.
- Lissa Z.: *Z psychologii muzycznej dziecka*. „Muzyka w Szkole” 1931, nr 4.
- Ławrowska R.: *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków 2003.

- Łobocki M.: *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa 1982.
- Łukaszewski L.: *Charakterystyka i rozwój głosu dziecka*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1973, nr 5.
- Łukaszewski L.: *Charakterystyka i rozwój głosu dziecka*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1974, nr 1.
- Manturzevska M.: *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych*. Warszawa 1969.
- Manturzevska M. (red.): *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa 2001.
- Manturzevska M., Kotarska H. (red.): *Psychologia muzyki*. Warszawa 1990.
- Melcowa E.A.: *Z psychologii czeskich analiz muzycznego rozwija młodszego szkolnika*. Za: K. Lewandowska: *Odchylenia w rozwoju muzykalności u dzieci*. „Wychowanie Muzyczne” 1974, nr 4.
- Michalski A.: *Tożsamość pedagogiki muzyki*. T. 1. Gdańsk 2012.
- Miklaszewski K., Meyer-Borysewicz M. (red.): *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Warszawa 1991.
- Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki: *Program nauczania przedmiotów kierunkowych. Uniwersytet, Wyższa Szkoła Pedagogiczna*. Warszawa 1975.
- Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych: *Muzyka klas IV—VIII*. Warszawa 1979.
- Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych: *Program nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*. Warszawa 1979.
- Mitrinowicz-Modrzejewska A.: *Filozofia i patologia głosu, słuchu i mowy*. Warszawa 1963.
- Morszczyńska U., Morszczyński W.: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński W., Michałowski C.S.: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1. Kraków 2003.
- Mrugalska K.: *Wychowanie muzyczne*. Warszawa 1976.
- Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków 1995.
- Nowak M.: *Pedagogika personalistyczna*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.): *Pedagogika*. Warszawa 2005.
- Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa 2010.
- Okoń W.: *Młodzież akademicka a pracownicy naukowo-dydaktyczni*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1980, nr 1—2, s. 12. W: Goriszowski W.: *Czytelnictwo literatury naukowej jako problem pedagogiczny*. [Biuletyn KoiW]. Katowice 1981.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996.
- Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981.
- Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003.
- Olbrycht K.: *Edukacja aksjologiczna — próba interpretacji i zarys programu*. W: Olbrycht K. (red.): *Edukacja aksjologiczna*. T. 1. Katowice 1994.

- Ossowski S.: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa 1967. W: Łobocki M.: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków 2009.
- Ostrowska K.: *W poszukiwaniu wartości*. Kraków 2004.
- Palka S.: *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańsk 2006.
- Pasternak W.: *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*. W: Denek K.: *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku*. Poznań 2011.
- Paulsen E.: *Über die Singstimme der Kinder*. W: Łukaszewski L.: *Charakterystyka i rozwój głosu dziecka*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1974, nr 1.
- Pęczek K.: *Kompetencje nauczyciela w zakresie emisji głosu stymulatorem aktywności muzycznej*. W: Kisiel M. (red.): *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*. Dąbrowa Górnicza 2008.
- Pikała A.: *Twórcza aktywność w powszechnej edukacji artystycznej przez muzykę*. Łódź 2011.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995.
- Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001.
- Popek S.: *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin 2004.
- Popek S. (red.): *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa 1988.
- Półturzycki J.: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997.
- Przetacznikowa M.: *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa 1967.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z.: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 2014.
- Przychodzińska-Kaciczak M.: *Dziecko i muzyka*. Warszawa 1974.
- Przychodzińska M.: *Metodyka wychowania muzycznego*. Warszawa 1973.
- Przychodzińska-Kaciczak M.: *Muzyka i wychowanie*. Warszawa 1969.
- Przychodzińska-Kaciczak M.: *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*. Warszawa 1979.
- Przychodzińska M.: *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa 1989.
- Przyłubscy E. i F.: *Litery*. Warszawa 1975.
- Pytlak A.: *Podstawy wychowania muzycznego*. Warszawa 1977.
- Pytlak A.: *Założenia teoretyczne nowego programu wychowania muzycznego*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1972, nr 5.
- Rakowski A. (red.): *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej. Założenia, ekspertyzy i raporty zespołów ekspertów*. Warszawa 1986.
- Reiss J.: *Mała historia muzyki*. Kraków 1987.
- Révész G.: *Einführung in die Musikpsychologie*. Bern 1946. W: Lissa Z.: *Z psychologii muzycznej dziecka*. „Muzyka w Szkole” 1931, nr 3.
- Rottermund K.: *Muzyka i nauczyciel muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym — kilka uwag i refleksji*. W: Chmurzyńska M.: *Psychologia rozwoju muzycznego — a kształcenie nauczycieli*. Warszawa 2007.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23.09.2003 r. w zakresie standardów kształcenia nauczycieli. „Dziennik Ustaw” nr 170, poz. 1654 i 1655 ze zm.
- Rupp H.: *Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten*. „Zeitschrift für angewandte Psychologie” IX, s. 41. W: Lissa Z.: *Z psychologii muzycznej dziecka*. „Muzyka w Szkole” 1931, nr 2.
- Rysiewicz Z. (red.): *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1965.
- Schoen M.: *The Psychology of Music*. New York 1940. W: Wierszyłowski J.: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1981.
- Schünemann G.: *Musikerziehung*. Lipsk 1900.
- Sedlák F.: *Naucíme zpívat vsechny deti*. Praha 1968.
- Sedlák F.: *Psychologie hudebních schopnosti a dovednosti*. Praha 1989.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C.: *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Przekł. E. Głowacka, K. Miklaszewski. Warszawa 1986.
- Souriau É.: *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*. Przekł. I. Wojnar. W: Wojnar I.: *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa 1965.
- Stern W. und C.: *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig 1914.
- Strelau J.: *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa 1971.
- Strelau J. (red.): *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa 1977.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z.: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa 1981.
- Styczek I.: *Logopedia*. Warszawa 1979.
- Suchanek A.: *Powszechne kształcenie głosu jako problem pedagogiczny*. Katowice 1989.
- Suchanek A.: *Rola kształcenia głosu w chórze*. W: Danel-Bohrzyk H. (red.): *Zagadnienia pedagogiki muzycznej*. Katowice 1993, s. 51—60.
- Suchanek A.: *Z zagadnień wybranych koncepcji metodycznych kształcenia głosu*. W: Danel-Bohrzyk H. (red.): *Z problematyki kształcenia w zakresie wychowania muzycznego*. Katowice 1988.
- Suchodolski B.: *Zarys pedagogiki*. T. 2. Warszawa 1959.
- Suświłło M.: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn 2001.
- Swadźba U.: *Wartości pracy, rodziny, religii — ciągłość i zmiana. Socjologiczne studium społeczności śląskich*. Katowice 2012.
- Szmidt K.J.: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J.: *Systemowe teorie twórczości i ich pedagogiczne implikacje*. W: Poppek S. (red.): *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin 2004.
- Zyphułowa I.: *Pieśń szkolna, jej teoria, historia oraz miejsce w repertuarze edukacyjnym polskiego szkolnictwa XIX i XX wieku*. Kielce 1994.
- Śledziński S. (red.): *Mała encyklopedia muzyki*. Warszawa 1970.
- Tarasiewicz B.: *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*. Zielona Góra 2014.
- Uchyla-Zroski J.: *Doświadczenie muzyki jako konkretyzacja indywidualnego bytu człowieka i działań wspólnotowych*. W: Sajdak A. (red.): *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*. Kraków 2005.

- Uchyała-Zroski J.: *Głos mówiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej*. Piotrków Trybunalski 1998.
- Uchyała-Zroski J.: *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice 1999.
- Uchyała-Zroski J.: *Stymulacja i akceleracja wokalnych możliwości dzieci klas młodszych w procesie dydaktycznym szkoły*. W: Danel-Bobrzyk H. (red.): *Zagadnienia pedagogiki muzycznej*. Katowice 1993.
- Uchyała-Zroski J.: *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego*. Katowice 1991.
- Uchyała-Zroski J. (red.): *Wartości w muzyce*. T. 1: *Studium monograficzne*. Katowice 2008.
- Uchyała-Zroski J. (red.): *Wartości w muzyce*. T. 2: *Wartości kształcące i kształtowane u studentów toku edukacji szkoły wyższej*. Katowice 2009.
- Uchyała-Zroski J. (red.): *Wartości w muzyce*. T. 3: *Metodologiczne podstawy badań nad wartościami w muzyce*. Katowice 2010.
- Uchyała-Zroski J. (red.): *Wartości w muzyce*. T. 4: *Muzyka w środowisku społecznym*. Katowice 2012.
- Uchyała-Zroski J. (red.): *Wartości w muzyce*. T. 5: *Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*. Katowice 2013.
- Uchyała-Zroski J. (red.): *Wartości w muzyce*. T. 6: *Muzyka współczesna — teatr — media*. Katowice 2014.
- Vrchotová-Pátová J.: *Struktura organizacyjna emisji głosu a treści i metody pracy w szkolnictwie czeskosłowackim*. W: H. Danel-Bobrzyk (red.): *Z problematyki kształcenia w zakresie wychowania muzycznego*. Katowice 1988.
- Weaver W.: *Model przetwarzania informacji muzycznych w edukacji*. W: Zwolińska E., Jankowski W. (red.): *Teoria uczenia się muzyki według E.E. Gordona*. Przekł. i oprac. E. Klimas-Kuchtowa, T. Natanson. Bydgoszcz—Warszawa 1995.
- Werner H.: *Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter*. Wien 1917.
- Wierszyłowski J.: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1970.
- Wierszyłowski J.: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1981.
- Wierszyłowski J.: *Z problemów psychologii muzyki*. Warszawa 1964.
- Wilk A.: *Skuteczność „metody względnej” w rozwijaniu podstawowych zdolności muzycznych uczniów*. Kraków 1983.
- Wojtyński C.: *Emisja głosu*. Warszawa 1970.
- Wołoszynowa L.: *Metoda badań psychologicznych*. Warszawa 1968.
- Wołoszynowa L.: *Rozwój fizyczny i psychiczny dzieci sześć- i siedmioletnich jako czynnik umożliwiający naukę szkolną*. „Oświata i Wychowanie” 1977, nr 13.
- Żebrowska M. (red.): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa 1981.
- Żuchelkowska K.: *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*. Bydgoszcz 2012.



## Indeks osobowy

- Abramczuk Romualda 99  
Adler Ronald B. 33, 34, 203  
Alabiew Aleksander 115  
Amabile Teresa M. 198, 203  
Anderson 49, 56
- Babbie Earl** 86, 203  
Baley Stefan 76, 203  
Banasiewicz Andrzej 69, 203  
Barska Adriana 198, 203  
Bauman Teresa 79, 207  
Belaiew-Exemplarski Sophie 46, 56, 203  
Bentley Arthur 74  
Betkiewicz Witold 86, 203  
Bloch Augustyn 115  
Brahms Johannes 115  
Brègy Wiktor 50, 203  
Broca Paul 64  
Bruner Jarome S. 120, 203  
Brzeziński Jerzy 103, 203  
Burlas Ladislav 77, 203  
Burowska Zofia 65, 120, 203  
Bühler Charlotte 40, 54
- Canestrini Giovanni 40  
Chałas Krystyna 12, 16, 203  
Cheyette Irving 40, 203  
Chmurzyńska Maria 76, 121, 179, 203, 207  
Chopin Fryderyk 115
- Choynowski Mieczysław 6, 92, 93, 94, 99, 153, 154, 155  
Chyła-Szypułowa Irena 106, 107, 116, 203  
Cichoń Władysław 11, 203  
Ciechan Zbigniew 201, 204  
Clauss Günther 103, 151, 204
- Danecka-Szopowa Krystyna** 38, 204  
Danel-Bohrzyk Helena 9, 60, 61, 62, 63, 204, 208, 209  
Darłak Grażyna 196, 204  
Dasiewicz-Tobiasz Anna 38, 53, 204  
Debussy Claude 115  
Denek Kazimierz 12, 15, 24, 25, 26, 35, 204, 206, 207  
Dłuska Maria 52, 204  
Dymara Bronisława 25, 204
- Ebner Heine** 103, 151, 204
- Fildhause A.E.** 49, 56  
Fomičev Mihail Ivanovič 47, 50, 51, 57, 204  
Fühlisch Günther 115
- Gabriel Clive** 69, 208  
Garczewa A. 49, 56  
Głowacka Ewa 65, 69, 203, 208  
Gołaszewska Maria 18, 19, 26, 33, 204, 205



- Gordon Edwin Elias 29, 30, 72, 191, 204, 209  
Goriszowski Włodzimierz 103, 206  
Gould Oren 61  
Griffin Em 34, 204  
Guilford Joy Paul 124  
Gutowska Helena 71, 72, 204  
Gutzmann Hermann 47, 54
- Hennessey Beth** 198  
Homplewicz Janusz 15, 204  
Horbulewicz Jan 38, 204  
Hornowski Bolesław 38, 204  
Husson Raoul 55, 63, 64, 177, 204
- Il'ina Galina 46, 54, 56, 204  
Hłakowiczówna Kazimiera 115  
Ingarden Roman 18, 205
- Jankowska Leokadia** 169, 205  
**Jankowski Wojciech** 29, 30, 209  
**Jaślarowa Bibiana** 39, 94, 205  
**Jaques-Dalcroze Émil** 106  
**Jotejko Tadeusz** 106  
**Jöde Fritz** 42, 54  
**Jurczyńska Mirosława** 38, 39, 40, 94, 203, 205  
**Jurkowski Andrzej** 66, 208
- Kacmajor Magdalena** 34, 204  
**Karbowski Adam** 64, 205  
**Karwowski Maciej** 201, 205  
**Kataryńczuk-Mania Lidia** 200, 205  
**Kazuro Stanisław** 106, 115  
**Kisiel Mirosław** 66, 205, 207  
**Klimas-Kuchtowa Ewa** 30, 209  
**Kocowski Tadeusz** 16, 17, 205  
**Kodaly Zoltan** 106  
**König René** 45, 56  
**Konkol Gabriela K.** 181, 205  
**Konopnicki Jan** 66, 67, 68, 69, 70, 205  
**Kotarska Halina** 22, 75, 206  
**Kotlarczyk Mieczysław** 119, 205  
**Kozietulski Czesław** 106  
**Kożusznik Barbara** 196, 205
- Kubińska Olga** 34, 204  
**Kubiński Wojciech** 34, 204  
**Kuchtowa Ewa** 72, 204  
**Kumik Ewa** 196, 205  
**Kunowski Stefan** 26, 28, 29, 205  
**Kupisiewicz Czesław** 169, 205  
**Kurcz Ida** 69, 205  
**Kwiatkowska Krystyna** 115  
**Kwieciński Zbigniew** 23, 206
- Laget Paul** 64  
**Lehmann Lilli** 60, 205  
**Lelonek Marian** 72, 204  
**Lewandowska Kinga** 38, 46, 48, 49, 61, 72, 73, 74, 84, 92, 95, 155, 173, 204, 205, 206  
**Lipska Ewa** 52, 53, 69, 203, 205  
**Lissa Zofia** 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 54, 56, 205, 207, 208  
**Lutosławski Witold** 115
- Łapińska Regina** 71  
**Ławrowska Romualda** 17, 205  
**Łobocki Mieczysław** 27, 92, 95, 103, 206, 207  
**Łopatkowa Maria** 25, 204  
**Łukaszewski Leon** 47, 50, 51, 52, 57, 204, 206, 207
- Manturzevska Maria** 22, 74, 75, 92, 206  
**Mayzner Tadeusz** 115  
**Melcowa E.A.** 48, 56, 206  
**Meyer-Borysewicz Maria** 78, 206  
**Michalski Andrzej** 15, 206  
**Michałowski Czesław Stanisław** 25, 26, 204, 206  
**Miklaszewski Kacper** 69, 78, 206, 208  
**Mill Johan Stuart** 131  
**Mitrinowicz-Modrzejewska Aleksandra** 52, 206  
**Molak Andrzej** 66, 205  
**Moldenhauer Robert** 40  
**Moniuszko Stanisław** 115  
**Morgagni Giovanni Battista** 63  
**Morszczyńska Urszula** 25, 26, 204, 206



- Morszczyński Wojciech 25, 26, 204, 206  
Mrugalska Krystyna 47, 54, 206  
Mursell James Cuthbert 74, 106, 199  
Murzyn Andrzej 25, 204
- Natanson Tadeusz 30, 209  
Negus Keith 55, 177  
Nęcka Edward 199, 206  
Nowak Marian 23, 206  
Nowak Stefan 86, 206
- Okoń Wincenty 11, 14, 22, 23, 91, 103, 105, 109, 120, 206  
Olbrycht Katarzyna 11, 206  
Olesiak Józef 103, 151, 204  
Orff Carl 106  
Ossowski Stanisław 26, 27, 207  
Ostrowska Krystyna 12, 207
- Palester Roman 115  
Palka Stanisław 82, 207  
Pasternak Wojciech 26, 207  
Paulsen Ed 47, 54, 207  
Pearson Karl 98, 123  
Penderecki Krzysztof 115  
Pęczek Katarzyna 66, 207  
Piasek Faustyn 106  
Pikała Anna 116, 207  
Pilch Tadeusz 79, 81, 207  
Pleń-Weberowa Maria 106  
Polak Jarosław 196, 205  
Poppek Stanisław 117, 200, 201, 207, 208  
Półturzycki Józef 26, 207  
Preyer Wilhelm Thierry 40  
Proctor II R.F. 33, 34, 203  
Przetacznik-Gierowska Maria 71, 72, 76, 207  
Przetacznikowa Maria 68, 207  
Przychodzińska Maria 47, 52, 53, 54, 106, 199, 205, 207  
Przychodzińska-Kaciczak Maria 38, 39, 105, 120, 207  
Przyłubska Ewa 71, 207  
Przyłubski Feliks 71, 207  
Pulinowa Maria Z. 25, 204
- Putkiewicz Zygmunt 66, 67, 208  
Pytlak Andrzej 17, 18, 52, 207
- Rakowski Andrzej** 179, 207  
Reiss Józef 117, 207  
Révész Géza 44, 54, 207  
Roscher Wolfgang 197  
Rosenfeld Lawrence B. 33, 34, 203  
Rottermund Krzysztof 179, 207  
Rousseau Jean-Jacques 106  
Rubinsztejn Siergiej Leonidowicz 73  
Rudziński Witold 106  
Rupp Heinz 43, 44, 55, 208  
Rysiewicz Zenon 13, 14, 208
- Saint-Saëns Camille 115  
Sajdak Anna 33, 208  
Schoen Michael 75, 208  
Schubert Franz 115  
Schumann Robert 115  
Schünemann Georg 40, 42, 44, 46, 54, 56, 208  
Seashore Gaspard 66  
Sedlák František 47, 54, 77, 208  
Shuter-Dyson Rosamund 69, 208  
Skoczylas Grażyna 33, 203  
Skorny Zbigniew 66, 67, 68, 69, 70, 205  
Sloboda Johan A. 76, 203  
Słyk Urszula 185  
Souriau Étienne 37, 38, 53, 208  
Stambak Mira 92, 135, 139, 185, 189  
Stencel Irena 135  
Stern Clara 45, 49, 56, 208  
Stern William 45, 49, 56, 75, 208  
Strelau Jan 38, 66, 67, 71, 208  
Stuligrosz Stefan 51, 57  
Styczek Irena 64, 208  
Suchanek Alojzy 60, 63, 208  
Suchodolski Bogdan 69, 208  
Suświłło Małgorzata 65, 208  
Swadźba Urszula 26, 208  
Szabelski Bolesław 115  
Szeligowska Stefania 106  
Szeligowski Tadeusz 106  
Szmidt Krzysztof J. 198, 200, 203, 208

- Szuman Stefan 46, 56  
Szypułowa Irena 4, 14, 107, 208
- Śledziński Stefan 61, 208  
Śliwerski Bogusław 23, 206  
Śmietana Stanisław 101
- Tarasiewicz Bogumiła 59, 60, 61, 119, 208  
Tarneaud Jean 63  
Tieplow Boris 74  
Tomaszewski Tadeusz 69, 205  
Turek Krystyna 4
- Vrchotová-Pátová Jarmila 62, 209
- Uchyla-Zroski Jadwiga 3, 24, 30, 31, 32, 33, 59, 61, 67, 69, 71, 99, 107, 169, 196, 199, 204, 205, 208, 209
- Weaver Warren 29, 30, 209  
Werner Heinz 42, 44, 45, 54, 56, 209  
Wieniawski Henryk 115
- Wierszyłowski Jan 38, 66, 75, 78, 208, 209  
Wilk Andrzej 106, 209  
Wing Herbert D. 6, 77, 92, 93, 94, 99, 149, 152, 153, 154, 155, 159, 167, 174  
Włodarski Ziemowit 71, 72, 76, 207  
Wojciechowski Andrzej 201  
Wojnar Irena 37, 208  
Wojtyński Czesław 50, 59, 119, 209  
Wołoszynowa Lidia 66, 70, 71, 97, 209  
Wróbel Tadeusz 72, 204  
Wygotski Stanisław 71  
Wysocki Stefan 106
- Zaczyński Władysław 124  
Zielińska Anna 72, 204  
Zimmerman Maria 74  
Zroska Kinga 42  
Zwolińska Ewa 29, 30, 209
- Żebrowska Maria 70, 71, 209  
Żuchelkowska Krystyna 11, 18, 209

Jadwiga Uchyla-Zroski

## The Importance of Singing as a Personal Value in Children's Development

### Vol. 1

#### The Constants and Changes in the Development of Theoretical Thought at the Turn of the 20<sup>th</sup> Century

#### Summary

The publication constitutes a pedagogical monograph which consists of two parts comprised of eight chapters. The first, theoretical part consists of three chapters, while the remaining five comprise a comprehensive empirical study, including methodology, research findings, in-depth analysis of those findings, and conclusions. The monograph is devoted to the analysis of singing and voice training in children from the perspective of personal values. In the first part of the monograph, the author refers to older research concerned with the development of voice in children, using lesser-known sources in Polish as well as other languages. Thus, the monograph addresses the issue also from the historical angle, allowing for broad analysis of the theoretical background for the subsequent empirical research. The theories cited in the monograph have been subject to thorough evaluation and comparative analysis. The monograph addresses both the constants and the changes in the theoretical approach to the issue, paying particular attention to the notions concerning development and voice training in children; assessment of the new—*heuristic*—method of vocal training; appropriate training for students preparing them for taking on the role of the teacher with regard to values and making value judgments; the role of fine arts universities in shaping creative attitudes in students. The theoretical part also includes the results of diagnostic and comparative studies of children and students, elaborated upon in the second part of the monograph. The proposed method, founded upon the principle of the creative process, is most effective when applied to elementary school students (class I—III); nonetheless, some of its elements can be utilised by parents and legal guardians in the home environment, and by teachers during music as well as music and movement classes in kindergartens, schools, and in therapy work with disabled children. This method as well as its didactic and educational benefits should be taught to students specialising in musical education, integrated teaching, preschool education, as well as to teachers working with special needs classes and counselors working with disabled children.

Ядвига Ухыла-Зроски

## Пение как личностная ценность ребенка

### Т. 1

Стабильность и изменчивость развития научной мысли  
на рубеже XX и XXI веков

#### Резюме

Публикация принадлежит к числу педагогических монографий. Она состоит из двух частей, охватывающих восемь глав. Первая, теоретическая, часть составляет три главы работы, остальные пять представляют собой совокупность эмпирических исследований в виде методологических основ, презентации результатов исследований, их анализа и выводов. В работе показано пение и формирование голоса ребенка в зеркале личностных ценностей. Автор в первой части работы обращается к давно проведенным исследованиям в области детского голоса, а также к малоизвестным источникам польской и зарубежной литературы. В таком аспекте работа приобретает черты историчности, широты и углубленности в теоретическую проблематику исследования. Приводимые в работе взгляды исследователей подвергаются оценке и сравнительному анализу. Автор обнаруживает постоянные и изменчивые признаки, которые показаны главным образом на примерах процесса вокального развития и формирования детей, верификации нового метода обучения пению: эвристического метода, соответствующей подготовки студентов к педагогической роли в свете ценностей и оценочности, задач художественных вузов в моделировании творческих позиций студентов.

Теоретическую часть дополняют результаты диагностических и компаративных исследований детей и студентов, представленные во второй части работы. Предлагаемый метод, основывающийся на творческих процессах, адресован прежде всего ученикам I–III классов. Вместе с тем его определенные элементы могут быть востребованы в семейной среде родителями и опекунами, на занятиях музыки и ритмики в детском саду, в учебных центрах, а также в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. С принципами метода и его воспитательно-дидактической эффективностью должны ознакомиться студенты музыкального образования, интегрированного обучения, дошкольного воспитания, педагоги специализированных классов, а также воспитатели заведений для детей с отклонениями в развитии.





Więcej o książce



Cena: 32 zł | ISSN 0208-6336  
(+VAT) | ISBN 978-83-8012-722-7