

Lidia Kataryńczuk-Mania  
Maciej Kołodziejski  
Mirosław Kisiel

**ORIENTACJE  
W METODOLOGII BADAŃ  
EDUKACYJNO-MUZYCZNYCH  
DIRECTIONS IN METHODOLOGY  
OF EDUCATIONAL-MUSICAL RESEARCH**

Zielona Góra 2018

Lidia Kataryńczuk-Mania  
Maciej Kołodziejcki  
Mirosław Kisiel

ORIENTACJE  
W METODOLOGII BADAŃ  
EDUKACYJNO-MUZYCZNYCH

Zielona Góra

---

2018

RECENZJA  
Krystyna Ferenc  
Violetta Przeremska  
Małgorzata Przybysz-Zaremba

REDAKCJA  
Małgorzata Kuncewicz



Publikację dofinansowano ze środków  
Uniwersytetu Zielonogorskiego



© Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii  
Uniwersytetu Zielonogorskiego

ISBN 978-83-945714-7-4

Patronat

PSEiA  Polska Stowarzyszenie Edukacji i Nauki Wychowawców



 smpk  
stowarzyszenie  
polskich  
muzyków  
kameralistów



Druk i oprawa: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogorskiego  
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50

## Spis treści

WPROWADZENIE W OPTYKĘ BADAWCZĄ W PEDAGOGICE MUZYCZNEJ	7
1. O DOJRZEWANIU BADACZA (STUDENTA/NAUCZYCIELA) DO WYBORU TEMATYKI PRACY	16
2. TEORIE, KONCEPCJE I METODY STOSOWANE W EDUKACJI MUZYCZNEJ	24
2.1. Teoria uczenia się muzyki E. E. Gordona jako oś konstrukcji metodyczno-badawczej	28
2.2. Edukacja muzyczna w optyce rozwiązań systemowo-strategicznych	35
3. PEDAGOGIKA MUZYCZNA WOBEC WIELORAKICH WYZWAŃ BADAWCZYCH	47
3.1. Pedagogika muzyczna w ujęciu interdyscyplinarnym	47
3.2. Definicje pedagogiki muzycznej w kontekście podejść i strategii badawczych	52
3.3. Przykłady badań w pedagogice muzycznej	56
3.4. Cel i przedmiot badań w pedagogice muzycznej	64
3.5. Obszary badań nad edukacją muzyczną (dzieci, młodzież, nauczyciele)	71
3.5.1. Badania polskie nad teorią uczenia się muzyki Edwina E. Gordona	71
3.6. Wielorakość nurtów w pedagogice muzycznej wynikająca ze złożoności subdyscypliny	75
3.7. Teorie analizy rzeczywistości społecznej jako odniesienie do badań i interpretacji problemów edukacji muzycznej	80
4. PODEJŚCIA BADAWCZE W PEDAGOGICE MUZYCZNEJ (ILOŚCIOWE VERSUS JAKOŚCIOWE) ORAZ DESKRYPCJA WYBRANYCH METOD	84
4.1. Badania jakościowe	89
4.1.1. Przegląd preferowanych metod w badaniach jakościowych	96
4.1.2. Obserwacja uczestnicząca	97
4.1.3. Wywiad jakościowy	99
4.1.4. Dyskusja i badania fokusowe	101
4.1.5. Metoda indywidualnych przypadków lub studium przypadku (z metodą biograficzną w tle)	104
4.1.6. Badania w działaniu	105
4.1.7. Zalety i wady badań jakościowych	109
4.2. Badania ilościowe	113
4.3. Charakterystyka wybranych ilościowych metod badawczych w edukacji muzycznej	115

4.3.1. Metoda sondażowa w badaniach muzyczno-edukacyjnych	116
4.3.2. Zasady projektowania kwestionariusza ankiety w badaniach sondażowych ilościowych	120
4.3.3. Specyfika prowadzenia badań sondażowych wśród dzieci przedszkolnych i młodszych szkolnych	127
4.3.4. Zalety i wady badań sondażowych (w ogóle)	129
4.4. Próby eksperymentalne w badaniach edukacyjno-muzycznych	131
4.5. Pomiar (testowanie) uzdolnień muzycznych w perspektywie pedagogiki gordonowskiej	142
4.6. Krytyka podejścia psychometrycznego obecnego w testach	150
4.7. Pomiar osiągnięć muzycznych	153
4.8. Zastosowanie skali Rensisa Likerta w badaniu postaw respondentów oraz częściowo w badaniu osiągnięć muzycznych	161
4.9. Badania ilościowe a badania jakościowe – dylematy i perspektywy	165
4.10. Triangulacja jako wyraz konsensusu badawczego	168
4.11. Zalety i wady strategii ilościowej	175
5. PROCEDURA BADAŃ NAUKOWYCH W OBSZARZE EDUKACJI MUZYCZNEJ – PRZEGLĄD DOKONAŃ RODZIMYCH PEDAGOGÓW MUZYKI	179
6. KOMPENDIUM PRZYGOTOWANIA PRACY DYPLOMOWEJ W OBSZARZE BADAŃ O CHARAKTERZE PEDAGOGICZNO-MUZYCZNYM	193
ZAKOŃCZENIE	225
Słownik terminów	230
Bibliografia	239
Indeks nazwisk	274
Aneks	280
Summary	301
Notki o Autorach	304

# Directions in methodology of educational-musical research

## Table of Contents

THE INTRODUCTION TO RESEARCH APPROACHES IN MUSIC PEDAGOGY	7
1. HOW THE RESEARCHER (STUDENT/TEACHER) GROWS TO CHOOSING A SUBJECT OF THE WORK	16
2. THEORIES, CONCEPTS AND METHODS IN MUSIC EDUCATION	24
2.1. Gordon's Music Learning Theory as the axis of methodical and research construction	28
2.2. Music education in the context of systemic and strategic solutions	35
3. MUSIC PEDAGOGY CONFRONTED WITH VARIOUS RESEARCH CHALLENGES	47
3.1. An interdisciplinary approach to music pedagogy	47
3.2. Definitions of music pedagogy in the context of approaches and research strategies	52
3.3. Examples of research in music pedagogy	56
3.4. The goal and subject of research in music pedagogy	64
3.5. Areas of research on music education (children, teenagers, teachers)	71
3.5.1. Polish research on the theory of music learning by Edwin E. Gordon	71
3.6. Multiplicity of trends in music pedagogy as a result of the complexity of the subdiscipline	75
3.7. Analysis of social reality theories as a reference to research and interpretation of music education problems	80
4. RESEARCH APPROACHES IN MUSIC PEDAGOGY (QUANTITATIVE VERSUS QUALITATIVE) AND A DESCRIPTION OF SELECTED METHODS	84
4.1. Qualitative research	89
4.1.1. Review of preferred methods in qualitative research	96
4.1.2. Participatory observation	97
4.1.3. Quality interview	99
4.1.4. Discussion and focus method	101
4.1.5. Individual case method or case study (with biographical method as a background)	104
4.1.6. Action research	105
4.1.7. Advantages and disadvantages of qualitative research	109
4.2. Quantitative research	113
4.3. Characteristics of selected quantitative research methods in music education	115



4.3.1. Survey study in musical-educational research	116
4.3.2. Principles of construction survey study (questionnaire) in quantitative research	120
4.3.3. The specifics of conducting surveys among pre-school and early-school education children	127
4.3.4. Advantages and disadvantages of surveys (in general)	129
4.4. Experimental trials in educational and music research	131
4.5. Measurement (testing) of musical aptitudes in the light of E. E. Gordon pedagogy	142
4.6. Critically of psychometric approach in tests	150
4.7. Measurement of music achievements	153
4.8. The Rensis Likert scale in the of respondents' attitudes survey and partly in the study of music achievements	161
4.9. Quantitative research and qualitative research - dilemmas and prospects	165
4.10. Triangulation as an expression of research consensus	168
4.11. Advantages and disadvantages of the quantitative strategy	175
5. THE PROCEDURE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN MUSIC EDUCATION - REVIEW OF THE POLISH MUSIC PEDAGOGUES' OUTPUT	179
6. COMPENDIUM: DIPLOMA THESIS IN THE AREA OF PEDAGOGICAL AND MUSICAL RESEARCH	193
SUMMARY	225
Definitions	230
Bibliography	239
Index of names	274
Annex	280
Summary	301
About Authors	304

---

## Wprowadzenie w optykę badawczą w pedagogice muzycznej

Proces edukacji estetycznej (muzycznej) widziany z perspektywy metodologicznej nie poddaje się łatwo badaniu i opisowi. Podlega on bowiem stałym przekształceniom, wynikającym ze zmian zachodzących w każdym aspekcie życia. Ta różnorodność i zmienność zjawisk stanowi z jednej strony trudność, z drugiej zaś jest sprzymierzeńcem w pracy każdego pedagoga-badacza. Utrudnia poszukiwanie uogólnień teoretycznych, nie pozwalając czasem na precyzję wskaźników ilościowych, a wymuszając jedynie analizę jakościową. Z drugiej jednak strony stwarza nieograniczone możliwości form kontaktu z podmiotem badań, oferując pedagogowi-badaczowi ogromny wybór metod, technik i narzędzi, z których może czerpać inspiracje bez względu na to, z jaką grupą dzieci/uczniów pracuje, przy jednoczesnym uwzględnieniu kategorii odpowiedzialności przedmiotowej (za coś) i podmiotowej (przed kimś)<sup>1</sup> oraz współczesnym pozycjonowaniem badań edukacyjnych oraz ich relacjami z codzienną praktyką i uczeniem się w obszarach edukacji formalnej i poza nią samą<sup>2</sup>. Wbrew temu, co pisze Wojciech Jankowski<sup>3</sup>, **oświata nie czuje się zwolniona z obowiązku i troski o rozwój muzyczny dzieci**, stąd niniejszą inicjatywę książkową, kierujemy do świadomych studentów i nauczycieli-badaczy, którzy

---

<sup>1</sup> Por. J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, UWM, Olsztyn 2001, s. 14-16.

<sup>2</sup> A. Lee, *What Counts as Educational Research? Spaces, Boundaries and Alliances*, „Australian Educational Researcher” 2010, no. 37(4), p. 63-78.

<sup>3</sup> W. Jankowski, *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, AMFC, Warszawa 2001, s. 21.



wykazują, mówiąc językiem Marii Ledzińskiej, przytomność i stan czuwania w swojej codziennej pracy i przedsięwzięciach naukowo-badawczych, szczególnie wtedy, gdy uważnie przyglądają się swoim uczniom, poznają ich i starają się zrozumieć<sup>4</sup>, stosując odpowiednie metody naukowo-badawcze.

Mając na uwadze trudności w nakreślaniu wektorów postępowania badawczego, przychodzi na myśl fragment wypowiedzi Johanna Volkelta:

Przedmiot estetyczny [...] nabywa swego szczególnego estetycznego charakteru tylko poprzez percepcję, uczucie i fantazję percypującego podmiotu<sup>5</sup>.

### Jednocześnie

droga do poznania sztuki nie jest jednak łatwa, jak się przypuszcza, stąd powstają rozczarowania; jej zdobywanie wymaga pewnej umiejętności, więc pewnego trudu<sup>6</sup>.

Ogromny wysiłek czeka przygotowujących prace promocyjne z zakresu pedagogiki muzycznej, ponieważ już proces pisania jest umiejętnością złożoną, której trzeba się uczyć, doskonalić i stale uaktualniać wiedzę na ten temat. W pracach promocyjnych [...] dajemy wyraz znajomości języka, logicznego rozumowania, gramatyki, stylistyki, ortografii, interpunkcji<sup>7</sup>, ale przede wszystkim dążymy do **rozwiązania problemów badawczych**, formułując pytania, na które odpowiedzi przynieść ma badanie<sup>8</sup>. Jak twierdzi Stefan Nowak,

specjalista w swej dziedzinie nauki to człowiek, który nie tylko umie znajdować odpowiedzi na pytania, lecz także pytania te poprawnie formułować<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> M. Ledzińska, *Koniec wieku i nauczanie. O niektórych wyznacznikach efektywności kształcenia ujmowanych z perspektywy psychologa*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego...*, op. cit., s. 16-17.

<sup>5</sup> Cyt. za: L. Wygotski, *Psychologia sztuki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980, s. 48-49.

<sup>6</sup> H. Hohensee-Ciszewska, *Dzieło sztuki i jego związki z epoką*, PWN, Warszawa 1966, s. 13.

<sup>7</sup> T. Mendel, *Metodyka pisania prac licencjackich*, Poznań 2014, [online] [http://robert-sobkow.weebly.com/uploads/8/5/6/4/8564850/poradnik\\_pisania\\_prac\\_licencjackich\\_tadeusz\\_mendel.pdf](http://robert-sobkow.weebly.com/uploads/8/5/6/4/8564850/poradnik_pisania_prac_licencjackich_tadeusz_mendel.pdf) [dostęp: 14.09.2017].

<sup>8</sup> Pomocne są także blogi, oferujące wskazówki na temat przygotowywania prac promocyjnych, np. *Blog edukacyjny Pegaz*, [online] <http://pegazedukacja.blogspot.com/2013/07/metodyka-pisania-prac-naukowych-8.html> [dostęp: 14.09.2017].

<sup>9</sup> Cyt. za: J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1996, s. 20.

## Zdaniem Beaty Oelszlaeger-Kosturek,

krytyczne myślenie, refleksja i autorefleksja – o procesie edukacyjnym i o sobie samym oraz własnym działaniu – stanowią ważne kompetencje nauczycielskie [...]. Kompetencje o charakterze badawczym, kontrolnym i oceniającym, ściśle sprzężone z wcześniejszym zaplanowaniem działań edukacyjnych, występują w klasyfikacji obok kompetencji poznawczych, komunikacyjnych i organizacyjnych<sup>10</sup>.

Refleksja nad praktyką w klasie szkolnej powinna być częścią kształcenia przyszłych nauczycieli, szczególnie w aspekcie rozwijania umiejętności studentów w zakresie myślenia pytajnego i celowości nauczania w kontekście problematyki łączenia teorii naukowych z praktyką edukacyjną<sup>11</sup>.

Wyróżnia się dwa rodzaje problemów rozwiązywanych przez człowieka:

1. problemy typu „odkryć”, ponieważ można odkryć jakieś zjawisko, relację, zależność (przyczynową, funkcjonalną) lub prawidłowość, które występują w rzeczywistości społecznej, pedagogicznej, psychopedagogicznej;
2. problemy typu „wynaaleźć” (skonstruować, stworzyć), ponieważ uczoney (badacz, ewaluator) konstruuje także nowe pojęcia, metody czy wątki literackie, a nowe teorie naukowe są w znacznej mierze realizacją zamierzeń konstruktorskich (obecnych w badaniu teorii naukowych)<sup>12</sup>.

W pierwszej kolejności student, a następnie nauczyciel, powinien nieustannie rozwijać swój profesjonalizm, ponieważ

warunkiem rozwoju nauczyciela jest ustawiczne samokształcenie, samokształtowanie i autokreacja oraz stopniowe, racjonalne budowanie kompetencji samoceny i mierzenia jakości własnej pracy, związane ze stopniowym, procesualnym wzmacnianiem cech „menedżera z charyzmą” w obrębie własnej praktyki edukacyjnej, wykazującej inicjatywę badawczą i konsekwentnie zmierzającego do

---

<sup>10</sup> B. Oelszlaeger-Kosturek, *Kształtowanie autorefleksyjnej postawy u studentów pedagogiki (przyszłych nauczycieli)*, [w:] *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu*, red. M. Kołodziejcki, AH, Pułtusk 2014, s. 61.

<sup>11</sup> K. Dogani, *Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music*, „*Music Education Research*” 2008, no. 10 (1), p. 125-139

<sup>12</sup> J. Such, M. Szczęśniak, *Filozofia nauki*, UAM, Poznań 2006, s. 30-31.

złożonego celu. Fundamentem edukacji staje się więc zrozumienie własnej roli w obszarze oświaty [...]. Zgłaszając problemy<sup>13</sup>, manifestuje się swoją niewiedzę, ale ponieważ naczelną kategorią nauki jest poznanie, które wchodzi w skład procesów niezwykle złożonych, jako warunek samookreślenia i autonomizacji, podmiot przyswaja sobie otaczający świat i próbuje odpowiedzieć na pytania o swoje w nim miejsce<sup>14</sup>.

Dobrze jeśli pracę charakteryzuje spójność i jasność tytułu (tematu), prawidłowo postawione i sformułowane problemy badawcze i często odpowiadające im hipotezy badawcze, określony właściwie przedmiot i cel badań, które poprawiają logikę i przejrzystość całego postępowania badawczego. Wówczas bowiem planowanie badań jest bardziej konsekwentne, a raporty badawcze (czyli same prace) są czytelne i rzetelne<sup>15</sup>.

W pracach promocyjnych na poziomie licencjatu/magisterium stosuje się częste praktyki świadomej rezygnacji ze stawiania hipotez (wynikających rzecz jasna z problemów badawczych), ponieważ podjęte pytania mogą np. wynikać z niewiedzy autora i wymagać opisu badanych zjawisk, poznania opinii osób (np. nauczycieli lub uczniów) na dany temat, a analiza badanych procesów nie wymaga

---

<sup>13</sup> Słownik synonimów podaje następujące odpowiedniki dla słowa „problem”: kwestia, sprawa, temat, materia, zagadnienie, zadanie, pytanie, zapytanie, zagadka, przedmiot, rzecz, dylemat, punkt, wątpliwość. Cyt. za: *Synonimy.pl*, [online] <https://www.synonimy.pl/synonim/problem/> [dostęp: 14.09.2017]. Problem – to „poważne zagadnienie, zadanie wymagające rozwiązania, sprawa, kwestia do rozstrzygnięcia”. Cyt. za: *Słownik Wyrazów Obcych*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 2002, s. 899. Wyróżniamy też problemy o charakterze praktycznym, wynikające z praktyki edukacyjnej i związane z dylematami wymagającymi rozwiązania. „Problem badawczy jest pytaniem, na które odpowiedź uzyskiwana jest na drodze badań naukowych”. Do problemów badawczych należą zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. W badaniach naukowych najczęściej stosuje się problemy badawcze o naturze dopełnieniowej (wyrażone pytaniami: dlaczego, co, kto, kiedy, gdzie, jak, w jaki sposób, po co, komu. Unika się pytań o charakterze rozstrzygnięć z partykułą „czy”. Zob.: S. Palka, *Metodologia. Badania Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 10-15.

<sup>14</sup> M. Kołodziejcki, *Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 24, Wydawnictwo UJK, Kielce 2014, s. 115-116.

<sup>15</sup> I. Newman, D.M. Covrig, *Building Consistency between Title, Problem Statement, Purpose, & Research Questions to Improve the Quality of Research Plans and Reports*, „New Horizons in Adult Education & Human Resource Development” 2013, no. 25(1), p. 70-79.

badania między nimi relacji, przynajmniej na tym etapie. Ponadto prace promocyjne mają niejednokrotnie charakter **poznawczy i praktyczny**, a jak wiadomo stawianie hipotez nie dotyczy badań takiego typu. Hipotezy przecież powinno stawiać się wówczas, gdy stosujemy w badaniach własnych procedurę doświadczalną zwaną (quasi)eksperymentalną lub próbę eksperymentalną<sup>16</sup>, czyli taką, która ma na celu rozstrzygnięcie jakiegoś problemu teoretycznego, w toku której bądź wywołuje się samo badane zjawisko, bądź wpływa – poprzez zaplanowaną modyfikację warunków – na jej przebieg. Taką procedurę podejmuje się głównie w celu obserwacji zjawisk pedagogicznych, w warunkach kontrolowanych przez badacza<sup>17</sup>. Hipoteza stanowi efekt heurystyk badacza i jest swoistym pomysłem na rozwiązanie, pełniąc rolę domniemanego odkrycia<sup>18</sup>. Zdarza się, zdaniem filozofa nauki – Paula Feyerabenda, że błędne pojmowanie metody naukowej wywiera szkodliwy wpływ na edukację muzyczną, zniechęcając badaczy do przyjęcia krytycznych perspektyw lub dążenia do przeciwstawnych sobie sposobów myślenia o edukacji muzycznej. P. Feyerabend twierdzi ponadto, że wiedza postępuje nie zgodnie z zasadami tradycyjnie związanymi z metodami naukowymi, ale raczej w wyniku stawiania **hipotez ad hoc** (które nie wynikają wprost z konkretnego paradygmatu teoretycznego, nie mają zaplecza teoretycznego), **kontrindukcji** (stawiania i potwierdzania hipotez niezgodnych z teoriami i faktami) i **sprzeczności**, które są rozpoznawane pomiędzy częściowo pokrywającymi się teoriami wzajemnie niespójnymi. Ignorowanie tych postulatów powoduje zacieranie się wszystkich, poza, rzecz jasna, abstrakcyjnymi formami wiedzy uzyskanymi dzięki metodycznym badaniom, **informacji**, które mają miejsce, gdy badacze pokładają całą swoją wiarę w metodę naukową a ignorują wiedzę muzyczną, wymykającą się pomiarowi. Jednak taka „milcząca” lub „nieformalna” wiedza może być postrzegana jako swoisty od-

<sup>16</sup> Taką sugestię przywołuje prof. dr hab. Stanisław Palka, Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.

<sup>17</sup> J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia ...*, op. cit., s. 87.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 30.

powiednik propozycji ad hoc, które są wymagane do zwiększania wiedzy<sup>19</sup>.

W badaniach praktycznych formułowane są wyłącznie pytania badawcze, często nie wywodzące się z przesłanek teoretycznych, a jedynie z braku dostatecznej wiedzy w badanym przedmiocie. U podstaw badań praktycznych leżą zatem pytania prowadzące do opisanego lub wyjaśnienia działalności edukacyjnej, wydobywania z niej regularności i wątków, oceniania i ewaluacji różnych form działalności wychowawczej, dydaktycznej czy wykrywania praktyk dyskryminacyjnych w edukacji. W przypadku studentów/nauczycieli muzyki ważne jest uświadomienie na początku pracy dydaktyczno-wychowawczej tzw. **osobistej filozofii edukacji muzycznej**, zaczerpniętej ze znaczenia muzyki w ich własnym życiu, ale także w determinantach ich praktyki nauczycielskiej.

Wiele filozofii edukacyjnych i teorii naukowych<sup>20</sup>, koncepcji i metod (np. Emila Jaques-Dalcroze'a, Zoltána Kodály'a i Schinichi Suzuki) zostało opracowanych z myślą o nauczaniu i uczeniu się muzyki<sup>21</sup>. Jednak problematyka badań pedagogiczno-muzycznych obejmować będzie, mówiąc najogólniej, generalne zagadnienia skoncentrowane wokół pytań o rolę muzyki w życiu (dziecka, rodzica, nauczyciela, szkoły, domu kultury).

Problemy badawcze, określane na potrzeby większości badań promocyjnych (licencjackich), nie dotyczą związków między zmiennymi, a raczej dopełnienia i uzupełnienia istniejącej wiedzy i formułowane są za pomocą partykuł: *jak, jaki, jaka, jakie, ile, w jakich okolicznościach, kiedy, kto, jak często, ile, co, gdzie*.

W pracach mających charakter eksploracyjny zmierza się, w rezultacie, do budowania koncepcji lub nawet teorii. Jeśli przyjąć, że

<sup>19</sup> P. Louth, *There's Madness in Your Method: A Philosophical Exploration into the Thought of Paul Feyerabend and Its Implications for Music Education*, "British Journal of Music Education" 2014, no. 31(1), p. 69-83.

<sup>20</sup> D. J. Elliott, *Music matters: A new philosophy of music education*, Oxford University Press, New York 1995; B. Reimer, *A philosophy of music education*, Simon and Schuster, New York 1989; K. Swanwick, *Teaching music musically*, Routledge, London 1999.

<sup>21</sup> G. Barton, K. Hartwig, *Where Is Music?: A Philosophical Approach Inspired by Steve Dillon*, "Australian Journal of Music Education" 2012, no. 2, p. 3-9.

hipoteza służy weryfikacji empirycznej twierdzeń teoretycznych, to pytania badawcze formułuje się w odniesieniu do badań teoretycznych, eksploracyjnych i praktycznych.

Mimo tego, że hipotezy<sup>22</sup>, jako przypuszczenia (ekstrapolacje naukowe) ułatwiają porządkowanie faktów i obserwacji, sugerują zależności między zdefiniowanymi zmiennymi, ułatwiają ocenę ważności stwierdzonych zjawisk, konkretyzują problematykę badawczą oraz określają jej zakres, to trzeba wziąć pod uwagę ewentualność, że mogą utrudniać poznanie prawdy naukowej, zwłaszcza wówczas, gdy badający nadmiernie wierzy w słuszność postawionych założeń, przez co fakty przeczące założeniom nie zostają przez niego w istocie zarejestrowane. Badacz zafascynowany swoją hipotezą nie analizuje zebranych materiałów obiektywnie, a jedynie selektywnie, wybierając epizody, które są zgodne z jego założeniem, a odrzuca te, które jemu przeczą.

Znany polski socjolog i metodolog, Stanisław Ossowski, twierdził, że obowiązkiem badacza jest „nieposłuszeństwo w myśleniu”, zwłaszcza jeśli chodzi o powszechnie uznawane prawdy, idee, wartości i ideologie, a z takimi właśnie mamy do czynienia np. w sposobie pojmowania wiedzy o ocenianiu na lekcjach muzyki. Stawianie hipotez podlega weryfikacji jakiejś teorii, a tutaj stykamy się jedynie z kontekstem koncepcyjnym, a jak wiadomo koncepcja ma niższy od teorii stopień ogólności twierdzeń. Ponadto, poprzez brak postawionych hipotez, jak pisze Mieczysław Łobocki, można uniknąć wywierania przez nią wpływu na końcowy wynik przeprowadzonych badań na temat właściwości zmiennych, tak jak ma to miejsce w tym konkretnym przypadku<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Hipoteza, to „ściśle zdefiniowane i niesprzeczne założenie naukowe dotyczące związków między obserwowanymi wielkościami (zmiennymi), które ma wprawdzie pewien stopień prawdopodobieństwa, ale wymaga sprawdzenia i potwierdzenia, często za pomocą empirycznej falsyfikacji [...]. Jeśli założenie jest dopiero wstępne i wyznacza kierunki metodologiczne, mówi się o hipotezie roboczej. Hipoteza jasno i jednoznacznie potwierdzona przez fakty uważana jest za prawo”. Cyt. za: *Słownik Filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2004, s. 231.

<sup>23</sup> Szerzej: K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie

Uzyskiwana wiedza naukowa (racjonalna) winna być **intersubiektywna**, spełniająca warunek (zasadę) intersubiektywności, a więc intersubiektywnie komunikowalna (zrozumiała przez każdy podmiot poznający o odpowiednich kwalifikacjach) oraz intersubiektywnie sprawdzalna (zakładająca możliwość poddania kontroli przez podmiot, który dysponuje odpowiednimi kwalifikacjami oraz środkami poznawczymi)<sup>24</sup>. Intersubiektywność to

dostępność rezultatów przeżyć i myśli więcej niż jednemu podmiotowi możliwa dzięki sieci powiązań egzystencjalnych i intelektualnych między indywidualnymi świadomościami, tworząca się w procesie porozumiewania. W metodologii to właściwość poznania naukowego umożliwiająca rozumienie procedur i twierdzeń przez każdego, kto posiada odpowiednie kwalifikacje w danej dziedzinie nauki<sup>25</sup>.

### Refleksja już na poziomie studiowania

łączy partnerów dialogu, służy wzajemnemu wspieraniu i wznoszeniu się na wyższy poziom rozwoju intelektualnego, tworzy atmosferę bezpieczeństwa [...]. W tej sytuacji podejmowanie decyzji nie jest działaniem ani prostym, ani łatwym, ale nauczyciel (wcześniej student – dop. autorów) – refleksyjny praktyk – potrafi znaleźć wyjście z każdej problemowej sytuacji, wie, co należy czynić<sup>26</sup>.

Zachęcanie przyszłych nauczycieli do samodzielnych rozważań już na poziomie studiowania (np. na proseminarium, podczas praktyki zawodowej, pisania raportów z praktyk, przygotowywania pracy dyplomowej) stanowi rodzaj propedeutycznego studium własnego sposobu interpretowania rzeczywistości edukacyjnej. Taki nauczy-

---

i Profesjonalne, Poznań 2008; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000; C. Frankfort-Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001; J. Koziński, *Transgresja i kultura*, ŻAK, Warszawa 1997; S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, PWN, Warszawa 1983; E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2008.

<sup>24</sup> J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia...*, op. cit., s. 42-43.

<sup>25</sup> Cyt. za: *Słownik Filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2004, s. 254.

<sup>26</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Refleksyjna praktyka jako droga do profesjonalnego rozwoju nauczyciela*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. W poszukiwaniu nowych paradygmatów pedagogicznych praktyk studenckich*, tom 3, red. M. Krzemiński, PWSZ, Włocławek 2014, s. 174-176.



ciel nie obawia się błędu czy pomyłki, ponieważ są one wcześniej przewidziane i stanowią powód do refleksji nad dotychczasowym działaniem<sup>27</sup>. Z myślą o młodych badaczach, zgłębiających meandry metodologicznych pułapek obecnych w projektowaniu badań w obszarze powszechnej edukacji muzycznej (przedszkolnej, wczesnoszkolnej, szkolnej czy pozaszkolnej), powstała niniejsza publikacja, do lektury której serdecznie zachęcamy.

W poszczególnych rozdziałach przedstawione zostały zagadnienia istotne dla poszukiwań skutecznych rozwiązań służących projektowaniu badań naukowych w obszarze powszechnej pedagogiki muzycznej.

---

<sup>27</sup>Ibidem, s. 175.

---

## 1. O dojrzewaniu badacza (studenta/nauczyciela) do wyboru tematyki pracy

Co powinni wiedzieć studenci uczęszczający na seminarium dyplomowe (licencjackie, magisterskie) i nauczyciele badacze w zakresie projektowania badań naukowych? Odpowiedź na to pytanie **nie jest łatwa i naturalnie zależna od wielu czynników**. Między innymi od:

- posiadania odpowiedniej postawy badawczej i kreatywnej,
- stopnia zainteresowania podmiotu badaniami naukowymi (w ogóle),
- stopnia zainteresowania studenta/nauczyciela określoną tematyką pracy, najlepiej związaną z jego indywidualnymi predylekcjami (zamiłowaniem),
- ciekawości poznawczej, którą Władysław Zaczyński nazywa „doświadczeniem krytycznym”, ponieważ praca badawcza jest szczególnym rodzajem techniki gromadzenia praktyki naukowej<sup>28</sup>,
- (wyboru) miejsca pracy, tak aby tematyka pracy wiązała się z konkretnym środowiskiem edukacyjnym (przedszkole, szkoła, dom kultury),
- uprawianej dyscypliny naukowej,
- gotowości do podjęcia wyzwań stojących przed studentem/nauczycielem chcącym prowadzić badania (poszukiwanie literatury, predylekcje do tematu badań, miejsce prowadzenia badań, dociekliwość poznawcza itd.),
- **potrzeby autoekspresji, autoedukacji** (doskonalenia się)

---

<sup>28</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1997, s. 7.

1. O dojrzewaniu badacza (studenta/nauczyciela) do wyboru tematyki pracy

i rozwoju umysłowego, na który wybitni filozofowie (J.J. Rousseau, H. Pestalozzi, J. Dewey), pedagogzy (M. Montessori, C. Freinet, J. Korczak, A. S. Neil, R. Steiner, H. von Schoenebeck) i psychologzy (J. Piaget, L. S. Wygotski, S. Szuman, V. Lovenfeld, J. Bruner) zwracali uwagę w kontekście poszanowania godności człowieka, wiary we własne możliwości rozwoju w kontakcie ze światem<sup>29</sup>,

- **motywacji**, ponieważ ma ona największy wpływ na postępy podczas kolejnych etapów uczenia się (oprócz procedur jakimi się dysponuje)<sup>30</sup>. Motywacja związana jest z siłą napędową do działania, impulsem sprawczym, pożądanymi intencjami oraz jest czymś w rodzaju zapalnika aktywującego sterowniki zachowania człowieka, niezbędne do osiągnięcia założonych celów<sup>31</sup>,
- **sprzężenia zwrotnego i zachęty** (wzmocnień) ze strony promotora poprzez dostarczanie informacji zwrotnych w procesie tworzenia pracy promocyjnej oraz dokonywanie elementarnej strukturyzacji kolejności, układu treści czy poruszanych zagadnień teoretycznych a także przestrzegania zasady pisarskiej „od ogółu do szczegółu”,
- **przekonania badacza/nauczyciela, że może wpływać na procesy uczenia się w klasie szkolnej**, ponieważ skuteczni nauczyciele zazwyczaj bardziej angażują się w swój zawód a to z kolei staje się predyktorem zaangażowania we własny rozwój i karierę<sup>32</sup>,

Mówiąc precyzyjnie, pomyślność rezultatów badawczych determinowana jest następującymi oczekiwanymi cechami studenta/nauczyciela badacza:

---

<sup>29</sup> Por.: U. Szuścik, *Nauczyciel wobec wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*. Tom 4, *Wybrane problemy przekazu wartości*, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1999, s. 43.

<sup>30</sup> J. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, AMFC, Warszawa 2002, s. 280.

<sup>31</sup> M. K. Kurtuldu, *Validity and Reliability of Motivation Scale in Piano Education*, "Eurasian Journal of Educational Research" 2012, (47), p. 78.

<sup>32</sup> Por.: S. Prichard, *A Mixed-Methods Investigation of Preservice Music Teaching Efficacy Beliefs and Commitment to Music Teaching*, "Journal of Research in Music Education" 2017, 65(2), p. 237-257.

1. O dojrzewaniu badacza (studenta/nauczyciela) do wyboru tematyki pracy

- **samodzielnnością poznawczą** (dydaktyczną i badawczą), ściśle związaną ze skutecznymi sposobami docierania do informacji, przetwarzania teoretycznej wiedzy naukowej i jej krytyczną analizą, umiejętnością formułowania problemów badawczych związanych z kształceniem, projektowaniem badań, konstruowaniem narzędzi badawczych lub wykorzystywaniem gotowych (testów, kwestionariuszy ankiet, arkuszy obserwacji), realizacją badań, analizą i interpretacją wyników w aspekcie ich wykorzystania w praktyce<sup>33</sup>;
- **intelektualną dociekliwość** (specyficzną wnikliwością i ciekawością, szczególnym staraniem w uzyskiwaniu informacji potrzebnych do zrozumienia jak najbardziej tego, co dzieje się wokół procesu pisania pracy/raportu);
- **śmiałością i inwencyjnością myślenia** (pomysłowością i innowatorstwem w myśleniu i działaniu);
- **krytycyzmem i sceptycyzmem** (zdolnością do obiektywnej oceny zdarzeń, procesów, faktów, czynności oraz ostrożnością w formułowaniu wniosków);
- **systematycznością, ścisłością i precyzją**, co pozwala na skrupulatne śledzenie postępów w pisaniu raportów badawczych i kontrolowanie efektów ubocznych, bez przesadnego optymizmu, dążenia do (pozytywnej) weryfikacji hipotez czy udowodnienia swoich założeń wstępnych;
- **wszechstronnością i bezstronnością**, co oznacza jednoczesne sprawdzanie wielu odległych i często sprzecznych informacji oraz kontrolę prawdziwości i zasadności twierdzeń przed ich ostatecznym uznaniem;
- **rozsległą wiedzą o przedmiocie badań**, co wiąże się z doskonałą znajomością literatury przedmiotu i umiejętnością wartościowania zawartych w niej informacji w kontekście przedmiotu i celu badań<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, UJ, Kraków 2003, s. 142.

<sup>34</sup> Opracowano na podstawie: H. Górecka, *Struktura pracy promocyjnej i ogniwa postępowania badawczego*, [w:] *Prace promocyjne z pedagogiki*, red. W. Ciczkowski, UWM, Olsztyn 2000, s. 74.

## 1. O dojrzewaniu badacza (studenta/nauczyciela) do wyboru tematyki pracy

Jednak zważywszy na oczekiwania wobec absolwenta studiów, to powinien on charakteryzować się przede wszystkim krytycznym osądem rzeczywistości, czytaniem w literaturze i umiejętnością wartościowania wyników badań w obrębie właściwych dyscyplin wraz z identyfikowaniem i odpowiednim nazywaniem problemów badawczych.

Ponadto od kilkudziesięciu lat wymagane jest przygotowanie pracy dyplomowej (licencjackiej, magisterskiej), w obrębie której wyróżniono czynności projektowania i przeprowadzenia badań, przeanalizowania i zinterpretowania ich wyników, wyciągnięcia wniosków i (jeśli to możliwe) opracowania planu poprawy zastanego stanu rzeczy (w obrębie praktyki edukacji, metod pracy, wykorzystania narzędzi dydaktycznych itd.)<sup>35</sup>.

Każde badanie naukowe rozpoczyna się od postawienia i sformułowania problemu badawczego, czyli pytania, na które ma odpowiedzieć samo przeprowadzenie badania, analiza otrzymanych wyników i ich subiektywna interpretacja. Ponieważ nic nie powstaje z próżni, podobnie jest z problemami badawczymi, które nie powstają z niczego, ale oparte są na gruncie solidnej, już posiadanej i reprezentowanej wiedzy, dotyczącej zarówno kontekstu danego problemu, jak i związanej z nim literatury naukowej<sup>36</sup>. Pomocną dłoń w tym zakresie z pewnością poda **promotor**, czyli pracownik uczelni oddelegowany do kierowania pracą promocyjną (licencjacką, magisterską czy doktorską), będący reprezentantem jakiegoś dziedziny nauki i dyscypliny i prowadzący seminarium naukowe zgodnie z programem studiów. Promotor to inaczej opiekun lub mentor, czyli osoba kierująca rozprawą naukową doktoranta lub pracą dyplomową, która musi legitymować się tytułem naukowym profesora lub stopniem naukowym doktora habilitowanego albo co najmniej doktora.

---

<sup>35</sup> D. J. Mundfrom, D. G. Shaw, A. Thomas, S. Young, A.D. Moore, *Introductory Graduate Research Courses: An Examination of the Knowledge Base*, "Annual Meeting of the American Educational Research Association" 1998, April, p. 13-17.

<sup>36</sup> A. E. Kemp, *Strategie badań*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, WSP, Zielona Góra 1997, s. 7-9.

## 1. O dojrzewaniu badacza (studenta/nauczyciela) do wyboru tematyki pracy

Pożądane kompetencje początkowe w pracy naukowo-badawczej obejmują głównie rozwijanie aktualnych (szerszych niż jednostkowe mikroproblemy) problemów badawczych, zrozumienie roli poprzednich badań i teorii naukowych, niezbędnych w interpretacji zjawisk kultury oraz dobór, za pomocą odpowiednich procedur, próby badawczej a także statystyk właściwych dla pomiarów wybranych zmiennych, rozpoznawanie zalet i wad różnicowania w podejściach do badań oraz w końcu interpretację wyników badań i komunikowania ich za pomocą raportów – czyli w tym wypadku prac promocyjnych<sup>37</sup>.

Każda osoba (student, nauczyciel/badacz, ewaluator) planująca badania powinna przede wszystkim wiedzieć, że wstępnymi i niezbędnymi warunkami przy podejmowaniu decyzji dotyczących tematyki badawczej (zwłaszcza celu i problemu badań) jest posiadanie właściwego (znaczącego i profesjonalnego) doświadczenia w swojej dziedzinie i dyscyplinie nauki, a także bardzo obszernej znajomości literatury przedmiotu. Wybór problemu badawczego zależeć będzie od znajomości i dostępności literatury, dlatego te procesy można zilustrować w poniższy sposób<sup>38</sup>.



Rysunek nr 1: Procesy wyboru problematyki badawczej  
Źródło: opracowanie własne.

<sup>37</sup> D. J. Mundfrom, D. G. Shaw, A. Thomas, S. Young, A.D. Moore, *Introductory Graduate Research Courses*, op. cit., p. 13-17.

<sup>38</sup> A. E. Kemp, *Strategie badań*, op. cit., s. 7-9.

#### 1. O dojrzewaniu badacza (studenta/nauczyciela) do wyboru tematyki pracy

Korzyści, jakie płyną z zastosowania **podejść badawczych** w toku studiów lub w trakcie nabywania doświadczeń edukacyjnych po studiach mieszczą się w:

- zachęcaniu studentów do podejmowania wysiłków badawczych w celu przygotowania pracy promocyjnej oraz stosowania badań w ich przyszłej pracy zawodowej;
- nakreślaniu sposobów, w jakich refleksyjni i krytyczni nauczyciele wykorzystują wyniki badań do ulepszenia procesów nauczania i uczenia się muzyki uczniów, ponieważ w ten sposób nie muszą ograniczać swoich sprawdzonych metod i technik jedynie do źródeł „szeptanych”, zapożyczeń od kolegów lub liderów z warsztatów/kursów/szkożeń lub propozycji potocznych (zdroworozsądkowych). Istnieje przecież wiele publikacji, z których nauczyciele edukacji muzycznej mogą dowiedzieć się o rozwiązaniach, jakie zostały już przetestowane empirycznie w ramach badań formalnych (lub ewaluacyjnych). Przydatne wydawnictwa można znaleźć zarówno w dziedzinie edukacji muzycznej, jak i w pokrewnych dziedzinach, o czym piszemy w tej książce, podając przykłady rozwiązań badawczych opisywanych np. w pracach doktorskich czy habilitacyjnych;
- pomocy nauczycielom edukacji muzycznej w doskonaleniu ich zdolności rozwiązywania problemów dydaktycznych pochodzących bezpośrednio z praktyki, poprzez świadome korzystanie z opublikowanych wyników badań oraz inicjowanie strategii badawczych w celu rozwiązywania codziennych problemów wynikających z naturalnych procesów obecnych w edukacji;
- opisie strategii badawczych, z których nauczyciele muzyki mogą na bieżąco korzystać podczas rozwiązywania dylematów wynikających z praktyki edukacyjnej<sup>39</sup>.

Dla przykładu, badacze zagraniczni przeanalizowali 1 166 arty-

---

<sup>39</sup> Por. S. C. Shuler, *Solving instructional problems through research*, “Music Educators Journal” 1990, no. 77(3).



kułów z lat 2002-2011, spośród których 181 dotyczyło badań empirycznych. W opublikowanych raportach zidentyfikowano następujące komponenty: sformułowanie problemu badawczego, określenie ram teoretycznych, przywołanie źródeł dowodów empirycznych, zastosowanie pomiarów, analizy statystyczne oraz matryce korelacji. Choć ponad połowa recenzowanych artykułów wskazywała pytania badawcze, to jedynie w ponad połowie z nich sformułowano co najmniej jedno pytanie badawcze. Określenie podstawowych ram teoretycznych odnotowano tylko w 36,5% badanych tekstów, a co najmniej 20% artykułów nie dysponowało opisem doboru próby badawczej. Jeśli chodzi o skomplikowane analizy statystyczne, to najczęściej stosowaną w czasopiśmie była ANOVA (24,5%). Prezentowanie rycin (18,2%) i macierze korelacji (8,3%) nie były częstą praktyką publikacyjną<sup>40</sup>.

Przegląd, analiza i krytyka literatury to, mówiąc najprościej, **pierwszy – orientacyjny etap badań**, ponieważ pozwala ona na umożliwienie dyplomantowi ukierunkowania nadmiernego wysiłku na chybiony przedmiot badań lub – tak jest najlepiej – pomaga zapobiec „wyważaniu otwartych drzwi i odkrywaniu po niewczasie”<sup>41</sup>, że podobne prace już wcześniej napisano a planowane badania zrealizowano. Krystyna Duraj-Nowakowa pisze, że

krytyka wykorzystanych źródeł i literatury to syntetyczne przedstawienie przez wytworzenie pewnego myślowego dystansu do nich, spojrzenie z pewnej perspektywy chronologicznej i rzeczowej, jakby z lotu ptaka, a nie tylko z żabiej perspektywy, i ogólna ocena ich kompletności oraz przydatności lub nieprzydatności dla tematyki pracy. Wskazujemy wówczas, kiedy, dokąd doszli inni, rozbudowując wiedzę na podobny problem, aby na tym tle wyznaczyć własne miejsce i zadania. To ważny element uzasadnienia podjęcia przez nas danego tematu opracowania<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> S.T. Skidmore, L.R. Zientek, J.P. Combs, M.B. Fuller, M. Hirai, D.P. Price, G.W. Moore, *Empirical Reporting Practices in "Community College Journal of Research and Practice" and "Journal of Developmental Education" from 2002 to 2011: A Systematic Review*, "Community College Journal of Research and Practice" 2014, no. 38(10), p. 927-946.

<sup>41</sup> A. E. Kemp, *Strategie badań*, op. cit., s. 7-9.

<sup>42</sup> K. Duraj-Nowakowa, *Dylematy metodologii, teorii i – zorientowanych na artyzm/ mistrzostwo – pisarskich praktyk humanistów*, [w:] *Edukacja artystyczna. Dylematy teorii i praktyki*, red. M. Lubieniecka, P. Herod, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie i Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 153.

## 1. O dojrzewaniu badacza (studenta/nauczyciela) do wyboru tematyki pracy

Dlatego Anthony E. Kemp<sup>43</sup> wyraźnie wskazuje, że przed podjęciem decyzji badawczych należy:

- dokonać wyczerpującego i skrupulatnego przeglądu literatury rodzimej i światowej, której lektura umożliwi podjęcie mozołu pisarsko-twórczego rzeczywiście związanego z badaną dziedziną i dyscypliną;
- uświadomić sobie, że istnieje wyraźna potrzeba prowadzenia większej liczby badań z zakresu pedagogiki muzycznej pod warunkiem, że będą one ponowną odpowiedzią na te same, postawione wcześniej przez innych naukowców pytania, ale pozwolą podejść do podobnych zagadnień w odmienny sposób, np. w nowym świetle, kontekście.

Kluczową sprawą zatem staje się poszukiwanie literatury i innych materiałów potrzebnych do zaprojektowania i napisania pracy promocyjnej.

Oprócz zasobów bibliotecznych skatalogowanych i skomputeryzowanych, mamy dostęp do baz artykułów w systemie elektronicznym (on-line)<sup>44</sup>. Dobrze, jeśli poszukiwania literatury niezbędnej do napisania pracy rozpoczniemy od baz Biblioteki Narodowej<sup>45</sup>, ponieważ znajdują się tam wszystkie dzieła wydane w Polsce, posiadające odpowiedni numer ISSN lub ISBN. Ponadto inne zasoby biblioteczne dostępne są po zalogowaniu na komputerach znajdujących się na terenie Biblioteki Narodowej (także na własnych laptopach czytelników korzystających z bibliotecznego Wi-Fi). Logowanie zaś jest dostępne dla każdego użytkownika posiadającego elektroniczną kartę czytelnika. Dzięki tym zabiegom osoby poszukujące informacji mają dostęp także do kolekcji czasopism elektronicznych, naukowych baz danych, archiwów krajowych dzienników, wycinków prasowych oraz bazy prawniczej Legalis.

<sup>43</sup> A. E. Kemp, *Strategie badań*, op. cit., s. 9.

<sup>44</sup> Do których np. zaliczono: Cambridge University Press [online] <http://www.cambridge.org> [dostęp: 10.05.2018]; Ebsco [online] <http://search.ebscohost.com> [dostęp: 10.05.2018]; ScienceDirect [online] <https://www.sciencedirect.com> [dostęp: 10.05.2018]; ResearchGate [online] <https://www.researchgate.net> [dostęp: 10.05.2018]; Academia [online] <https://www.academia.edu> [dostęp: 10.05.2018].

<sup>45</sup> Biblioteka Narodowa, [online] <http://www.bn.org.pl> [dostęp: 10.05.2018].

---

## 2. Teorie, koncepcje i metody stosowane w edukacji muzycznej

W egzystencji człowieka muzyka stanowiła i stanowi ważny element bytu społecznego. Na przestrzeni wieków wpisała się w inicjowane lub zastane rytuały, obrzędy, a także towarzyszyła wielu doniosłym wydarzeniom. Wtórowała również zwykłej codzienności każdej jednostki i zbiorowości, zajmowała poczesne miejsce w systemie kultury i nauki. Dostrzegana była i poddawana analizom zarówno przez filozofów, jak również stanowiła przedmiot dociekań pedagogów i psychologów.

Filozofowie nie pomniejszali znaczenia sztuki w życiu jednostki, a wręcz przeciwnie, próbowali nadać swoiste znaczenia relacjom ujawnianym na płaszczyźnie człowiek – sztuka. Przybliżając kontekst filozoficzny postrzegania muzyki w życiu człowieka nie sposób pominąć: Pitagorasa, Arystotelesa, Platona, Plutarcha, Kwintyliana, św. Augustyna, Immanuela Kanta, Georga W. F. Hegla, Arthura Schopenhauera i innych.

Myśliciele każdej z epok poszukiwali odpowiedzi na podstawowe zagadnienia. Wśród wielu prawd wymagających poznania znalazła się organizacja struktur dźwiękowych w czasie, język i mowa muzyczna, a także aspekt estetyczny i asemantyczny muzyki<sup>46</sup>. Na podstawie rozważań, obserwacji i analiz humaniści formułowali liczne tezy na temat znaczenia muzyki w życiu człowieka. Postrzeganie jej kojarzone było z harmonią świata, a tym samym równowagą umysłu i ciała oraz myśli, woli i uczynków jednostki oraz grup ludzkich.

---

<sup>46</sup> M. Gołaszewska, *Muzyka filozofii. Esej o podwójnych znaczeniach*, „Muzyka” 2005, nr 1, s. 5.

Z czasem muzyka zajęła osobne miejsce w kulturze i nauce, stała się środkiem poszukiwania wiedzy a niekoniecznie sztuki, pełniła również służebną rolę w religii, by później zostać odkrytą jako fenomen zakorzeniony w naturze ludzkiej i stać się ważnym elementem w kształtowaniu człowieka<sup>47</sup>. Pomimo wielu odmiennych stanowisk na temat roli i miejsca muzyki w życiu człowieka, ujawnionych z perspektywy czasu oraz przyjętej koncepcji filozoficznej, należy uznać fakt oddziaływania muzyki na jednostkę ludzką funkcjonującą w danym obszarze kulturowym. Ów powszechny osąd wypływa z faktu, że dźwięki były i są naturalnym środowiskiem człowieka, a ich porządkowanie i tworzenie nowych zestrojów staje się, z różną intensywnością, potrzebą intelektu wielu jednostek.

Nauka widzi świat poprzez pryzmat teorii. W każdej epoce funkcjonowały teorie podstawowe, które komponowały obraz zastanego świata. Cechą ludzkiego poznania było i jest przenikanie się teorii i doświadczenia. Poznajemy świat drogą doświadczenia, choć nie jest ono jedynie bierną rejestracją bodźców. Jest czymś nierozzerwalnie związanym z myśleniem<sup>48</sup>.

Pojęcie „teoria” wywodzi się od greckiego słowa „theorein” – przyglądać się, kontemplować, rozważać. Definicji, z jakimi można zetknąć się w przypadku tego terminu, jest przynajmniej kilka.

Andrew H. van de Ven twierdzi np., że dobra teoria wychodzi poza ustalone empirycznie obserwowane wzorce, czyli jest czymś co stara się wyjaśnić powody wystąpienia tych wzorców<sup>49</sup>. Według Davida Whetten`a teoria mówi „co” i „jak”, dostarczając ram dla interpretowania wzorców, rozbieżności lub empirycznych obserwacji. Przewidyjący wymiar teorii składa się z konstrukcji, które dostarczają przewidywań w zakresie relacji między zdarzeniami<sup>50</sup>.

---

<sup>47</sup> W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Impuls, Kraków 2012, s. 38.

<sup>48</sup> M. Heller, *Filozofia nauki*, Copernicus Center Press, Kraków 2016, s. 75, 111.

<sup>49</sup> A.H. van de Ven, *Nothing Is Quite so Practical as a Good Theory*, „The Academy of Management Review” 1989, no. 14(4), p. 487.

<sup>50</sup> D.A. Whetten, *What Constitutes a Theoretical Contribution?*, „The Academy of Management Review” 1989, no. 14(4), p. 491.

Dennis Gioia i Evelyn Pitre zauważają, iż teoria to spójny opis lub wyjaśnienie obserwowanych lub doświadczanych fenomenów<sup>51</sup>. Samuel Becharach uznaje, że teoria może być widziana jako system konstruktów i zmiennych, w których konstrukty są związane z innymi poprzez propozycje i zmienne, które z kolei są związane z innymi poprzez hipotezy. Cały system zaś ograniczony jest przez teoretyczne założenia<sup>52</sup>. Według Roya Suddaby'ego teoria jest prostym sposobem narzucania konceptualnego porządku na empiryczną złożoność zjawiskowemu światu<sup>53</sup>. Teoria jest zatem rezultatem rozważań na temat oglądanego przedmiotu<sup>54</sup>. Można ją też rozumieć jako wynik pewnego wysiłku, pewnej pracy, przeprowadzonej z wyraźnie stawianym sobie celem i z intencją uprawiania refleksji nad jakąś rzeczywistością, następnie utrwalonej w formie modelu opisowego lub wyjaśniającego<sup>55</sup>.

Encyklopedia Powszechna PWN podaje następujące wyjaśnienie terminu „teoria naukowa”:

Metodologiczny system twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych, powiązanych określonymi stosunkami logicznymi występującymi w danej nauce, oraz spełniający przyjęte w niej kryteria naukowości i poprawności metodologicznej<sup>56</sup>.

Ważnym źródłem wielu teorii i nauk o wychowaniu **była i jest praktyka pedagogiczna**. W ciągu minionych stuleci była ona doskonała i stała się miejscem poszukiwania skutecznych metod oraz form pracy dydaktycznej, niezbędnych do uzyskiwania oczekiwanych rezultatów w kształceniu i wychowaniu. Kontekst

---

<sup>51</sup> D.A. Gioia, E. Pitre, *Multiparadigm Perspectives on Theory Building*, “The Academy of Management Review” 1990, no. 15(4), p. 517.

<sup>52</sup> S.B. Bacharach, *Organizational Theories: Some Criteria for Evaluation*, “The Academy of Management Review” 1989, no. 14(4), p. 498.

<sup>53</sup> R. Suddaby, *Editor's comments: Why theory?*, “The Academy of Management Review” 2014, no. 39(4), p. 407.

<sup>54</sup> A. Grobler, *Metodologia nauk*, Aureus ; Znak, Kraków 2006, s. 139.

<sup>55</sup> M. Nowak, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 26.

<sup>56</sup> *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 6: S-Z, Warszawa 1997, s. 361.

pedagogiczny rozważań na temat miejsca i roli muzyki w życiu człowieka odwołuje się do prakseologii procesu nauczania i uczenia się. Dokonując analizy opisów koncepcji wychowania i kształcenia warto wspomnieć nazwiska takich pedagogów: Jan Ámos Komen-ský, Jean Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi, Olivier Decroly, Celestyn Freinet, Maria Montessori i inni. Doświadczenia pedagogiczne i piśmiennictwo wymienionych autorów istotnie wpłynęło na pozycję muzyki i muzykowania w poszczególnych systemach, koncepcjach i strategiach edukacyjnych. Muzyka na przestrzeni minionych epok postrzegana była nie tylko jako przedmiot nauczania, ale również jako środek w rozwijaniu intelektu i predyspozycji odtwórczych i twórczych, oś wychowania, a także obszar wieloaspektowej ekspresji młodego człowieka w wielu strategiach edukacyjnych kształcenia ogólnego<sup>57</sup>.

Powszechne kształcenie muzyczne pierwotnie ograniczone zostało jedynie do śpiewu jako głównej formy aktywności uczniów. Dopiero w minionym wieku znaczny rozkwit badań pozwolił rzeszy myślicieli, humanistów i artystów szerzej spojrzeć na problem kształcenia muzycznego i oddziaływania muzyki na ustrój człowieka oraz indywidualne spojrzenie na podmiot eksploracji muzycznych i form aktywności.

Dzięki przyznaniu muzyce istotnej roli w ogólnym wykształceniu i wychowaniu człowieka **edukacja muzyczna** ostatnimi laty nabrała istotnego znaczenia w badaniach naukowych. Zofia Lissa pisała już w połowie XX wieku, że

szkoła ogólnokształcąca może dziecku otworzyć względnie zamknąć drogę do przyszłego kontaktu z muzyką. Żadna praca wychowawcza z dorosłymi nie może nadrobić tych zaległości, które powstają, gdy w okresie rozwoju psychiki dzieci i młodzieży pewne ich zadatki nie zostaną zaktywizowane, pobudzone do działania<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s. 112.

<sup>58</sup> Cyt. za: J.K. Lasocki, J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne w szkole*, PWM, Warszawa 1965, s. 33.

2.1. Teoria uczenia się muzyki E. E. Gordona jako oś konstrukcji metodyczno-badawczej

W miarę postępu cywilizacyjnego, rozkwitu technologii, nauki i filozofii, powstaje wiele nowych teorii, koncepcji i metod edukacji muzycznej. Teoria uczenia się muzyki autorstwa Edwina Eliasa Gordona, amerykańskiego pedagoga i psychologa muzyki i muzyka (kontrabasisty) powstała w drugiej połowie XX wieku. Zdaniem E. E. Gordona człowiek uczy się muzyki głównie poprzez audiację, a sam proces uczenia się jej jest bardzo podobny do procesu akwizycji języka, jeśli zdefiniujemy teorię uczenia się muzyki jako analizę i syntezę sekwencyjnego sposobu, z jakim mamy do czynienia, gdy uczymy się muzyki.

Audiacja jest kluczowym elementem teorii Gordona. Wśród cech konstytutywnych pojęcia audiacji Maciej Kołodziejski<sup>52</sup> wyróżnił szczególnie poniższe:

- stanowi ona myślenie muzyczne rozumiane jako podstawa koncepcji natury uzdolnienia muzycznego, zdolność do nadawania sensu przebiegom muzycznym realizowana za pośrednictwem operacji umysłowych na dźwiękach realnych i wyobrażonych;
- jest o wiele bardziej skomplikowaną, niż prosta imitacja, czynnością umysłową prowadzącą do samouświadczenia podmiotowi uczącemu się, że fragment muzyczny jest osadzony w konkretnej skali czy metrum w odniesieniu do znaczenia muzycznego tego fragmentu;
- docelowo pozwala na zrozumienie procesów muzycznych, a imitacja i naśladowanie, pamiętanie i rozpoznawanie są jedynie początkowym etapem prowadzącym do rozwijania świadomości muzycznej (myślenia i działania muzycznego);
- nie odnosi się do mechanicznego zapamiętywania utworów muzycznych, ale do rozumienia muzycznego, budowanego na poznanych strukturach muzycznych (motywach tonalnych i rytmicznych);
- dotyczy posługiwania się obszarem znaczeniowym, sensow-



## 2.1. Teoria uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona jako oś konstrukcji...

nym i sensualnym muzyki, zarówno wtedy, kiedy uczniowie mają śpiewać, jak również w przypadku gry na instrumencie muzycznym;

- jej podstawą jest właściwa kolejność osiągania celów nauczania na płaszczyźnie rozróżniania, a następnie wnioskowania;
- rozwija się wraz z wiekiem, a także wraz ze stopniem zdobywania doświadczeń muzycznych i wykształcenia;
- mamy w niej, tak jak w percepcji słuchowej, do czynienia ze zdarzeniami dźwiękowymi oraz z tym, że w percepcji są one bezpośrednie, a w audiacji przeszłe, zawierające asymilację i zrozumienie istoty warstwy dźwiękowej;
- porównywana jest do myślenia podczas udziału w rozmowie, ponieważ w słuchaniu muzyki ze zrozumieniem i w słuchaniu ze zrozumieniem mowy zawierają się podobne operacje;
- kształtuje się poprzez sekwencyjne uczenie się ze zrozumieniem, a nie uczenie się na pamięć; dotyczy to zarówno muzyki, jak i matematyki czy historii (przyczynowość, kontekst); można więc nauczyć się jakiegoś materiału pamięciowo, ale nie rozumieć jego treści, wówczas mamy do czynienia z pamięciowym odtwarzaniem, a nie z audiacją;
- wymaga osadzenia sensu znaczenia, bez tego uczenie się piosenki czy zdania w języku obcym następuje bez ujmowania znaczenia i nadawania sensu;
- nie podlega procesom nauczania, a następuje w sposób naturalny, ponieważ dzięki dostarczeniu dziecku odpowiedniej wiedzy i doświadczenia można nauczyć je posługiwać się potencjalną audiacją, która wynika z jego uzdolnień, aby w konsekwencji miało jak najwyższe osiągnięcia muzyczne, zgodne z wewnętrzną możliwością;
- stanowi istotę uzdolnienia muzycznego, dzięki niej dokonuje się wglądu w naturę uzdolnienia muzycznego, co w efekcie pozwala zrozumieć sekwencyjną strukturę teorii uczenia się muzyki;
- może występować u każdego człowieka, niezależnie od wieku,

i można rozbudzić w sobie umiejętność audiowania zdarzeń muzycznych, lecz im człowiek starszy, tym więcej czasu potrzebuje na nauczenie się czegoś i indywidualne przyswojenie treści;

- pobudza wielodziałaniowość jednostki ludzkiej, ponieważ człowiek, koncentrując się na danym rodzaju muzyki, stara się ją ująć rozumowo, co zbliża audiację do symultanicznego tłumaczenia;
- pokazuje, że dźwięk, jako taki nie jest muzyką, staje się nią dzięki audiacji, kiedy analogicznie jak w języku, przekładany jest w umyśle na konkretne, określone znaczenie; jakość tego znaczenia zdeterminowana jest poziomem uzdolnienia muzycznego, zakresem wykształcenia i rozległością doświadczeń muzycznych;
- dowodzi, że dzięki doświadczaniu muzyki i rozwijaniu umiejętności jej rozumienia, pogłębiany zdolność antycypowania tego, co za chwilę zostanie wykonane muzycznie;
- pokazuje, że dzięki niej potrafimy nadać syntaksę materiałowi muzycznemu, co wprowadza porządek między dźwiękami;
- nadaje znaczenie (np. emocjonalne) danemu utworowi muzycznemu, co odbywa się wówczas, gdy audiowany jest jeden z jego elementów: tonalność lub metrum;
- audiowanie muzyki zachodzi tylko wówczas, gdy rozumiemy muzykę podczas jej słuchania lub wykonywania, lub podczas antycypowania muzyki przed jej fizycznym zaistnieniem ujawniającym się w trakcie tworzenia;
- audiacja zatem dokonuje się w czytaniu zapisu nutowego, rozumieniu linii tonalnej i rytmu, nauczaniu umiejętności czytania i pisania muzyki oraz gotowości do komponowania, tworzenia muzyki;
- jest zawsze aktywna, a nie reaktywna, ponieważ wykonując jakąś melodię, zdajemy sobie sprawę z jej rozwinięcia, bez pośrednictwa pamięci, gdyż antycypujemy to, co nastąpi;
- pokazuje, że materiał audiowany odgrywa znaczącą rolę

## 2.1. Teoria uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona jako oś konstrukcji...

w późniejszym uczeniu się i twórczości muzycznej, ponieważ nigdy nie ulega zapomnieniu, lecz staje się składnikiem bardziej złożonych procesów audiacyjnych i polega na głębokim przetwarzaniu, służąc wewnętrznemu tworzeniu pojęć;

- audiacja melodii wymaga umiejętności śpiewania, a audiacja rytmu – umiejętności rytmicznego poruszania się;
- dowodzi, że nazwanie i uświadomienie sobie tonalności, metrum czy progresji harmoniczej nie jest teorią muzyki, ale audiacją – rozwijaną w procesie sekwencyjnych oddziaływań muzycznych zgodnych z teorią uczenia się muzyki;
- jej rozwijanie przyczynia się do rozwoju języka muzycznego, doskonalą procesy percepcji dźwięków, optymalizuje funkcje słuchowe i chroni przed głuchotą muzyczną;
- jest głównym celem edukacyjnym w koncepcji Edwina E. Gordona, gdyż rozwój i wykorzystanie jej w procesie wychowania muzycznego stwarza mocną i trwałą podstawę wszelkiej muzycznej aktywności człowieka;
- w jej budowaniu wykorzystuje się, tak jak w nauce, umiejętności myślenia, podejście dialogiczne, ponieważ podczas budowania słownika motywów tonalnych i rytmicznych, potrzebnych do improwizacji muzycznej, zachęca się do dialogu między nauczycielem a uczniem oraz uczniem i innymi uczniami.

Motywy tonalne i rytmiczne stają się słownictwem muzycznym, słownictwem dla słyszenia wewnętrznego, ale zamiast mówić, śpiewają<sup>59</sup>. Założenia teorii uczenia się muzyki w całości opierają się na badaniach naukowych, zatem jej rodowód jest ściśle empiryczny.

Teoria ta wskazuje kolejność, w jakiej człowiek powinien uczyć się muzyki, aby ją zrozumieć. Wyjaśnia treści, jakie uczący się musi poznać w poszczególnych etapach uczenia się, jaką gotowość osiągnąć i w czym, aby przechodzić zgodnie z potencjałem urodzeniowym do wyższych, coraz trudniejszych etapów poznawczych – czyli odbiera-

---

<sup>59</sup> *Music Learning Theory: Edwin E. Gordon Analysis*, [online] <https://schoolworkhelper.net/music-learning-theory-edwin-e-gordon-analysis/> [dostęp: 11.04.2018].

nia wrażeń (tutaj muzycznych), spostrzegania, myślenia i procesów pamięciowych.

Teoria uczenia się muzyki zatem, razem z jej praktycznym zastosowaniem, odnosi się do działań w kolejności uczenia się. Teoria gordonowska związana jest z procesami uczenia się<sup>60</sup>, a więc modyfikacji zachowania się jednostki w wyniku jej dotychczasowych doświadczeń<sup>61</sup>. Ewa A. Zwolińska uważa, że w edukacji muzycznej zmianę zachowania lub potencjału zachowania uznajemy za trwałą wówczas, jeżeli przejawia się w różnych sytuacjach na bazie wcześniejszego doświadczenia<sup>62</sup>. Jej zdaniem,

w procesie uczenia się muzyki poprzez audiację uczniowie potrafią zademonstrować jego rezultaty, co świadczy o podnoszeniu się poziomu wykonania określonych reakcji oraz przyswojeniu postaw i wartości, które wpłyną na rodzaj i jakość podejmowanej aktywności. Uczenie się muzyki może następować tylko przez doświadczenie, które obejmuje gromadzenie słownictwa brzmieniowego – jego ocenianie i przetwarzanie oraz wykonywanie określonych ćwiczeń. Trwałe zmiany w edukacji muzycznej wymagają doświadczenia, będącego wynikiem osiągnięcia gotowości opartej na rozwoju uzdolnień muzycznych we wczesnym dzieciństwie<sup>63</sup>.

Niebagatelne znaczenie odgrywa w GTML (Gordon's Theory of Music Learning czyli Gordonowska Teoria Uczenia się Muzyki) edukacja i rozwój umysłowy uczniów. Skoro w nauczaniu muzyki akcentuje się czynności przekazywania wiedzy i wielorakie sposoby nauczania z wykorzystaniem materiałów służących jako pomoce dydaktyczne (podręczniki, instrumenty muzyczne, plansze poglądowe, plakaty itp.), to w teorii uczenia się muzyki działania nauczyciela skierowane są na rozwijanie gotowości do uczenia się ze zrozumieniem. Zdaniem Edwina E. Gordona nauczanie jest sztuką, a uczenie się jest

---

<sup>60</sup> E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się muzyki...*, s. 47-48.

<sup>61</sup> *Uczenie się*, [online] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uczenie-sie;3990767.html> [dostęp: 11.04.2018].

<sup>62</sup> E. A. Zwolińska, *Zastosowanie teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*. T. 3. *Pedagogika muzyki. Cechy, aksjologia, systematyka*, red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2014, s. 133.

<sup>63</sup> *Ibidem*, s. 133-134.

procesem<sup>64</sup> czyli przebiegiem następujących po sobie i powiązanych przyczynowo określonych zmian<sup>65</sup>. Według Gordona,

teoria uczenia się muzyki łączy w sobie wiedzę o uczeniu się muzyki w sposób sekwencyjny z tym, co wiemy na temat uzdolnień muzycznych i audiacji<sup>66</sup>.

Zatem uczenie się muzyki, według założeń GTML<sup>67</sup>, obejmuje właściwie trzy obszary. Pierwszy dotyczy całokształtu brzmieniowych struktur poznawczych i procesów związanych z funkcjonowaniem tych struktur. Drugi odnosi się do znajomości zapisu i zasad muzyki, a także nazw muzycznych. Kolejny ma związek z wykonawstwem muzycznym. Ewa Zwolińska uważa, że

śpiewanie czy muzyczne recytowanie to jeden ze sposobów porozumiewania się, obok gestykulacji, ruchu, gry na instrumentach czy czytania i pisania. Zanim dziecko zdobędzie umiejętność porozumiewania się za pomocą śpiewu, musi zdobyć biegłość w następujących dziedzinach: słuchanie, uleganie wrażeniom, percepcja, rozróżnianie, audiacja, improwizacja, ekspresja, szeregowanie, intonacja, artykulacja, zrozumienie, język<sup>68</sup>.

Podstawowym pojęciem w teorii Gordona jest audiacja, określana jako zdolność do słyszenia i rozumienia muzyki, nawet wówczas, gdy nie jest ona obecna w fizycznym otoczeniu odbiorcy. Audiacja jest podstawą uczenia się poprzez różnicowanie i wnioskowanie, uczenia się tonalności oraz uczenia się rytmiczności<sup>69</sup>. W kontekście

---

<sup>64</sup> E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, op. cit., s. 49.

<sup>65</sup> *Proces*, [online] <https://sjp.pwn.pl/slowniki/proces.html> [dostęp: 11.04.2018].

<sup>66</sup> E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, op. cit., s. 50.

<sup>67</sup> GTML – Gordon's Theory of Music Learning (Teoria uczenia się muzyki).

<sup>68</sup> E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, Kreska, Bydgoszcz 2004, s. 21-23; por. E. Zwolińska, M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Kreska, Bydgoszcz 2007.

<sup>69</sup> Por. L. Kataryńczuk-Mania, *Edukacja muzyczna najmłodszych*, [w:] *Edukacja małego dziecka, refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009, s. 256; L. Kataryńczuk-Mania, E. Kuligowska, *Koncepcja Edwina Eliasa Gordona*, [w:] *Pedagogika przedszkolna szansą na świadome budowanie potencjału dziecka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 97-108; L. Kataryńczuk-Mania, *Audiacja i teoria uczenia się dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jako przygotowanie do percepcji muzyki współczesnej (na podstawie założeń Edwina Eliasa Gordona)*, [w:] *Problemy wykonawcze muzyki współczesnej*, red. I. Marciniak, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra

badawczym, teoria uczenia się muzyki staje się osią konstrukcyjną w badaniach eksperymentalnych, quasi-eksperymentalnych (prób eksperymentalnych) lub w modelu weryfikacyjno-korelacyjnym. Jerzy Brzeziński pisze, że podczas projektowania eksperymentu należy zadbać o powiązanie jego modelu z wyjściowym paradygmatem dla sprawdzanej hipotezy<sup>70</sup>. Inaczej mówiąc, jeśli teoria uczenia się muzyki mieści się w paradygmacie pozytywistycznym, to, cytując J. Brzezińskiego,

nawet najbardziej pomysłowo przeprowadzony i precyzyjnie kontrolowany eksperyment sam w sobie nic nie wnosi, jeżeli nie jest powiązany, różnorodnymi więzami, z określonym systemem teoretycznym (mówiąc po Kuhnowsku – paradygmatem), wobec którego pełni jedynie służebną rolę<sup>71</sup>.

A sam rezultat eksperymentu z użyciem teorii uczenia się muzyki, po odpowiedniej obróbce, może stanowić naukowe „alibi”, usprawiedliwiając różnorodne programy edukacyjne czy terapeutyczne z udziałem muzyki<sup>72</sup>. Wśród najważniejszych pojęć skonkretyzowanych w teorii uczenia się muzyki znajdujemy audiację, uzdolnienie muzyczne rozwijające się i ustabilizowane, improwizację muzyczną (rytmiczną i harmoniczną) oraz relacje między uzdolnieniem a osiągnięciami muzycznymi (śpiewaniem, grą na instrumentach muzycznych, ruchem, tworzeniem i improwizowaniem muzyki). Zdaniem Edwina E. Gordona jedyną drogą osiągnięcia gotowości do rozumienia muzyki jest nauczanie się jej tworzenia i improwizowania, głównie za pomocą motywów tonalnych i rytmicznych, które należy rozwijać w słowniku audiacyjnym w taki sam spo-

---

1998, s. 159-174; *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu. Studia- refleksje - doświadczenia*, red. B. Pazur, Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, Lublin 2016; P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań-Kalisz-Konin 2009; E. Zwolińska, *Testy zdolności muzycznych Edwina E. Gordona stosowane w polskich badaniach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2004, vol. II.

<sup>70</sup> J. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Scholar, Warszawa 2000, s. 13-15.

<sup>71</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>72</sup> Ibidem, s. 14.

sób, w jaki dziecko uczy się budować wypowiedzi za pomocą słów w danym języku<sup>73</sup>.

## 2.2. Edukacja muzyczna w optyce rozwiązań systemowo-strategicznych

Maria Przychodzińska termin „system” definiuje jako konsekwentny zintegrowany układ czynników, tj.: program, nauczyciel, organizacja, stworzony z myślą o określonym oddziaływaniu na wychowanków. Dla pojęcia „koncepcja” najistotniejsze stało się konsekwentne, w zamierzeniu, ujęcie czynników, tj.: cele, treści, formy i metody. Istotne jest również traktowanie jej jako faktu ideowego, mającego znaczenie niezależnie od tego czy został urzeczywistniony. Urzeczywistnienie w tym wskazaniu jest o tyle ważne, że może mieć wpływ na dalszy rozwój i ewentualne korekty koncepcji<sup>74</sup>. Wincenty Okoń termin „metoda nauczania” określa jako celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, który umożliwia uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów<sup>75</sup>.

Problematyką wychowania muzycznego na przestrzeni dekad zajmowało się wielu wybitnych muzyków-pedagogów. Powstały interesujące koncepcje i systemy wychowania muzycznego. Największą popularność zdobyły idee Emila Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa i Zoltána Kodály'a oraz Jamesa Mursella i Schinichi Suzuki. Uznano je za najpełniejsze i najdojrzalsze pod względem artystycznym i pedagogicznym. Systemy te nazwano „współczesnymi”, ponieważ są one współcześnie stosowane w tych krajach, w których uznano je za ważne dla pełnego rozwoju człowieka oraz dla rozwoju kultury muzycznej narodu.

---

<sup>73</sup> E. E. Gordon, *Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity*, „Suncoast Music Education Forum on Creativity” 1989, p. 75-81.

<sup>74</sup> M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność*, WSiP, Warszawa 1979, s. 11.

<sup>75</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 168.

**Emil Jaques-Dalcroze** był znany w kształceniu muzycznym i terapii już przed rokiem 1930. Oparty na jego pomysły system zakładał, że fundamentem harmonijnego rozwoju człowieka jest jedność umysłu i ciała. Muzyka i ruch są nierozłączne. Wyróżnia się trójednię (obejmującą różne rodzaje aktywności dziecka: słuchową, ruchowo-przestrzenną, intelektualno-emocjonalną):

- 1 - rytmikę, wspomagającą psychomotorykę dziecka,
- 2 - solfeż, rozwijający słuch wewnętrzny i koordynację słuchowo-ruchową,
- 3 - improwizację, opartą na twórczym działaniu i współpracy muzycznej.

Zgodnie z założeniem Dalcroze'a praktyka poprzedza teorię: *ślucham – odczuwam – wykonuję – pojmuję*. Muzyka w metodzie jest impulsem do działań ruchowych i wpływa na ich przebieg<sup>76</sup>.

Ćwiczenia proponowane przez Dalcroze'a kształcą wrażliwość, umiejętność słuchania i rozumienia muzyki, zjawisk, mowy ciała. Należą do nich: *ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne* (hamująco-pobudzające, które rozwijają psychomotorykę, koncentrację uwagi, dyscyplinę), *ćwiczenia uwrażliwiające na elementy muzyki* (uczą tworzenia ruchu adekwatnego do słyszanej muzyki z perspektywy elementów muzyki), *ćwiczenia kształtujące koordynację i sprawność ruchową* (rozwijają świadomość ciała, lateralizację, usprawniają kondycję psycho-fizyczną), *ćwiczenia przestrzenne*, wyrabiające orientację ruchowo-przestrzenną i organizację ruchu (oparte na motoryce małej i dużej, na doświadczaniu ruchu w przestrzeni bliskiej [kinesfera] i dalekiej), *ćwiczenia na wyobraźnię i kreatywność* (o charakterze zabawowym, swobodnej improwizacji, ilustracyjne, wzmacniają rozwój emocjonalno-społeczny), *interpretacje ruchowo-przestrzenne miniatur muzycznych, piosenek* (przedstawiają ruchem zjawiska związane z muzyką, realizują piosenki inscenizowane).

---

<sup>76</sup>por. C. L. Dutoit, *Music Movement Therapy*, London 1971; B. Ostrowska, *Muzyka w metodzie Emila Jaques-Dalcroze'a*, [w:] *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, red. B. Ostrowska, Akademia Muzyczna, Łódź 2005, s. 7-12; szerzej: M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, Warszawa 1991; *Rytmika E. Jaques-Dalcroze'a dawniej i dziś*, red. T. Monko-Ejgenberg, Warszawa 1994; E. Jakubowska, *Rytmika Dalcroze'a*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4.



Ta aktywność wymaga stałej koncentracji, ponieważ uczniowie powinni natychmiast reagować na proces muzyczny, stale obserwować i rozumieć muzykę, być na nią wyczuleni i umieć ją wyrażać za pomocą ruchów. W ten sposób ich ciało staje się narzędziem muzycznej ekspresji. Zdaniem Dalcroze'a rozwijanie fizycznej reakcji na muzykę jest najbardziej bezpośrednią metodą uczenia rozumienia muzyki<sup>77</sup>.

**Carl Orff**, niemiecki kompozytor i pedagog, wzbudził zainteresowanie wśród polskich nauczycieli już w latach 60. XX wieku. Pedagogiczne zasady elementarnego wychowania muzyczno-ruchowego według C. Orffa określił Coloman Kallos. Dotyczyły one:

- 1 - całościowego aspektu elementarnego wychowania muzycznego. W centrum znajduje się poruszający się „sam z siebie”, grający, mówiący, muzykujący i tańczący człowiek [...];
- 2 - jedności muzyki, mowy i ruchu [...];
- 3 - instrumentu jako „aparatu ćwiczeniowego” w pierwszych doświadczeniach [...];
- 4 - znaczenia improwizacji;
- 5 - socjalnych aspektów poprzez grę zespołową [...];
- 6 - otwartej zasady lekcji - stworzenia przestrzeni do zabawy i autonomii [...]. Zasady grania i improwizowania: a) granie, b) wypróbowywanie i badanie - odkrywanie tego, co nowe a obce [...];
- 7 - dramaturgii lekcji [...]. Tematy lekcji powinny wyzwalać w dziecku potrzebę stawiania pytań i zachęcać do poszukiwania i odkrywania;
- 8 - redukcji i elementaryzacji [...]<sup>78</sup>.

Orff proponuje metodę, która ma na celu rozwój zabawy i kreatywności u dzieci w trakcie ich edukacji muzycznej. Łączy muzykę i ruch głównie poprzez podkreślanie rytmicznej twórczości i improwizacji. Specyficzną cechą jego metody jest posługiwanie się swoistymi instrumentami Orffa i aktywne odtwarzanie muzyki.

---

<sup>77</sup>É. Péter, *Differentiation In Musical Education*, „Studia Universitatis Babes-Bolyai: Musica” 2011, vol. 56, issue 1, p. 134-135.

<sup>78</sup>C. Kallos, *Pedagogika Carla Orffa w działalności Instytutu C. Orffa Uniwersytetu „Mozarteum” w Salzburgu*, [w:] *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, ZamKor, Kraków 2008, s. 77-78.

Zaleca rozpoczynanie edukacji muzycznej w jak najmłodszym wieku nie od umiejętności „czytania muzyki”, ale oferowania wrażeń muzycznych w śpiewie, grze na instrumencie czy improwizacji. Zawsze też łączy muzykę z mową i tańcem. Według Ludwiga Wismeyer'a:

... celem Orff'a, jako fana teatru, jest połączenie obrazu z dźwiękiem i mowy z ruchem. W procesie edukacji muzycznej opartej na jego metodzie nauczyciel musi umieć zademonstrować dramaturgię mowy i muzyki<sup>79</sup>.

**System C. Orffa i metodę Jaques-Dalcroze'a** łączy eksponowanie ruchu muzycznego, czynnika twórczego w działaniu muzycznym zgodnego z możliwościami dzieci. Ruch, obecny w działaniach muzycznych w rytmice dalcrozowskiej, opiera się na określonych gestach i pozycjach, zaś u Orffa jest zupełnie spontaniczny. Czynniki improwizacyjny jest bardzo ważny, ale w przypadku pedagogiki orffowskiej szerzej potraktowany.

**Zoltán Kodály**, zwolennik solmizacji relatywnej (system nauczania, w którym na oznaczenie funkcji dźwięku i jego wysokości używa się sylab, ponieważ pomaga to w oczyszczeniu intonacji i rozwija abstrakcyjne myślenie), uważał, że muzyka jest niezbędnym elementem w procesie rozwoju człowieka.

Muzyka, stanowiąc język międzyludzkiego porozumienia, jest zarazem kluczem do poznania wartości<sup>80</sup>.

Koncepcja Kodály'a umieszcza muzykę w centrum edukacji dzieci. Jego twierdzenie, że muzyczne wychowanie dziecka powinno rozpocząć się jeszcze przed narodzinami jest znane na całym świecie a bezpośredni kontakt z muzyką jest ważniejszy niż opanowywanie teoretycznych informacji o niej<sup>81</sup>.

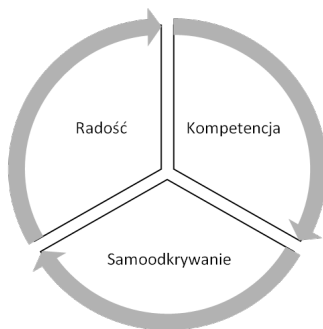
<sup>79</sup> L. Wismeyer, *Das Orff-Schulwerk, Handbuch der Schulmusik*, Gustav Bosse Verlag, Regensburg 1964, s. 321-328.

<sup>80</sup> W. Jankowski, *Czemu Kodály?*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2005, s. 10; por. *M. Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, WSiP, Warszawa, 1990.

<sup>81</sup> Istotę nauczania muzyki a nie o muzyce uwypuklono w zapisach najnowszej podstawy programowej do muzyki w szkole podstawowej z 2017 roku. Ekspresję muzyczną uznano za najważniejszą. Z niej wynikać ma wiedza muzyczna o charakterze proceduralnym.

**James Mursell**, amerykański pedagog i psycholog muzyki, swój program edukacji oparł na pluralizmie form aktywności muzycznej. Za szczególnie ważną uznał **empiryczną weryfikację swojej propozycji**, która odwołuje się do psychologii poznawczej i integracji edukacji muzycznej z kształceniem humanistycznym.<sup>82</sup>

W swoich koncepcjach J. Mursell koncentruje się na doświadczeniach muzycznych uczniów, które z założenia mają być wypełnione radością poprzez kontakt z muzyką w śpiewie i grze na instrumentach. Przeżycia muzyczne mają być wynikiem zaangażowania w muzykowanie. Podejście nauczycieli do uczniów powinno być na tyle atrakcyjne, aby zaangażowało ich w zadania ukierunkowane na dalszy rozwój muzyczny. Istotną rolę pełni motywacja, ponieważ muzyczne wyzwanie może wywołać entuzjazm i radość z uprawiania muzyki. W powyższym sensie muzyka staje się nośnikiem autoekspresji w kontekście społecznym, natomiast wszelkie doświadczenia powinny być organizowane z włączeniem kreatywności o charakterze integrującym. Muzyka będzie wówczas źródłem rozwoju nie tylko indywidualnego, ale i społecznego, pośrednicząc w nabywaniu i tworzeniu kultury i interpretacji ludzkiej ekspresji. Poniżej przedstawiono rysunek ilustrujący powyższe zagadnienie<sup>83</sup>.



Rysunek 2. Cykl rozwoju w ujęciu J. Mursella  
Źródło: opracowanie własne.

<sup>82</sup> A. Weiner, *Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela*, „Chowanna” 2013, nr 2, s. 61.

<sup>83</sup> Cyt. za: E. C. Parker, *A qualitative exploration of selected writings by James Mursell*, “Visions of Research in Music Education” 2012, vol. 21, [online] <http://www.rider.edu/~vrme> [dostęp: 12.04.2018].

W którymś momencie rozwoju uczniowie zaczynają brać odpowiedzialność za indywidualny postęp i samouświadomienie sobie własnego „mistrzostwa”, by w końcowej syntezie kreować powiązania między muzyką a własnym życiem. J. Mursell rozumie nauczanie muzyki jako wpływ. W pierwszym momencie skupia się na znaczeniu doświadczeń uczniów na muzyce, ale potem dostrzega również rolę nauczycieli-wychowawców jako znaczących determinantów rozwoju muzycznego dzieci<sup>84</sup>.

W 1946 roku, szkoląc uczniów, **Shinichi Suzuki** zaczął eksperymentować z nowymi metodami edukacji muzycznej. Ten japoński skrzypek i pedagog, którego filozofia edukacyjna stała się znana jako „saino-kyoiku”, czyli „edukacja talentu”, uważał, że zdolność dzieci do szybkiego uczenia się ich ojczystego języka jest reprezentatywna dla praktycznie nieograniczonego ich rozwoju w każdej innej dziedzinie. Suzuki wierzył, że dzieci w wieku trzech lat, zanurzone w muzycznym otoczeniu, mogą opanować grę na tak trudnym instrumencie jak skrzypce. Przekonywał, że zanim dziecko zacznie faktycznie radzić sobie z instrumentem, powinno zanurzyć się w bogatym muzycznie otoczeniu, by móc pielęgnować miłość do muzyki. Suzuki uważał także, że ważniejsze jest, aby to rodzice młodych uczniów uczyli się „czytać muzykę”, aby mogli nadzorować swoje dzieci, kiedy te uczą się „ze słuchu” i mogli im następnie pomóc opanowywać trudniejsze utwory. Dzieci natomiast powinny uczyć się czytania muzyki z nut dopiero po osiągnięciu odpowiedniego wieku, który dla każdego byłby ustalany indywidualnie w drodze konsultacji z nauczycielami.

Suzuki uważał również, że w edukacji muzycznej ważne są również elementy moralne i społeczne. Zachęcał uczniów do grania zespołowego a rodziców do słuchania występów swoich dzieci, aby edukacja nie odbywała się w izolacji, ale stanowiła proces rozwoju społecznego. Jego rady i wskazówki dla studentów często dotyczyły raczej spraw zachowania wychowanków niż wykonania muzycznego<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Ibidem.

<sup>85</sup> M. Penney, *Shinichi Suzuki*, [w:] *Salem Press Biographical Encyclopedia*, 2013.

**Edgar Willems** (1890-1978) był artystą, muzykiem, a zwłaszcza pedagogiem muzyki. Opracował metodę rozwijania wrażliwości słuchowej poprzez wprowadzanie różnorodnych ćwiczeń: naśladownictwo dźwięków, rozpoznawanie hałasu i muzyki, indywidualna lub grupowa improwizacja. W trakcie tych ćwiczeń wykorzystywane są różne instrumenty i materiały.

Założenia jego metody podobne są nieco do filozofii Suzuki i opierają się na przykładzie nauki języka ojczystego. Początkowo dzieci po prostu słuchają muzyki, zapoznają się ze źródłem brzmienia, wypowiadają różne dźwięki, uczą się nazw nut, wyrażają rytm przez naśladowanie, śpiewają piosenki. Dopiero kolejnym krokiem jest identyfikowanie przez nauczyciela ich doświadczeń i przypisywanie im koncepcji i kwestii teoretycznych<sup>86</sup>.

**Współczesna, pluralistyczna koncepcja wychowania muzycznego** powstała w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Nazwano ją polską, gdyż opowiadała się za wychowaniem muzycznym jako środkiem nie tylko kształtującym ogólną wrażliwość muzyczną, ale też umacniającym poprzez muzykę poczucie specyfiki wartości rodzimej kultury i tożsamości narodowej.

Koncepcję tę nazwano również współczesną, bowiem treści i formy nauczania wywiedziono nie tylko z tradycji, ale też ze współczesnych treści kultury i współczesnych sposobów nauczania, wypracowanych, zarówno przez polskich pedagogów (Tadeusz Joteyko, Stanisław Kazuro, Stefan Wysocki, Karol Hławiczka, Flora Szczepanowska), jak i adaptowanych z zagranicy (E. Jaques-Dalcroze, K. Orff, Z. Kodály, J. Mursell i E. E. Gordon). Cechę współczesności nadało jej oparcie na podstawach teoretycznych, które tworzone, uwzględniając treści samej muzyki i kultury muzycznej oraz wiedzę z zakresu: nauk pedagogicznych (teorii wychowania estetycznego, teorii kształcenia, historii wychowania, pedagogiki porównawczej), psychologii (ogólnej, rozwojowej, muzycznej, twórczości) oraz estetyki i estetyki muzycznej, a także socjologii kultury i etnomuzykologii.

---

<sup>86</sup>É. Péter, *Differentiation in Musical Education*, "Studia Universitatis Babes-Bolyai: Musica" 2011, vol. 56, issue 1, p. 134-135.

Koncepcję tę traktuje się jako pluralistyczną, ponieważ określa cele wychowania muzycznego, grupując je w kręgu tych, które rozwijają muzykalność i prowadzą ku możliwości uczestnictwa w muzycznej kulturze oraz wokół tych, które muzykę i kontakty z nią traktują jako środek rozwoju intelektualnego, uczuciowego, społecznego, moralnego uczniów, prezentującego właściwości terapeutyczne. Treści wychowania muzycznego uwzględniają różne poziomy i rodzaje muzyki. Preferuje się także różne formy edukacji muzycznej (tj.: śpiew wraz z ćwiczeniami głosu i słuchu, grę na instrumentach, muzyczne ćwiczenia i zabawy improwizacyjne, słuchanie muzyki artystycznej wraz z ćwiczeniami rozwijającymi percepcję oraz zapoznawanie się z lekturami o muzyce i kulturze muzycznej).

Pluralistyczna koncepcja wychowania muzycznego, opracowana teoretycznie przez Marię Przychodzińską, była rozwijana przez grono autorów programów, podręczników, środowiska naukowo-dydaktyczne wyższych uczelni pedagogicznych, uniwersytetów, akademii muzycznych, a także stanowiła inspirację do prowadzenia naukowych badań empirycznych<sup>87</sup>.

**Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna Wychowania Muzycznego** przygotowana została przez zespół pedagogów muzyków (Jerzego Kurcza, Andrzeja Wilka, Barbarę Karpąła, Bożenę Noworol) pod kierunkiem Zofii Burowskiej. Liderka określiła zręby dla adaptacji wybranych europejskich systemów wychowania muzycznego (E. Jacques-Dalcroze'a, C. Orffa, Z. Kodály'a) w polskiej szkole ogólnokształcącej, pozostawiając ucznia w centrum aktywności muzycznej. Nakreśliła również obowiązujące formy i czynności procesu dydaktycznego: zajęcia muzyczno-ruchowe, muzykowanie, tworzenie muzyki oraz nauczanie notacji muzycznej. Z. Burowska w swojej koncepcji wyraźnie pozostawała pod wpływem teorii pedagogicznej Jerome'a S. Brunera, w tym jego koncepcji nauczania przez doświadczanie i zasadę spiralnego układu

---

<sup>87</sup> M. Przychodzińska, *Wychowane muzyczne: idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s. 34; M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900-2000*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio L – Artes” 2003, vol. 1, s. 175.

treści. Oznaczała ona nawracanie do tego samego materiału (tematu) na coraz to wyższym poziomie trudności<sup>88</sup>.

Projekt wielokulturowy **Mus-e<sup>®</sup> Yehudi Menuhina** skierowany został do dzieci, które zamieszkują regiony, gdzie występuje duże ryzyko społecznego wykluczenia, w miejscach z widocznymi problemami wielokulturowości zaostrzającymi stosunki społeczne<sup>89</sup>. Jego polską adaptację rozpoczęto w przeludnionych dzielnicach wielkomiejskich. W ramach projektu realizowane są następujące zajęcia: muzyka – gra na instrumentach, taniec, zajęcia muzyczno-ruchowe, sztuki plastyczne, ruch sceniczny, sztuki walki. W trakcie proponowanych zajęć – poza podstawowym, atrakcyjnym wyładowaniem napięć, stresu i agresji – dzieci poznają i otwierają się na drugiego człowieka, uczą się tolerancji, konsolidują we wspólnym działaniu, bawią się i uczą poprzez sztukę. Dzięki tego typu spotkaniom uczestnicy nie tylko poprawiają swoją kondycję fizyczną, ale i zapoznają się z innym przekazem kulturowym oraz mają szansę poznania alternatywnych form spędzania czasu i zyskania pewności siebie. Zajęcia muzyczno-ruchowe dają możliwość wyzwolenia u podopiecznych twórczej aktywności i spontanicznej ekspresji, a przez to prowadzą do rozwijania uzdolnień i zainteresowań muzycznych<sup>90</sup>.

Aktywne słuchanie muzyki nawiązuje do metodyki nauczania zaproponowanej przez **Batię Strauss** i wywodzi się z systemu C. Orffa. Koncepcja ta opiera się na dopasowaniu spontanicznej aktywności ruchowej, tanecznej i instrumentalnej dziecka do przeżywania muzyki klasycznej. Zainteresowanie dzieci muzyką stanowi niejednokrotnie źródło ciekawych i głębokich przeżyć estetycznych. Kształtowanie

---

<sup>88</sup> Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, PZWS, Warszawa 1976; Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, WSiP, Warszawa 1980; Z. Burowska, B. Karpala, B. Noworol, A. Wilk, *So-mi-la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I-III*, WSiP, Warszawa 1985; Z. Burowska, B. Karpala, J. Kurcz, A. Wilk, *La-ti-do. Ćwiczenia muzyczne w klasach 4-8*, WSiP, Warszawa 1993.

<sup>89</sup> Zob. Y. Menuhin, *Niedokończona podróż. Dwadzieścia lat później*, przeł. R. Śmietana, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa 2003.

<sup>90</sup> A. Szczepańska, *Mus-e<sup>®</sup> – źródło równowagi i tolerancji – wielokulturowy projekt pedagogiczny Yehudi Menuhina*, [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji, Bielsko-Biała 2007, s. 83.

umiejętności rozumienia i odczuwania muzyki dzięki aktywnemu słuchaniu może następować poprzez stawianie młodym słuchaczom konkretnych zadań muzycznych, jak również motywowanie oraz wzbudzanie zainteresowania i pozytywnego podejścia do poszczególnych form aktywności<sup>91</sup>. Zajęcia łączące percepcję muzyki z grą na instrumentach, słuchanie utworów ilustrowanych ruchem, malowanie do muzyki, budowanie instrumentów muzycznych, wreszcie połączenie kilku form aktywności stwarza możliwość przybliżenia i udostępnienia dzieł sztuki tak, aby uprzystępniać dzieciom muzykę artystyczną w sposób najbardziej atrakcyjny<sup>92</sup>.

**Ad libitum** – *improwizacja jako element edukacji kulturalnej* – pod takim tytułem koncepcja kształcenia muzycznego „Słuchać inaczej” została spopularyzowana przez Polską Radę Muzyczną. Pierwowzorem był amerykański zamysł realizowany pod nazwą „Contemporary Music Project” mający na celu popularyzowanie muzyki współczesnej, a głównie inspirowanie młodych ludzi do tworzenia własnych utworów z wykorzystaniem oryginalnego języka muzycznego oraz rozwijanie u uczniów muzycznej kreatywności. Dopracowywane przez lata w środowisku oświatowym Anglii, Niemiec i Czech propozycje metodyczne, miały za zadanie przybliżyć improwizację, jako formę działania rozwijającego z jednej strony wrażliwość muzyczną i zdolności twórcze, z drugiej zaś współdziałanie w zespole, komunikację emocjonalną, dyscyplinę myślenia analitycznego, wyobraźnię i umiejętność koncentracji<sup>93</sup>. Korzyści, jakie przynosi wykorzystanie improwizacji w edukacji muzycznej dzieci, można odnieść nie tylko do rozwijania osobowości, ale i zaznajamiania z muzyką współczesną, tak uporczywie pomijaną w programach szkolnych, a co za tym idzie – nie rozumianą przez większość naszego społeczeństwa.

---

<sup>91</sup> A. Balcer, *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 37.

<sup>92</sup> E. Frołowicz, *Aktywny uczeń w świecie muzyki*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2008.

<sup>93</sup> M. Cnota, *Improwizacja w twórczości muzycznej dziecka*, [w:] *Edukacyjne inspiracje ...*, op. cit., s. 51.



Wartość sztuki najłatwiej jest docenić młodemu odbiorcy wówczas, gdy zaczyna sam ją tworzyć. Improvizując, wyrażamy emocje i myśli, przełamujemy kolejne bariery, otwierając się zarazem na przekaz płynący od innych.

Ważną częścią uczenia się improwizacji jest wchodzenie w interakcje muzyczne z innymi, używając przy tym różnych melodii i rytmów. Ponieważ rytm towarzyszy człowiekowi w codzienności, porządkuje naturę (następstwa pór roku, dnia i nocy, wschód i zachód słońca) oraz stanowi element funkcjonowania człowieka (wdech-wydech, bicie serca, perystaltyka jelit, krążenie krwi w żyłach, poruszanie się) to staje się przedmiotem zainteresowania i analiz edukacyjno-badawczych oraz punktem wyjścia do badań nad imitacją i improwizacją. Dodatkowo rytm uważany jest za klucz do improwizacji, ponieważ wymaga silnego podłoża w postaci zdolności rytmicznych oraz zaangażowania wykonawcy w powstawanie dzieła muzycznego w czasie rzeczywistym. Twórca może swobodnie przekształcać i lokować dźwięki rozłożone w czasie w odpowiednim miejscu, zależnie od tempa i metrum. Rytm zatem wiąże się także z zagadnieniem czasu w muzyce. Już młodsze dzieci mają tendencję do używania figuralnych lub metrycznych zastosowań rytmu, starsze zaś korzystają z obydwu tych reprezentacji bardziej elastycznie niż młodsze. Grupowanie muzyki w motywy, frazy, sekwencje występuje wówczas, gdy w muzycznym fragmencie słychać wyraźny akcent (np. zmianę dynamiki, barwy, czasu trwania itd.). Wrażenie pulsu (beatu) rośnie wraz z akcentowaniem i liczbą zdarzeń metro-rytmicznych, odpowiednich dla tego zjawiska a sama wrażliwość na puls pojawia się bardzo wcześnie, ponieważ już noworodki są w stanie odróżnić regularne i nieregularne sekwencje dźwiękowe. Tym samym relevantne stają się zagadnienia improwizacji rytmicznej szczególnie wówczas, gdy kompetencje wokalne dzieci i młodzieży utrzymują się od wielu lat na niskim poziomie. W tworzeniu rytmu maluchy skupiają swoją uwagę na względnym czasie trwania rytmu mowy. Czteroletnie dzieci potrafią organizować rytm na bieżąco, np. zgodnie ze słowami piosenki. Metryczny akcent jest zależny od wrażliwości

na odczucia impulsowe, które można podzielić na dwa etapy: subiektywne wrażenie pulsu i postrzeganie metrum. Puls jest związany z rytmem, ale chodzi bardziej o akcentowanie głównych części taktu, zgodne z metrum i tempem muzycznym. Nie ma wątpliwości, że pod pewnymi względami muzyka jest jak mowa a rozwijać umiejętności rytmiczne można także stosując rytmiczny dialog symetryczny między uczniami w parach z użyciem instrumentów<sup>94</sup>.

Z zaprezentowanych opisów wyłania się wielobarwny pejzaż systemów, koncepcji, teorii i metod wychowania muzycznego, pojawiających się sukcesywnie w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Praktyczne możliwości ich zastosowania uwarunkowane zostały z jednej strony zapotrzebowaniem środowiska na tego typu działanie, z drugiej, poziomem przygotowania kadry pedagogicznej oraz dostępnością środków i pomocy dydaktycznych, a także warunkami lokalowymi.

---

<sup>94</sup> M. Kołodziejski, *Rhythmical Creativity in Duple and Triple Meter of Students of Early-School Education in the Light of Their Stabilised Musical Aptitudes and Rhythm Readiness to Improvise*, "Review of Artistic Education" 2018, no. 15(1), p. 13-14, doi:10.2478/rae-2018-0002.

---

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

W niniejszym rozdziale zaprezentowano niektóre obszary zainteresowania pedagogiki muzycznej w zakresie badań muzyczno-edukacyjnych, wynikających ze specyfiki problematyki powszechnej edukacji muzycznej a stanowiące wyzwania dla badaczy. W kolejnych podrozdziałach przedstawiono następujące tematy: pedagogika muzyczna w ujęciu interdyscyplinarnym, definicje pedagogiki muzycznej w kontekście podejść i strategii badawczych, podejścia i strategie badawcze w pedagogice muzycznej – przykłady badań, cel i przedmiot badań w pedagogice muzycznej, obszary badań nad edukacją muzyczną (dzieci, młodzież, nauczyciele), wielorakość nurtów w pedagogice muzycznej wynikająca ze złożoności subdyscypliny oraz teorie analizy rzeczywistości społecznej jako odniesienie do badań i interpretacji problemów edukacji muzycznej.

#### 3.1. Pedagogika muzyczna w ujęciu interdyscyplinarnym

W pracach Herberta Reada podkreśla się wartość „kształcenia do sztuki i przez sztukę”. Podobnie Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar omawiają problematykę wychowania przez sztukę czy aktualne problemy wychowania estetycznego. Współcześnie podkreśla się znaczenie pedagogiki muzycznej jako subdyscypliny naukowej, zajmującej się zawodowym (profesjonalnym, intensywnym) oraz powszechnym (egalitarnym, ekstensywnym) kształceniem i wychowaniem „do muzyki i przez muzykę”.

### Zdaniem Ewy Zwolińskiej, pedagogika muzyki

kształtuje człowieka w trzech wymiarach: rozumienia muzyki, umiejętności korzystania z muzyki w życiu codziennym oraz tworzenia kultury muzycznej, które są realizowane w procesie innowacyjnych praktyk edukacyjnych, uwzględniających aktualne wyniki badań naukowych<sup>95</sup>.

Jan Wierszyłowski uznaje, że pedagogika muzyki (muzyczna) to

[...] nauka o wychowaniu, o kulturotwórczym procesie powszechnego nauczania muzyki<sup>96</sup>.

Stanowią one „nierozzerwalną całość organiczną” i jedność w różnorodności.

W tym miejscu warto zastanowić się, zadając pytanie: Czym jest oraz czym zajmuje się pedagogika muzyki? Odpowiedź przyjdzie nam znaleźć, dokonując przeglądu dostępnej literatury przedmiotu.

Ulrich Michels uważa, że pedagogika muzyczna

zajmuje się problemami wychowania muzycznego, jego celami i metodami w obszarze pozaszkolnym i szkolnym<sup>97</sup>.

Z kolei Wiesława Sacher pisze, iż

wychowanie muzyczne to planowy i zorganizowany proces kształcenia muzycznego ukierunkowanego na pozytywne zmiany w sferach zdolności i umiejętności muzycznych oraz pozytywnych i dojrzałych postaw wobec muzyki i kultury muzycznej<sup>98</sup>.

Współcześnie wśród pedagogów i muzyków zamiast pojęcia *wychowanie muzyczne* używa się określenia o szerszym znaczeniu *edukacja muzyczna*.

Interdyscyplinarny charakter wychowania muzycznego (teoria

---

<sup>95</sup> E. Zwolińska, *Status naukowy pedagogiki muzyki w świetle teorii uczenia się muzyki* Edwina E. Gordona, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012, s. 76.

<sup>96</sup> J. Wierszyłowski, *Specyfika pedagogiki muzycznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1977, s. 67-68; cyt. za: W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki: teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Impuls, Kraków 2012, s. 161.

<sup>97</sup> *Atlas muzyki*, t.1, przeł. Piotr Maculewicz, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1995, s. 13.

<sup>98</sup> A.W. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, op. cit., s. 101-102.

i metodyka wychowania muzycznego/edukacji muzycznej), przejawia się obecnością i łączeniem wielu dziedzin, takich jak:

- pedagogika ogólna – z jej instrumentarium badawczym, ogólnymi i metodologicznymi podstawami;
- historia wychowania – ukazująca instytucje i formy wychowania muzycznego w różnych cezurach czasowych;
- teoria wychowania – wskazująca cele wychowania muzycznego, koncepcje wychowania przez sztukę, zasady, metody i środki wychowania;
- teoria nauczania – rozważająca organizację procesu nauczania, ogniwa procesu lekcyjnego, zasady, metody nauczania, budowę programów i podręczników;
- pedagogika porównawcza – z analizą różnych koncepcji wychowania muzycznego w różnych krajach i systemach oświatowych<sup>99</sup>;
- pedagogika społeczna – ukazująca wychowanie muzyczne jako proces społeczny i prezentująca interdyscyplinarne więzi;
- pedagogika specjalna – uwzględniająca profilaktykę i terapię zaburzeń uczenia się i zachowania, deficytów rozwojowych umysłowych, fizycznych (logopedia, logopedia artystyczna, logorytmika; muzykoterapia, choreoterapia);
- pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – włączająca umuzykalnianie dzieci<sup>100</sup>;
- pedagogika medialna – wspomagająca edukację muzyczną mediateką, płytoteką, instrumentarium elektronicznym, nagraniami, muzycznymi programami komputerowymi, elektronicznymi orkiestrami, itp.;

---

<sup>99</sup> W. Jankowski, *Edukacja muzyczna w perspektywie porównawczej*, [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, Lublin 2006; W.A. Sacher, B. Piłtuła, *Edukacja muzyczna na Słowacji w otoczeniu ogólnego systemu kształcenia*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała, 2010.

<sup>100</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009, A. Konarczak-Stachowiak, *Przygotowanie nauczycieli edukacji zintegrowanej do prowadzenia zajęć muzycznych - w świetle przeprowadzonych badań*, [w:] *Wybrane problemy badań naukowych z zakresu edukacji artystycznej*, red. W. A. Sacher, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2010.

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

- pedagogika opiekuńczo-wychowawcza – z umuzykalniającym charakterem pracy w świetlicach szkolnych, w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, rehabilitacyjnych; będąca wsparciem przy planowaniu i organizacji spędzania czasu wolnego z muzyką itp.;
- teoria organizacji szkolnictwa – pozwalająca opracowywać koncepcje zinstytucjonalizowanego wychowania muzycznego;
- socjologia – z systemem twierdzeń, postaw wielo- i międzykulturowych, muzyką w przestrzeni publicznej;
- pedeutologia – określająca profil nauczyciela muzyki, jego kompetencje;
- psychologia (rozwojowa, wychowawcza) – wskazująca podejście metodologiczne; opisująca kształtowanie cech osobowościowych, temperamentalnych itp.);
- nauki medyczne – z propagowaniem zdrowego stylu życia;
- neurofizjologia – badająca funkcjonowanie i rozwój ludzkiego mózgu w kontakcie z muzyką<sup>101</sup>;
- pedagogika koncertowa<sup>102</sup>;
- filozofia<sup>103</sup>.

Obszar problemowy i przedmiot badań w zakresie pedagogiki muzycznej obejmują:

#### **I. Zagadnienia o znaczeniu fundamentalnym:**

A. Koncepcje człowieka, muzyki, kultury a możliwości i tendencje wychowania i kształcenia muzycznego:

- człowiek, jego duchowe potrzeby (potrzeba muzyki), sens i cele życia, wartość dobra i piękna,
- wyznaczniki zadowolenia osobistego (satysfakcja, szczęście),
- muzyka w życiu człowieka, jej wartości,
- humanistyczne kryteria wartości muzyki,
- estetyczne kryteria wartości muzyki (różnych rodzajów),

---

<sup>101</sup> P. Krukow, *Muzyka i mózg*, „Muzyka 21” 2003, nr 9.

<sup>102</sup> K. Kwiatkowski, *Pedagogika koncertowa – co to jest?*, „Ruch Muzyczny” 2010, nr 15.

<sup>103</sup> H. Kostrzevska, *Analogia i muzyka. Z filozoficznych zagadnień muzyki*, AM, Poznań 2001.

### 3.1. Pedagogika muzyczna w ujęciu interdyscyplinarnym

- możliwości i ograniczenia w kształceniu i wychowaniu muzycznym,
- funkcje muzyka-artysty w społeczeństwie,
- kształcenie muzyka-artysty,
- wychowanie muzyczne w integralnym ujęciu wychowania człowieka.

#### B. Cele wychowania i kształcenia muzycznego:

- wyznaczniki sylwetek muzyków-artystów różnych specjalności,
- człowiek jako odbiorca (koneser) muzyki.

#### C. System oświatowy (edukacja) i instytucjonalny:

- założenia i zasady polityki państwa w zakresie edukacji kulturalnej (muzycznej),
- typy szkół muzycznych,
- niepubliczne (prywatne) nauczanie muzyki,
- organizacja kształcenia muzyki.

## **II. Problematyka dydaktyczna:**

#### A. Istota i specyfika procesu wychowania i kształcenia muzycznego i jego uwarunkowania:

- nauczanie i jego specyfika,
- zależność struktury procesu nauczania od wieku, cech indywidualnych i środowiska,
- wychowawczy charakter procesu nauczania.

#### B. Treści wychowania i nauczania muzycznego i jego uwarunkowania:

- muzyka, kryteria wartości,
- wiedza o muzyce i metodach uczenia się muzyki (teoria, praktyka, wiedza historyczna),
- formy aktywności w odniesieniu do muzyki,
- dydaktyczne formy organizacji zajęć, obudowa (środki dydaktyczne) procesu kształcenia,
- programy nauczania przedmiotów muzycznych.

#### C. Metody wychowania i kształcenia muzycznego, ocena wyników:

- zasady rekrutacji,

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

- zasady i metody stosowane w nauczaniu muzyki,
- kryteria i metody sprawdzania osiągnięć,
- wyławianie talentów i ich kształcenie.

#### D. Uczeń:

- podstawy rozwoju muzycznego dziecka (ujęcie ontogenetyczne),
- cechy ucznia jako wyznacznik wychowania i nauczania muzycznego<sup>104</sup>.

Z powyższych treści wynika, iż istnieje potrzeba podkreślenia znaczenia wielozakresowego pedagogiki muzycznej. Każda z dziedzin wzbogaca wiedzę i staje się platformą dobrych praktyk artystycznych.

### 3.2. Definicje pedagogiki muzycznej w kontekście podejść i strategii badawczych

W podrozdziale zaprezentowano opis wybranych strategii badawczych wynikających ze specyfiki subdyscypliny pedagogiki, jaką jest pedagogika muzyczna i edukacja muzyczna. W kolejnych podrozdziałach zamieszczono definicje wybranych terminów, wsparte przykładami wyselekcjonowanych eksploracji naukowych. Opisano wielorakość nurtów pedagogiki muzycznej, które wynikają ze złożoności subdyscypliny. Zaprezentowano teorie analizy rzeczywistości społecznej jako odniesienie do badań i interpretacji problemów edukacji muzycznej. Wskazano ilościowe i jakościowe podejście badawcze oraz dokonano charakterystyki metod badawczych reprezentatywnych dla edukacji muzycznej.

Pedagogika, jako dziedzina nauk humanistycznych i społecznych<sup>105</sup>, jest dyscypliną naukową. Stanisław Palka definiuje ją jako naukę o

wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka w ciągu całego życia<sup>106</sup>.

---

<sup>104</sup> J. Wierszyłowski, *Specyfika pedagogiki muzycznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1977, s. 70-77, cyt. za: J. Kurcz, *Pedagogika muzyki. Próba delimitacji terminu*, [w:] *Tożsamość pedagogiki ...*, op. cit., s. 33-34.

<sup>105</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa, 1989.

<sup>106</sup> S. Palka, *Metodologia ...*, op. cit., s. 9-10.



### 3.2. Definicje pedagogiki muzycznej w kontekście podejść i strategii badawczych

Pedagogika muzyki, jako subdyscyplina, nie posiada tak odrębnego, sformalizowanego<sup>107</sup> zaplecza metodologicznego, ontologicznego, epistemologicznego i aksjologicznego, jakim dysponuje już od lat pedagogika, jako dyscyplina naukowa<sup>108</sup> i kierunek kształcenia<sup>109</sup> (kierunek studiów). Można zakładać, że pedagogika muzyki (muzyczna) jest subdyscypliną pedagogiki (jak np. pedagogika kreatywności, zdolności czy twórczości). Pedagogikę muzyki stosuje się w celu określenia praktyki wychowania muzycznego<sup>110</sup> (w tym również nauczania muzyki) lub nauki o wychowaniu muzycznym (teoria wychowania muzycznego).

Pedagogika muzyczna, jako dziedzina wiedzy, to nauka o kształceniu i wychowaniu muzycznym, obejmująca problematykę teleologiczną<sup>111</sup> i aksjologiczną<sup>112</sup> (cele i wartości), ściśle teoretyczną (prawidłowości i zasady), technologiczną (treści i metody, środki i organizacja), pedeutologiczną<sup>113</sup> (nauczyciele)<sup>114</sup>.

Pedagogika muzyki zdaniem Jana Wierszyłowskiego to

[...] nauka o wychowaniu, o kulturotwórczym procesie powszechnego nauczania muzyki<sup>115</sup>.

---

<sup>107</sup> Opatrzonego np. rozporządzeniem ministerialnym.

<sup>108</sup> *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych*, [online] [http://www.bip.nauka.gov.pl/gz/oryginal/2013\\_05/bc84c9b5b1826a8b-ob936f7b41fe8ce.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/gz/oryginal/2013_05/bc84c9b5b1826a8b-ob936f7b41fe8ce.pdf) [dostęp: 11.09.2017].

<sup>109</sup> Np. *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 2003 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Edukacji*, Dz. U. z 2003 r. Nr 98, poz. 895.

<sup>110</sup> W. A. Sacher twierdzi, że obecnie w mniejszym stopniu.

<sup>111</sup> Teleologia – „pogląd, według którego celowość stanowi zasadę oraz wyjaśnienie istoty i przebiegu zjawisk i procesów w przyrodzie (gr. *téleos* „osiągający cel” + *-logia*)”. Cyt. za: *Słownik Wyrazów Obcych*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1995, s. 1098.

<sup>112</sup> Aksjologia – „a) ogólna teoria wartości zajmująca się rozważaniem ich natury, podstawami i kryteriami wartościowania, b) określona koncepcja wartości”. Cyt. za: *Słownik Wyrazów Obcych*, op. cit., s. 24.

<sup>113</sup> Pedeutologia – „dział pedagogiki zajmujący się zagadnieniami dotyczącymi zawodu nauczycielskiego, takimi jak osobowość, kształcenie i samokształcenie nauczycieli, dobór kandydatów [...]”. Cyt. *Słownik Wyrazów Obcych*, op. cit., s. 840.

<sup>114</sup> *Pedagogika muzyki*, [w:] *Encyklopedia Muzyki*, red. A. Chodkowski, PWN, Warszawa 2001, s. 674.

<sup>115</sup> Cyt. za: W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, op. cit., s. 161.

Wiesława A. Sacher przyznaje jednak, że w szerszym znaczeniu pedagogika muzyki jest rozumiana jako

całościowy kształt działań wychowawczo-kształceniowych związanych z muzyką jako kulturą, na którą składają się działania zawodowe artystów muzyków (zawodowe szkolnictwo muzyczne) oraz powszechne wychowanie i kształcenie muzyczne będące nieodłączną częścią pierwszego znaczenia tego pojęcia<sup>116</sup>.

Autorka dopełnia tę definicję dalej, pisząc,

pedagogika muzyki, należąc do pedagogik wyspecjalizowanych, objaśnia, systematyzuje i opisuje procesy kształcenia i wychowania muzyką. Jest nauką, która powstaje z praktyki edukacyjnej, ale również tworzy tę praktykę. [...] Wychowanie muzyczne **jest zarówno przedmiotem pedagogiki muzyki, jak i jej tworem**<sup>117 118</sup>.

Parafrazując definicję Stanisława Palki<sup>119</sup>, można przyjąć, że pedagogika muzyczna **to nauka o kształceniu, wychowaniu i samokształceniu muzycznym człowieka w ciągu całego życia, ponieważ działania dośrodkowe, obecne w edukacji muzycznej (kształceniu i wychowaniu muzycznym) formalnej i nieformalnej oraz działania odśrodkowe (samokształcenie, samodoskonalenie i autokreacja), mają miejsce w różnych obszarach jej funkcjonowania.**

Jednocześnie pedagogika muzyczna zajmuje się zarówno kształceniem „do muzyki” jak i „poprzez nią”<sup>120</sup>. Jak piszą Józef K. Lasocki i Józef Powroźniak

wychowanie muzyczne w szkołach ogólnokształcących i przeróżnych placówkach kulturalno-oświatowych ma charakter powszechny – jest bowiem przeznaczone dla wszystkich ludzi, niezależnie od stopnia ich zdolności, oraz ogólny, niespecjalistyczny, niezawodowy – gdyż obejmuje taki zakres wiadomości, który ułatwi jednostce świadome korzystanie z bogatego dorobku muzyki, a także pozwoli na aktywny udział w życiu muzycznym<sup>121</sup>.

---

<sup>116</sup> Ibidem, s. 161.

<sup>117</sup> Ibidem, s. 161.

<sup>118</sup> Pogrubienie własne.

<sup>119</sup> Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.

<sup>120</sup> E. Lipska, M. Przychodzińska, *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe*, WSiP, Warszawa 1999, s. 5.

<sup>121</sup> J. K. Lasocki, J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne w szkole*, PWM, Warszawa 1965, s. 33-34.

### 3.2. Definicje pedagogiki muzycznej w kontekście podejść i strategii badawczych

Kyle Coughlin twierdzi, że pedagogika muzyki odnosi się właściwie do sposobów nauczania muzyki (a więc do metodyki<sup>122</sup>), obejmując tym samym także **badania edukacyjne** nad sposobami uczenia się muzyki, celami nauczania i nauczonymi treściami<sup>123</sup>. Pedagogika muzyki dotyczy także metod i zasad nauczania muzyki pomocnych w nauczaniu innych tworzenia, wykonywania i nauczania muzyki<sup>124</sup>.

W krajach anglojęzycznych terminowi pedagogika muzyki odpowiada edukacja muzyczna (*music education*). Edukacja muzyczna odnosi się do praktycznego<sup>125</sup> obszaru zainteresowań pedagogiki muzycznej i związana jest ściśle z **nauczaniem i uczeniem się muzyki**. Dotyka ona wszystkich sfer uczenia się<sup>126</sup>: psychomotorycznej (rozwijanie umiejętności), poznawczej (zdobywanie wiedzy), afektywnej (emocje)<sup>127</sup> i wychowawczej (postawy)<sup>128</sup>.

Wiesława A. Sacher wyróżnia następujące moduły tematyczne, wyodrębnione na podstawie analiz prac naukowych w polskiej pedagogice muzycznej:

- prace koncepcyjne i ogólnoteoretyczne z pedagogiki muzycznej w kontekście innych nauk humanistycznych,
- psychologiczne aspekty procesu kształcenia muzycznego,
- dydaktykę muzyki,

---

<sup>122</sup> Metodyka to „zbiór zasad dotyczących sposobów wykonywania jakiejś pracy lub trybu postępowania prowadzącego do określonego celu. 2. W pedagogice: dydaktyka szczegółowa jakiegoś przedmiotu szkolnego omawiająca cele i sposoby nauczania tego przedmiotu”. Cyt. za: *Słownik Wyrazów Obcych*, op. cit., s. 714.

<sup>123</sup> K. Coughlin, *What is music pedagogy?*, [online] <http://www.pedagogyofmusic.com> [dostęp: 11.09.2017].

<sup>124</sup> *Music Pedagogy*, [online] [http://study.com/directory/category/Visual\\_and\\_Performing\\_Arts/Musical\\_Arts/Music\\_Pedagogy.html](http://study.com/directory/category/Visual_and_Performing_Arts/Musical_Arts/Music_Pedagogy.html) [dostęp: 11.09.2017].

<sup>125</sup> Praktyka to z greckiego *działanie*, „świadoma, celowa działalność ludzi, której dążeniem jest zastosowanie w życiu jakiejś wiedzy (najczęściej określanej mianem teorii) [...]”. Cyt. za: *Słownik filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2004, s. 414.

<sup>126</sup> P. Duczynski, *Reaching Students' Affective Domain of Learning*, “Fire Engineering” 2017, 170(4), p. 113.

<sup>127</sup> Według taksonomii Benjamin Blooma, cyt. za: D. R. Krathwohl, *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, “Theory Into Practice” 2002, v. 41, no. 4, p. 212-217.

<sup>128</sup> J. Yudkin, *Understanding Music*, “Upper Saddle River”, NJ: Pearson/Prentice Hall 2008, p. 4.

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

- kondycję kulturową edukacji muzycznej,
- media a kształcenie muzyczne,
- instytucje kultury muzycznej i wychowania muzycznego,
- pedeutologiczne problemy kształcenia muzycznego,
- metodologię i metodykę badań w obszarze pedagogiki muzycznej,
- terapeutyczne aspekty kształcenia muzycznego<sup>129</sup>.

W większości krajów edukacja muzyczna rozpoczyna się w przedszkolu i trwa poprzez szkołę podstawową, gimnazjalną i ponadgimnazjalną. Muzyka, podobnie jak język, jest elementem wyróżniającym człowieka spośród innych gatunków, dlatego istnieją teorie, że powinno się jej nauczać tak jak języka (ojczystego, obcego), począwszy od słuchania. Standardy edukacji muzycznej na całym świecie opierają się na podobnych treściach:

- śpiewanie indywidualne i grupowe (zbiorowe) zróżnicowanego repertuaru muzycznego,
- wykonywanie zróżnicowanego repertuaru muzycznego na instrumentach muzycznych, indywidualnie, grupowo i zbiorowo,
- improwizowanie muzyki,
- tworzenie i aranżowanie muzyki,
- czytanie i pisanie (notowanie) muzyki,
- słuchanie, analizowanie i opisywanie muzyki,
- wartościowanie muzyki i muzycznych wykonań,
- (z)rozumienie relacji między muzyką a innymi sztukami i dyscyplinami,
- (z)rozumienie muzyki w relacji do historii i kultury.

#### 3.3. Przykłady badań w pedagogice muzycznej

Współcześnie badania pedagogiczne można podzielić na opisowe (deskrypcyjne), diagnostyczne, wyjaśniające (eksplanacyjne, weryfikacyjne) i eksperymentalne. Wszystkie te kategoryzacje mają odpowiedniki w podejmowanych promocyjnych pracach badawczych

---

<sup>129</sup> W. A. Sacher, *Dilemata metodologie a metodiky vyzkumu v polské hudebni pedagogice*, "Hudební Výchova" 2012, nr 2, s. 20.

na stopnie i tytuły zawodowe i naukowe z zakresu pedagogiki muzycznej. Wśród nich wyróżniono kilka przykładów opublikowanych dysertacji habilitacyjnych:

1. Jadwiga Uchyla-Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Praca dotyczy promuzycznych zachowań młodzieży w okresie adolescencji. Jej celem jest pomiar zainteresowań muzycznych i ich wpływ na postawy. Badania oparte zostały na naturalnym eksperymencie pedagogicznym, testach zdolności muzycznych, sondażu diagnostycznym i analizie statystycznej występujących zależności. Zaproponowano model edukacji muzycznej, poliestetycznego wychowania obejmujący całokształt rozwoju człowieka w aspekcie wychowania do kultury<sup>130</sup>.
2. Barbara Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Praca oparta na badaniach własnych autorki z zakresu czynników kształtujących poprawność intonacyjną w śpiewie dzieci i młodzieży, która ukazana została na tle rozwoju kompetencji wokalnych dzieci w kolejnych fazach życia i edukacji. Integralną częścią pracy jest relacja ze światowych badań nad poziomem i czynnikami rozwoju kompetencji wokalnych, co ma szczególne znaczenie w tworzeniu naukowych podstaw edukacji muzycznej. Wyniki badań własnych na ponad 400-osobowej grupie potwierdziły opinię o niskim poziomie kompetencji wokalnych dzieci i młodzieży. Badania autorki wykazały również, że indywidualne różnice w poziomie kompetencji wokalnych można przypisać przede wszystkim sprzyjającemu środowisku muzycznemu w domu rodzinnym oraz doświadczeniom muzycznym wczesnego dzieciństwa. W mniejszym stopniu można je wiązać z poziomem zdolności muzycznych mierzonych testami (Bentleya i Winga). Praca zawiera 210 stron. Składa się z 13 rozdziałów ujętych w dwie części. Część pierwsza – śpiew

---

<sup>130</sup> J. Uchyla-Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, UŚ, Katowice 1999 [online] <http://naukapolska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=21244> [dostęp: 15.09.2017].

dzieci i młodzieży jako przedmiot badań naukowych. Część druga – badania własne<sup>131</sup>.

3. Małgorzata Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Książka ma charakter monografii uzupełnionej eksploracyjną próbą empiryczną. Celem pracy jest dyskusja nad kompleksem wielorakich uwarunkowań, mających znaczenie zarówno w tworzeniu podstaw programowych na wczesnym etapie kształcenia, jak i w organizacji procesu kształcenia nauczycieli dla tych potrzeb w świetle najnowszych badań i mało znanych w literaturze polskiej koncepcji rozwoju muzycznego dziecka. Celem praktycznym pracy jest zaproponowanie uniwersyteckiego modelu kształcenia nauczycieli dla potrzeb wczesnej edukacji muzycznej, uwzględniającego zintegrowany charakter wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego. Pierwsze dwie części pracy stanowią rodzaj monografii opartej na przedstawieniu różnych koncepcji i teorii rozwojowych, zarysowanych w polskiej i zagranicznej literaturze (głównie z obszaru anglojęzycznego) oraz na pracach doktorskich i habilitacyjnych z różnych ośrodków akademickich, a także na podstawie własnych doświadczeń w pracy z małymi dziećmi i studentami - kandydatami na nauczycieli dla przedszkoli i klas młodszych<sup>132</sup>.
4. Ewa Anna Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*. Przedstawione badania pedagogiczne dotyczą nauczania i uczenia się muzyki w młodszym wieku szkolnym. Głównym przedmiotem badań jest rozwój wyobraźni muzycznej rozpatrywanej w ścisłym związku z myśleniem muzycznym (audiacją) w powiązaniu z funkcjami psychomotorycznymi. Autorka pracy traktuje wyobraźnię jako szczególnie rodzaj myślenia, jako twórczą ak-

---

<sup>131</sup> B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży - ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, AMFC, Warszawa 1997, [online] <http://naukapolska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=8108> [dostęp: 15.09.2017].

<sup>132</sup> M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2001, [online] <http://naukapolska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=46867> [dostęp: 15.09.2017].

tywność umysłową, korzystającą z praw i zasad logiki, na której opiera się myślenie. Teoretyczną podstawę prowadzonych badań stanowiła teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Proces dydaktyczno-wychowawczy na lekcjach muzyki w grupie eksperymentalnej realizowano przez trzy lata wg koncepcji E.E. Gordona, zgodnie z sekwencyjnym porządkiem osiągania celów kształcenia muzycznego w płaszczyźnie rozróżniania i wnioskowania. Kolejność celów nauczania muzyki odnosi się do zasady, że najpierw poznajemy dźwięki, potem ich nazwy, a następnie nazwy ich zbiorów. Ważnym zadaniem edukacji jest rozwijanie aktywności twórczej, która najpełniej wyzwala się w procesie twórczym zakorzenionym w wyobraźni. Zaprezentowane w książce badania dowodzą, że cele kształcenia realizowane na lekcjach muzyki w oparciu o audycję uzewnętrzniają się w różnych formach ekspresji<sup>133</sup>.

5. Agnieszka Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*. Edukacja muzyczna w XXI wieku odwołuje się do ogólnoświatowych megatrendów. Nie dotyczy to naszego kraju. Kompetencje muzyczne uczniów polskich szkół odstają od oczekiwań i światowych standardów. Podjęty temat wpisuje się w nurt poszukiwań przyczyn tego niekorzystnego zjawiska. W pracy zaprezentowano modelowe ujęcie uwarunkowań kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym z perspektywy dynamicznego interakcjonizmu. Ustalono, iż zasadniczą rolę w ich kształtowaniu odgrywa podejmowana przez podmiot aktywność muzyczna oraz poziom inteligencji ogólnej. Mniejsze znaczenie przypisać można poziomowi zdolności muzycznych. Istotnymi czynnikami okazały się wykształcenie rodziców, umiejętność adekwatnej oceny przez nich zdolności dziecka oraz formalne wykształcenie muzyczne nauczyciela. Wyniki badań pozwalają na ulokowa-

---

<sup>133</sup> E. A. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, WSP, Bydgoszcz 1999, [online] <http://naukapolska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?type=opis&lang=pl&objectId=11613> [dostęp: 15.09.2017].

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

nie rozwoju muzycznego na tle uniwersalnych mechanizmów rozwojowych. Opiera się on o wrodzone podstawy (zdolności muzyczne, wybrane wymiary inteligencji), wykazuje także zależność od aktywności własnej i pobudzenia zewnętrznego. Znajduje umocowanie zarówno w koncepcjach natywistycznych jak i w tradycji Wygotskiego oraz Brunera. Wymaga połączenia elementów neonatywistycznych i konstruktywistycznych, zbliżając się do ujęć koncepcji syntetycznych<sup>134</sup>.

Tematyka badań z zakresu edukacji muzycznej wykracza współcześnie poza tradycyjne problemy metodyczne, o czym świadczą wyodrębniające się z pedagogiki muzycznej subdyscypliny, jak: historia i filozofia muzycznej edukacji, dydaktyka, teoria i organizacja szkolnictwa muzycznego, pedagogika porównawcza, edukacja muzyczna małego dziecka, edukacja przedszkolna i szkolna, psychopedagogika muzyczna, psychologia muzyki, teoria uczenia się muzyki.

Zdaniem Pawła A. Trzosa,

otwartość wobec ryzykownych pytań jest dziś dość dużym wyzwaniem (zwłaszcza w eksperckim nurcie praktyki edukacyjnej), ale jest też obiecującą postawą jako inspirującą oczekiwania współczesnej nauki. Pytania dotyczyć mogą z pewnością: 1) modelu wczesnej edukacji, 2) udziału środowisk kultury, 3) rodzaju dyskursu, 4) znaczenia muzycznej antroposfery aksjologicznej, 5) interdyscyplinarności badań komparatystycznych, 6) udziału programów badań nad rzeczywistością brzmieniową w edukacji czy pozytywistycznym nurtem wyjaśniania struktur poznawczych<sup>135</sup>.

Muzyka w kontekście edukacyjno-rozwojowym została wprowadzona w erze edukacji progresywnej wczesnych lat czterdziestych XX wieku. Wcześniej była wykorzystywana jedynie jako element rozrywkowy w systemach edukacyjnych, bez szczególnego znaczenia

---

<sup>134</sup> A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszy wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, UMCS, Lublin 2010, [online] <http://naukapolska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=257812> [dostęp: 15.09.2017].

<sup>135</sup> P. A. Trzos, *Pytania badawczo-rozwojowe w optymalizacji wczesnej edukacji muzycznej*, [w:] *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych*, red. J. Grzesiak, WPA UAM-PWSZ, Kalisz-Konin 2017, s. 146.



w dydaktyce i wychowaniu młodych pokoleń<sup>136</sup>. Transfer muzyki do systemu szkolnego zapoczątkowano zogniskowaniem zainteresowania wokalną edukacją muzyczną dzieci, następnie wysiłki skoncentrowano na programach kształcenia instrumentalnego<sup>137</sup>.

Zofia Konaszekiewicz zauważa, że

aby muzyka była obecna w życiu ludzi, potrzebne są procesy edukacyjne [...], istnieje pilna konieczność walki o istnienie samej szkolnej edukacji muzycznej w wymiarze ogólnym i profesjonalnym, a także tworzenia szerszego kontekstu dla kulturalnego rozwoju, w tym także rozwoju muzycznego<sup>138</sup>.

Stąd, zdaniem Ewy A. Zwolińskiej, **badania w edukacji muzycznej mają znaczenie dla podejmowania decyzji podczas realizacji dydaktyki muzyki i komunikacji muzycznej**<sup>139</sup>.

Polegają one na systematycznym i obiektywnym poszukiwaniu i analizie informacji właściwych dla określenia i rozwiązywania problemów, pojawiających się w procesie uczenia się muzyki. Podejmowane wysiłki obejmują projektowanie, zbieranie, analizowanie oraz prezentowanie danych i wyników badań, związanych istotnie ze specyficznymi sytuacjami, pojawiającymi się w procesie nauczania – uczenia się na różnych etapach edukacji muzycznej<sup>140</sup>

[...] formalnej i nieformalnej. Wyznaczone zadania rozwojowe, kształcące, wychowawcze i kulturowe<sup>141</sup> stają się tematyką przedsięwzięć badawczych w ramach prac promocyjnych (licencjackich, magisterskich, podyplomowych, a nawet doktorskich i habilitacyjnych).

Podejmowane wysiłki badawczo-rozwojowe (eksperymenty, innowacje pedagogiczne) oraz dydaktyczno-wychowawcze (aktywne nauczanie i uczenie się)

---

<sup>136</sup> M. Starr, *The Development of Music Education in an Ever-changing Society*, [online] <http://commons.trincoll.edu/edreform/2014/05/the-development-of-music-education-in-an-ever-changing-society/> [dostęp: 15.09.2017].

<sup>137</sup> W tym też wiedzy prym amerykańska powszechna edukacja muzyczna ze zbiorową nauką gry na instrumentach muzycznych, muzykowaniu zespołowym.

<sup>138</sup> Z. Konaszekiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa 2002, s. 5-7.

<sup>139</sup> E. A. Zwolińska, *Pomiar i wartościowanie w muzyce*, UKW, Bydgoszcz 2012, s. 15.

<sup>140</sup> Ibidem, s. 15-16.

<sup>141</sup> Por. M. Kołodziejcki, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, WSL, Częstochowa 2012; J. K. Lasocki, J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne ...*, op. cit., 1965; J. Wierszyłowksi, *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa 1979.

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

mogą [...] pobudzać i usprawniać naturalny rozwój dziecka, u którego pod wpływem przeżyć przyjemności i radości, powstałych w wyniku kontaktu z muzyką, zwiększa się nasilenie i aktywność procesów psychicznych. Szczególnie ważnym zadaniem wychowania muzycznego jest rozwój i kształcenie podstawowych zdolności muzycznych, wrażliwości na dźwięk, wyobraźni i pamięci muzycznej, zadatków twórczych oraz zainteresowań artystycznych, jako naturalnych skłonności estetycznych dzieci i młodzieży<sup>142</sup>.

**W polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego** cel traktowany jest wszechstronnie i sprzyjać ma rozwojowi intelektualno-emocjonalnemu dzieci i młodzieży:

- jako rozwój podstawowych zdolności muzycznych w zakresie, na jaki pozwalają indywidualne predyspozycje dzieci (w tym rozwój umiejętności muzycznych, śpiewu, gry na instrumentach, sprawności ruchowo-muzycznej, umożliwiających uprawianie muzyki choćby w najprostszych jej formach);
- jako kształcenie wrażliwości muzycznej i opanowanie wiedzy muzycznej w takim stopniu, by tworzyło to podstawy do poznawania muzyki artystycznej, do uczestnictwa w kulturze muzycznej<sup>143</sup>.

**Maciej Kołodziejski<sup>144</sup> dostrzega krytykę polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego syntetyzując poglądy niektórych autorów<sup>145</sup> na kategorie teoretyczne i praktyczne.**

**I tak w obszarze teoretycznym zarysowuje się:**

- brak uaktualnień o koncepcje filozoficzno-pedagogiczno-muzyczne przedstawicieli amerykańskiej i zachodnioeuropejskiej myśli pedagogiki estetycznej i muzycznej K. Swanwicka, A Schwadrona czy D. Petersa;
- akcentowanie (jedynie) funkcji estetycznej w wychowaniu muzycznym (teorie S. Szumana, B. Suchodolskiego czy I. Wojnar);

<sup>142</sup> J. K. Lasocki, J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne ...*, op. cit., s. 35.

<sup>143</sup> E. Lipska, M. Przychodzińska, *Drogi do muzyki*. op. cit., s. 5.

<sup>144</sup> M. Kołodziejski, *General musical education in Poland – conceptual assumptions and reality*, “DEBATES – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música”, CENTRO DE LETRAS E ARTES | UNIRIO 2014, NÚMERO 13, p. 59-70.

<sup>145</sup> Wśród krytyków należy wyróżnić głównie Andrzeja Białkowskiego, Małgorzatę Suświłło, M. Kołodziejskiego, Beatę Bonnę i innych.

### 3.3. Przykłady badań w pedagogice muzycznej

- całkowite pominięcie użyteczności edukacyjno-psychologicznej muzyki popularnej w przygotowaniu młodego adepta sztuki do odbioru najwyższych wartości w muzyce (to pojawia się dopiero w najnowszej podstawie programowej z 2017 roku);
- nieprzystawalność do rzeczywistości szkolnej XXI wieku charakteryzująca się utopijną wizją tzw. „totalnego umuzykalnienia społeczeństwa polskiego”, znaną dla totalitarnych rządów komunistycznych do 1989 roku w Polsce;
- brak umocowania koncepcji muzyczno-edukacyjnych w realiach współczesnej kultury, wciąż zmieniającej się, dynamicznej i ewoluującej;
- zmiana modelu koncepcji z transmisyjnego na transmisyjno-interakcyjny z akcentowaniem ciągłości kulturowej narodu i pielęgnowaniem tożsamości muzycznej, której nośnikiem jest działalność polskich kompozytorów, wyeliminowaniem monologowych form przekazu.

#### **W obszarze praktycznym:**

- brak aktualności koncepcji muzyczno-edukacyjnych co do realizacji postulatów pedagogiki ekspresji wśród uczniów starszych (zwłaszcza liceum<sup>146</sup>);
  - brak systemu kształcenia nauczycieli muzyki do założeń koncepcji z XX wieku, gdzie nacisk kładzie się na przygotowanie dyrygentów chóralnych i zespołów muzycznych w ramach studiów I i II stopnia w uniwersytetach, szkołach pedagogicznych i akademiach muzycznych na niekorzyść kształcenia psychologiczno-pedagogicznego i metodycznego;
  - w sensie realizacyjnym zarzuca się wykonawcom i interpretatorom polskiej powszechnej koncepcji edukacji muzycznej teoretyzowanie w ramach codziennej edukacji dzieci na niekorzyść realnych przedsięwzięć, akcentujących rozwój muzyczny przy stosowaniu ekspresji muzycznej, szczególnie wśród uczniów najmłodszych.
- W założeniu postulowano pluralizm form, treści i metod kształ-

---

<sup>146</sup> Najnowsza podstawa programowa do liceum z 2018 roku wypełnia tę lukę. Wraca przedmiot muzyka do szkół średnich z atrakcyjną, dynamiczną i interakcyjną podstawą programową akcentującą podejście dialogiczne z metodą projektów w tle.

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

cenia i wychowania muzycznego, natomiast w praktyce przereżyło się to w kompletny brak spójności, dowolność i subiektywizm realizacji, brak kontroli zewnętrznej nad prawidłowym przebiegiem edukacji muzycznej, niskie kompetencje muzyczne dzieci i młodzieży oraz niską rangę przedmiotów artystycznych w systemie obowiązkowego szkolnictwa powszechnego;

- brak kontroli nad realizacją edukacji muzycznej w cyklach kształcenia. Inaczej mówiąc, nie ma się pewności, że dziecko kończące edukację przedszkolną zrealizowało odpowiedni program, gwarantujący przejście na wyższy poziom kształcenia i wychowania muzycznego. Brak odpowiednich doświadczeń muzycznych proporcjonalnych do wieku dziecka, możliwości rozwojowych i różnic indywidualnych może skutkować wręcz odwrotnymi, niż zakładane, wynikami w zakresie stosunku dziecka do muzyki,
- nieuwzględnienie teorii uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona w polskim systemie edukacji powszechnej, pomimo istnienia wielu dowodów na jej skuteczność zarówno w odniesieniu do małych dzieci, jak i edukacji początkowej i blokowej oraz edukacji pozaszkolnej.

#### 3.4. Cel i przedmiot badań w pedagogice muzycznej

Cel jest tym, do czego się dąży, co chce się osiągnąć, inaczej mówiąc, to przedmiot zamierzonych działań<sup>147</sup>. Stanisław Nowosielski twierdzi, że jakiegokolwiek działanie, w tym badanie naukowe, bez określenia celu, jakiemu ma ono służyć, należy uznać za nieracjonalne. Jednak mimo ewidentnej potrzeby określania celów i wymiernych korzyści związanych z ich posiadaniem, w pracach promocyjnych relatywnie często określa się je w sposób niejasny czy nietrafny albo też nie formułuje się ich w ogóle<sup>148</sup>. Jak zatem gdziekolwiek dotrzeć, jeśli nie ma się z góry określonego celu?

<sup>147</sup> *Słownik Wyrazów Obcych*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1996, s. 159.

<sup>148</sup> S. Nowosielski, *Cele w badaniach naukowych z zakresu zarządzania. Aspekty metodologiczne*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2016, nr 41, s. 469.

### 3.4. Cel i przedmiot badań w pedagogice muzycznej

W literaturze przedmiotu kwestiom tym, mamy na myśli definiowanie i określanie celów badawczych (szczególnie w pedagogice muzycznej), w kontekście rzecz jasna postawionych problemów badawczych, **nie poświęca się zbyt wiele miejsca**. A przecież cele badań, pokazując przyszłe (zamierzone) efekty, motywują badaczy do działań prakseologicznych oraz pozwalają tak organizować zasoby, którymi się dysponuje, by ich wykorzystywanie podporządkowane było efektom (rezultatam, atrybutom), jakie zamierza się osiągnąć. Określenie celu badań odnosi się do realizacji wielu ról, pomagając odpowiedzieć na stawiane pytania:

- **w fazie koncepcyjnej badania** (do czego zmierzamy, jakie czynności, metody, i zasoby powinniśmy dobrać, aby to zamierzenie zrealizować);
- **w fazie realizacyjnej badania** (czy wszystko idzie dobrze, jakie sposoby regulacyjne należy podjąć gdy wystąpią odchylenia) oraz
- **po jego zakończeniu** (jaki jest stopień realizacji przyjętego celu)<sup>149</sup>.

Angelika Paszkiewicz<sup>150</sup> jednak zwraca uwagę na fakt, że **cel badań formułuje się adekwatnie do funkcji**, jaką badania spełniają, i tak np., może nim być:

- diagnoza (psycho)pedagogiczna badanego zjawiska, procesu, wpływu jakiegoś czynnika na inny (np. preferencji, zdolności, osiągnięć muzycznych);
- porównanie (komparatystyka) zjawisk (wyników badań, procesów, faktów) z zakresu edukacji muzycznej (np. zdolności muzycznych różnych grup w ujęciu podłużnym lub poprzecznym);
- diagnoza jakiegoś zjawiska i jego uwarunkowania oraz poszukiwanie empirycznych zależności pomiędzy badanymi zmiennymi (np. poszukiwanie związków statystycznych pomiędzy częstotliwością zajęć muzycznych a poziomem kompetencji wokalnych, zdolnościami muzycznymi rozwijającymi się a umiejętnościami percepcyjnymi);

---

<sup>149</sup> Ibidem, s. 470-471

<sup>150</sup> A. Paszkiewicz, *Empiryczne implikacje teorii wychowania. Przewodnik metodologiczny dla magistrantów i dyplomantów*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 44-45.

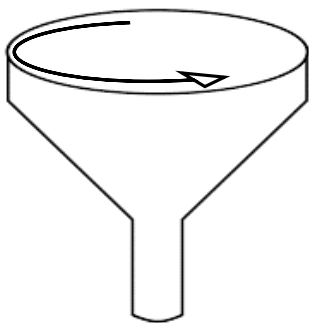
### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

- diagnoza zjawiska z poszukiwaniem zależności między różnymi zmiennymi i zaprojektowanie na podstawie wyników badań procedury naprawczej (rozwojowej).

Edwin E. Gordon podkreśla fakt, że studenci gromadzą wiele informacji, zbierają dane i, w rezultacie, nie wiedzą w jakim celu. Tym samym świadomość celu badań i powodu dla którego podejmujemy wysiłek badawczy stanowi punkt wyjścia dalszych konceptualizacji. Cel, zdaniem Gordona jest pierwszą rzeczą, o której zaczynamy myśleć konstruując jakiegokolwiek badania<sup>151</sup>. Najczęściej jest to bardzo ogólne zdanie, np.:

- celem tego badania jest zebranie większej liczby informacji o sposobach zapamiętywania melodii przez dzieci,
- celem niniejszej pracy jest rozpoznanie poziomu zdolności muzycznych (tonalnych i rytmicznych), które są w fazie rozwijania się,
- celem badań jest uzyskanie informacji na temat poziomu kompetencji wokalnych dzieci kończących I etap edukacyjny w relacji do ich zdolności muzycznych tonalnych i rytmicznych i uwarunkowań środowiskowych (rodzina, szkoła).

Edwin E. Gordon twierdzi, że moment w którym student badacz formułuje cel swojego badania jest „szczytem lejka, najszerszym okręgiem o największej średnicy”. Ilustruje to zamieszczony obok rysunek 3.



Rysunek 3. Cel badań w ujęciu Edwina E. Gordona (jako najszerszy okrąg o największej średnicy)

Źródło: opracowanie własne.

---

<sup>151</sup>E.E. Gordon, R. F. Grunow, *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, [w:] *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały z III Sympozjum Gordonowskiego*, red. E. Zwolińska, WSP, Bydgoszcz 2000, s. 245-247.

Konstruując **przedmiot badań** w pedagogice muzycznej, należy mieć na względzie głównie cechy przedmiotu, zjawiska, zdarzenia i procesy, obiekty, ludzi i zbiorowiska ludzkie ujmowane zarówno transwersalnie (zjawiska), longitudinalnie (rozwój), jak i diachronicznie (zdarzenia, procesy).

Przedmiot (*obiectum* – to, co zostało rzucone do przodu) w metafizyce (ontologii) jest to coś, cokolwiek, o czym można mówić lub myśleć. Pojęcie przedmiotu obejmuje zarówno byty jednostkowe i konkretne (czyli rzeczy), jak również stany rzeczy, własności, relacje, zbiory, struktury itp. Podstawowym wyróżnikiem przedmiotu w ujęciu egzystencjalnym jest istnienie i w następstwie posiadanie cech – oznacza to, że jeśli coś jest, to zawsze jest jakieś. Zgodnie zaś z tezą egzystencjalizmu o istnieniu przedmiotu decyduje jego jakościowa charakterystyka (istota) – oznacza to, że jeśli coś jest jakieś, czyli posiada własności, to musi istnieć. Uznając ten pogląd, wyróżnia się: przedmioty istniejące realnie (rzeczy) oraz przedmioty pomyślane (liczby, figury geometryczne, stosunki itp.)<sup>152</sup>.

**Przedmiotem badań pedagogiki muzycznej** zatem uczyniono wybiórczo:

- potrzeby kulturalne jednostek i zbiorowości,
- zainteresowania, potrzeby i zamiłowania muzyczne,
- aktualność polskiej powszechnej koncepcji edukacji muzycznej (dawniej wychowania muzycznego),
- potrzeby praktyki edukacji muzycznej,
- empiryczny opis i wyjaśnianie zastanych zjawisk edukacyjnych i rzeczywistości edukacyjnej, hermeneutyczną interpretację i rozumienie tych zjawisk oraz projektowanie nowych jej stanów (bytów),
- cele kształcenia i wychowania muzycznego,
- doświadczenia ludzkie w toku nauczania, uczenia się i wychowania muzycznego,
- biografie ludzkie,
- zachowania, wypowiedzi, wytwory dzieci i młodzieży,
- rozwój muzyczny dzieci i młodzieży,
- procesy nauczania i uczenia się muzyki,

---

<sup>152</sup> Cyt. za: A. Kucner, *Podstawowe kategorie i pojęcia ontologii*, [w:] *Podstawy filozofii*, red. S. Opara, UW, Olsztyn 1999, s. 97.

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

- treści kształcenia i wychowania muzycznego,
- jednostkowe i społeczne uczenie się muzyki,
- ogół działań sprzyjających (stymulatory) i niesprzyjających (inhibitory) procesom rozwoju jednostek i grup społecznych, w kontekście szeroko pojętej edukacji muzycznej w procesie całościowym,
- systemy edukacyjne i wdrożenia (np. system Emila Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa, Zoltána Kodály'a, Edwina E. Gordona, Shinichi Suzuki, Rudolfa Labana, Johna Feierabenda itp.),
- zdolności, uzdolnienia, inteligencję muzyczną,
- preferencje muzyczne dzieci i młodzieży,
- powinności nauczyciela muzyki,
- preferencje barwy dźwięku muzycznego u dzieci i młodzieży,
- osiągnięcia muzyczne (śpiew, gra na instrumentach, tworzenie i improwizowanie muzyki, ruch z muzyką, taniec, słuchanie muzyki),
- działalność instytucji powszechnego wychowania muzycznego (szkoły, domy kultury) i profesjonalnego kształcenia muzycznego (szkoły muzyczne, uczelnie muzyczne) oraz wychowanie muzyczne i kształcenie muzyczne spontaniczne, występujące naturalnie w ramach toku życia społeczno-kulturalnego,
- zjawiska kultury muzycznej (koncerty, festiwale, teksty kultury muzycznej – felietony, koncerty, nuty),
- wychowanie muzyczne człowieka wartościowego, a więc o pożądanym środkach i ideałach wychowania,
- poszukiwania algorytmów skutecznego działania w ramach procesów edukacji muzycznej instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej,
- audiację muzyczną (myślenie muzyczne i rozumienie muzyki),
- edukację całościową człowieka (inkulturacja, akulturacja, enkulturacja, socjalizacja, edukacja),
- edukację muzyczną w perspektywie historycznej, filozoficznej, porównawczej,
- wykonawstwo muzyczne w szkołach i instytucjach pozaszkolnych,
- zajęcia pozalekcyjne muzyczne (chóry, zespoły muzyczne),



### 3.4. Cel i przedmiot badań w pedagogice muzycznej

- społeczne aspekty uczenia się muzyki,
- indywidualizację wychowania i kształcenia muzycznego,
- motywację do uczenia się muzyki i zajmowania się działalnością muzyczną (profesjonalną i amatorską),
- odkrywanie i systematyzowanie prawidłowości procesów pedagogiczno-muzycznych,
- określoną pedagogię nauczycielską,
- metody, formy i treści lekcji muzyki,
- opisanie, wyjaśnienie i rozumienie różnych form praktyki muzyczno-edukacyjnej,
- diagnozowanie w edukacji muzycznej (zdolności muzycznych, osiągnięć muzycznych, kompetencji uczniowskich i nauczycielskich, preferencji muzycznych),
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć muzycznych i wiedzy muzycznej (filozofie oceniania, kryteria oceniania, wiedza versus umiejętności, wiedza deklaratywna i proceduralna),
- porównywanie strategii nauczania i uczenia się muzyki,
- analizę różnych podejść teoretycznych (teorii, koncepcji, doktryn, filozofii) do praktyki edukacji muzycznej,
- fakty, procesy i sytuacje pedagogiczno-muzyczne,
- refleksję naukową nad stanem edukacji muzycznej powszechnej (ekstensywnej) i profesjonalnej (intensywnej),
- system(y) edukacji muzycznej w Polsce i na świecie,
- działania muzyczne człowieka o charakterze jednostkowym i społecznym (muzykowanie solo, w grupie i zespole muzycznym, chórze),
- cechy osób uzdolnionych muzycznie,
- dzieło (atrybut), procesy powstawania dzieła, osobowość twórcy oraz czynniki zakłócające powstawanie efektów muzycznych,
- właściwości i warunki środowiska wychowującego muzycznie (rodzina, szkoła, instytucja kulturalna, oświatowa),
- zachowania, postawy, style wychowawcze i dydaktyczne rodziców, nauczycieli, pedagogów zmierzających do pobudzenia zdolności, osiągnięć, preferencji muzycznych wychowanków,

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

- twórczość muzyczną dzieci i młodzieży,
- funkcjonalność narzędzi do badania konstruktów muzycznych (zdolności, osiągnięć, preferencji),
- klimat klasy w ramach lekcji muzyki, zajęć pozalekcyjnych czy pozaszkolnych,
- ucznia, nauczyciela i rodzica w przestrzeniach lekcji i szkoły,
- rolę nauczyciela wychowania muzycznego,
- praktykę doświadczonych i niedoświadczonych nauczycieli muzyki,
- ucznia w „teatrze życia szkolnego” w kontekście edukacji muzycznej,
- kompetencje nauczycieli muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym,
- motywy podejmowania kształcenia muzycznego (w szkole muzycznej, domu, domu kultury),
- relacje muzyki w stosunku do kultury, rozrywki, religii, pracy, reklamy, handlu, przemysłu itp.,
- wpływ muzyki na umiejętności pozamuzyczne (matematyka, języki obce),
- terapeutyczne aspekty uprawiania muzyki,
- charakterystykę podstawy programowej, programów nauczania i podręczników szkolnych,
- multimedia (programy muzyczne, TV, radio, Internet, komputer) w edukacji muzycznej,
- refleksję i krytyczne myślenie,
- funkcje poznawcze (uwaga, pamięć, procesy sensoryczne, myślenie logiczne),
- kreatywność muzyczną jako cechą osobową<sup>153</sup>.

---

<sup>153</sup> Opracowano na podstawie następujących publikacji: J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008; T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacje...* op. cit., 2008; M. Nowak, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, [w:] *Konceptualizacje...* op. cit., 2008; K. J. Szmidt, *Wśród aspektów, wymiarów, poziomów i biegunów, czyli o próbie konceptualizacji przedmiotów badań pedagogiki twórczości*, [w:] *Konceptualizacje...* op. cit.; A. E. Kemp, *Strategie badań*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A. E. Kemp, tłumaczenie A. Miśkiewicz i J.

### 3.5. Obszary badań nad edukacją muzyczną (dzieci, młodzież, nauczyciele)

Eksploatacje naukowe, prowadzone w obszarze powszechnej edukacji muzycznej, są istotne i potrzebne ze względów naukowych i społecznych. Pozwalają na wielowątkowe rozpoznanie podejmowanych problemów, ze szczególnym uwzględnieniem podmiotu eksploracji.

W poniższych podrozdziałach zarysowano zakres polskich badań nad teorią uczenia się muzyki uwzględniając ich specyfikę, pomiar uzdolnień muzycznych, a także stosowanie skali w badaniu postaw oraz częściowo w analizie osiągnięć muzycznych respondentów.

#### 3.5.1. Badania polskie nad teorią uczenia się muzyki Edwina E. Gordona

Badania polskie nad teorią uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona, która w Polsce funkcjonuje od lat 90.<sup>154</sup>, koncentrują się głównie na następujących, wybranych kierunkach i obszarach poszukiwań<sup>155</sup>:

1) formalno-badawczym<sup>156</sup> i edukacyjnym,

---

Fyk, WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1997; B. Rainbow, *Badania historyczne* [w:] *Zarys metodyki badań naukowych ...* op. cit., 1997; L. Lephherd, *Badania porównawcze*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych ...* op. cit., 1997; H. Fiske, *Badania eksperymentalne*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych ...* op. cit., 1997; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa, 1998; P. A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, UKW, Bydgoszcz, 2012; P. A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym: badania edukacyjne nad adaptacją "Teorii uczenia się muzyki" E. E. Gordona*, WPA UAM-PWSZ, Poznań-Konin, 2009; *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012; M. Kokkidou, *Critical Thinking and School Music Education: Literature Review, Research Findings, and Perspectives*, "Journal For Learning Through The Arts" 2013, 9(1); J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa 1979. W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki ...* op. cit., 2012.

<sup>154</sup> Badania nad teorią uczenia się muzyki prowadzili w Polsce między innymi: B. Kamińska, H. Kotarska, E.A. Zwolińska, B. Pazur, E. Klimas-Kuchtowa, J. Uchyla-Zroski, B. Bonna, P. Trzos, M. Kołodziejcki i in.

<sup>155</sup> Wykorzystano tutaj tezy opublikowane w artykule: M. Kołodziejcki, *Polish Research on Edwin E. Gordon's Theory of Music Learning – selected areas and directions*, "University Review" 2014, vol. 8, no. 1-2, p. 60-64.

<sup>156</sup> Formalno-badawczy rozumiemy jako wypełnianie zadań ludzi nauki związanych z celowością poznania naukowego opartego na konkretności, jasności i realności.

- 2) edukacyjno-upowszechniającym,
- 3) edukacyjnym i praktyczno-użytecznym.

W obszarze **formalno-badawczym i edukacyjnym** wyróżniono następujące działania:

- standaryzacja wybranych narzędzi do pomiaru audiacji muzycznej wstępnej, szczególnie test zdolności muzycznych rozwijających się Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA) i audiacji właściwej, zwłaszcza test zdolności muzycznych ustabilizowanych Music Aptitude Profile (MAP);
- badania weryfikacyjno-korelacyjne (poszukiwanie związków i zależności między składnikami uzdolnienia muzycznego w ramach wdrażania narzędzi gordonowskich do pomiaru zdolności muzycznych i weryfikowanie tych narzędzi badawczych oraz poszukiwanie związków między zdolnościami muzycznymi a umiejętnościami muzycznymi (wokalnymi lub percepcyjnymi czy też instrumentalnymi);
- badania korelacyjne (poszukiwanie związków uzdolnienia muzycznego z innymi uzdolnieniami intelektualnymi, szczególnie osiągnięciami niemuzycznymi, szkolnymi, intelektualnymi, społecznymi itp.);
- badania diagnostyczne (wykorzystanie testów do pomiarów poziomu zdolności lub skal szacunkowych do pomiaru poziomu osiągnięć muzycznych w kontekstach rozwoju audiacji muzycznej);
- badania surveyowe (przełądowe, sondażowe, sondujące nad preferencjami muzycznymi, koncepcjami i teoriami potocznymi nauczycieli, znajomości narzędzi pomiaru w teorii gordonowskiej, wdrożeniami nauczycieli, preferencjami i zainteresowaniami dzieci);
- badania eksperymentalne (lub quasi-eksperymentalne, lub próby eksperymentalne) nad aplikacją i wdrożeniem GTML (Gordon's Theory of Music Learning czyli Gordonowska Teo-

---

Chodzi także o realizację badań związanych ze statutową działalnością jednostki badawczej i edukacyjnej.

### 3.5. Obszary badań nad edukacją muzyczną (dzieci, młodzież, nauczyciele)

ria Uczenia się Muzyki) lub jej elementów do praktyki edukacyjnej, pomiary zmiennej zależnej poprzez stymulację eksperymentalną z użyciem motywów tonalnych i rytmicznych, rozwijanie osiągnięć wokalnych, instrumentalnych, improwizacyjnych w muzyce w kontekście teorii uczenia się muzyki jako osi konstrukcyjnej i odwoławczej badań naukowych);

- badania porównawcze (relacje założeń teorii uczenia się muzyki do koncepcji muzyczno-edukacyjnych C. Orffa, Z. Kodály'a, E. Dalcroze'a, S. Suzuki, R. Labana);
- badania adaptacyjne (przystosowanie narzędzi pomiaru do warunków polskich, adaptacje założeń teorii, sprawdzanie kierunków i możliwości teorii, jej mocy naukowej);
- badania teoretyczno-praktyczne, spełniające kryterium intersubiektywnej sprawdzalności i komunikowalności (publikowanie materiałów naukowych, dydaktycznych, metodycznych, dzielenie się doświadczeniem, prezentowanie wyników badań, komunikowanie ich poprzez organizację i udział w konferencjach naukowych, naukowo-metodycznych, seminaria dla nauczycieli, seminaria dyplomowe dla studentów);
- badania projekcyjne nad wdrożeniem modelu kształcenia nauczycieli muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym z wykorzystaniem założeń GTML<sup>157</sup>.

W zakresie **edukacyjno-upowszechniającym** odnotowano następujące elementy:

- działalność edukacyjna (organizowanie szkoleń, warsztatów, seminariów, spotkań dyskusyjnych, konferencji metodycznych, koncertów<sup>158</sup>);

---

<sup>157</sup> W UKW w Bydgoszczy na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, w Instytucie Pedagogiki, Katedrze Pedagogiki Muzyki odbywa się kształcenie studentów według założeń teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Kierownikiem katedry jest prof. zw. dr hab. Ewa A. Zwolińska.

<sup>158</sup> Np. w Łodzi, koncerty w Filharmonii Łódzkiej lub spotkania teatralno-muzyczne i koncerty jazzowe, zob.: [www.mamawlodzi.pl](http://www.mamawlodzi.pl); por. L. Kataryńczuk-Mania, E. Kuligowska, *Koncepcja Edwina Eliasa Gordona*, [w:] *Pedagogika przedszkolna szansą na świadome budowanie potencjału dziecka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 97-108;

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

- prowadzenie żłobków i przedszkoli rozwijających uzdolnienia muzyczne dzieci w kontekście założeń teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona;
- prowadzenie akcji upowszechniających GTML w Polsce we współpracy z ośrodkami zagranicznymi i krajowymi;
- umuzykalnianie dzieci w wieku żłobkowym, przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym;
- organizowanie seminariów międzynarodowych z udziałem naukowców i praktyków zajmujących się GTML między innymi z USA, Włoch, Niemiec, Portugalii;
- wydawanie broszur informacyjnych o GTML;
- wydawanie materiałów praktycznych, rozwijających audiację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym;
- współpraca z wydawnictwami o zasięgu krajowym;
- szkolenie nowych adeptów (instruktorów muzycznych i nauczycieli muzyki) teorii gordonowskiej w praktycznych działaniach zewnętrznych;
- projektowanie działań o zasięgu międzynarodowym z udziałem członków stowarzyszeń i towarzystw skupiających praktyków GTML;
- propagowanie GTML w mediach lokalnych i ogólnopolskich;
- poszukiwanie sponsorów dla działań propagujących GTML;
- udział w projektach unijnych i próby adaptacji GTML w warunkach przedszkolnych złączeniem idei koncepcji gordonowskiej z edukacją wielostronną (holistyczną, całościową, teorią inteligencji wielorakich H. Gardnera).

W zakresie **edukacyjnym i praktyczno-użytecznym** to głównie:

- wykorzystanie elementów teorii uczenia się Edwina E. Gordona

---

E. Kuligowska, *Usprawnianie muzyczne małych dzieci - metoda Edwina E. Gordona*, [w:] *Z zagadnień terapii artystycznej, logopedycznej i pedagogicznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra-Skarbona 2017, s. 99-112; J. Gawryłkiewicz, *Przykładowe zajęcia umuzykalniające*, [w:] *Podręcznik do kierowania edukacją muzyczną małego dziecka według teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, red. J. Gawryłkiewicz, M., Gawryłkiewicz, Impuls, Kraków 2010; E.A. Zwolińska, M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Kreska, Bydgoszcz 2007.

### 3.6. Wielorakość nurtów w pedagogice muzycznej ...

- w praktyce edukacyjnej w przedszkolach, edukacji wczesnoszkolnej i edukacji szkolnej, głównie w zakresie wprowadzania motywów tonalnych i rytmicznych oraz implementacji elementów improwizacji muzycznej (rytmicznej i melodycznej);
- próby włączania idei improwizacji muzycznej w rozumieniu Edwina E. Gordona do działań w zespołach wokalnych i chórach szkolnych w edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej;
  - stosowanie narzędzi do pomiaru zdolności muzycznych, zwłaszcza testu IMMA i MAP do diagnozy zdolności muzycznych rozwijających się (kierunek diagnostyczny, ewaluacyjny a także przy rekrutacji do szkół muzycznych) w grupach uczniów szkół ogólnokształcących i muzycznych;
  - stosowanie sekwencyjnego oddziaływania muzycznego w edukacji dzieci w przedszkolu i szkole podstawowej (nurt aplikacyjny);
  - tworzenie przedszkoli muzycznych nastawionych na realizację umuzykalnienia małych dzieci według założeń GTML (nurt adaptacyjny);
  - wykorzystywanie GTML do umuzykalnienia dzieci w wieku żłobkowym (nurt nieformalny umuzykalniający).

### 3.6. Wielorakość nurtów w pedagogice muzycznej wynikająca ze złożoności subdyscypliny

Po reformie edukacji, zapoczątkowanej w roku 2016, muzyka ponownie stała się częścią integralnej podstawy programowej, będąc składnikiem edukacji przedszkolnej, podstawowej i ponadpodstawowej<sup>159</sup>. Jednocześnie wzrasta niepokój wśród akademików o twórczy rozwój zarówno teorii, praktyki edukacji muzycznej, jak i samych uczniów.

---

<sup>159</sup> Oczywiście mimo faktu ograniczenia godzin przeznaczonych na edukację muzyczną dzieci i młodzieży w szkole podstawowej (chodzi o brak muzyki w klasie ósmej) i realizację postulatu wyboru muzyki w szkole średniej między plastyką a filozofią, to sens jej istnienia w kontekście potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci i środowiska społecznego jest niezaprzeczalny i bezdyskusyjny.

Estelle R. Jorgensen sugeruje istnienie modeli naukowych postrzegających teorię i praktykę wychowania muzycznego jako dwóch całkowicie niezależnych bytów, a jednocześnie różnica między pedagogiką muzyki (teoria) a praktyką wychowania muzycznego stopniowo intensyfikuje się. Cztery modele opisywane przez E.R. Jorgensen to: dychotomia, polaryzacja (biegunowość), konsolidacja i dialektyki<sup>160</sup>.

Współczesna edukacja muzyczna, widziana przez pryzmat dokonania polskich pedagogów, w pewnym zakresie nawiązuje do wyodrębnionych w przeszłości trzech nurtów myślenia, które były i są aktywne w zakresie realizowanych działań praktycznych, jak również debat muzyczno-edukacyjnych<sup>161</sup>.

Nurt „progresywny” akcentuje potrzebę intensywnego odwołania się w procesie wychowania muzycznego do twórczych możliwości dzieci, indywidualnego i kreatywnego potencjału, dostrzegając potencjał muzyki i jej form aktywności. Poprzez zabawy i eksperymentowanie z dźwiękiem wychowanek/uczeń uzyskuje możliwość doświadczania muzyki i jej odkrywania, a także poznawania świata oraz wyrażania i wzbogacania siebie. Tradycje tego sposobu myślenia wyznaczają nazwiska takich pedagogów muzyki jak: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Batia Strauss, Edwin E. Gordon, Zofia Burowska, Maria Przychodzińska i inni.

Zwolennicy nurtu „tradycyjnego” podkreślają przede wszystkim, jakie znaczenie dla ogólnego rozwoju człowieka mają wiedza i umiejętności muzyczne. Postulują oni edukację opartą na czynnym uprawianiu muzyki poprzez śpiew, naukę i grę na instrumentach muzycznych w wariacie solowym i zespołowym (na poziomie amatorskim lub półamatorskim) oraz przyswajaniu wiedzy muzycznej. Do czołowych przedstawicieli tego nurtu zaliczyć można Zoltána Kodály'a, Shinichi Suzuki, Edwina E. Gordona oraz popularyzujące muzykowanie szkoły Yamaha czy Casio.

---

<sup>160</sup> *The Relationship Between Theory & Practice in Music Education*, [online] <http://musicedmasters.kent.edu/relationship-between-theory-practice-in-music-education/> [dostęp: 03.04.2018].

<sup>161</sup> A. Białkowski, *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska. Sectio L, Artes” 2003, vol. 1, s. 251.



Trzeci nurt, tzw. pośredni to, jak podkreślają jego zwolennicy, chęć wykorzystania głównych atutów dwóch poprzednich tendencji, przy jednoczesnym przewyciężeniu ich istotnych jednostronności. W praktyce edukacja muzyczna nurtu „pośredniego” nakierowana jest głównie na kształcenie rozmaitych form rozumienia muzyki oraz umiejętności jej estetycznego przeżywania. Jej przedstawiciele konsekwentnie odwołują się w procesie nauczania i uczenia się do różnorodnych form aktywności muzycznej. Argumentują tym samym potrzebę szerokiego docierania do odmiennych obszarów wrażliwości, zainteresowań, a także predyspozycji czy uzdolnień dzieci. Nurt ten znalazł uznanie w pracach Jamesa Mursella, Keitha Swanwicka i Patricii S. Campbell. Natomiast na gruncie rodzimym można odnotować pewne zaangażowanie w jego ideę pedagogów związanych z kształtowaniem się tzw. polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego (np. M. Przychodzińska, E. Lipska, D. Malko).

Wykaz ten można uzupełnić wizją zmian, jakie w zakresie edukacji muzycznej nakreśliła w formie kilku postulatów E.R. Jorgensen.

W pierwszym wskazała na konieczność wyjścia poza tradycyjne myślenie o edukacji muzycznej oraz przyjęcie szerokiego sposobu jej rozumowania i traktowania jako procesu całościowego.

W drugim odwołała się do rozpatrywania nauczania i uczenia się muzyki oraz wychowania muzycznego w kontekście zmian w sferze społecznej i kulturowej. W tym przypadku autorka podniosła ważność wpływu wynalazków technologicznych na zmiany w dziedzinie muzyki – jej wykonania i odbioru, mecenatu organizującego wydarzenia muzyczne, migracji ludności przenoszącej zarówno różnorodną muzykę, jak i przynoszącej nowe doświadczenia w zakresie celów i metod nauczania, rozrastanie się sieci wzajemnych powiązań pomiędzy muzyką i edukacją, terapią, profilaktyką jako procesu naturalnego, a także oddziaływanie mediów, które w wielu obszarach przyjmują strategię o anty-szkolnym charakterze.

W trzecim odniosła się do kształtowania się nowych koncepcji w zakresie edukacji muzycznej, prowadzących do nowych rozwiązań

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

adekwatnych do określonej sytuacji, w myśl tworzenia nowej jakości edukacyjnej<sup>162</sup>.

Przytoczone wskazania w pewnym zakresie można odnotować w kontekście zauważonych zmian na gruncie rodzimej dydaktyki. Pewne zwiastuny ewolucyjnych przeobrażeń uwidocznione zostały w makro- i mikroprzestrzeni edukacyjnej, pojawiając się w funkcjonujących rozwiązaniach metodycznych oraz innowacyjnych projektach podejmowanych przez nieliczne grupy edukatorów muzyki.

Tabela 1. Moduły tematyczne pedagogiki muzyki i autorzy prac

Moduł tematyczny	Autorzy prac
Teoretyczne prace koncepcyjne i przeglądowe z uwzględnieniem kontekstu innych nauk humanistycznych	J. Wierszyłowski, A. Rakowski, Z. Konaszkiwicz, M. Przychodzińska, K. Guczalski, B. Smoleńska-Zielińska, R. Ciesielski, M. Suświłło, W. Jankowski, B. Nowak, A. Grajpel, A. Białkowski, M. Gołaszewska, J. Kurcz, Z. Szczech, E. Klimas-Kuchtowa, R. Gozdecka, W.A. Sacher, E. Skowrońska-Lebecka, W. Jankowski, B. Michalak, J. Fyk, A. Zemła, M. Skuczyńska, A. Wilk, E. Lipska, M. Niziurski, M. Tomaszewski, K. Sz wajgier, P. Polipniak, J. Hartman, J. Szulakowska-Kulawik, M. Trzęsiok, A. Michalski i in.
Psychologiczne aspekty procesu kształcenia muzycznego	M. Manaturzewska, M. Przychodzińska, B. Kamińska, B. Smoleńska-Zielińska, M. Suświłło, W.A. Sacher, I. Krzyżowska, E. Kondziela, G. Nowak, B. Mika, A. Białkowski, S. Kyrzcz, M. Sierszeńska-Leraczyk, G.K. Konkol, B. Bonna, M. Kołodziejski, I. Grochowska, G. Poraj, R. Ławendowski, H. Kotarska, J. Pośluszna, A. Golema i in.
Metodologia i metodyka badań w obszarze pedagogiki muzyki	W. Goriszowski, P. Kowolik, A. Weiner, W.A. Sacher, M. Suświłło, U. Bissinger-Ćwierz, R. Ławrowska, J. Uchyła-Zroski, M. Kisiel, M. Kołodziejski, B. Bonna, A. Górniok-Naglik, i in.

<sup>162</sup> E. R. Jorgensen, *Transforming Music Education*, Indiana University Press, Bloomington, 2003.

3.6. Wielorakość nurtów w pedagogice muzycznej ...

Moduł tematyczny	Autorzy prac
Dydaktyka muzyki	M. Przychodzińska, Z. Burowska, E. Lipska, H. Danel-Bohrzyk, L. Matuszak, J. Kurcz, R. Ławrowska, M. Grusiewicz, M. Kaczmar-kiewicz, L. Jankowska, J. Uchyła-Zroski, A. Kopoczek, V. Przeremska, E. Zwolińska, A. Waluga, A. Weiner, M. Madej, M. Gawrył-kiewicz, L. Kataryńczuk-Mania, K. Juszyńska, J. Szulakowska, B. Dutkiewicz, A. Szczepań-ska, B. Panasiuk, A. Łuczak, M. Kisiel, M. Kołodziejski, B. Pazur, U. Smoczyńska-Na-chtman, D. Malko, L. Jankowska, M. Komorowska, J. Tarczyński, J. Andry-chowska-Biegacz, E. Frołowicz, I. Polak, R. Gozdecka, A. Wilk, P. Trzos, i in.
Kulturowe uwarunkowania kształcenia muzycznego	W. Pielasińska, J. Chaciński, R. Ławrowska, H. Laskowska, W. Jakubowski, B. Mika, J. Bagiński, J. Uchyła-Zroski, W.A. Sacher, V. Przeremb-ska, K. Dadak-Kozicka, K. Domańska-Maćko-wiak, B. Tarasiewicz-Ciesielska, E. Jutrzyzna, R. Majzner, R. Popowski, A. Pękała, A. Rogalska-Marasińska, i in.
Media a kształcenie muzyczne	J. Hanslik, E. Parkita, M. Kisiel, S. Mocur, L. Markiewicz, W. Jakubowski, B. Ody, M. Grusiewicz, P. Soszyński, i in.
Instytucje edukacji i kultury muzycznej	W. Jankowski, E. Rogalski, J. Karcz, L. Katar-ryńczuk-Mania, K. Schmidt, M. Buczniewska, K. Juszyńska, A. Pikała, V. Przeremska, E. Kumik, A. Delecka-Bury, K. Miklaszewski, M. Niziurski, G. Szymańska, R. Ciesielski, i in.
Pedeutologiczne zagadnie-nia kształcenia muzycznego	Z. Konaszkiwicz, J. Kurcz, W.A. Sacher, J. Uchyła-Zroski, R. Ławrowska, M. Suświłło, A. Weiner, R. Gozdecka, M. Dymon, M. Jałocha, A. Wilk, A. Suchanek, P. Baron, M. Kołodziejski, J. Dyląg, J. Jemielnik, K. Rottermund, B. Panasiuk, A. Pyda-Grajpel, E. Szubertowska, E. Zwolińska, L. Kataryńczuk-Mania, E. Kumik, K. Wojciechowska, i in.

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

Moduł tematyczny	Autorzy prac
Terapeutyczne aspekty kształcenia muzycznego	K. Lewandowska, T. Natanson, A. Stadnicki, Z. Konaszkiewicz, E. Klimas-Kuchtowa A. Meterra, W.A. Sacher, U. Bissinger-Ćwierz, K. Stachyra, T. Żychowska, L. Matuszak, A. Tuchowski, E. Jutrzyzna, I. Marciniak, L. Kataryńczuk-Mania, D. Berezowska, P. Cylulko, L. Konieczna-Nowak, K. Krasoń, A. Szymajda, H. Cesarz, D. Colonna-Kasjan, E. Galińska, J. Stadnicka, W. Szulc, J. Nowak, M. Knapik, M. Kierył, A. Gąsienica-Szostak, K. Kukielczyńska-Krawczyk, A. Mitas, M. Kronenberger, B. Janosz, S. Knapik, R. Majzner i in.

Źródło: W.A. Sacher (2008), *Specyfika badań naukowych w obszarze pedagogiki muzyki – konsekwencje metodologiczne i metodyczne*. Uzupelnienie własne

#### 3.7. Teorie analizy rzeczywistości społecznej jako odniesienie do badań i interpretacji problemów edukacji muzycznej

Allison Flittner pisze, że żadna teoria nie może podjąć decyzji za praktyka odnośnie tego, co należy w danej sytuacji (momencie edukacyjnym) wykonać. Jedynie doświadczenie, zdobywane stopniowo w czasie praktyki zawodowej i pedagogicznej, na to pozwala<sup>163</sup>.

Estelle Jorgensen proponuje jedną z wielu dróg „swoistej odnowy intelektualnej” nauczyciela, poprzez powrót do źródeł literatury specjalistycznej i (re)animację sposobów interpretacji i odczytywania ich znaczenia w zależności od stażu pracy, potocznych teorii i własnych doświadczeń<sup>164</sup>.

Przełomowe dla edukacji muzycznej stały się przecież dzieła takich autorów, jak: Charles Hubert Farnsworth, Emile Jaques-Dalcroze, Percy Scholes, Shinichi Suzuki, Zoltán Kodály, Christopher Small,

<sup>163</sup> H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze w naukach o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005, s. 16.

<sup>164</sup> M. Kołodziejcki, *Refleksja w pracy nauczyciela (nie tylko) szkoły muzycznej*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2015, s. 66-77. Por. też: E. R. Jorgensen, *In Search of Music Education*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago 1997.

John Paynter, Keith Swanwick, Peter Fletcher i Bennett Reimer<sup>165</sup>.

Inspiracje teoretyczno-badawcze zawierają książki, w których tacy autorzy, jak John Blacking, John Booth Davies, Rosamund Shuter-Dyson i Clive Gabriel, Bruno Nettl, David Hargreaves, Jay Dowling, Charles Hoffer, Dane Harwood, John Shepherd, Paul Virden, Graham Vulliamy, Trevor Wishart, Edwin E. Gordon, John Feierabend i inni stymulują myślenie dywergencyjne i krytyczno-wyobrażeniowe czytelnika, przyczyniając się często do konfirmacji lub dyskonfirmacji indywidualnych filozofii edukacyjnych studentów i nauczycieli<sup>166</sup>.

Wraz z progresem teorii pedagogicznych i psychologicznych, wskazujących na ogromną rolę muzyki w rozwoju dzieci i młodzieży, powszechności kształcenia i wychowania, muzyka stała się przedmiotem szkolnym, opartym na koncepcjach sięgających podstaw teoretycznych teorii wychowania estetycznego, psychologii, estetyki, etnomuzykologii, socjologii muzyki, filozofii oraz innych składowych humanistyki<sup>167</sup>.

Aby zrozumieć wielowymiarowy i wieloaspektowy charakter edukacji muzycznej, obecny w **procesach nauczania, uczenia się i wychowania przez muzykę i do muzyki**, winniśmy rozpatrywać ją w nieco szerszym, niż tylko formalnym kontekście, ponieważ, jak pisze Anthony Kemp, „pedagogika nie jest dziedziną jednorodną”<sup>168</sup>, a na zróżnicowane podejście do sposobów jej uprawiania wpływ wywierają, w ujęciu Stanisława Palki:

- [...] doświadczenia przeszłości (pewne sposoby formowania pedagogiki są kontynuacją historyczną wzbogaconą o elementy nowoczesności),
- doświadczenia terażniejszości związane z okresami przełomów społecznych, kulturowych, w których stawiane są na nowo pytania o istotę wychowania człowieka,
- inspiracje poznawcze i metodologiczne z dziedziny nauk filozoficznych (z ontologii, epistemologii, antropologii, aksjologii),

---

<sup>165</sup> M. Kołodziejski, *Refleksja w pracy nauczyciela (nie tylko) szkoły muzycznej*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego...*, op. cit., s. 66-77.

<sup>166</sup> E.R. Jorgensen, *Philosophy and the music teacher: Challenging the way we think*, „Music Educators Journal” 1990, no. 76 (5), p. 17.

<sup>167</sup> Por.: E. Lipska, M. Przychodzińska, *Drogi do muzyki...*, op. cit., s. 5 i dalsze.

<sup>168</sup> A. E. Kemp, *Strategie badań*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych...*, op. cit., s. 7.

### 3. Pedagogika muzyczna wobec wielorakich wyzwań badawczych

– wzory czerpane z nauk pokrewnych o silnie zaznaczonym statusie naukowym i silnej dynamice rozwojowej – przede wszystkim z psychologii i socjologii [...] <sup>169</sup>.

W ciągu ostatniej dekady wzrosło zainteresowanie **metodami, formami, treściami, procesami oraz efektami edukacji muzycznej**, zarówno w sformalizowanych sytuacjach edukacyjnych, obecnych głównie w działaniu instytucji oświatowych (szkołach ogólnokształcących, szkołach muzycznych, domach kultury), jak i różnych praktykach obcowania z muzyką na sposób nieformalny.

Ewa Lipska i Maria Przychodzińska zwracają uwagę na realizację treści wychowania muzycznego, głównie w nurcie formalnym (w szkole – na przedmiocie – na lekcji muzyki), ponieważ dla większości uczniów systematyczne kontakty z muzyką nadal przyjmować będą formę lekcyjną i pozostaną dlań jedyną możliwością rozwoju muzycznego (np. w środowisku wiejskim) i obcowania z kulturą. Dla uczniów, którzy wykazują ponadprzeciętne zdolności i zainteresowania muzyczne, oferta zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz różne inne formy animacji muzycznej stanowić będą koniunkcję możliwości poszerzania oddziaływań i interakcji muzycznych <sup>170</sup>.

Badanie nieformalnego uczenia się muzyki, poza wspomnianym głównym nurtem obecnym w formalnym otoczeniu instytucjonalnym, przyczyniło się do uzyskania ważnej wiedzy na temat wielu dodatkowych aspektów edukacji muzycznej. Zauważono istotny związek między edukacją muzyczną, jako **dziedziną praktyki a dziedziną badań**, oraz relacjami między tymi dwoma aspektami edukacji muzycznej (formalnej i nieformalnej) i otaczającym światem <sup>171</sup>, traktowanym jako dwubiegunowe kontinuum. Występujące między formalnym a nieformalnym uczeniem się oddziaływanie, opisywane w dialektyce jako „droga”, ukazuje współczesne sposoby uczenia się (przypominające procesy enkulturacyj) przyjmujące postać interakcji

---

<sup>169</sup> S. Palka, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, UJ, Kraków 1998, s. 9.

<sup>170</sup> E. Lipska, M. Przychodzińska, *Drogi do muzyki...*, op. cit., s. 8.

<sup>171</sup> G. Folkstad, Here, *There and Everywhere: Music Education Research in a Globalised World*, “Music Education Research” 2005, no. 7(3), p. 279-287.

człowieka z muzyką, filmem, gramami video, komputerami, Internetem itd.<sup>172</sup> Jak twierdzą autorzy raportu o muzykowaniu w Polsce,

należy ono do podstawowych aktywności w dziedzinie praktyki muzycznej. Za niewątpliwy paradoks można tu jednak uznać fakt, że ogromnej różnorodności powiązanych z nim praktyk zakorzenionych we wszystkich niemal obszarach muzycznego doświadczenia oraz niewątpliwej popularności samego pojęcia w przestrzeniach muzycznego i muzyczno-edukacyjnego dyskursu, nie towarzyszy porównywalne zainteresowanie ze strony środowisk badawczych<sup>173</sup>,

co niewątpliwie stanowi rodzaj prowokacji naukowej, i inspiracji do podejmowania wysiłków empiryczno-badawczych. Wypracowane w latach 80. założenia teoretyczne wychowania muzycznego, jako zaplecza dla praktyki nauczania i wychowania do muzyki i przez muzykę, przyjmują zakresy niewystarczające<sup>174</sup> i istnieje pilna konieczność realizacji empirycznych badań pedagogiczno-muzycznych w celu aktualizowania i pogłębiania wiedzy z teorii i praktyki edukacji muzycznej oraz ewaluacji zróżnicowanych podejść, nurtów, koncepcji i teorii muzyczno-edukacyjnych, pomocnych w budowaniu dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika muzyczna.

---

<sup>172</sup> Ibidem.

<sup>173</sup> A. Białkowski, M. Migut, Z. Socha, K. M. Wyrzykowska, *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*, Wydawnictwo Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2014.

<sup>174</sup> Por. M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, UWM, Olsztyn 2001; M. Kołodziejski, *Polish Concept of Universal Music Education: A Critique and an Overview of Required Changes*, *Mūzikas Zinātne Šodien: Pastāvīgais Un Mainīgais*, [w:] *Zinātnisko rakstu krājums V*, edit. I. Grauzdina, E. Daugulis, Daugavpils Universitātes, Akadēmiskais Apgāds „Saule”, Latvia 2013, p. 410-421; M. Kołodziejski, *Music Education in Poland – Personal Thoughts, Analyses, Future Development*, „Problems in Music Pedagogy” 2009, vol. 4, Dauvgapilis University, Akadēmiskais Apgāds „Saule”, p. 52-61; M. Kołodziejski, *General musical education in Poland – conceptual assumptions and reality*, [w:] *Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, Centro de Letras e Artes, Unirio, Numero 13/2014, p. 59-70.

---

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej (ilościowe versus jakościowe) oraz deskrypcja wybranych metod

Krystyna Duraj-Nowakowa podejściami badawczymi nazywa między innymi: ujęcia, wzorce, modele, założenia – i twierdzi, że wymienione nazwy nie wyczerpują stosowanej w piśmiennictwie naukowo-pedagogicznym nomenklatury. Podejście utożsamia też z paradygmatem, dlatego poświęcono w książce temu zagadnieniu jedynie wybiórczo kilka wierszy. Podejście wiąże się także z przedzałożeniowością, która odnosi się do samego rozumienia istoty problemu, bowiem jak pisze Karol Tarnowski

to co próbujemy zrozumieć, jest zawsze eksploatacją przedzałożeń, które tkwią u podstaw naszego rozumienia i których nie da się do końca przeoczyć. Lecz paradoksalność hermeneutyki polega na tym, że rozumienie dokonuje się w spotkaniu z „innym”, którego mam odpytywać z jego inności. Jak to jednak zrobić, jeśli mam zarazem tematyzować moje własne przedzałożenia, zamiast rzetelnie wsłuchiwać się w jego inność w nastawieniu „obiektywistycznym”, choć pozbawionym złudzeń co do jego absolutności<sup>175</sup>.

Samo podejście, jak twierdzi K. Duraj-Nowakowa, pełni istotną rolę wobec procedury badań, skoro przyjęcie danego podejścia warunkuje uspołnione wyprowadzanie tez, czyli założeń teoretycznych<sup>176</sup>. Włodzimierz Goriszowski pisał przed laty, że

strategia badań typowa dla nauk społecznych znalazła szerokie zastosowanie w problematyce wychowania muzycznego ze względu na możliwość przeprowadzenia badań środowiskowych i powszechnej metody badań diagnostycznych,

---

<sup>175</sup> K. Tarnowski, *Pragnienie metafizyczne*, Znak, Kraków 2017.

<sup>176</sup> K. Duraj-Nowakowa, *Podejścia ...*, op. cit., s. 130.



#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe?

[...] a kolejnym typem strategii są [...] badania pedagogiczne [...] uzupełniane psychologicznymi i socjologicznymi<sup>177</sup>.

Badacz, zdaniem Małgorzaty Przybysz-Zaremby, dokonując wyboru modelu badań, będącego sposobem ujmowania rzeczywistości i wyznaczającego ogólne ramy możliwych sposobów i zakresów percepcji naukowej, zobligowany jest do przyjęcia określonej orientacji teoretycznej oraz musi być świadomy poziomu, zakresu i dynamiki własnej aktywności badawczej<sup>178</sup>.

Pedagogika muzyczna nie dysponuje, jak dotąd, swoimi własnymi i unikatowymi metodami badań, zatem w tym obszarze korzysta w dalszym ciągu z dorobku **psychologii** (psychologii twórczości, psychologii muzyki, psychologii rozwoju), **socjologii** (socjologii kultury, socjologii muzyki), **filozofii** (estetyki, etyki), **historii** (badania źródłowe) oraz pedagogiki.

Spośród różnych paradygmatów, najbardziej znane są następujące: **pozytywizm**, **postpozytywizm**, **teoria krytyczna** i **konstruktywizm**. Spośród nich, do ilościowych (obiektywistycznych, obiektywnych<sup>179</sup>) strategii należą<sup>180</sup> pozytywizm<sup>181</sup> i postpozytywizm

---

<sup>177</sup> W. Goriszowski, *Z metodologii badań nad problematyką wychowania muzycznego (typologia problemów-strategie badań*, [w:] *Metodologiczne podstawy wychowania muzycznego*, red. H. Danel-Bohrzyk, UŚ, Katowice 1982, s. 11-13.

<sup>178</sup> M. Przybysz-Zaremba, *Rodzina, praca, edukacja – obszary przestrzeni życia kobiet. Sukcesy - konflikty - problemy*, Wydawnictwo PWSZ, Elbląg 2013, s. 65.

<sup>179</sup> Obiektywny to „odnoszący się do przedmiotu; rzeczowy; niezależny od opinii i wartościowania; przeciwieństwo – subiektywny. Obiektywność to odnoszenie się do przedmiotu, rzeczowość jako ideał naukowy albo jako cecha człowieka. Obiektywizacja, uprzedmiotowienie, to ujęcie idei w widocznej formie (dzieło sztuki). Obiektywizm to przekonanie, że istnieją obiekty, odnoszące się do przedmiotu prawdy i wartości. Cyt. za: *Słownik Filozofii*, op. cit., s. 368.

<sup>180</sup> E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Competing paradigms in qualitative research*, [w:] *Handbook of qualitative research*, Eds. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Thousand Oaks, CA/London: Sage. 1994, p. 105-117.

<sup>181</sup> Pozytywizm to „stanowisko teoriopoznawcze i metodologiczne, które to, co jest dane (positum, tj. zmysłowe postrzeżenia i wyobrażenia), uznaje za podstawę poznania, a wszystkie inne („metafizyczne”) wypowiedzi niedające się sprowadzić do faktów uznaje za bezsensowne i pozbawione pożytku. Pojęcie pochodzi od A. Comte’a, który uznawał pozytywizm za ogólną metodę naukową obejmującą również humanistykę”. Wśród innych przedstawicieli tego stanowiska należy wyróżnić D. Hume’a, J. St. Mill’a, H. Spencera i innych. Cyt. za: *Słownik filozofii*, op. cit., s. 413-414. Pozytywizm roz-

(neopozytywizm)<sup>182</sup>, a do jakościowych (subiektywistycznych, subiektywnych<sup>183</sup>) teoria krytyczna<sup>184</sup> i konstruktywizm<sup>185</sup>. Konflikt

wiwał swoje widzenie w koncepcji świata jako obiektywnie istniejącej rzeczywistości, traktowanej jako niezależna od podmiotu, a wiedzę naukową traktowano jako sacrum (świętość). Metoda empiryczna jest racjonalna i zapewnia wiedzę pewną. Więcej o tym w: D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UWM, Olsztyn 2002, s. 14-18. Ponadto, zgodnie z myślą pozytywistyczną, należy przyjąć eksperymentalne metody ilościowe nauk przyrodniczych o ustalonej renomie, które zmierzają do przewidywania i kontroli zachowań, wspieranych przez dane obserwowalne, gdzie należy oddzielić obserwację danych od interpretacji ich sensu. Dane powinny być zatem obiektywne, możliwe do pomiaru, jasne i intersubiektywnie powtarzalne z wyłączeniem czynnika ludzkiego. Zob. więcej: S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, TransHumana, Białystok 2004, s. 70-71.

<sup>182</sup> Neopozytywizm to nurt filozoficzny i metodologiczny uznający za zadanie logiczne objaśnianie w ściśle naukowy sposób wszystkich sensownych (tj. weryfikowalnych) wypowiedzi, które odnoszą się albo do faktów, albo do stosunków logiczno-matematycznych, które są czysto analityczne, tj. nie odgrywają roli w poznawaniu rzeczywistości. Wśród przedstawicieli najbardziej znany był L. Wittgenstein i H. Reichenbach). Cyt. za: *Słownik filozofii*, op. cit., s. 414.

<sup>183</sup> Subiektywno to „dotyczący podmiotu, odnoszący się wyłącznie do podmiotu (przeciwieństwo obiektywnego)”, również określenie osobistych, jednostronnych, stronniczych opinii lub punktów widzenia. Subiektywność to odwoływanie się do podmiotu, subiektywna postawa poznawcza. Subiektywizm to stanowisko, że podmiot stanowi miarę prawdy i wartości [...]. Cyt. za: *Słownik Filozofii*, op. cit., s. 485.

<sup>184</sup> Teoria krytyczna negowała ostre oddzielanie obiektu naukowego od postrzegającego go podmiotu oraz stosowaną przez nauki humanistyczne redukcję rzeczywistości do sfery ducha. „Teoria krytyczna wychodzi z założenia, iż przedmioty, metody i struktury pracy naukowej mogą być rozumiane w dostateczny sposób tylko w całościowym kontekście społecznym”. Cyt. za: H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorii i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005, s. 54.

<sup>185</sup> Konstruktywizm jest teorią, polegającą na założeniu, że uczniowie aktywnie uczą się konstruując samodzielnie swoją wiedzę. W obliczu tego stwierdzenia, uczenie się jest procesem aktywnego tworzenia wiedzy tam, gdzie zamiast „umysłu jako pojemnika oczekującego na wypełnienie” mamy do czynienia z „umysłem jako bytem aktywnie poszukującym wiedzy” w celu zaspokojenia ciekawości poznawczej i rozstrzygnięcia niepokojących problemów. Ponadto wiedza taka jest rozumiana jako konstrukt złożony z połączenia aktywnego zaangażowania się uczniów w procesy edukacji z interakcją ze środowiskiem. Zamiast transmitować (podawać) informacje, nauczyciel staje się mentorem, który zachęca uczniów do eksplorowania i odkrywania poprzez refleksję i dialog z rówieśnikami. Zgodne z zasadą Freire’a. podejmowanie „problemu stwarzającego”, w którym zadawanie pytań w fazie początkowej stanowi istotę uczenia się, staje się codzienną aktywnością w edukacji konstruktywistycznej. Cyt. za: M. Scholnik, S. Kol, J. Abarbanel, *Constructivism in Theory and in Practice*, “English Teaching Forum” 2016, 44(4), p. 12-20. Ponadto wiedza wynikająca z edukacji dialogowej zmierza do samodzielnej eksplorowania przez uczniów własnej

metodologiczny paradygmatów jest zasadniczo bezproduktywny i bezprzedmiotowy, a co ważne służy jedynie zatajeniu komplementarnego charakteru metodologii badań. Ponadto, jak twierdzi D. R. Garrison<sup>186</sup>, różnorodność paradygmatów badawczych w edukacji może zapewnić „twórcze napięcie” dla formowania się teoretyczno-praktycznego zaplecza i rozwoju nauk o edukacji.

Wielu autorów rodzimych, chociażby Tadeusz Pilch i Teresa Bauman, oraz zagranicznych, jak: Roger P. Phelps, Ronald H. Sadoff, Edward C. Warburton, Lawrence Ferrara czy Edwin E. Gordon wyróżniają jeszcze strategie ilościowe i jakościowe badań<sup>187</sup>. Istnieje jednak różnica między tymi dwoma terminami (podejściami), używanymi w języku (żargonie) metodologicznym wielu dyscyplin naukowych, a więc i pedagogice muzycznej. Translacja danych jakościowych (subiektywnych) jest niemożliwa na język liczb, a dane ilościowe opierają się na wynikach liczbowych uzyskanych za pomocą

---

puli doświadczeń, dokonywania na nich zabiegów interpretacyjnych, „wczytywania się” w nie nowych znaczeń, doszukiwania się głębszych sensów. Celem takiej wiedzy, także w kontekście edukacji muzycznej, jest poznanie dziedzictwa kulturowego na tyle dokładnie, by odczuwać wspólnotę kulturową z innymi, świadomie doświadczać uczestnictwa w kulturze i skutecznie działać. Zob. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, op. cit., s. 83-84. Tym samym konstruktywistyczne myślenie o edukacji wpisuje się w nowe założenia podstawy programowej do muzyki, gdzie „edukacja muzyczna dysponuje szerokim wachlarzem form, wśród których dominują podejścia ekspresyjne, percepcyjne i twórcze. W obrębie podejścia ekspresyjnego śpiew, gra na instrumentach i ruch z muzyką dają szczególne możliwości aktywnego uczestnictwa uczniów w wyrażaniu muzyki, a percepcja umożliwia jej przeżywanie i doświadczenie. Twórczość natomiast stwarza możliwość koniunkcji tego, co znane, z tym, co jest nowe i niepowtarzalne. Dynamiczny charakter edukacji muzycznej wynika z jej specyfiki; dominują tu formy ekspresyjne, umożliwiające pełny udział ucznia w poszczególnych obszarach aktywności [...]”. Cyt. za: M. Kołodziejski, G. Kilbach, M. Gromek, M. Kisiel, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu muzyka*, [online] <http://new.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/muzyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf>, s. 15, [dostęp: 15.10.2017].

<sup>186</sup> D. R. Garrison, *Research Paradigms in Adult Education: Philosophical Differences and Complementary Methodologies*, 1985, ERIC, EBSCOhost [dostęp: 06.04.2018].

<sup>187</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie ZAK, Warszawa 2001; R. P. Phelps, R. H. Sadoff, E. C. Warburton, L. Ferrara, *A Guide to Research in Music Education*, ScareCrow Press, Lanham Maryland – Toronto – Oxford 2005; E. E. Gordon, *Designing objective Research in Music Education. Fundamental Consideration*, GIA Music Publications, Inc., Chicago 1986.

pomiarów<sup>188</sup>. Inaczej mówiąc, zdaniem E. E. Gordona, **badania mają charakter obiektywny, jeśli ich rezultaty wychodzą od faktów, a subiektywny, jeśli ich podstawą są opinie badaczy**<sup>189</sup>. Większość studiów badawczych w pedagogice muzycznej (edukacji muzycznej) sprowadza się do wiązania następujących kategorii badań:

- **estetyczno-filozoficznych,**
- **deskrypcyjnych (deskryptywnych, opisowych),**
- **eksperymentalnych<sup>190</sup>, quasi-eksperymentalnych (zwanych również próbami<sup>191</sup> eksperymentalnymi lub badaniami behawioralnymi)<sup>192</sup>,**
- **sprawdzających (rozpoznawczych, diagnostycznych, sondażowych, przeglądowych)<sup>193</sup>,**
- **historycznych<sup>194</sup>,**
- **teoretycznych lub/i praktycznych (każde z powyższych badań może mieć taki charakter)<sup>195</sup> lub porównawczych<sup>196</sup>.**

Nauka i sztuka, w tym edukacja muzyczna, mogą wydawać się zgoła różne od siebie, ale procesy, które wykorzystują obie te dziedziny, są niezwykle podobne. Metody naukowe definiują sposoby obserwowania problemów, a niejednokrotnie formułowania i testowania hipotez oraz udzielenia odpowiedzi na nurtujące pytania<sup>197</sup>.

---

<sup>188</sup> R. P. Phelps, R. H. Sadoff, E. C. Warburton, L. Ferrara, *A Guide to Research in Music Education*, ScareCrow Press, Lanham Maryland – Toronto – Oxford 2005, s. 5.

<sup>189</sup> E. E. Gordon, *Designing objective ...*, op. cit., s. 4-5.

<sup>190</sup> Ibidem, s. 4.

<sup>191</sup> Takie nazewnictwo stosuje Stanisław Palka. To podejście będzie opisane jako metoda badawcza w dalszej części książki.

<sup>192</sup> R. P. Phelps, R. H. Sadoff, E. C. Warburton, L. Ferrara, *A Guide to Research in Music Education*, op. cit., s. 6-7.

<sup>193</sup> E. E. Gordon, *Designing objective ...*, op. cit., s. 4-5.

<sup>194</sup> Ibidem, s. 4-5.

<sup>195</sup> Praktyczne badania służą rozwiązywaniu konkretnych problemów a teoretyczne charakteryzują się osobliwością intelektualną. Zob. więcej: E. E. Gordon, *Designing objective ...*, op. cit., s. 5.

<sup>196</sup> Zob. więcej: V. Bond, *Created in Context: A Comparative Case Study of the Use of Music in Two Reggio Emilia-Inspired Schools*, "Early Childhood Education Journal" 2015, no. 43(2), p. 119-126.

<sup>197</sup> A. J. Nichols, A. H. Stephens, *The Scientific Method and the Creative Process: Implications for the K-6 Classroom* 2013, 9(1).

## 4.1. Badania jakościowe

Coraz więcej badaczy, zajmujących się edukacją muzyczną, zaczyna wykorzystywać metody jakościowe do badania problematyki zogniskowanej na edukacji muzycznej dzieci i młodzieży, stosując przy tym **wywiady, obserwacje, badania dokumentów i danych archiwalnych**. Niniejszy podrozdział dostarczy wybiórczych wskazówek młodym badaczom obszarów edukacji muzycznej, wykorzystującym metodologię jakościową w promocyjnych projektach badawczych indywidualnych i zespołowych oraz praktykom szkolnym i pozaszkolnym, którzy chcieliby zweryfikować możliwości jakościowego projektowania badań w ich specyficznych środowiskach edukacyjnych.

Jakość odnosi się do rodzaju i charakteru obiektu<sup>198</sup>. To cechy naszego środowiska, których możemy doświadczać poprzez wszystkie zmysły ludzkie i to doświadczenie jest pierwotne w stosunku do słownych określeń tych odczuć. Oprócz cech sensorycznych, Dariusz Kubinowski zauważa jeszcze sens rozważań odnoszący się do wartości, znaczenia i istotności czegoś – jako przejawów danego zjawiska<sup>199</sup>. Jakości zatem to

[...] znaczące przejawy czy istotne cechy badanego zjawiska w myśl [...] zasady epistemologicznej o niemożności oddzielenia faktów od wartości<sup>200</sup>.

To, co jest znane jako metodologia badań jakościowych, opiera się tak naprawdę na teoriach i metodach zaczerpniętych z wielu dyscyplin naukowych. Należą do nich głównie badania społeczne oraz studia z antropologii kulturowej, prowadzone przez wpływowych badaczy o randze światowej, takich jak Margaret Mead<sup>201</sup>, Edward

<sup>198</sup> S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok, 2004, s. 76.

<sup>199</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, UMCS, Lublin, 2011, s. 57.

<sup>200</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>201</sup> Margaret Mead (1901-1978), przedstawicielka amerykańskiej antropologii kulturowej, współtwórczyni szkoły kultury i osobowości (konfiguracjonizmu). Cyt. za: *Mead Margaret*, [online] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Mead-Margaret;3939124>.

Evans-Pritchard<sup>202</sup>, Gregory Bateon<sup>203</sup> i Bronisław Malinowski<sup>204</sup>. Strategie badań jakościowych stają się coraz bardziej popularne w naukach społecznych<sup>205</sup>, zwłaszcza w socjologii i pedagogice.

Najbardziej reprezentatywne dla badań jakościowych są następujące pytania badawcze:

- co tu się dzieje? – **opisowe**,
- co to oznacza? – **analityczne**,
- jak to można zrozumieć i wytłumaczyć? – **teoretyczne**<sup>206</sup>.

Celem badań **opisowych** jest szczegółowe zestawienie wydarzeń, doświadczeń i działań badanych osób, a także uzyskanie nowych perspektyw dla znanych już badaczowi zjawisk, poznanie poglądów uczestników badań na temat procesów, zjawisk, zdarzeń poprzez uzyskanie subiektywnych relacji. Celem badań **analitycznych** jest sprawdzenie relacji i związków między fenomenami (zjawiskami), opis szerokich kontekstów i wpływu oraz rozróżnienie perspektyw

---

html [dostęp: 13.09.2017].

<sup>202</sup> Sir Edward Evan Evans-Pritchard (1902-1973), angielski antropolog, jeden z najwybitniejszych antropologów XX wieku, przeprowadził pionierskie badania nad strukturą społeczną, historią i religią narodów afrykańskich i arabskich. Cyt. za: *Evans-Pritchard Edward Evan*, [online] <http://www.encyclopedia.com/people/social-sciences-and-law/anthropology-biographies/edward-evan-evans-pritchard> [dostęp: 13.09.2017].

<sup>203</sup> Gregory Bateson (1904-1980), angielski antropolog, biolog i cybernetyk, aktywny zawodowo głównie w USA, zasłynął jako badacz natury poznania istot żywych. Wywarł znaczny wpływ na rozwój teorii komunikacji, antropologię kulturową, filozofię New Age, ekologię czy psychoterapię, w tym szczególnie na systemową terapię rodzin. Tuż pod koniec życia przedstawił niedokończoną syntezę biologii poznania, nazywaną przez niego samego ekologią umysłu. Zob. więcej: A. Skibiński, *Homo significus: autorozprawa o poznaniu-języku*, Imex-graf, Warszawa 2003.

<sup>204</sup> Bronisław Malinowski (1884-1942) był jednym z najbardziej barwnych i charyzmatycznych naukowców XX wieku. Jego wkład w rozwój antropologii społecznej przyniosły mu międzynarodową sławę. W oparciu o dokumenty historyczne, w tym listy Malinowskiego i niepublikowane jak dotąd dzienniki i rękopisy, Michael Young dostarczył nowych i znaczących informacji o jego osobowości, życiu prywatnym i karierze naukowej jako antropologa. Cyt. za: M. W. Young, *Malinowski: Odyssey of an Anthropologist, 1884-1920 First Edition Edition*, Yale University Press; First Edition edition, 2004.

<sup>205</sup> K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych, Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa, 2000.

<sup>206</sup> K. Roulston, *Mapping the possibilities of qualitative research in music education: a primer*, "Music Education Research" 2006, no. 8(2), p. 153-173. doi:10.1080/14613800600779592.

dotyczących tych zjawisk. Celem **teoretycznym** są studia teoretyczne wywiedzione z perspektyw filozoficznych, socjokulturowych, psychologicznych, ekonomicznych, politycznych, pedagogicznych<sup>207</sup>.

Znamiennie ujmuje ten problem Adam Grobler pisząc, że

w poznaniu przyrody dążymy do wyjaśniania zjawisk, w poznaniu kultury, dzięki przeżywaniu, mamy możliwość zrozumienia jej zjawisk jako wytworów ludzkiego ducha<sup>208</sup>.

**Podejście jakościowe** do badań, to inaczej **podejście postpozytywistyczne**, które opisuje wiedzę jako nierozstrzygalną i niemożliwą do zweryfikowania od zewnątrz. Zamiast tego zakłada, że wiedza jest społecznie i indywidualnie konstruowana<sup>209</sup>. Czynnikiem ludzki z interpersonalną interakcją staje się ważnym elementem badań jakościowych<sup>210</sup>. Zdaniem S. Kvale'a,

badania jakościowe są wrażliwe na sytuację człowieka, wiążą się z empatycznym<sup>211</sup> dialogiem z badanymi i mogą przyczynić się do emancypacji i wzmocnienia ich pozycji<sup>212</sup>

oraz

koncentrują się na postrzeganiu i interpretowaniu rzeczywistości przez jednostkę i z tego powodu cechuje je indywidualizacja pomiaru<sup>213</sup>,

przy „pozytywnym myśleniu”<sup>214</sup>. Taka metodologia jakościowa zbudowana jest na filozoficznych podstawach fenomenologii, hermeneutyki i interakcjonizmu symbolicznego<sup>215</sup>.

---

<sup>207</sup> Ibidem.

<sup>208</sup> A. Grobler, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus ; Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 223.

<sup>209</sup> B. Reimer, *Qualitative Research and the Post-Positivist Mind*, "Bulletin of the Council for Research in Music Education" 1996, no. (130), p. 123-26.

<sup>210</sup> S. Kvale, *InterViews.*, op. cit., s. 73.

<sup>211</sup> Empatia to „zdolność rozumienia innych ludzi, umiejętność wczuwania się w ich potrzeby i uczucia”, Cyt. za: *Empatia* [online] <https://sjp.pl/empatia> [dostęp: 13.09.2017].

<sup>212</sup> S. Kvale, *InterViews.*, op. cit., s. 79.

<sup>213</sup> M. Rószkiewicz, J. Perek-Białas, D. Węziak-Białowolska, A. Zięba-Pietrzak, *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza*, PWN, Warszawa, 2013, s. 30-31.

<sup>214</sup> D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, PWN, Warszawa, 2010, s. 34.

<sup>215</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*,

**Fenomenologia**, zapoczątkowana przez E. Husserla w XX wieku, jest to nauka o fenomenach, czyli zjawiskach<sup>216</sup>. Pojawienie się faktów empirycznych i przedmiotów oznacza rzeczywistość przeżyty subiektywnie lub też pojawienie się „istoty” faktów w zderzeniu człowieka ze światem. Sens tego podejścia mieści się w filozoficznych i pedagogicznych odmianach myślenia w sposób empiryczny, bazujący na psychologii świadomości<sup>217</sup> oraz umyślnej jedności świadomości percepcyjnej<sup>218</sup>. Przyjęcie w badaniach naukowych fenomenologicznej perspektywy oznacza zogniskowanie uwagi w procesie poznawania danej rzeczy (problemu, zjawiska) na tym, co owa rzecz „mówi” sama o sobie, czyli badanie zjawisk takimi, jakie one są w rzeczy samej. Inaczej mówiąc, dla człowieka ważny jest tylko ten świat, który samodzielnie konstruuje w swojej świadomości, odrzucając z pola widzenia wszelkie potoczne i naukowe przedzałożenia<sup>219</sup> na temat natury badanego zjawiska.

Trudno się z tym zgodzić, ponieważ, idąc tokiem myślenia Michała Hellera, nauka wymaga pewnych filozoficznych przedzałożeń, lecz – po pierwsze, traktuje te przedzałożenia nie jak „filozoficzne dogmaty”, lecz jako robocze hipotezy, które w miarę rozwoju mogą zostać potwierdzone, odrzucone lub zmodyfikowane; – po drugie, nauka swoich przedzałożeń nie czerpie z żadnego filozoficznego systemu. To drugie stwierdzenie wymaga wyjaśnienia. Przede wszystkim sam fakt, że nauka traktuje swoje przedzałożenia roboczo i hipotetycznie sugeruje, że nie czerpie ich z żadnego systemu, gdyż w systemach filozoficznych bardzo rzadko jakies stwierdzenia są traktowane roboczo i hipotetycznie (a jeżeli to się zdarza, dotyczy to na ogół stwierdzeń ubocznych lub wręcz marginesowych).

---

Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa, 2001, s. 270.

<sup>216</sup> *Słownik filozofii*, op. cit., s. 168.

<sup>217</sup> H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk, 2005, s. 96.

<sup>218</sup> D. Saretta Verissimo, *Husserl's theory of perceptive donation according to profiles*, „*Psicologia USP*” 2016, 27(3), 521-530. doi:10.1590/0103-656420150043.

<sup>219</sup> Cyt. za: M. Heller, *Sens życia i sens wszechświata*, *Studia z teologii współczesnej* (wydanie II), Wyd. Copernicus Center Press Kraków, 2014.



E. Husserl kwestionuje istnienie obiektywnego „prawdziwego” świata poza badaniami fenomenologicznymi<sup>220</sup>. Badania fenomenologiczne charakteryzują się naturalizmem, ze strategią deskrypcyjną, z opisem zwykłych ludzkich doświadczeń, postrzeganych przez poszczególne osoby<sup>221</sup>. W tego typu badaniach należy pamiętać o następujących założeniach:

- samokrytycyzmie i samoświadomości (refleksji), które mogą wywierać wpływ na zadawanie pytań, zbieranie i analizowanie danych uzyskanych w ten sposób,
- ciekawości i zdziwieniu (czujności w (z)rozumieniu zjawisk opisywanych przez rozmówców),
- precyzyjnym używaniu słów (terminów, zwrotów),
- przenikliwości (poznawczej),
- gotowości do popełniania błędów (uczenie się na błędach),
- otwartości na interpretację,
- dobrej organizacji badań,
- uczciwości i przejrzystości intencji (kryterium wiarygodności badacza) oraz etyczności badań naukowych w kontekście odpowiedzialności badaczy za poszukiwanie, poznawanie i głoszenie prawdy<sup>222</sup>,
- artykułowaniu Ja<sup>223</sup>.

Z czasem fenomenologia stała się realną strategią badawczą w nurcie jakościowych studiów nad edukacją, gdzie głównym źródłem poznania jest **doświadczenie**<sup>224</sup>. Popularne i ugruntowane perspektywy obejmują głównie **fenomenologię opisową** i **hermeneutyczną**<sup>225</sup>. **Hermeneutyka** jest sztuką rozumienia i interpretowania tekstów, to

<sup>220</sup> M. A. Belousov, *On the Problem of the World in Husserl's Phenomenology*, "Russian Studies in Philosophy" 2016, no. 54(1), p. 20-34. doi:10.1080/10611967.2016.11690.

<sup>221</sup> C. Hamill, H. H. Sinclair, *Bracketing - practical considerations in Husserlian phenomenological research*, "Nurse Researcher" 2010, no. 17(2), p. 16-24.

<sup>222</sup> P. T. Nowakowski, A. Białowas, *Problem etyczności badań naukowych*, „Społeczeństwo i Rodzina”, nr 12 (3/2007).

<sup>223</sup> Ibidem, s. 16-24.

<sup>224</sup> Cyt. za: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 271.

<sup>225</sup> J. Aagaard, *Introducing postphenomenological research: a brief and selective sketch of phenomenological research methods*, "International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)" 2017, no. 30(6), p. 519-533

uchwycenie sensu wypowiedzi w praktyce poprawności proceduralnej<sup>226</sup> (z grec. *hermeneutikos* – przydatny do objaśniania).

W znaczeniu tradycyjnym to dyscyplina naukowa zajmująca się badaniem, objaśnianiem i interpretacją źródeł pisanych po to, by ustalić ich poprawność i właściwy sens. Współcześnie hermeneutyka jest sztuką rozumiejącej interpretacji różnych przejawów aktywności ludzkiej, zwłaszcza o charakterze kulturowym, zmierzającą do odkrycia ich głębokiego sensu i umieszczenia ich w szerszym kontekście, np. historycznym, społecznym, światopoglądowym. Wśród jej przedstawicieli należy wyróżnić Fridricha D.E. Schleiermachera, Wilhelma Diltheya<sup>227</sup>, Martina Heideggera, Hansa G. Gadamera, Paula Ricoeura, Bernarda Groethuysena, O. Bollnowa, Z. Łempickiego<sup>228</sup>. Założenia hermeneutyki odnoszą się do jakościowego ujmowania obszarów w metodologii badań naukowych, gdzie:

- akt interpretacji zmierza do odsłonięcia zakrytych znaczeń, których nie da się uchwycić wyłącznie w zewnętrznej warstwie tego, co interpretowane,
- podmiot i przedmiot interpretacji warunkują siebie nawzajem, tzn. dzieło czy badany problem już z góry determinują sposób, w jaki będą postrzegane, a odkrycie ich sensu jest też rozpoznaniem własnej postawy interpretującego wobec nich (zasada tzw. koła hermeneutycznego),
- hermeneutyka nie jest jednoznacznie powiązana z jakąś metodologią, tę ostatnią określa konkretna sytuacja interpretacyjna: charakter dzieła, możliwości interpretatora, kontekst historyczno-kulturowy itp.<sup>229</sup>.

---

<sup>226</sup> Zob. więcej: *Słownik filozofii*, op. cit., s. 225-226.

<sup>227</sup> Szczególnie perspektywa ujęta w założeniach Wilhelma Diltheya uznaje ujmowanie rozumienia i bycia w świecie nie na sposób biologiczny a kulturowy. Tutaj ważne są trzy perspektywy (szczególnie z punktu widzenia badacza): perspektywa przedmiotowa, związana z intelektem badacza, traktująca rzeczywistość jako zastaną, gotową, refleksyjną ale poddawaną ustawicznemu ocenianiu, (2) perspektywa emocjonalna, związana z odczuwaniem przyjemności lub jej brakiem, gdzie rzeczywistość jest w stanie gotowości, w stanie tworzenia a stosunek człowieka do świata jest dynamiczny, zmienny i wreszcie (3) perspektywa wolitywna z dążeniami i intencjami jednostki, które to kształtują i budują sposób widzenia świata oraz cel do którego dąży. Cyt. za: D. Depta-Marel, *Pytanie a zmiana rzeczywistości. Między tworzeniem a wydarzeniem*, [w:] *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu*, red. M. Kołodziejski, AH, Pułtusk 2014, ss. 69-71.

<sup>228</sup> *Hermeneutyka*, [online] <http://portalwiedzy.onet.pl/49879,,,hermeneutyka,haslo.html> [dostęp: 13.09.2017].

<sup>229</sup> Ibidem.

Hermeneutyka zatem dotyczy interpretacji zarówno tekstów: zwłaszcza tekstów kultury (do nich zalicza się powieść, muzykę, film, obraz, komiks, graffiti, teatr, literaturę), z których każdy składa się z pewnych, obowiązujących w jego ramach, elementów, stanowiąc całość podlegającą określonym regułom, charakterystycznym dla jego gatunku, jak i rzeczywistości społecznej posługującej się objaśnianiem i czynieniem tej rzeczywistości zrozumiałą, ponieważ odwoływalną do historycznych kontekstów, specyfiki języka i sytuacji autora<sup>230</sup>.

**Interakcjonizm symboliczny** to w XX-wiecznej socjologii (głównie amerykańskiej) teoria wywodząca się z **pragmatyzmu**, będąca odmianą socjologii humanistycznej (rozumiejącej)<sup>231</sup>. Pragmatyści amerykańscy, tacy jak Charles S. Peirce, William James, George Herbert Mead i John Dewey twierdzili, że filozofia powinna służyć rozwiązywaniu ludzkich problemów<sup>232</sup>.

Interakcjonizm symboliczny jest teorią socjologiczną i jednocześnie teorią ewolucji. Szczególną uwagę przywiązuje do znaków języka, symboli, które w swej uniwersalności stanowią punkt wyjścia do wspólnego rozumienia kultur, norm i form zachowań społecznych. G. H. Mead twierdził, że społeczeństwo działa dzięki ciągłej społecznej wymianie swych członków, a jednostkę określa się z punktu widzenia procesów interakcji<sup>233</sup>. Codzienne zachowanie i komunikacja dokonują się w ramach określających ogólne i wzajemne oczekiwania zachowań, które przejmowane są w dzieciństwie za pośrednictwem mowy i zabawy. Codzienna komunikacja zależna jest od ogólnych ram określających oczekiwane zachowanie, których istnienia jednostki i grupy nie są świadome<sup>234</sup>. Rzeczywistość badawcza jest autodynamiczna, wytwarzana poprzez działania jednostek interpretujących świat i siebie, spotykających się w interakcji spo-

<sup>230</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...*, op. cit., s. 272.

<sup>231</sup> *Interakcjonizm symboliczny*, [online] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/interakcjonizm-symboliczny;3915066.html> [dostęp: 14.09.2017].

<sup>232</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003, s. 81-82.

<sup>233</sup> Interakcja to „wzajemne oddziaływanie na siebie osób, przedmiotów, zjawisk, 2) zetknięcie się ze sobą dwóch lub więcej akcji, działań, dążeń”. Cyt. za: *Słownik Wyrazów Obcych*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 2002, s. 481.

<sup>234</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2005, s. 25-31.

łecznej. Jest to rzeczywistość wytworzona, ale również oddziaływu-  
jąca zwrótnie na interpretujących świat i siebie ludzi<sup>235</sup>. Fakt, że czło-  
wiek posiada zdolność udzielania samemu sobie wskazań oznacza,  
że myśli kontekstualnie oraz nadaje znaczenie i podejmuje decyzję  
działania. Wszystko to odbywa się w kontekście społecznym i jest  
interpretowane kulturowo<sup>236</sup>.

#### 4.1.1. Przegląd preferowanych metod w badaniach jakościowych

Metoda w badaniach to ogół założeń i reguł pozwalających na  
uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności badawczej,  
aby można było osiągnąć cel, do którego się świadomie zmierza<sup>237</sup>.  
**Wśród metod badań jakościowych** zdecydowano się wymienić na-  
stępujące, szczególnie przydatne w metodyce prowadzenia badań  
z zakresu pedagogiki muzycznej:

- **obserwacja (głównie uczestnicząca),**
- **wywiad jakościowy,**
- **dyskusja (grupowa i zogniskowana),**
- **metoda (studium) indywidualnych przypadków (z bada-  
niem biografii ludzkich),**
- **badania w działaniu.**

Ze względu na swoje cechy charakterystyczne (myśląc o zaletach  
tych metod), a chodzi głównie o: **zogniskowanie wokół jakiegoś  
tematu, charakter dialogiczny badań oraz ich realizację w małych  
grupach** (kilku uczestników), stanowią doskonałe źródło informacji  
o zjawiskach występujących w klasie szkolnej i mogą być prowadzo-  
ne z powodzeniem w warunkach szkolnych/klubowych. Co ważne,  
w humanistycznych badaniach pedagogicznych, pomiędzy uczest-  
nikami zachodzą interakcje i pojawia się dynamika grupowa, której  
korzystny wpływ nauczyciela/moderatora np. nad dyskusją, prowa-  
dzi do poznania specyficznego języka badanych osób, co w efekcie

---

<sup>235</sup> K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych, Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000.

<sup>236</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, op. cit., s. 275-277.

<sup>237</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Warszawa 1984, s. 46.

pozwała na zrozumienie procesów tam zachodzących w kontekście sytuacji społecznej w grupie. Władysław J. Paluchowski<sup>238</sup> pyta: Czy odwoływanie się do paradygmatu jakościowego osłabia naukową wartość prac empirycznych? Czy też przeciwnie – otwiera jej nowe drogi? Uważamy, że w kontekście badań pedagogicznych, podejście jakościowe zasługuje na szansę ze względu na interakcyjny, dynamiczny i procesualny charakter edukacji oraz – jak nazywa to D. Urbaniak-Zajęc – perspektywę interpretacyjną, ponieważ

każde poznanie nie jest bezpośrednim odwzorowaniem fragmentu rzeczywistości, lecz jego interpretacją, określonym ujęciem, przysłaniającym jednocześnie inne możliwe ujęcia<sup>239</sup>.

##### 4.1.2. Obserwacja uczestnicząca

Obserwacja to inaczej obserwowanie, przyglądanie się, podpatrywanie, podgląd, monitoring, dozór, kontrola, nadzór, badanie, oględziny<sup>240</sup>. Obserwacja to też

jedna z podstawowych metod badawczych stosowanych w nauce. Polega na systematycznym, planowym kierowaniu badaniami, poprzez systematyczny ogląd przedmiotów i zjawisk, opisywanie zaobserwowanych stanów i zmian. Celem obserwacji jest zebranie materiału (danych) do dalszych badań naukowych za pomocą metod analitycznych i uogólniających – syntetyzujących. Obserwacja może być wykonywana bezpośrednio lub za pomocą odpowiednich przyrządów<sup>241</sup>.

**Obserwację uczestniczącą (bezpośrednią)** uważa się za najbardziej rozpowszechnioną i optymalną metodę naukowego poznania w edukacji muzycznej, zakładającą różne stopnie aktywności prowadzącego. Związana jest z badaniem społeczności z pozycji jej uczest-

---

<sup>238</sup> W. J. Paluchowski, *Spór metodologiczny czy spór koncepcji – badania ilościowe vs. jakościowe*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, tom XIII, nr 1, s. 7.

<sup>239</sup> D. Urbaniak-Zajęc, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Impuls, Kraków 2008, s. 191.

<sup>240</sup> *Obserwacja*, [online] <https://www.synonimy.pl/synonim/obserwacja/> [dostęp: 15.09.2017].

<sup>241</sup> *Obserwacja*, [online] <http://portalwiedzy.onet.pl/27732,,,,obserwacja,haslo.html> [dostęp: 15.09.2017].

nika, a stopień tego uczestnictwa jest zależny od specyfiki zjawiska i miejsca, w którym prowadzone są badania<sup>242</sup> (żłobek, przedszkole, szkoła, dom kultury) oraz wieku obserwowanych grup społecznych (niemowlęta, dzieci przedszkolne, dzieci w młodszym wieku szkolnym itd.). Badacz wchodzi w interakcje z uczestnikami badań, a swoją obecnością z pewnością wpływa na sytuację, w jakiej się znalazł<sup>243</sup>.

W pedagogice muzycznej metoda obserwacyjna jest stosowana w sytuacjach, gdy badania mają na celu uzyskanie opisu **grupy osób, obiektów lub zdarzeń** z punktu widzenia muzycznego. Badania takie opisują bieżące zjawiska (definicje, zapis, analizę i interpretację) lub związane z nimi procesy, zachowania osób lub grup w określonej sytuacji związanej z muzyką (zajęcia rytmiczno-muzyczne, zachowania społeczne w grupie, indywidualne reakcje na muzykę itp.)<sup>244</sup>. Obserwacja uczestnicząca kieruje się następującymi zasadami:

- badaniem z pozycji uczestnika grupy, dotyczącym problemów praktycznych, z dyskusją i zbiorowym podejmowaniem decyzji o tym, co należy poddać obserwacji,
- prowadzeniem zapisu badań (nagrania, notatki, zdjęcia itp.),
- regularnymi spotkaniami mającymi na celu ocenę postępu prac,
- wzajemną pomocą przy wyjaśnianiu problemów,
- opracowaniem możliwych sposobów wprowadzania pożądanych zmian,
- obserwowaniem skutków ingerencji,
- indywidualnym i grupowym ocenianiem zasadności ingerencji i jej skutku, o ile taki nastąpił<sup>245</sup>.

Zastosowanie metody obserwacji uczestniczącej w badaniach jakościowych wymaga od badacza (jawnego i czynnego obserwatora) poznania specyficznego klimatu grupy, jej języka i prezentowanych

---

<sup>242</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, op. cit., s. 319.

<sup>243</sup> Ibidem, s. 318-326.

<sup>244</sup> C. Yarbrough, *Badania obserwacyjne*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A. E. Kemp, WSP, Zielona Góra 1997, s. 85-90.

<sup>245</sup> C. Adelman, A.E. Kemp, *Studium indywidualnego przypadku i obserwacja uczestnicząca*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A. E. Kemp, WSP, Zielona Góra 1997, s. 114.

#### 4.1. Badania jakościowe

wartości, uchwycenia sensu badanej rzeczywistości edukacyjnej, motywów działania jej członków, znaczeń (w ujęciu semantycznym) i problemów. Tym samym badacz niejako kolekcjonuje zaobserwowane podczas badań historie (historyjki), anegdoty i mity po to, aby formułować wnioski o badanej rzeczywistości<sup>246</sup>. Czynności badawcze w ramach metody obserwacji uczestniczącej koncentrują się bardziej na słuchaniu i przypatrywaniu się (widzeniu) badanej rzeczywistości, ale jednocześnie badacz pełni tam aktywną rolę w ilustrowaniu pewnych zachowań, manipulowaniu grupą oraz interweniowaniu w przebieg czynności.

##### 4.1.3. Wywiad jakościowy

Wywiad (w psychologii, socjologii i pedagogice) to ukierunkowana i przygotowana rozmowa, której celem jest uzyskanie informacji od osoby lub pewnej grupy odpowiednio dobranych osób<sup>247</sup>. Wywiad należy do jakościowych strategii badań, a wśród technik gromadzenia materiału empirycznego zaliczany jest do werbalnych, obok np. rozmowy kierowanej<sup>248</sup>. Wywiad jest rozmową o osobie badanej lub jakiejś sytuacji z osobami trzecimi (np. nauczycielami, rodzicami, dziećmi)<sup>249</sup>. Steinar Kvale jasno i wyraźnie formułuje sens i istotę wywiadu badawczego pisząc:

Jeśli chcesz poznać, jak ludzie rozumieją swój świat i swoje życie, dlaczego z nimi nie rozmawiasz? Podczas wywiadu, badacz wsłuchuje się w to, co ludzie mówią o swym świecie przeżywanym, słucha poglądów i opinii wyrażonych ich własnymi słowami, dowiadyuje się o ich poglądach na ich sytuację pracy i życie rodzinne, o ich marzeniach i nadziejach. Jakościowy wywiad badawczy próbuje zrozumieć świat z punktu widzenia podmiotów badań, aby rozwinąć sens przeżyć ludzi, aby odkryć ich świat przeżywany, przed naukowym wyjaśnieniem<sup>250</sup>.

---

<sup>246</sup> R. P. Phelps, R. H. Sadoff, E. C. Warburton, L. Ferrara, *A Guide to Research in Music Education*, ScareCrow Press, Lanham Maryland – Toronto – Oxford 2005, pp. 90-93.

<sup>247</sup> *Wywiad*, [online] <http://portalwiedzy.onet.pl/51935,,,wywiad,haslo.html> [dostęp: 15.09.2017].

<sup>248</sup> A. Paszkiewicz, *Empiryczne implikacje teorii wychowania. Przewodnik metodologiczny dla magistrantów i dyplomantów*, TransHumana, Białystok 2004, s. 56.

<sup>249</sup> *Ibidem*, ss. 58-59.

<sup>250</sup> S. Kvale, *InterViews*. op. cit., s.13.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

W wywiadzie jakościowym nie stosuje się kwestionariusza zawierającego szczegółowe, wcześniej sformułowane pytania i nie ustala się kolejności ich zadawania. Istnieje kilka różnych rodzajów wywiadów, które różnią się od siebie stopniem aktywności badacza, elastycznością w podejściu do pytań oraz obecnością przedzałożeń<sup>251</sup>. Wywiad, jako rozmowa, jest metodą uzyskiwania wiedzy ukierunkowaną na interpretację jej sensów w nurcie badań jakościowych metodologii narracyjnej<sup>252</sup>. W strategii badań jakościowych nazywany jest wywiadem **pozbawionym struktury albo niestandardyzowanym**. Zdaniem S. Kvale

jakościowy wywiad badawczy jest kuźnią wytwarzania wiedzy. Wywiad jest dosłownie interview, wzajemną wymianą oglądu sytuacji przez dwie osoby rozmawiające na temat stanowiący przedmiot ich obopólnych zainteresowań<sup>253</sup>.

Wzajemna zależność interakcji ludzi i tworzenia wiedzy jest podstawą takiego wywiadu. Jakościowy wywiad badawczy ujmowany jest jako jedna z postaci rozmowy, konwersacji. Koncentrowany jest w postmodernistycznej językowej konstrukcji rzeczywistości, hermeneutycznej interpretacji sensu tekstu, fenomenologicznym opisie świadomości i dialektycznym rozwoju poprzez sprzeczności<sup>254</sup>. Biograficzne informacje (np. z kariery nauczycielskiej, artystycznej, muzycznej, solistycznej) mogą mieć wpływ na zrozumienie przez badacza edukacyjnych kontekstów, reprezentowanych wartości, podejmowanych kwestii i samej praktyki edukacyjnej<sup>255</sup>.

Podejmowanie wywiadów jakościowych to prowadzenie badania w formie swobodnej dyskusji z respondentem za pomocą niestandardyzowanych narzędzi badawczych. Taka technika jest szczególnie przydatna studentowi/nauczycielowi, ponieważ zwalnia prowadzących badanie z obowiązku standaryzowania narzędzi a afirmacyjny charakter badania skłania do wielu refleksji zarówno o zabarwieniu

---

<sup>251</sup> Więcej: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, op. cit., s. 327-329.

<sup>252</sup> R. P. Phelps, R. H. Sadoff, E. C. Warburton, L. Ferrara, *A Guide to Research...*, op. cit., s. 97.

<sup>253</sup> S. Kvale, *InterViews*. op. cit., s. 26.

<sup>254</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>255</sup> R. P. Phelps, R. H. Sadoff, E. C. Warburton, L. Ferrara, *A Guide to Research...*, op. cit., s. 97.



pozytywnym, jak i pejoratywnym, co odsłania niejako obszary poddane eksploracjom. Dlatego zdaniem E. Babbiego wywiad jakościowy

[...] jest interakcją między prowadzącym a respondentem. Prowadzący ma w nim ogólny plan badania, lecz nie jest to konkretny zestaw pytań, które należy zadać z użyciem konkretnych słów i w ustalonym porządku. Jest zarazem bardzo ważne, aby prowadzący wywiad jakościowy, podobnie jak ankieter prowadzący sondaż, był doskonale obeznany z pytaniami, które ma zadać. Dzięki temu wywiad będzie przebiegał gładko i naturalnie<sup>256</sup>.

Aby wywiad jakościowy przebiegał bez większych zakłóceń należy:

- interesować się wypowiedzią drugiej osoby,
- podtrzymywać uwagę i nie błędzić myślami (najlepiej jest robić notatki),
- nie ulegać stereotypom (być bezstronnym i wobec wszystkich badanych zachowywać się w taki sam sposób),
- nie ulegać pierwszemu wrażeniu (mimo usilnych starań rozmówców aby przypodobać się prowadzącemu),
- nie dyskutować z respondentem (w myśl zasady, że to rozmówca jest ekspertem),
- nie czytać pytań z kartki (zaburza to proces rozmowy i zamazuje profesjonalizm badacza),
- nie stosować pytań naprowadzających (narzucanie rozmówcy swojego punktu widzenia nie odzwierciedla prawdziwej opinii),
- stosować pytania pogłębiające problem badawczy (zadawanie pytań dopełnienia jest wskazane)<sup>257</sup>.

#### 4.1.4. Dyskusja i badanie fokusowe

Dyskusja, głównie grupowa, to

wymiana zdań na określony temat, podczas której uczestnicy prezentują swoje, na ogół odmienne poglądy. Celem dyskusji jest próba wypracowania wspólnego stanowiska możliwego do przyjęcia przez strony<sup>258</sup>.

---

<sup>256</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2007, s. 327.

<sup>257</sup> Wywiad jakościowy: teoria i praktyka, [online] <http://www.mojasocjologia.pl/wywiad-jakosciowy-teoria-i-praktyka/> [dostęp: 15.09.2017].

<sup>258</sup> Dyskusja, [online] <http://portalwiedzy.onet.pl/27962,,,dyskusja,haslo.html> [dostęp: 15.09.2017].

To

rozmowa niewielkiej liczby osób na określony temat, odbywająca się w warunkach naturalnych (np. w grupie studenckiej podczas ćwiczeń) lub sztucznie stworzonych; tzw. poza naturalnym środowiskiem osób badanych, np. gdy zapraszamy do rozmowy grono rodziców<sup>259</sup>.

Metodę dyskusji grupowej stosuje się wówczas, gdy badacz zamierza poznać poglądy i stanowiska różnych osób, a także procesy zmiany decyzji/opinii badanych pod wpływem wypowiedzi innych osób oraz gdy chce prześledzić procesy społeczne (interakcje, aktywność poszczególnych członków dyskusji, zdolności przywódcze, zachowania asekuracyjne czy zachowawcze, manipulacje i perswazje), zachodzące w grupie podczas wymiany poglądów<sup>260</sup>.

Dyskusja jest także doskonałym narzędziem stosowanym w procesach społecznego uczenia się (uczniów, studentów i nauczycieli), najlepiej w małych grupach. Uzyskana w jej wyniku wiedza na dany temat, formowana i formułowana w wypowiedziach, poglądach, opiniach czy doświadczeniach indywidualnych badanych osób, stanowi niezwykle ważną część tej metody. Należy jednak podkreślić, że uczestnicy dyskusji demonstrują różne odmiany i style komunikacyjne, które wpływają na kształtowanie się pożądaných zachowań i umiejętności polemicznych badanych (uczniów, studentów) np. zadawanie pytań (myślenie i działanie pytajne), udzielanie odpowiedzi na usłyszane kwestie/problemy czy wręcz powstrzymywanie się od zabierania głosu<sup>261</sup>. Dyskusja przypomina tzw. badania fokusowe, czyli zogniskowane wywiady grupowe, należące do bardzo ostatnio popularnej metody badań jakościowych.

Głównym etapem badania jest grupowa dyskusja respondentów wyselekcjonowanych ze względu na posiadanie określonych cech, które są ważne z punktu widzenia celów badania. Respondentami

---

<sup>259</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...*, op. cit., s. 338-339.

<sup>260</sup> Ibidem, s. 339.

<sup>261</sup> J. M. Frambach, E. W. Driessen, P. Beh, C. P. van der Vleuten, *Quiet or questioning? Students' discussion behaviors in student-centered education across cultures*, "Studies in Higher Education" 2014, no. 39(6), p. 1001-1021.

mogą być przedstawiciele wybranej grupy zawodowej (muzycy, dyrygenci, nauczyciele muzyki, instruktorzy zajęć specjalistycznych, uczniowie, rodzice). Badania fokusowe mogą być prowadzone zarówno po zastosowaniu pomiarów ilościowych, jak i przed nimi. Mogą być zatem wykorzystywane jako narzędzie konstytuujące pozyskanie podstawowych danych potrzebnych do sformułowania problemów badawczych oraz do budowy narzędzia używanego w badaniach ilościowych realizowanych na próbach reprezentatywnych dla określonej populacji lub jako zastosowania rodzaju dyskusji grupowej po zakończeniu badań ilościowych w celu, rzecz jasna, uzyskania pogłębionej interpretacji uzyskanych wcześniej wyników. Ponadto badania zogniskowane doskonale sprawdzają się w projektach badawczych, w których statystyczna reprezentatywność grupy nie jest istotna, a ich celem jest rekonstrukcja ustalonych społecznie znaczeń oraz wzorów postrzegania, myślenia, oceniania i zachowania się, zwyczajów, stereotypów społecznych językiem potocznym (co charakterystyczne jest dla prac promocyjnych licencjackich i magisterskich).

Podkreśla się społeczny charakter tych badań, interakcyjność i komunikatywność<sup>262</sup>. Metoda wywiadu zogniskowanego z grupą fokusową szczególnie przydatna jest w badaniach z udziałem marginalizowanych grup społecznych lub grup o ograniczonym dostępie do nich<sup>263</sup>. Często łączy się dane uzyskiwane z jakościowych wywiadów badawczych oraz zogniskowanych dyskusji grupowych, głównie ze względu na konfrontowanie uzyskiwanych w ten sposób rezultatów badawczych<sup>264</sup>.

Podjęwając pracę badawczą polegającą na gromadzeniu danych z uwzględnieniem wcześniej przytoczonych założeń badacz ma możliwość szczegółowego wniknięcia w środowisko badawcze,

<sup>262</sup> Por.: D. Maison, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, PWN, Warszawa 2001.

<sup>263</sup> J. L. Calderon, *How-To Data Collection Series: The Evolution of the Focused Discussion Group - From Non-Participant to One of the Crew*, "Qualitative Report" 2011, no. 16(1), p. 308-311.

<sup>264</sup> Z. R. Milena, G. Dainora, S. Alin, *Qualitative Research Methods: A Comparison Between Focus-Group And In-Depth Interview*, "Annals of The University of Oradea, Economic Science Series" 2008, no. 17(4), p. 1279-1283.

uzyskując precyzyjne dane, które swoją ulotnością i indywidualnością ujawnienia, nie poddają się bardziej uogólnionej rejestracji.

4.1.5. Metoda indywidualnych przypadków lub studium przypadku  
(z metodą biograficzną w tle)

Metoda indywidualnych przypadków polega na

analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich, z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska, w celu podjęcia działań terapeutycznych<sup>265</sup>.

Studium indywidualnego przypadku to szczegółowy opis określonego aspektu obecnej lub dawnej kultury, z podaniem szczegółów wydarzeń oraz ich wewnętrznych i zewnętrznych powiązań. Studium przypadku przyjmuje formę opisowego sprawozdania z danymi jakościowymi, obejmującymi zarówno obserwację, wywiad, kwestionariusz jak i analizę dokumentów<sup>266</sup> – stąd stanowi koniunkcję pozostałych opisywanych metod jakościowych. Przypomina to metodę biograficzną, ponieważ dotyczy analizy przebiegu życia jednostki, ujmowanej z określonego punktu widzenia: indywidualnego, społecznego czy zawodowego<sup>267</sup>.

Wykorzystując metodę biograficzną, należy: (1) uwzględnić poznanie subiektywnych odczuć, doznań i przeżyć badanych, (2) rozpoznać kontekst środowiskowy badanej jednostki czy sytuacji, (3) dążyć do uzyskiwania danych z różnych źródeł informacji oraz (4) dane odnosić do przeszłych doświadczeń jednostki lub grupy społecznej<sup>268</sup>.

Badanie biograficzne jest też, do pewnego stopnia, próbą rozliczenia historii życia danej osoby lub grupy społecznej, dzięki wglądowi w różne sytuacje i zdarzenia w określonych punktach życia

---

<sup>265</sup> Cyt. za: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...*, op. cit., s. 48.

<sup>266</sup> C. Adelman, A.E. Kemp, *Studium indywidualnego przypadku ...*, op. cit., s. 109-110.

<sup>267</sup> K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 349.

<sup>268</sup> Ibidem, s. 349.

w kontekście np. ekonomicznym, historycznym czy społecznym<sup>269</sup>. Opierając się na definicji archetypu Gustawa G. Junga, w badaniach narracyjnych i biograficznych można spróbować zidentyfikować archetypowe historie w opowieściach o życiu (osobiste mity, wzorce archetypowe) badanych ludzi<sup>270</sup>.

Metoda indywidualnych przypadków ilustruje jakież **zjawisko wychowawcze** (szczególne zamiłowanie do muzyki, styl wychowawczy nauczyciela muzyki) lub **zjawisko edukacyjne** (wybitne uzdolnienia lub osiągnięcia jednostki). W metodzie tej wskazuje się na wykorzystywanie wszelkich dokumentów dotyczących życia badanych osób (historie, opowieści, relacje, sprawozdania, opowiadania), które opisują przełomowe momenty w życiu<sup>271</sup>. Aby studium indywidualnego przypadku było pełne, należy zgromadzić następujące materiały:

- dokumentację przypadku (notatki, wywiady, dokumenty itp.),
- historię przypadku (część metody biograficznej),
- samo studium przypadku<sup>272</sup>.

Posługiwanie się językiem muzyki i mową muzyczną stwarza podmiotom badanym określone trudności w edukacji powszechnej. Emocje towarzyszące recepcji i aktywności muzycznej wzbudzone są indywidualnie u badanej jednostki. Stąd, z punktu widzenia prowadzonych eksploracji w środowisku muzycznym, istotne staje się podejście indywidualne, zwłaszcza w stosunku do osób uzdolnionych muzycznie lub wykazujących pewne zaniedbania edukacyjne.

##### 4.1.6 Badania w działaniu

W latach 60. i 70. XX wieku uczeni zaczęli prowadzić badania z podejściem (bardziej) humanistycznym, jako przeciwieństwo pozytywistycznego światopoglądu, który ignorował ludzką subiektywność.

<sup>269</sup> M. Corbally, C.S. O'Neill, *An introduction to the biographical narrative interpretive method*, "Nurse Researcher" 2014, no. 21(5), p. 34-39.

<sup>270</sup> C. Roesler, *A narratological methodology for identifying archetypal story patterns in autobiographical narratives*, "Journal of Analytical Psychology" 2006, no. 51(4), p. 574-586.

<sup>271</sup> A. Nowak, *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, UJ, Kraków 1998, s. 99-112.

<sup>272</sup> C. Adelman, A. E. Kemp, *Studium indywidualnego...*, op. cit., s. 115.

Rozszerzono zakres badań edukacyjnych na badania w działaniu, badania etnograficzne, narracyjne i krytyczne. Co ciekawe, w tym czasie pojawił się ruch propagujący uznanie nauczyciela jako autorytetu, co pomogło w stopniowym rozwinięciu się nurtu jakościowego badań w działaniu<sup>273</sup>. Badania w działaniu to szereg podejść teoretyczno-metodologicznych, które łączy wizja badań jako środka społecznej emancypacji<sup>274</sup>. Badania w działaniu definiowane są na różne sposoby, ale głównie przedstawia się je **jako proces, w którym uczestnicy systematycznie badają swoją własną praktykę edukacyjną i ostrożnie, używając technik badawczych, definiują problemy z nią związane w celu wprowadzania zmian w nauczaniu**. Polega to na obserwowaniu, myśleniu i działaniu<sup>275</sup>.

Podstawą metody badań w działaniu jest połączenie trzech podstawowych elementów, mianowicie:

- 1 – samego badania, polegającego na dostarczaniu nowej wiedzy i doświadczeń, możliwości osiągnięcia praktycznych celów i wypracowania wniosków z działań;
- 2 – działania zorientowanego na zmianę wyjściowej sytuacji danej grupy, organizacji lub społeczności (np. klasy szkolnej);
- 3 – uczestnictwa (współuczestnictwa, współpracy, uaktywnienia badanych podmiotów) rozumianego jako proces, w którym uczestniczą badacze/praktycy czyli osoby z danej grupy/społeczności<sup>276</sup>.

Badania w działaniu dedykuje się nauczycielom doświadczonym, sprawnie i świadomie działającym, których zamiarem jest poprawa i usprawnienie własnego modelu nauczania i procesów uczenia się ich uczniów<sup>277</sup>. Jednak fakt bycia idealnym badaczem nie czyni prak-

---

<sup>273</sup> C. West, *Action Research as a Professional Development Activity*, „Arts Education Policy Review” 2011, no. 112(2), p. 89-94.

<sup>274</sup> H. Cervinkova, *Edukacyjne badania w działaniu - w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Animacja Życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2 (5), s. 7.

<sup>275</sup> M.Y. Wong, *Adapted action research as an instructional strategy in a music teacher education programme in Hong Kong*, „Music Education Research” 2011, no. 13(1), p. 107.

<sup>276</sup> M. Woynarowska-Soldan, *Metoda Action Research i jej zastosowanie w promocji zdrowia*, „Hygeia Public Health” 2014, no. 49(4), p. 674.

<sup>277</sup> Por. M.Y. Wong, *Adapted action research ...*, op. cit., p. 112.

tyka lepszym nauczycielem. Badania w działaniu wykraczają poza laboratoria badawcze, realizowane są ponad grupami akademików ze stopniami naukowymi i wchodzą swym zasięgiem na tereny placówek oświatowych, gdzie **role badaczy pełnią sami nauczyciele**.

Mimo powszechnie znaczących opinii nauczycieli o kluczowej roli badań w obszarze edukacji muzycznej, słyszalne są głosy mówiące o tym, że publikowane w czasopismach naukowych raporty badawcze nie mają znaczącego związku z realną praktyką nauczania i wychowania muzycznego. A więc badania w działaniu mogą ogniskować się na wielu różnych dziedzinach edukacji muzycznej. Nauczyciele jednak najczęściej kierują swoją uwagę na badanie obszarów związanych z realizacją podstawy programowej, atrakcyjnością programów nauczania, zasobami edukacyjno-muzycznymi, ocenianiem, zarządzaniem klasą, klimatem artystycznym w klasie szkolnej czy podejściem (strategią) do nauczania. Ten typ badań sprzyja również określaniu sytuacji poza klasą szkolną, mianowicie w najbliższym środowisku (np. refleksje rodziców, refleksje innych nauczycieli, ankietowanie uczniów, postawy uczniów i rodziców, wywiady indywidualne, grupowe i fokusowe).

W powyższym sensie, **badania w działaniu** można najprościej postrzegać jako **kreowanie planu obejmującego zbieranie i analizowanie informacji w celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze lub lepszego zrozumienia praktyki edukacyjnej dotyczącej określonych sytuacji**. Takie podejście sprawia, że podobne indagacje stają się ważniejsze niż inne źródła wiedzy, obecne jak dotąd głównie w tradycji, osobistych doświadczeniach czy nawet autorytecie. Często jednak, inspirowane osobistym doświadczeniem, badania w działaniu mają, ogólnie rzecz biorąc, zindywidualizowaną perspektywę, co czyni je bardziej interesującymi w kontekście badania wielorakich perspektyw edukacyjnych.

Sama osobista, zindywidualizowana refleksja nauczycielska nad praktyką w celu jej poprawy jest już dobrym początkiem naukowych dociekań i eksploracji badawczych. Nie należy jednak zapominać o analizie tak zebranych danych, które posłużą bezpośrednio modyfikacji stylu nauczania.

Badania w działaniu mogą być także wykorzystywane w rozwoju zawodowym nauczyciela i stosowane w ramach inicjatyw odgórnych (przez szkołę) lub oddolnych (przez samego nauczyciela), a ich ostatecznym celem będzie **głębsze zrozumienie wpływu własnego nauczania oraz jego oddziaływania na procesy i efekty uczenia się uczniów.**

Te, jak zakładamy, pozytywne zmiany mogą (bez)pośrednio wpływać na różne aspekty procesów nauczania – w tym na osobiste nawyki nauczyciela i uczniów, strategie nauczania i (d)opracowywanie programów nauczania. Taki model działania z badaniem w tle ma szansę wykroczyć poza tradycyjnie zorientowane nauczanie w klasie szkolnej tylko wówczas, kiedy nauczyciel dzieli się swoją wiedzą z innymi praktykami (lub studentami) i niejako przenosi osobisty kontekst na działanie i towarzyszące temu procesy.

Poprzez badania w działaniu nauczyciele muzyki zyskują rodzaj prawomocności do tworzenia osobistych, sprawdzonych i oryginalnych, a przy tym znaczących źródeł wiedzy<sup>278</sup>. Najbardziej znany i pierwotny plan badań w działaniu opisał K. Lewin w podejściu rozumianym jako **trzyetapowy proces spiralny z planowaniem, wdrażaniem i ocenianiem własnych badań.** W zilustrowaniu tego modelu pomogą następujące etapy wdrożeniowe:

- wybór problemu,
- zbieranie danych,
- analizowanie i interpretowanie danych,
- podejmowanie działań,
- refleksja, kontynuowanie lub modyfikacja działań, które prowadzą do identyfikacji nowego ogniska problemu i rozpoczęcie procesu na nowo<sup>279</sup>.

Konkludując, badania w działaniu przyczynią się do osiągnięcia lepszej skuteczności, jako zdolności operacyjnej<sup>280</sup>, zgodnie z którą

---

<sup>278</sup> R. Laprise, *Empowering the Music Educator through Action Research*, „Music Educators Journal” 2017, no. 104(1), p. 28-33; Zob. również C.M. Brighton, T.R. Moon, *Step-by-Step: A Tool for Educators to Change Their Worlds*, „Gifted Child Today” 2007, no. 30(2), p. 23.

<sup>279</sup> Cyt. za: C. West, *Action Research...*, op. cit., p. 89-94.

<sup>280</sup> Zob. więcej w A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W. H. Freeman, New York 1997.



jednostka osiąga pożądaną poziom sukcesu. Nauczyciel mający poczucie własnej skuteczności wpływa na poprawę efektów uczenia się uczniów. Pomocne jest w tym zaangażowanie, entuzjazm oraz możliwość twórczej zmiany utartych zachowań pedagogicznych, obecnych w zachowaniach rutynowych i metodycznym przywiązaniu do schematyzmu oraz powielania stereotypów i szablonowości.

Punktem centralnym jest osoba nauczyciela, przekonana o swoich zdolnościach do wpływania na zmiany, bowiem przekonanie o własnej skuteczności stanowi predyktor przyszłych działań. Istnieją cztery czynniki poczucia własnej skuteczności nauczyciela: doświadczenia mistrzowskie, doświadczenia zastępcze, perswazja werbalna i pobudzenie fizjologiczne<sup>281</sup>. Jednym z ważniejszych czynników jest jednak kreatywność, ponieważ badania wykazały, że ludzie sukcesu są kreatywni w każdej dyscyplinie. Aby udoskonalać swój profesjonalizm, sukces budują podczas kreatywnych przedsięwzięć, ponieważ istnieje silny związek między twórczością zawodową a osobistą kreatywnością<sup>282</sup>.

##### 4.1.7. Zalety i wady badań jakościowych

Do mocnych stron badań jakościowych zaliczyć można<sup>283</sup>:

- różnorodność, która daje perspektywę oraz szeroki zakres zastosowania tego podejścia badawczego, obejmując szeroki zakres epistemologiczny, relatywistyczny, postmodernistyczny, etnometodologiczny, fenomenologiczny i interpretacyjny;
- integrację dyscyplin wiedzy w badaniach jakościowych;
- wykorzystanie różnych metod, od wywiadów po obserwację, co pozwala na zrozumienie zjawiska lub procesu a w przypadku wywiadów na zmianę pytań w zależności od kontekstu sytuacyjnego;

---

<sup>281</sup> Cyt. za: P. de Vries, *Generalist Teachers' Self-Efficacy*, "Primary School Music Teaching" 2013, no. 15(4), p. 375-391.

<sup>282</sup> D. Henriksen, P. Mishra, *We Teach Who We Are: Creativity in the Lives and Practices of Accomplished Teachers*, "Teachers College Record" 2015, no. 117(7).

<sup>283</sup> Opracowano na podstawie: T. Jabeen, *Qualitative Research Methods in Children Related Research*, "PUTAJ - Humanities and Social Sciences" 2013, no. 20, p. 103-110.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

- udział respondentów w różnym wieku (od dzieci do seniorów), co prowadzi do bardziej wyczerpującego opisu ich życia, szczegółowych wyjaśnień procesów społecznych zachodzących między nimi oraz generowania (pewnych) teorii na temat ich sytuacji;
- metody etnograficzne pozwalają na procesy budowania wiedzy w kontekście rasy, klasy społecznej, płci czy przynależności kulturowej a etnograficzne techniki jakościowe umożliwiają poznanie zachowań osób odrzuconych, poniżanych, stygmatyzowanych (np. ze względu na rodzaj słuchanej muzyki „niszowej” lub zaliczanej do awangardowej) czy też ukrytych problemów;
- metody jakościowe mogą być używane do eksploracji szerokiej gamy tematów, gdzie podmiotowość ludzka ma znaczenie w kontekście rozumienia procesów codzienności i odświętności edukacyjnej;
- w badaniach jakościowych naukowcy nie próbują „narzucać wcześniej istniejących oczekiwań lub wstępnie sformułowanych teorii”<sup>284</sup>, ponieważ zaczynają od konkretnych obserwacji i formułują teorię, gdy proces rozwija się;
- możliwość omówienie problemów w kontekście kultury i grupy etnicznej, zawodowej itd.;
- sposobność do wyjaśniania procesów przyczynowych i dokładności informacji między innymi;
- dostarczanie danych w postaci tekstów kultury;
- możliwość budowania tzw. teorii ugruntowanych, czyli takich, których nie można wykorzystywać do wyjaśnień wykraczających poza badane miejsce i czas<sup>285</sup>;
- fakt, iż perspektywa rozumiejąca w badaniach jakościowych poszerza się o obszar zjawisk nieobserwowalnych bezpośrednio takich jak motywy, cel, kontekst działania<sup>286</sup>;

<sup>284</sup> Ibidem, s. 105.

<sup>285</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 21-23.

<sup>286</sup> B. Matwijów, *Budowanie teoretycznej wiedzy naukowej*, [w:] *Orientacje w me-*

#### 4.1. Badania jakościowe

- metody jakościowe stają się sposobem i miejscem konstrukcji wiedzy, ponieważ poprzez poznanie o wymiarze jakościowym jedni ludzie próbują zrozumieć świat innych ludzi. W czasie wywiadu np. ludzie wchodzą w interakcje z innymi, wymieniają poglądy o temacie stanowiącym przedmiot ich wspólnego zainteresowania, co prowadzi do wzajemnego oddziaływania w kontekście zarówno budowania teoretycznej wiedzy naukowej, jak i praktycznych przedsięwzięć edukacyjnych<sup>287</sup>;
- badacz jakościowy staje się instrumentem w osiągnięciu celów poznawczych poprzez animację wielu cech charakterystycznych dla tego rodzaju podejść (elastyczność, adaptacyjność, ujęcie holistyczne, ekspansja, procesualność i bezpośredniość, sposobność do doprecyzowywania i sumaryzowania danych oraz sposobność do eksplorowania nietypowych i idiosynkratycznych odpowiedzi respondentów<sup>288</sup>;
- dostarczyć mogą „głębszego” (z)rozumienia zjawisk społecznych niż z danych czysto ilościowych, gdzie często brakuje np. spójnych postaw wobec kwestii zadawanych w pytaniach ankietowych.

Do słabych stron zaliczyć można między innymi:

- brak możliwości uogólniania wyników na populację generalną, jedynie na badaną próbę, inaczej mówiąc badacze jakościowi rzadko wykazują wiodącą chęć do uogólniania swoich obserwacji, ponieważ albo nie wierzą w istnienie praw ogólnych czy uniwersalnych, albo zainteresowani są jedynie tym, co specyficzne, a nie tym, co ogólne<sup>289</sup>;
- zbyt duże zaangażowanie emocjonalne badacza w procesy uzyskiwania wiedzy naukowej;

---

*todologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998, s. 17.

<sup>287</sup> Por.: S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.

<sup>288</sup> R. P. Phelps, R. H. Sadoff, E. C. Warnburton, L. Ferrara, *A Guide to Research in Music Education*, 5th Edition, Scarecrow Press, Inc., Lanham, Maryland, Toronto, Oxford 2005, p. 81-86.

<sup>289</sup> W. J. Paluchowski, *Spór metodologiczny czy spór koncepcji – badania ilościowe vs jakościowe*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, tom XIII, nr 1, s. 17.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

- wiarygodność wyników badań w świetle podjęcia określonej perspektywy badacza, w którą jest uwikłany (w tym teorie potoczne, zdroworozsądkowe);
- przyjmuje się, że badacz jest stroną uczestniczącą w badaniu, a na ten proces badawczy nakładane są jego osobiste doświadczenia codzienności i odświętności. Interpretacja faktów zatem przyjmuje jedynie charakter subiektywny. W ten sposób badacz porusza się w obrębie kultury danego (mikrosystemu, mezosystemu lub makrosystemu) społeczeństwa, w którym bezpośrednio żyje, a także nadaje spersonalizowany i upodmiotowiony sens i znaczenie obserwowanym przez siebie zjawiskom (ta uwaga ma charakter zarówno pozytywny, jak i osłabia badanie z punktu widzenia paradygmatu ilościowego, gdzie dąży się do uchwycenia zależności ilościowych pomiędzy seriami obserwowanych zjawisk, kładąc nacisk na precyzję wyznaczanych zmiennych i logikę pomiaru<sup>290</sup>);
- wyjaśnienia akcentowane w badaniach jakościowych przypominają coś w rodzaju „anegdotyzmu”, ponieważ przywoływanie np. przykładów z krótkich rozmów nie dostarcza wystarczających uzasadnień dla badanego zjawiska, jest wyrwane z szerszego kontekstu oraz istnieją obawy o braku reprezentatywności tak uzyskanych danych i wniosków z nich wyprowadzonych<sup>291</sup>;
- wielopłaszczyznowa „skłonność” do wielu subiektywnych wyborów, między innymi: (1) wyboru danych, które pasują do z góry przyjętej wizji zjawiska, (2) wyboru spektakularnych danych zebranych w terenie, ze względu na swoją wyjątkowość, kosztem tych, które są mniej znaczące<sup>292</sup>;
- w wywiadach np. (1) istnieje możliwość wystąpienia wzajemnego negatywnego oddziaływania uczestników wzajemnie na

---

<sup>290</sup> P. Tarka, *Specyfika i komplementarność badań ilościowych i jakościowych*, „Wiadomości Statystyczne” 2017, LXII, 3 (670), s. 20.

<sup>291</sup> Por.: D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

<sup>292</sup> N. Fielding, J. L. Fielding, *Linking Data*, Sage, London 1986, p. 32.

#### 4.2. Badania ilościowe

siebie oraz coś w rodzaju konformizmu grupowego, sugerowania odpowiedzi i postaw dominujących, (2) możliwość wystąpienia negatywnego wpływu moderatora stosującego techniki hamowania dyskusji, monopolizowania rozmówców bądź tematyki, a przez co istnieje prawdopodobieństwo uzyskania nieobiektywnych danych, (3) powierzchowność uzyskiwanych informacji, (4) w przypadku wywiadów grupowych istnieje ryzyko nadinterpretacji lub mylnej interpretacji<sup>293</sup>.

#### 4.2. Badania ilościowe

Mieczysław Łobocki uważa, że istnieje potrzeba prowadzenia badań ilościowych w pedagogice, ponieważ sprzyja to rozwojowi naukowemu tej dyscypliny. Zgodnie z pozytywistycznym i neopozytywistycznym rodowodem, strategię ilościową pozwalają na ewoluowanie pedagogiki jako nauki<sup>294</sup>, a więc stopniowy jej rozwój, reorientacje i transformacje. Pozbawienie możliwości prowadzenia badań ilościowych, zdaniem M. Łobockiego, znacząco ograniczyłoby rozwój nauk pedagogicznych (do których zaliczamy pedagogikę muzyczną – dop. Autorów) i sprowadziło tę dyscyplinę do rozważań jedynie na gruncie teoretycznym, w oparciu o domysły i rozumowanie oderwane od życiowego doświadczenia i bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością edukacyjną<sup>295</sup>.

Badania ilościowe w pedagogice (także muzycznej) nastawione są na dedukcyjno<sup>296</sup>-nomologiczny<sup>297</sup> model badawczy, wywodzący się

---

<sup>293</sup> T. Piecuch, A. Molter, *Metody jakościowe w badaniu przedsiębiorczości*, „Problemy Zarządzania” 2014, 12/3, s. 251-253.

<sup>294</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2000, s. 16-17.

<sup>295</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>296</sup> Dedukcja to „metoda rozumowania polegająca na wyprowadzaniu logicznych wniosków z założeń uznanych za prawdziwe”. Cyt. za: *Dedukcja*, [online] <https://sjp.pwn.pl/sjp/dedukcja;2554342.html> [dostęp: 15.09.2017].

<sup>297</sup> Nomologia to „nauka o prawach rządzących rzeczywistością”. Cyt. za: *Nomologia*, [online] <https://www.bryk.pl/slowniki/slownik-wyrazow-obcych/245643-nomologia-nomologia> [dostęp: 15.09.2017].

z tradycji racjonalizmu krytycznego<sup>298</sup>. Badania ilościowe należą do nurtu metod empirycznych, nazywanych też metodami stawiania i krytyki hipotez lub metodą hipotetyczno-dedukcyjną, odwołującą się do faktów. Otrzymywane w ten sposób twierdzenia są tylko w pewnej mierze prawdopodobne, a więc hipotetyczne i tylko w pewnym stopniu potwierdzone przez doświadczenie<sup>299</sup>.

Badania ilościowe charakteryzuje zewnętrzna perspektywa badacza, a pojęcia i kategorie ujęte w hipotezach badawczych są formułowane w języku dyscypliny reprezentowanej przez badacza (w tym wypadku pedagogiki muzycznej). Badania ilościowe koncentrują się na rejestracji faktów dotyczących zaistniałych zdarzeń, łączeniu się ich elementów w całość i na tej podstawie konstruowaniu uogólnionego obrazu zjawisk i procesów<sup>300</sup>.

Badania ilościowe zmierzają do weryfikacji<sup>301</sup> ogólnych wypowiedzi na temat procesów kształcenia i wychowania i opisywania ich prawidłowości oraz trendów rozwojowych<sup>302</sup> (wręcz ekstrapolacji i prognoz edukacyjnych).

---

<sup>298</sup> Racjonalizm krytyczny to współczesny kierunek filozofii nauki, którego twórcą jest K. Popper. Jego zasadniczym postulatem jest krytyczna analiza wszelkich poglądów. Stoi w opozycji do irracjonalizmu, filozofii spekulatywnej oraz radykalnego empiryzmu. Cyt. za: *Racjonalizm krytyczny*, [online] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/racjonalizm-krytyczny;3965195.html> [dostęp: 15.09.2017].

<sup>299</sup> J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, op. cit., s. 10-11.

<sup>300</sup> M. Rószkiewicz, J. Perek-Białaś, D. Węziak-Białowska, A. Zięba-Pietrzak, *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych*, PWN, Warszawa 2013, s. 32.

<sup>301</sup> Chociaż lepszym określeniem byłoby tutaj dowodzenie i sprawdzanie empiryczne jako części składowe uzasadniania naukowego. Dowodzenie jest rozumowaniem (wnioskowaniem) dedukcyjnym, polegającym na wykazywaniu prawdziwości danego zjawiska na podstawie innych zdań wcześniej uznanych za prawdziwe. Sprawdzanie empiryczne dzieli się na pozytywne i negatywne. Do pozytywnych należy właśnie weryfikacja (wykazanie prawdziwości danego twierdzenia) i konfirmacja (weryfikacja częściowa lub częściowe potwierdzenie danego twierdzenia). Do sprawdzania negatywnego należą falsyfikacja (wykazanie fałszywości twierdzenia) i dyskonnfirmacja (proces prowadzący do zmniejszenia prawdziwości danego twierdzenia). Więcej w: J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, op. cit., s. 78-82.

<sup>302</sup> H.-H. Krüger, *Metody badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika, Tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006, s. 32.

#### 4.2. Badania ilościowe

Metody ilościowe są nierozdzielnie związane z procesem mierzenia i następującą po tym oceną pomiarów za pomocą metod matematycznych i statystycznych<sup>303</sup>.

Stanisław Palka wymienia następujące założenia realizacji empirycznych badań ilościowych w pedagogice:

- rzeczywistość jest jedna, badacz jest w stanie ją poznawać, badając jej elementy składowe,
- podmiot poznający (badacz) może stać „poza” badaną rzeczywistością, przyjmować rolę obserwatora zewnętrznego, niewłączonego w kontekst badanej rzeczywistości,
- możliwy jest do uzyskania obiektywizm poznawczy, w więc jest szansa docierania do prawdy obiektywnej,
- zachowania i działania ludzi [...] przebiegają według stałych reguł, powtarzalnych schematów [...] można więc do badania zjawisk, faktów i procesów pedagogicznych wykorzystać metody badań przyrodniczych, przede wszystkim obserwacyjnych, eksperymentalnych [...],
- badacz-pedagog w toku poznawania rzeczywistości, faktów, zjawisk i procesów «zawiesza» wartościowanie, nie stosuje oceniania, realizuje badania w sposób neutralny aksjologicznie, stosuje tylko «mędrca szkiełko i oko»,
- istnieją możliwości generalizowania wyjaśnień, uogólniania wyników na zdarzenia, procesy, zjawiska, dokonujące się w różnych miejscach w czasie, w związku z tym badanie próby reprezentacyjnej daje możliwość orzekania o całej populacji [...],
- celem badań jest opis i wyjaśnianie zjawisk i procesów, weryfikacja hipotez o związkach między badanymi elementami (zmiennymi), weryfikacja twierdzeń. Wyjaśnianie (eksplanacja) służyć może odkrywaniu prawidłowości przyczynowo-skutkowych (deterministycznych) [...] i korelacyjnych (współwystępowania) [...]<sup>304</sup>.

Obecnie obserwujemy w pedagogice muzycznej skłonność badaczy do posługiwania się dostępnymi standaryzowanymi narzędziami pomiaru, adaptowania do własnych potrzeb już istniejących lub konstruowania własnych. Nadal jednak odczuwalny jest brak literatury, w której znalazłyby się propozycje i przykłady stosownych kwestionariuszy i arkuszy.

---

<sup>303</sup> H.H. Krüger, *Wprowadzenie w metody...* op. cit., s. 174, [online] <https://sjp.pwn.pl/szukaj/nomologia.html> [dostęp: 15.09.2017].

<sup>304</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 48-49.

### 4.3. Charakterystyka wybranych ilościowych metod badawczych w edukacji muzycznej

Metody badawcze definiowane są jako powtarzalne, skuteczne sposoby rozwiązania problemu. Stanisław Juszczak wskazuje, że metoda naukowa jest środkiem konceptualnym, opracowywanym i używanym przez naukowców w celu odkrycia, poznania i analizowania danego zjawiska<sup>305</sup>. Zdaniem Stefana Nowaka metody są to sposoby (a także tryb) zaplanowania i realizowania procesu badawczego, w którym techniki badawcze stanowią ważny, lecz nie jedyny składnik. Ponieważ metoda badawcza zależna jest od problematyki badań, winna być ona w miarę plastyczna, uległa wyobraźni badacza, adekwatna do hipotezy, sugerująca wybór terenu i zakresu badań, a także odpowiedzialna za dobór adekwatnych technik badawczych<sup>306</sup>.

W kolejnych podrozdziałach, opisane zostaną **ważniejsze metody badawcze (głównie sondaż diagnostyczny, próba eksperymentalna oraz metody socjometryczne z użyciem skal szacunkowych)**, istotne z punktu widzenia prowadzonych eksploracji w środowisku działań muzycznych<sup>307</sup>.

#### 4.3.1. Metoda sondażowa w badaniach muzyczno-edukacyjnych

Badania sondażowe lub ankietowe (sondaż diagnostyczny, sondaż ankietowy lub sondaż na grupie reprezentatywnej)<sup>308</sup> o strategii ilościowej są niezwykle popularną metodą gromadzenia danych w pra-

---

<sup>305</sup> S. Juszczak, *Badania ilościowe w naukach społecznych: szkice metodologiczne*, Wyd. Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice 2005, s. 77.

<sup>306</sup> S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 1970, s. 224.

<sup>307</sup> Wśród strategii ilościowych znajdujemy także inne metody, które nie zostały tutaj omówione z różnych względów, jak np. **monografia pedagogiczna**. Metoda ta niezwykle popularna w badaniach nad instytucjami wychowawczo-oświatowymi lub zjawiskami edukacyjnymi instytucjonalnie zlokalizowanymi ale także nad opisem instytucji, zjawisk i procesów społecznych, odznaczających się swoistą jednorodnością tematyczną, terytorialną lub instytucjonalną. Więcej o tej metodzie można poczytać między innymi w książce T. Pilcha i K. Bauman pt. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2001, s. 75-77.

<sup>308</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...*, op. cit., s. 79.



cach promocyjnych<sup>309</sup>, opracowaniach akademickich i badaniach naukowych z różnych dziedzin, szczególnie socjologii, pedagogiki i marketingu<sup>310</sup>. Kwestionariusze ankiet ilościowych są szczególnie przydatnymi narzędziami wówczas, gdy mamy do czynienia z **dużą liczbą**<sup>311</sup> **respondentów**. Przy okazji tego stwierdzenia warto krótko wyjaśnić terminy **populacja badawcza** i **próba badawcza**. Populacja to

dowolnie interesująca nas grupa obiektów – najczęściej osób badanych ze względu na coś [...]. Niekiedy jednak badanie całej populacji jest niemożliwe i nadmiernie kosztowne. [...] nie możemy zbadać preferencji wszystkich wyborców, ponieważ badanie takie jest równie kosztowne jak wybory.

W sytuacji, gdy badacz zamierza zbadać **tylko część populacji, nazywa tę grupę badawczą próbą**. Jeśli przy tym próba taka jest dobrana przypadkowo, to nazywa się taką grupę losową, a jeśli jest dobrana w sposób nieprzypadkowy, jak to ma miejsce najczęściej w badaniach pedagogicznych (specyficznych badaniach środowisk wychowawczych), **nazywamy tę próbą nielosową** albo **celową**.

Przedmiotem badań sondażowych są zjawiska społeczne, stany świadomości społecznej, opinie i poglądy określonych zbiorowości, siła badanych zjawisk i ich tendencje (osłabienie lub narastanie)<sup>312</sup>.

Metoda sondażowa jest, zdaniem T. Pilcha i T. Bauman,

sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach, poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje<sup>313</sup>.

Wykorzystuje się w nich różne typy wywiadów kwestionariuszo-

---

<sup>309</sup> Licencjackich, magisterskich, doktorskich czy habilitacyjnych.

<sup>310</sup> P. R. Regmi, E. Waithaka, A. Paudyal, P. Simkhada, E. Teijlingen van, *Guide to the design and application of online questionnaire surveys*, "Nepal Journal of Epidemiology" 2016, no. 6(4), p. 640-644.

<sup>311</sup> Cyt. za: T. Zieliński, *Jak pokochać statystykę, czyli Statistica do poduszki*, StatSoft, Kraków 1999, s. 14.

<sup>312</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...*, op. cit., s. 79-80.

<sup>313</sup> Ibidem, s. 80.

wych oraz technik ankietowych, co w efekcie kojarzone jest z sondażowymi badaniami ankietowymi. Badania te mają charakter deskrypcyjny (opisowy), a ich celem jest poznanie pewnych cech badanej zbiorowości, gustów i opinii. Szczegółowo ujmując tę część należy wymienić, że wśród najczęściej spotykanych obszarów badań edukacyjnych sondażowych występują:

- badanie cech społeczno-demograficznych respondentów. Są to cechy szczególnie ważne z punktu widzenia demografii

(...) a zalicza się do nich: płeć, wiek, stan cywilny, stan małżeński oraz stan rodzinny. Cechy demograficzne w naukach społecznych są podstawą wyodrębniania tzw. kategorii społecznych. Przy tym kategorią społeczną nazywa się zbiór ludzi wydzielony w obrębie zbiorowości lub zbiorów społecznych ze względu na określone cechy biologiczne lub inne, które same lub przez swój związek z innymi cechami wydają się ludziom na tyle ważne, że łączy się z nimi określone „funkcje” (obowiązki) i uprawnienia, czyli pozycje społeczne<sup>314</sup>.

Cechy człowieka, będące przedmiotem badań demograficznych można podzielić na cechy absolutne – czyli te

(...) własności, które posiada każdy człowiek niezależnie od istnienia innych osób, na przykład płeć i wiek,

oraz cechy relatywne

(...) własności jednostek, wynikające z określonej sytuacji, w jakiej się znajdują względem innych osób, takie jak stan cywilny, stosunek do głowy rodziny, poziom wykształcenia. Cechy relatywne podlegają zmianom w różnych stadiach życia człowieka<sup>315</sup>;

- badanie zachowań oraz intencji (motywów) respondentów, wpływających na liczbę i jakość konkretnych ich zachowań, plany i zamiary, odstępy czasu pomiędzy kolejnymi sytuacjami edukacyjnymi (np. stosowanie metod, form, technik pracy pedagogicznej);

---

<sup>314</sup> M. Kędelski, *Demografia jako nauka o rozwoju ludności*, [w:] M. Kędelski, J. Paradysz, *Demografia*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2006, s. 11.

<sup>315</sup> Ibidem.

#### 4.3. Charakterystyka wybranych ilościowych metod badawczych...

- badanie świadomości i wiedzy respondentów na temat określonych bytów edukacyjnych (reformy oświaty, koncepcji pedagogicznej, stosowanych metod, teorii naukowych itp.), znaczenia i właściwości, satysfakcji ze stosowania jakiejś metody, koncepcji czy teorii lub jakiegoś produktu dydaktycznego (tablicy multimedialnej, komputerowego programu muzycznego itp.);
- badanie czynników sytuacyjnych, np. sytuacji, w których respondenci używają konkretnego produktu dydaktycznego, świadomości wpływu innych osób na podejmowane decyzje o stosowaniu, funkcjonalności, efektywności danego produktu;
- badania charakterystyk, cech, sądów i opinii respondentów, które polegają na identyfikacji obserwowalnych lub czysto werbalnych (jawnych) opinii i wypowiedzi respondentów;
- badania postaw i preferencji respondentów za pomocą skalowania pomiaru ukrytych cech<sup>316</sup>;
- rosnące zapotrzebowanie na szczegółowe informacje o respondentach (a także klientach przedszkoli, szkół) dotyczące konsumpcji, postaw, opinii, postrzegania usług, jakości usług, satysfakcji, ekspozycja medialnej, wartości, stylu życia, pracy, funkcjonowania w środowisku oraz śledzenie zmian w tym zakresie<sup>317</sup>;
- używanie kwestionariuszy w edukacji, nauce, biznesie, przemyśle ma na względzie badanie różnych obszarów funkcjonowania tych instytucji, w tym analizę pracy, badania kwalifikacji kandydatów, czynności rekrutacyjnych, skuteczności narzędzi badawczych<sup>318</sup>.

Metoda sondażowa jest bardzo popularna wśród studentów przygotowujących prace dyplomowe. Jednakże w swojej procedurze zawiera ona pewne pułapki, które warto poznać i w razie prawdopodobieństwa zaistnienia skutecznie omijać. Jedną z nich dotyczy projektowania narzędzi badawczych.

---

<sup>316</sup> Zmodyfikowano na podstawie: A. Sagan, *Badania marketingowe...*, op. cit.

<sup>317</sup> F. Adigüzel, M. Wedel, *Split Questionnaire Design for Massive Surveys*, "Journal of Marketing Research" (JMR) 2008, no. 45(5), p. 608.

<sup>318</sup> P. A. Duckworth, *Civil Service Commission*, "Construction of Questionnaires. Technical Study" 1973, TS-7-73-1.

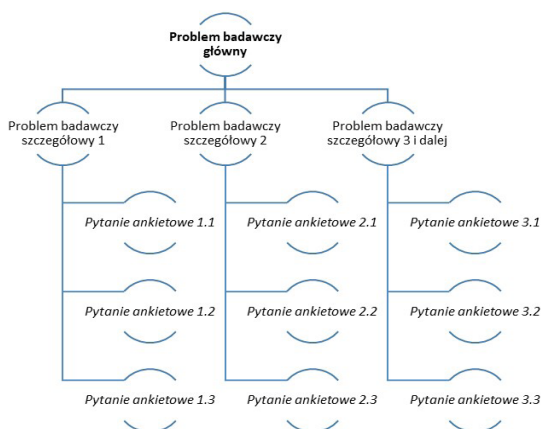
#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

##### 4.3.2. Zasady projektowania kwestionariusza ankiety w badaniach sondażowych ilościowych

Sondaż diagnostyczny jest metodą badawczą, a techniką, czyli swoistą czynnością badawczą, jest ankietowanie (respondentów) za pomocą specjalnie skonstruowanego narzędzia, zwanego kwestionariuszem ankiety. Ankietowanie jest

techniką gromadzenia informacji polegającą na wypełnieniu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy na ogół na wysokim poziomie standaryzacji w obecności lub częściej bez obecności ankietera<sup>319</sup>.

**Kwestionariusz w naukach społecznych jest jednym z narzędzi badawczych.** Rozróżniamy **kwestionariusz ankiety** i **kwestionariusz wywiadu**. Kwestionariusz stanowi zbiór pytań uporządkowanych merytorycznie i graficznie, zapisanych na kartce papieru lub w innej formie (elektronicznej) w celu wywołania żądanych odpowiedzi.



Rysunek 4. Przykładowy schemat pomocny w opracowywaniu pytań ankietowych wynikających z problemów badawczych. Źródło: opracowanie własne<sup>320</sup>.

<sup>319</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...*, op. cit., s. 96.

<sup>320</sup> Problem badawczy szczegółowy odpowiada jakiemuś blokowi tematycznemu (np. poziom zadowolenia z usług zajęć rytmicznych w przedszkolu). Pytanie ankietowe 1.1 odpowiada konkretnemu numerowi pytania w kwestionariuszu ankiety. Problemy badawczemu 1. Mogą zatem odpowiadać np. pytania z kwestionariusza o numerach: 6,7,11,15,17. Technika ta służy organizacji i porządkowaniu materiału badawczego pod względem formułowanych problemów badawczych.

W prawidłowym i skutecznym projektowaniu kwestionariusza ankiety ilościowej dobrze jest trzymać się następujących zasad:

1. Określić cele, czyli powód dla którego badanie powinno być przeprowadzone, czyli:
  - czego próbujemy dowiedzieć się, stosując ankietowanie?
  - kim jest grupa docelowa, kto będzie ankietowany i dlaczego?
  - kto skorzysta z informacji uzyskanych w wyniku ankietowania?
  - jak będą wykorzystywane informacje w wyniku przeprowadzenia ankiety?
  - pytania należy budować w relacji do wyznaczonych wcześniej celów badań.
2. Zacząć ankietę od krótkiego wprowadzenia, w celu wywołania u respondentów pozytywnego przekonania co do uczestnictwa w badaniu i podjęcia wysiłku podzielenia się wiedzą, opiniami, doświadczeniem, sądami i preferencjami.
3. Projektować krótkie kwestionariusze ankiet (najlepiej do około 18 pytań), bardziej skomplikowane badania respondentów są krótsze, ale możliwe do uzyskania informacji przydatnych do osiągnięcia celu badawczego.
4. Pytania powinny być jasne i jednoznaczne, sformułowane z użyciem poprawnej polszczyzny, prawidłowej pisowni, gramatyki i z zachowaniem zasad interpunkcji.
5. Używać prostego języka, ponieważ respondenci nie muszą znać specjalistycznych terminów teorii i edukacji muzycznej, złożonej terminologii badań muzycznych i związków przyczynowo-skutkowych.
6. Liczba słów w pytaniu nie powinna przekraczać ośmiu, ponieważ tyle jest w stanie zrozumieć przeciętny respondent.
7. Unikać rozwlekłych, podwójnych lub wielokrotnie złożonych zdań pytających.
8. Unikać zdań z powtarzającymi się przeczeniami, tzw. podwójnych negacji.
9. Unikać pytań, w których występują co najmniej dwa problemy.
10. Unikać pytań obciążających, to znaczy tych, które kojarzą się z ja-

- kąs postawą lub poglądem osoby lub instytucji cieszącej się prestiżem, ponieważ działa to sugestywnie i wypacza zdrowy rozsądek.
11. Należy być zwięzłym, szanować swoich respondentów i ich czas. Badanie nie powinno zająć więcej, niż 20 minut.
  12. Unikać pytań stronicznych lub takich, które sugerują respondentom kierunek odpowiedzi. Pytania powinny być formułowane w sposób neutralny.
  13. Minimalizować wątki drażliwe lub delikatnej natury, ponieważ może to wprowadzić respondenta w zakłopotanie i zdeorientować w dalszych etapach badania.
  14. Respektować prywatność respondenta. To jest ważne z punktu widzenia etycznego prowadzenia badań naukowych, ponieważ ankietowany respondent wyraża ufność dzieląc się informacjami. Zachować poufność informacji.
  15. Pytania muszą być zaprojektowane w ten sposób, aby mogły być porównywane z wynikami uzyskanymi w innych eksploracjach badawczych (o zasięgu lokalnym, regionalnym, ogólnopolskim czy nawet światowym)<sup>321</sup>.
  16. Należy pracować nad motywacją do wypełnienia kwestionariusza ankiety przez badanych, ponieważ z badań wynika, że respondenci skłonni są do akceptacji nawet wyższych poziomów obciążeń czasowych, jeśli przekonani są, że uzyskane w ten sposób dane są ważne społecznie<sup>322</sup>.
  17. Stosować różnorodne formy odpowiedzi (od zamkniętych, przez półotwarte, do opcji wielokrotnego wyboru, stosowania skali, np. Likerta gdzie respondenci proszeni są o oceny preferencji, postaw lub subiektywnych ocen w skali).
  18. Stosować odpowiedzi otwarte, ponieważ pozwalają one respondentowi zapewnić dowolną formę odpowiedzi i są źródłem bogatych jakościowych danych.

---

<sup>321</sup> S. Jenkins, T., Solomonides, *Automating questionnaire design and construction*, "International Journal of Market Research" 1999, no. 42(1), p. 79-94.

<sup>322</sup> T. Downes-Le Guin, R. Baker, J. Mechling, E. Ruyle, *Myths and realities of respondent engagement in online surveys*, "International Journal of Market Research" 2012, no. 54(5), p. 614.

#### 4.3. Charakterystyka wybranych ilościowych metod badawczych...

19. Stosować alternatywne odpowiedzi i opcje przechodzenia do kolejnego pytania, jeśli to, przy którym się jest nie dotyczy respondenta.
20. Stosować rangowanie, gdzie 1 jest najważniejsze, a 5 najmniej ważne.
21. Używać pytań neutralnych, to uspokoi czujność respondenta, wytłumi niepotrzebne emocje, szczególnie w przypadku dużej liczby pytań drażliwych.
22. W przypadku ankiety online, stosować pasek (wskaźnik) postępu wypełniania, co daje respondentowi poczucie komfortu i informuje w przybliżeniu o czasie pozostałym do końca.
23. Logicznie porządkować pytania pamiętając, że pierwsze pytania są kluczowe dla zapewnienia ciągłości całego badania, jednocześnie dbać o prawidłową kolejność pamiętając, że niewykształceni respondenci ulegają kolejności pytań.
24. Zamknąć narzędzie podziękowaniami i pozostawić dane kontaktowe do siebie, w razie pytań.
25. Używać form grzecznościowych Pan/Pani w stosunku do dorosłych respondentów<sup>323</sup>.

Wyróżniamy wiele form ankietowania<sup>324</sup>, ale na uwagę zasługuje ankietowanie on-line<sup>325</sup>, ponieważ:

- respondent może odpowiedzieć na pytania zawarte w kwestionariuszu w dogodnym dla siebie momencie;
- respondent przeznacza na wypełnienie kwestionariusza ankiety tyle czasu, ile potrzeba mu indywidualnie na to, by odpowiedzieć na pytania w nim zawarte;
- respondent może podchodzić do badania w wielu sesjach;
- podobnie jak w przypadku badań papierowych (papier-ół-

---

<sup>323</sup> Opracowano na podstawie: L. Elias, *Intelligent Qwestrionnaire Design for Efectice Participant Evaluations*, "Training & Development" 2015, no. 42(2), p. 8-10 oraz pozostałych pozycji książkowych: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2007; A. Sagan, op. cit. i in.

<sup>324</sup> Ankietowanie bezpośrednie, pocztowe, wypełniane przez ankietera, telefoniczne,

<sup>325</sup> Przykładem takich stron, które oferują tego typu usługi są: <https://ankiety.inte-raktywnie.com>, [www.ebadania.pl](http://www.ebadania.pl).

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

wiek), badania ankietowe on-line charakteryzować się powinny różnorodnością rodzaju i treści pytań (np. pytania dychotomiczne, pytania wielokrotnego wyboru, skale), pomijając automatycznie nieistotne pytania dotyczące podgrup w badanej grupie (np. pytania dotyczące ciąży dla mężczyzn), a nawet zawierać pytania otwarte (dane jakościowe za pośrednictwem narzędzia służącego do badań ilościowych) z wolnym polem tekstowym;

- stosuje się tzw. pytania wymuszenia, tzn. respondenci muszą odpowiedzieć na pytanie przed przejściem do następnego<sup>326</sup>;
- posiłkowanie się wizualizacją i interaktywnymi funkcjami sieci Internet z pomocą dodatkowych elementów w kwestionariuszach online zwiększa zaangażowanie respondentów, ponieważ wiąże się to częściowo z rozrywką i „zabija czas” wypełniania, a co najważniejsze zwiększa jakość badania<sup>327</sup>.

Autorzy strony *ankiety.interaktywnie.com*<sup>328</sup> podają następujące wady i zalety przeprowadzania badań sondażowych przy użyciu ankietowania online:

Tabela nr 2. Wady i zalety technik on-line w ankietowaniu zbiorowości

Zalety	Wady
Prostota formy	Niemożliwość pogłębienia problemu
Łatwe dotarcie do respondentów	Powierzchny, „ilościowy” charakter
Przystępność w analizie	Brak możliwości bezpośredniego kontaktu z respondentem
Wygoda w prezentacji wyników	Komunikacja niewerbalna (gesty, mimika) wyłączone z analizy

<sup>326</sup> Może to jednak powodować niekorzystne sytuacje, kiedy np. respondent nie chce odpowiadać na pytania delikatnej natury dotyczące zachowań seksualnych lub zażywania środków odurzających i posługiwania się nimi w określonych sytuacjach (np. na koncertach muzycznych).

<sup>327</sup> T. Downes-Le Guin, R. Baker, J. Mechling, E. Ruyle, *Myths and realities...*, op. cit., s. 615.

<sup>328</sup> *Wady i zalety badań ankietowych*, [online] <https://ankiety.interaktywnie.com/poradnik-ankiety-online/wady-i-zalety-badan-ankietowych.html> [dostęp: 18.09.2017].



#### 4.3. Charakterystyka wybranych ilościowych metod badawczych...

Zalety	Wady
Niski koszt	Trudności w dostępie do Internetu niektórych grup społecznych
Anonimowość (dla respondenta)	
Brak czasochłonności	
Najczęściej automatyczne tworzona baza danych bez potrzeby kodowania	

Źródło: opracowanie na podstawie: <https://ankiety.interaktywnie.com/poradnik-ankiety-online/wady-i-zalety-badan-ankietowych.html> [dostęp: 18.09.2017].

Wśród **zalet stosowania kwestionariuszy** ankiet na dużych grupach (administrowanych w jednym miejscu, np. podczas zebrania z rodzicami, lekcji, zebrania rady pedagogicznej) należy wyróżnić:

- kontrolowanie przez prowadzącego (lub/i asystentów) warunków wypełniania kwestionariusza ankiety, zminimalizowanie kosztów i zaangażowania trzecich osób w przebieg badania,
- możliwość zadawania dodatkowych pytań związanych z kwestionariuszem ankiety i tematyką badań na miejscu,
- współpracę respondentów związaną z wyjaśnianiem kwestii spornych,
- świadomość czasu i miejsca u badanych osób,
- zwrot kwestionariusza po wypełnieniu<sup>329</sup>.

Do wad tego podejścia zaliczono:

- trudności organizacyjne w dopasowaniu terminu spotkania wszystkich respondentów, w celu wypełnienia kwestionariusza (grafik zajęć, zdarzenia losowe),
- niektóre pytania mogą wymagać wglądu do jakiejś dokumentacji<sup>330</sup>.

<sup>329</sup> P. A. Duckworth, *Civil Service Commission*, "Construction of Questionnaires. Technical Study" 1973, TS-7-73-1.

<sup>330</sup> Ibidem.

Przy planowaniu kwestionariuszy<sup>331</sup> warto albo wykorzystać gotowe narzędzia z poprzednich badań na dany temat, albo powtórzyć niektóre wybrane i sprawdzone pytania. Opracowane kwestionariusze są zazwyczaj prawidłowo skonstruowane i wielokrotnie podlegały analizie pod względem rzetelności i trafności. Prawie wszystkie badania wykorzystują kwestionariusz jako podstawowy mechanizm gromadzenia danych ilościowych. Budowanie kwestionariusza ankiety ilościowej podlega różnym rygorom służącym podniesieniu trafności. Źródła nietrafności dotyczą przede wszystkim:

- błędnego założenia badacza, że respondent posiada wystarczającą wiedzę, aby odpowiedzieć na pytanie kwestionariuszowe (wskaźnikiem tego może być duża liczba odpowiedzi „nie dotyczy”, „nie wiem”, nie mam zdania” lub odpowiedzi fałszywych),
- czynnika czasowego (błąd teleskopii polegający na skracaniu czasu z przeszłości i błąd zapomnienia, czyli zapominanie o zaistniałych faktach lub błąd tworzenia faktów, polegający na wyrażaniu opinii o nieistniejących zjawiskach, procesach, produktach),
- pytań związanych z motywacjami i zachowaniami zwyczajowymi stanowiących trudność dla respondenta,
- kompromisu pomiędzy ilością (najlepiej do 18 pytań) a jakością uzyskanych informacji przy użyciu technik ankietowych. Przeladowane kwestionariusze<sup>332</sup> zwiększają niebezpieczeństwo wywoływania niepożądanych i nieoczekiwanych odpowiedzi, zwiększają czas odpowiedzi respondentów, powodują zmęczenie i znużenie<sup>333</sup>, dlatego lepszym rozwiązaniem jest dzielenie większych kwestionariuszy na części i administrowanie nimi w separacji tematycznej i czasowej<sup>334</sup>.

---

<sup>331</sup> E. A. McBean, S. Al-Nassri, *Questionnaire Design for Student Measurement of Teaching Effectiveness*, "Higher Education" 1982, no. 11(3), p. 273-88.

<sup>332</sup> Por.: J. Hartley, L., Davies, P., Burnhill, *Alternatives in the typographic design of questionnaires*, "Journal of Occupational Psychology" 1977, no. 50(4), p. 299-304.

<sup>333</sup> T. Downes-Le Guin, R. Baker, J. Mechling, E. Ruyle, *Myths and realities...*, op. cit., p. 613-633.

<sup>334</sup> F. Adigüzel, M., Wedel, *Split Questionnaire Design for Massive Surveys*, "Journal of Marketing Research" (JMR) 2008, no. 45(5), p. 608.

#### 4.3. Charakterystyka wybranych ilościowych metod badawczych...

Właściwe projektowanie kwestionariuszy ankiet w badaniach pedagogiczno-muzycznych wymaga wiedzy i umiejętności z wielu dziedzin i dyscyplin naukowych z intencją zastosowania tej wiedzy w odpowiednich sytuacjach, zależnie od kontekstu. Wśród tych umiejętności niezwykle przydatne jest myślenie krytyczne i refleksyjne, które przy złożoności problemów wyłaniających się podczas projektowania badań, pozwalają zarówno na zdystansowanie się od przedmiotowej rzeczywistości, jak i przekraczanie granic intelektualnych i heurystyczne strategie mentalne<sup>335</sup>.

Badania ankietowe pozwalają uzyskać opinie respondentów o danym zjawisku, które mogą mieć duży pierwiastek deklaratywności. Ważne jest, aby wesprzeć tego typu badania wywiadem, skierowanym już intencjonalnie do wybranych respondentów danej próbką badanych.

##### 4.3.3. Specyfika prowadzenia badań sondażowych wśród dzieci przedszkolnych i młodszych szkolnych
















Nie wszystkie stosowane metody badawcze, rozwijane z myślą o dorosłych respondentach (jak: testowanie, sondowanie) są odpowiednie do przeprowadzenia wśród dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Należy wówczas dokonać translacji kwestionariusza ankiety odpowiednio przełożonej na język dziecięcy, ponieważ percepcja małego człowieka zależy nie tylko od wieku intelektualnego i chronologicznego, ale także od umiejętności czytania i pisania. Dlatego przy konstruowaniu kwestionariuszowych narzędzi badawczych, jeżeli są one rzeczywiście konieczne i metodycznie uzasadnione, należy używać języka znaków i symboli. Zastosowanie kwestionariusza ankiety z użyciem emotikonów może przynieść pozytywne rezultaty w badaniach nad różnymi aspektami edukacji szkolnej dziecka. Poniżej zamieszczono przykład takiego kwestionariusza ankiety dla dzieci w młodszym wieku szkolnym.

---

<sup>335</sup> Por.: Y. Hong, I. Choi, *Assessing reflective thinking in solving design problems: The development of a questionnaire*, "British Journal of Educational Technology" 2015, no. 46(4), p. 848-863.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

Tabela 3. Przykładowy kwestionariusz oceny wybranych elementów związanych z relacją dziecko-muzyka

1.	Kiedy myślisz o piosence?			
2.	Kiedy myślisz o tańcu?			
3.	Kiedy myślisz o grze na instrumentach?			
4.	Kiedy myślisz o powtarzaniu dźwięków?			
5.	Kiedy myślisz o wspólnym śpiewaniu?			

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, stosowanie kwestionariuszy ankiet w badaniach z udziałem dzieci pozwala na komunikowanie się dzieci ze światem, traktowanie ich jako pełnoprawnych partnerów procesów edukacyjnych oraz na demokratyczne budowanie więzi dziecko-dorośli na zasadach partnerstwa, afirmacji i odpowiedzialności, a także odpowiada na potrzeby krytyki dziecięcej, która ma charakter problemowo-pytajny. Należy zadać sobie pytanie, czy unikanie takich form kontaktu z dzieckiem pozwoli na zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb dziecięcych w zakresie rozwoju języka pisanego i mówionego w różnorodnych sytuacjach? Czy stosowanie jedynie form komunikacji werbalnej pozwoli na uzyskanie rzeczywistych informacji udzielanych bezpośrednio w rozmowie z nauczycielem? Czy stosowanie technik graficznych wychodzi poza bezpieczne (zachowawcze) ramy codziennej komunikacji z dzieckiem?

4.3.4. Zalety i wady badań sondażowych (w ogóle)

**Zalety techniki ankietowania**<sup>336</sup>:

- sondaże są szczególnie przydatne przy opisywaniu cech większych zbiorowości ludzkich,
- po przeprowadzeniu sondaży możliwe jest opracowanie definicji operacyjnych na podstawie uzyskanych informacji,
- pytania sondażowe są identyczne dla wszystkich respondentów,
- rzetelność badań<sup>337</sup>, która pozwala sprawdzić, czy technika jaką stosujemy do pomiaru ilościowego jakiegoś zjawiska za każdym razem daje ten sam wynik<sup>338</sup> lub mówiąc językiem E. E. Gordona, narzędzie jest wówczas rzetelne, jeśli „uczniowie utrzymują w przybliżeniu podobny, lecz nie ściśle ten sam poziom wyników<sup>339</sup> [...]”.

**Wśród wad tej techniki wyodrębniono**<sup>340</sup>:

- nie wszystkie problemy badawcze uda się rozwikłać za pomocą techniki ankietowania ilościowego,
- możliwość przeoczenia kwestii ważnych (wspólnych) dla wszystkich badanych grup i zbiorowości,
- brak możliwości uchwycenia kontekstu społecznego,
- badania tego typu są mało elastyczne, brak świadomości jakiejś istotnej zmiennej i jej wagi dla badań,
- tworzenie artefaktów<sup>341</sup>,

---

<sup>336</sup> Cyt. za: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2007, s. 301-302.

<sup>337</sup> „Taki, jaki powinien być, odpowiadający wymaganiom, zgodny z prawdą, wiarygodny, Cyt. za: *Rzetelność*, [online] <https://sjp.pwn.pl/szukaj/rzetelno%C5%9B%C4%87.html> [dostęp: 18.09.2017].

<sup>338</sup> *Trafność i rzetelność w badaniach ilościowych*, [online] <https://socjologiablog.wordpress.com/2015/04/19/trafnosc-i-rzetelnosc-w-badaniach-ilosciowych/> [dostęp: 18.09.2017].

<sup>339</sup> E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 414.

<sup>340</sup> Cyt. za: E. Babbie, *Badania...*, op. cit., s. 301-302.

<sup>341</sup> Artefakt jest to „coś, co jest dziełem ludzkiego umysłu i ludzkiej pracy w odróżnieniu od wytworów natury”. Cyt. za: *Artefakt*, [online] <https://sjp.pwn.pl/slowniki/artefakt.html> [dostęp: 18.09.2017]. Np. to, że ktoś zna się na procesach edukacyjnych nie oznacza, że jest pedagogiem

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

- trafność, czyli odpowiedź na pytanie, czy badamy rzeczywiście to, co zamierzaliśmy zbadać, inaczej mówiąc kwestionariusz jest trafny wówczas, jeśli mierzy to co ma mierzyć<sup>342</sup>.

Konkludując należy zaakcentować fakt, że prowadzenie badań kwestionariuszowych wymaga szczególnie wysokich kompetencji co do poprawności pytań badawczych oraz ankietowych. Wynika to ze specyfiki sytuacji badawczej, która ma przeważnie charakter anonimowy, a sami respondenci zdani są najczęściej na samych siebie podczas wypełniania rubryk. Dlatego nie bez powodu mówi się, że

w badaniach ankietowych nie tyle ankier musi być mądry, co sama ankietka<sup>343</sup>.

Dobrze jest, jeśli badacz posiada odpowiednie predyspozycje psychiczne i intelektualne:

- intelektualną docieklivość, która prowadzi do wyszukiwania interesujących, z punktu widzenia naukowego, problemów;
- śmiałość i intencyjność myślenia, które umożliwiają wychodzenie poza istniejące schematy i zasady, którym hołduje sztywność myślenia i działania;
- krytycyzm i ostrożność, które powstrzymują od wyciągania pochopnych wniosków;
- systematyczność, ścisłość i precyzję, które ułatwiają sporządzenie przejrzystego opisu prowadzonych badań;
- wszechstronność i bezstronność odnosząca się do analizowania przedmiotu badań w szerokim zakresie i bezstronnego osądzania przesłanek i wniosków;
- rozległą wiedzę o przedmiocie prowadzonych badań (znajomość literatury, dotychczasowych dokonań badawczych i ustaleń teoretycznych, skrupulatną kwerendę literatury przedmiotu)<sup>344</sup>;
- hołduje zasadom heurystycznym, rozwija swój system myślowo-pytajno-twórczy, który funkcjonuje najlepiej w sytuacjach

---

<sup>342</sup> E. E. Gordon, *Sekwencje...*, op. cit., s. 415.

<sup>343</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1999, s. 144.

<sup>344</sup> Cyt. za: J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”, Gdynia 2002, s. 21-23.

#### 4.4. Próby eksperymentalne w badaniach edukacyjno-muzycznych

- problemowych, gdzie zachodzą procesy wytwarzania pomysłów oraz ich selekcji (generowanie i ewaluacja pomysłów)<sup>345</sup>;
- ćwiczy techniki zadawania pytań w ramach myślenia krytycznego i refleksyjnego. Krytyczne myślenie to nawyk umysłu charakteryzujący się wielostronną eksploracją zagadnień, problemów, pomysłów, artefaktów i wydarzeń przed zaakceptowaniem lub sformułowaniem ostatecznej opinii lub wniosku<sup>346</sup>.

#### 4.4. Próby eksperymentalne w badaniach edukacyjno-muzycznych

Badania eksperymentalne i quasi-eksperymentalne odgrywają kluczową rolę w szacowaniu zależności przyczynowo-skutkowych w edukacji, psychologii i wielu innych dziedzinach nauk społecznych. Zdaniem Harolda E. Fiske

pedagogika muzyczna posługuje się procedurami badań eksperymentalnych w celu testowania hipotez dotyczących efektywności materiałów stosowanych w nauczaniu muzyki oraz skuteczności strategii nauczania<sup>347</sup>.

Wyróżnia się zatem typ badań eksperymentalnych ukierunkowanych na temat (materiał lub strategię), który podano niżej:

- 1) badania ukierunkowane na rodzaj materiału (treści dydaktyczne, stosowane pomoce dydaktyczne),
- 2) badania ukierunkowane na skuteczność strategii nauczania (koncepcje, wdrożenia, teorie, pedagogie).

Zdaniem Johna Slobody,

nauka stara się wyjaśniać zjawiska złożone, posługując się łatwymi do zrozumienia pojęciami prostymi. Na podstawie takich wyjaśnień, obserwując w sposób systematyczny zachowanie ludzi, możemy prognozować bądź weryfikować naszego prognozy na temat ludzkiego zachowania. Taka ścisła obserwacja jest podstawą eksperymentu naukowego. Jeżeli sformułowane przez nas naukowe wyjaśnienia potwierdzają się, to niektóre z naszych teorii można będzie zastosować w praktyce, na przykład edukacji<sup>348</sup>.

<sup>345</sup> J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, op. cit., s. 30.

<sup>346</sup> B. M. Colley, A. R. Bilics, C. M. Lerch, *Reflection: A Key Component to Thinking Critically*, "Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning" 2012, 3(1),

<sup>347</sup> H. E. Fiske, *Badania eksperymentalne*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A. E. Kemp, tłumaczenie A. Miśkiewicz i J. Fyk, WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1997, s. 55.

<sup>348</sup> J. Sloboda, *Umysł muzyczny po 15 latach: jak rozwijała się psychologia muzyki*

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

Badanie eksperymentalne jest wytworem myślenia indukcyjnego i opiera się na przesłance, że prognozowanie (ekstrapolowanie) muzycznych zachowań odbywać się może na drodze systematycznych obserwacji i porównywania (muzycznych) zachowań reprezentatywnej grupy testowej. Im więcej takich obserwacji (pojedynczych diagnoz), tym większe prawdopodobieństwo, że potwierdzą się prognozy na ich podstawie<sup>349</sup>.

Etyczne i moralne uzasadnienie stosowania eksperymentów w pedagogice muzycznej znajduje miejsce jedynie w obszarze dydaktyki (muzyki), ponieważ

zawsze przed korzyściami poznawczymi pedagog musi stawiać dobro dziecka; w każdej sytuacji, gdy zachodzą podejrzenia o naruszenie tej wartości, eksperyment nie ma zastosowania<sup>350</sup>.

#### Eksperymentem pedagogicznym

będzie taki sposób badania walorów pedagogicznych jakiegoś czynnika (eksperymentalnego), który polega na tym, że ten **nowy badany czynnik wprowadzany**<sup>351</sup> świadomie do zastanego procesu edukacyjnego pozwoli zaobserwować zmiany powstałe pod jego wpływem<sup>352</sup>.

#### Zdaniem Władysława Zaczyńskiego,

eksperyment jest jedynie pewną metodą wykrywania związków i zależności między badanymi zmiennymi, że "potęgą poznawczą" przewyższa inne sposoby badania naukowego<sup>353</sup>.

#### Nieodłączną cechą tej metody jest pomiar wartości zmiennych

---

po roku 1980? Wykład wygłoszony w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie 24 października 1997 roku, [w:] *Poznanie, emocje i wykonanie. Trzy wykłady z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska i A. Miśkiewicz, AMFC, Warszawa 1999, s. 62.

<sup>349</sup> H. E. Fiske, *Badania eksperymentalne...*, op. cit., s. 55.

<sup>350</sup> E. Zareba, *Eksperymenty i próby eksperymentalne w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, UJ, Kraków 1998, s. 96.

<sup>351</sup> Pogrubienie własne. Ten czynnik to zmienna niezależna, stymulator, czyli ta zmienna, pod której wpływem powstają zmiany. Taką zmienną może być dla przykładu: wprowadzanie motywów tonalnych i rytmicznych podczas pierwszych 10 minut zajęć lekcyjnych lub chóru, i powstałe pod ich wpływem zmiany, obliczane za pomocą pomiarów: testów zdolności muzycznych i osiągnięć.

<sup>352</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1997, s. 90.

<sup>353</sup> Ibidem, s. 106.



zależnych (to znaczy tych, których wielkości (wartości) zależne są od innej zmiennej)<sup>354</sup>.

Biorąc pod uwagę szereg ograniczeń i problemów, które mogą pojawić się w ramach planowania eksperymentalnych badań pedagogicznych, sugeruje się **praktyczne nastawienie badacza na tzw. próby eksperymentalne** (często nazywane w psychologii quasi-eksperymentalnymi). Podkreśla się w literaturze, że eksperyment, tak jak inne metody badawcze, nie może być traktowany jako jedyna metoda badań i należy uzupełniać uzyskiwane w ten sposób wyniki o wiedzę pochodzącą z innych źródeł. Ewa Zaręba<sup>355</sup> twierdzi wyraźnie, że dzięki zastosowaniu metod (quasi)eksperymentalnych możliwe jest sprawdzenie poprawności przypuszczeń badacza odnośnie związków między zjawiskami nie tylko w celach poznawczych, ale także heurystycznych<sup>356</sup>. Jedno jest pewne,

eksperyment pedagogiczny w każdym przypadku powinien pociągać za sobą polepszenie zastanego stanu rzeczy, wzrost efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego [...], gwarantuje [...] szanse odkrycia ważnych w procesie dydaktycznym związków i zależności<sup>357</sup>.

Procedura eksperymentalna przeprowadzana jest w celu **obserwowania zjawisk w warunkach kontrolowanych przez osobę badającą te zjawiska**<sup>358</sup>. Takie podejście eksperymentalne polega na

planowej zmianie wybranego czynnika [...] i kontroli innych czynników mających wpływ na przebieg i rezultaty aktywności [...] w celu zbadania skutków zmian powstałych pod ich wpływem<sup>359</sup>.

W próbach eksperymentalnych, w odróżnieniu od innych badań, konieczne jest stawianie hipotez badawczych, ponieważ planowanie

---

<sup>354</sup> *Zmienna zależna*, [online] [http://portalwiedzy.onet.pl/34670,,,zmienna\\_zalezna,haslo.html](http://portalwiedzy.onet.pl/34670,,,zmienna_zalezna,haslo.html) [dostęp: 18.09.2017].

<sup>355</sup> E. Zaręba, *Eksperymenty...*, op. cit., s. 96-97.

<sup>356</sup> Heurystyka to „umiejętność wykrywania i kojarzenia ze sobą nowych faktów, które są pomocne w dochodzeniu do poznania nowych prawd”. Cyt. za: *Heurystyka*, [online] <https://sjp.pl/heurystyka> [dostęp: 18.09.2017].

<sup>357</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza...*, op. cit., s. 108-109.

<sup>358</sup> J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, op. cit., s. 87.

<sup>359</sup> K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 330.

eksperymentu uwzględnić musi kontekst odpowiedniego paradygmatu (teorii, np. teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona).

A zatem, zdaniem J. Brzezińskiego

badacz musi respektować zasadę, którą można nazwać **zasadą niesprzeczności paradygmatycznej** i wyrazić w następujący sposób: [...] zmienne teoretyczne i zachodzące między nimi relacje, o których mówi hipoteza badawcza, powinny być wyprowadzone z tego samego paradygmatu<sup>360</sup>.

W postępowaniu eksperymentalnym czynnik, którym badacz interesuje się, jest manipulowany<sup>361</sup>. Szczególnie przydatne dla praktyki edukacji jest aplikowanie postępowania quasi-eksperymentalnego przez nauczycieli, ponieważ nauczyciele-badacze mają okazję, w ramach codzienności edukacyjnej, stawiać pytania i problemy badawcze, formułować hipotezy, dokonywać obserwacji i porównywać uzyskane w ten sposób wyniki. Ze względu jednak na systematyczność i sformalizowanie wymagań prób eksperymentalnych, najlepszym rozstrzygnięciem byłaby współpraca nauczycieli i badaczy w rozwiązywaniu niecierpiących zwłoki problemów praktyki edukacji muzycznej i zastosowania wyników badań do prognozowania na podstawie pomiarów określonych zachowań uczniowskich<sup>362</sup>. Obrazuje to poniższa hipoteza **badawcza praktyczna** wyrażona w takim właśnie języku<sup>363</sup>:

#### ***Badanie eksperymentalne – przykład***

*Przedmiotem badań jest rozwijanie audiacji tonalnej i intonacji wokalne w muzyce poprzez wykonywanie motywów tonalnych solo i w zespole.*

#### ***Pytanie badawcze – przykład***

*Czy uczniowie, którzy śpiewają motywy tonalne solo i w zespole uczą się wykonywać je z lepszą intonacją niż Ci, którzy śpiewają je jedynie zespołowo?*

#### ***Hipoteza praktyczna – przykład***

*Uczniowie, którzy śpiewają motywy tonalne solo i w zespole uczą się*

---

<sup>360</sup> J. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000, s. 14.16.

<sup>361</sup> E. E. Gordon, *Designing Objective Research...*, op. cit., s. 4.

<sup>362</sup> H. E. Fiske, op. cit., s. 74-82.

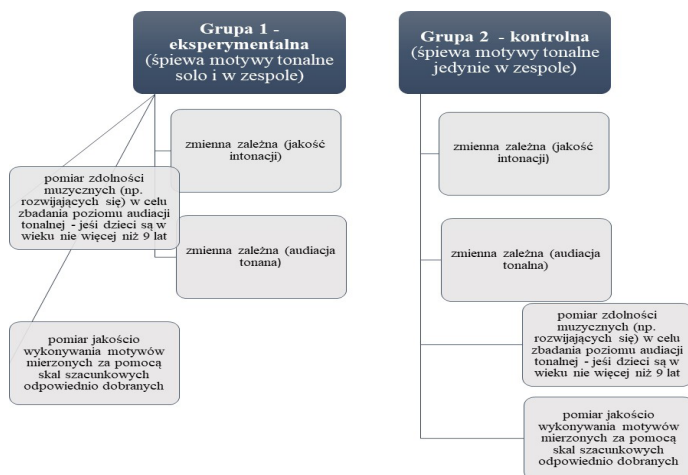
<sup>363</sup> Przykłady zaczerpnięto z: E. E. Gordon, *Designing Objective Reserch...*, op. cit., s. 11.

#### 4.4. Próby eksperymentalne w badaniach edukacyjno-muzycznych

wykonywać je z lepszą intonacją, niż osoby, które uczą się wykonywania tych motywów jedynie zespołowo.

#### **Hipoteza statystyczna – przykład**

Różnica między średnimi uzyskanymi przez uczniów, którzy śpiewają motywy tonalne solo i w zespole a tymi, którzy śpiewają je jedynie zespołowo jest wystarczająco duża, żeby odrzucić hipotezę zerową (lub inaczej mówiąc na tyle duża, że jest istotna statystycznie dla np.  $p \leq 0.05$ ).



Rysunek 5. Pomiar zmiennych<sup>267</sup> zależnych w próbie eksperymentalnej  
Źródło: opracowanie własne [powiększony schemat].

<sup>364</sup> **Zmienną** jest dowolna cecha, właściwość lub czynnik, która przybiera charakterystyczne, reprezentatywne wartości w badanym zbiorze. Ponieważ w licznych badaniach (diagnostycznych, prognostycznych, weryfikacyjnych) celem jest wykrycie przede wszystkim zależności i związków występujących między badanymi zjawiskami, biorąc to pod uwagę wyróżnia się zmienne zależne, niezależne i pośredniczące. Cyt. za J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Gdynia 2002, s. 50-52. Wskaźnik jest przejawem (wyrazem) określonej zmiennej (np. wskaźnikiem zmiennej zależnej w zdolnościach muzycznych jest wynik surowy uzyskany w teście (np. IMMA lub MAP). W tym wypadku będzie to **wskaźnik empiryczny**, ponieważ wskazywane przez niego zjawisko daje się zaobserwować. Wskaźniki definicyjne stosujemy wówczas, gdy w definicji są wymienione zjawiska obserwowalne będące przedmiotem badań, a wskaźniki inferencyjne dotyczą zjawisk bezpośrednio nie obserwowalnych i niewchodzących do definicji badanych zjawisk, a o ich istnieniu wnioskujemy z hipotezycznych zmiennych. Cyt. za: Cyt. za J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, op. cit., s. 53-55. Jerzy Apanowicz twierdzi,

**Dlaczego procedury eksperymentalne stanowią najbardziej naukowy sposób dochodzenia do określonej wiedzy na temat badanej rzeczywistości (zdaniem Harolda E. Fiske<sup>365</sup>):**

- formalne procedury eksperymentalne (tutaj quasi-eksperymentalne) umożliwiają porównywanie wyników nauczania z zachowaniem zasad obiektywizmu i precyzji;
- pozwalają na prognozowanie wpływu strategii, metod i materiałów nauczania na przyszłych uczniów;
- mają istotne znaczenie dla formalnego i zinstytucjonalizowanego nauczania, pozwalają zmieniać rzeczywistość szkolną;
- uczą systematyczności i logicznego rozumowania oraz wyciągania wniosków na przyszłość<sup>366</sup>;
- uzyskiwany rezultat poddawany jest analizie ilościowej (z zastosowaniem statystyki i psychometrii) oraz jakościowej (odwoływanie się do wyjściowej teorii, np. teorii uczenia się muzyki autorstwa E.E. Gordona lub koncepcji edukacyjnej, np. C. Orffa, Z. Kodály`a lub E. Jaques-Dalcroze`a);
- zinterpretowany rezultat badawczy staje się podstawą do przeprowadzenia ewentualnej korekty teorii naukowej oraz modyfikacji praktyki edukacyjnej (czyniąc ją bardziej efektywną) lub kontynuowania badań w tym zakresie<sup>367</sup>.

W praktyce edukacji muzycznej eksperyment może dostarczyć nauczycielowi-badaczowi wiedzy na temat skuteczności poszczególnych działań, efektywności podejmowanych inicjatyw, może umożliwić sprawdzenie nowych metod nauczania czy wychowania artystycznego.

---

że **ustalając wskaźniki** należy precyzyjnie, jasno i zrozumiale wydzielić zjawisko (obiekt badania) i sytuację będącą przedmiotem ustalenia wskaźników, dobór rzetelnych i trafnych wskaźników oprzeć na możliwościach współczesnych badań, znajomości warunków, w jakich przebiegać będzie badanie oraz na właściwościach charakteryzujących badane zjawiska (struktury, obiekty). Cyt. za: J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, op. cit., s. 57. Więcej o zmiennych i wskaźnikach należy szukać w: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, op. cit., s. 50-55; J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, op. cit., s. 50-56.

<sup>365</sup> H. E. Fiske, *Badania eksperymentalne...*, op. cit. s. 82.

<sup>366</sup> Ibidem. s. 82.

<sup>367</sup> J. Brzeziński, *Badania eksperymentalne...*, op. cit., s. 25.

#### 4.4. Próby eksperymentalne w badaniach edukacyjno-muzycznych

W celu sprawdzenia wyniku eksperymentu (danych uzyskanych w liczbach) można posłużyć się **skrótowym schematem zastosowania właściwych testów statystycznych** do obliczeń wyników badań, opracowanym przez Johna Creswella<sup>368</sup> i uzupełnionym autorsko o pewne wyjaśnienia.

Tabela nr 4: Kryteria doboru testu statystycznego

Natura pytania <sup>a</sup>	Liczba zmiennych niezależnych	Liczba zmiennych zależnych	Liczba kontrolowanych zmiennych (towarzyszących)	Typ zastosowanej skali wśród zmiennych niezależnych/zależnych	Rozkład badanej zmiennej	Rodzaj testu statystycznego
Grupa porównawcza	1	1	0	Kategoryczna/ciągła <sup>b</sup>	Normalny <sup>c</sup>	T- studenta
Grupa porównawcza	1 lub więcej	1	0	Kategoryczna/ciągła	Normalny <sup>d</sup>	Analiza wariancji ANOVA <sup>e</sup>
Grupa porównawcza	1 lub więcej	1	1	Kategoryczna/ciągła	Normalny	Analiza kowariancji <sup>f</sup>
Grupa porównawcza	1	1	0	Kategoryczna/ciągła	Nienormalny	U Manna-Withneya test <sup>g</sup>
Związki pomiędzy grupami	1	1	0	Kategoryczna/ciągła	Nienormalny	Chi-kwadrat lub test Wilcoxon <sup>h</sup>
Związki pomiędzy zmiennymi <sup>i</sup>	1	1	0	Kategoryczna/ciągła	Normalny	Korelacja Pearsona <sup>j</sup>
Związki pomiędzy zmiennymi	2 lub więcej	1	0	Kategoryczna/ciągła	Normalny	Regresja wielokrotna <sup>k</sup>

<sup>368</sup>J. W. Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, SAGE, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore 2009, s. 153.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

Natura pytania <sup>a</sup>	Liczba zmiennych niezależnych	Liczba zmiennych zależnych	Liczba kontrolowanych zmiennych (towarzyszących)	Typ zastosowanej skali wśród zmiennych niezależnych/zależnych	Rozkład badanej zmiennej	Rodzaj testu statystycznego
Związki pomiędzy zmiennymi	1	1 lub więcej	0	Kategoryczna/ciągła	Nienormalny	Korelacja rang Spearmana <sup>1</sup>

Źródło: opracowanie własne na podstawie dostępnej literatury.

<sup>a</sup> Doskonałą, darmową stroną pomocną w obliczeniach statystycznych jest: [http://shiny.opengranary.com/sad\\_tests/](http://shiny.opengranary.com/sad_tests/).

<sup>b</sup> Przykładami danych kategorycznych mogą być **numery ID, płeć oraz odpowiedzi zamknięte** udzielane w ankietach, takie jak **Tak** lub **Nie**. Dane ciągle stanowią continuum o nieskończonej liczbie możliwych obserwacji (np. wysokość, waga lub czas). Wyróżniamy **skale nominalne** (gdzie liczby ogrywiają jedynie rolę umownych symboli i nie są liczbami kardynalnymi a dopuszczalnymi statystykami są liczebności, proporcje, procenty, modalna, współczynniki korelacji  $\phi$ ,  $r$  i test  $\chi^2$  (płeć, wykształcenie); **skale porządkowe** (rangowe), przyporządkowujemy liczby przedmiotom, które oznaczają równość, nierówność oraz uporządkowanie względem mierzonej własności. Dopuszczalnymi statystykami i testami istotności (obok wymienionych przy skali nominalnej) są mediana, centyle, decyle, kwadryle, współczynnik korelacji Rho Spearmana i Kendalla oraz testy nieparametryczne, jak Manna-Withneya i Smirnowa-Kolmogorowa; **skala przedziałowa** posiada wszystkie własności skali porządkowej, a ponadto określone są odległości między jej punktami, czyli wielkości przedziałów. Przykładami takich skal są np. skale testowe. Dopuszczalnymi statystykami i testami istotności obok wymienionych wcześniej, są: średnia arytmetyczna, wariancja, i odchylenie standardowe, współczynnik korelacji  $r$  Pearsona, test  $t$  Studenta i inne testy parametryczne; **skala ilorazowa** (stosunkowa), zachowując własności trzech poprzednich skal, posiada ponadto stały punkt zerowy, w którym brakuje zupełnie mierzonej cechy, więc można dokonywać wszelkich działań arytmetycznych, np. czas rozwiązywania testu osiągnięć, wiek, dochód, ciężar, czas pracy. Tę skalę można stosować np. stosunek między rozwiązywanymi testami osiągnięć w szkole. Cyt. za: C. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, PWN, Warszawa-Poznań 1985, s. 21-25.

<sup>c</sup> **Test Shapiro-Wilka** jest uznawany za najlepszy test do sprawdzenia normalności rozkładu zmiennej losowej, ponieważ jego głównym atutem jest jego duża moc sprawcza, co oznacza, że dla ustalonego a prawdopodobieństwo odrzucenia hipotezy  $H_0$ , jeśli jest ona fałszywa, jest większe niż w przypadku innych tego typu testów. **Hipotezy: zerowa** oraz **alternatywna**, są dla przykładu następującej postaci:  $H_0$ : Rozkład badanej cechy jest rozkładem normalnym, czyli według krzywej Gaussa.  $H_1$ : Rozkład badanej cechy nie jest rozkładem normalnym. Założmy, że pobrano

#### 4.4. Próby eksperymentalne w badaniach edukacyjno-muzycznych

próbę  $X_1, \dots, X_n$ . Porządkując próbę niemalejąco otrzymamy statystyki pozycyjne  $X_{1\sim}, \dots, X_{n\sim}$ . Statystyka testowa dla testu Shapiro-Wilka wyrażona jest wzorem.

$$W = \frac{\left[ \sum_{i=1}^{\lfloor n/2 \rfloor} \sigma_{n+1-i} (x_{n+1-i} - \bar{x}_{(i)}) \right]^2}{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

Cyt. za: *Test Normalności Shapiro-Wilka*, [online] <http://www.statystyka.az.pl/centrum-statystyki/test-normalnosci-shapiro-wilka.php> [dostęp: 08.06.2018].

<sup>d</sup> Tutaj znajdziecie Państwo *Kalkulator rozkładu*, [online] <http://www.statystyka.az.pl/kalkulator-rozkladu.php> [dostęp: 08.06.2018].

<sup>e</sup> **Analiza wariancji ANOVA** jest zestawem technik pozwalających na porównanie kilku średnich jednocześnie i jeśli, co ważne, badana grupa podzielona jest na kilka grup (więcej niż dwie), to stwierdzenie różnicowania międzygrupowego jest możliwe właśnie dzięki omawianym metodom. ANOVA to nic innego jak bardziej udoskonalony test różnic między średnimi dla wielu grup. Istnieją jednak dwa warunki zastosowania ANOVA: niezbyt duże (nie pozwalające odrzucić hipotezę o normalności rozkładów ani o równości wariancji) odchylenia rozkładu cechy w każdej grupie od rozkładu normalnego oraz nie zbyt duże zróżnicowanie pomiędzy wariancjami w każdej z grup. Sprawdzenie tych warunków umożliwia nam **test Levene'a**, który testuje hipotezę zerową o braku różnic między wariancjami przeciwko hipotezie alternatywnej o istnieniu takiej różnicy. Interesuje nas wówczas odpowiedź negatywna, to znaczy brak możliwości odrzucenia hipotezy zerowej. Więcej o tym w: T. Zieliński, *Jak pokochać statystykę czyli STATISTICA do poduszki*, Wydawnictwo Statsoft, Kraków 1999, s. 209-213.

<sup>f</sup> W **analizie kowariancji MANOVA** bierze się pod uwagę jedną ze zmiennych losowych, wybraną jako zmienna zależna i **dotyczyć może kilku zmiennych zależnych jednocześnie**. Analizy kowariancji dokonuje się za pomocą regresji zmiennej zależnej względem innych zmiennych i zróżnicowania regresji (lub kowariancji). Zakładamy, że jeśli istotnie istnieje jakiś wpływ cech niezależnych na cechę zależną, to zmienność w grupach jest mniejsza niż zmienność między grupami. Wówczas testujemy hipotezę zerową, że nie istnieje różnica między grupami przeciwko hipotezie alternatywnej, że taka różnica ma miejsce. Jeśli nie stwierdzono różnicy w grupach, to analiza w danym momencie się kończy. Jeśli jednak wynik jest pozytywny to należy podjąć próbę odpowiedzi na szczegółowe pytania dotyczące natury tych zależności między cechę zależną a cechami niezależnymi. Przy wielokrotnej analizie wariancji zaczynamy od sprawdzenia normalności rozkładu w grupach, następnie za pomocą testu Levene'a weryfikujemy hipotezę o równości wariancji w grupach i następnie badamy istotność różnic średnich. Cyt. za: T. Zieliński, *Jak pokochać statystykę czyli STATISTICA do poduszki*, Wydawnictwo Statsoft, Kraków 1999, s. 209-213. Cyt. za: *Analiza kowariancji*, [online] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/analiza-kowariancji;3869061.html> [dostęp: 08.06.2018].

<sup>g</sup> **Test U Manna-Withneya** jest odpowiednikiem klasycznego testu *t*-Studenta dla prób niepowiązanych. Miarą tendencji centralnej dla tego testu jest nie średnia jak w przypadkach testów *t*, a mediana. Cyt. za: *Test U Manna-Whitneya*, [online] <http://www.statystyka.az.pl/test-u-manna-whitneya.php> [dostęp: 08.06.2018].

<sup>h</sup> **Test Wiloxona** jest jedną z najpopularniejszych alternatyw dla testu ***t*-Studenta** (tego można użyć wyłącznie wtedy, kiedy rozkład grupy jest normalny) dla prób zależnych. Należy do grup **testów nieparametrycznych**. Test ten wykorzystujemy, gdy

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

chcemy porównać ze sobą dwie (tylko dwie) grupy zależne, czyli dwie zmienne pomiarowe. Jestem kolejnym testem nieparametrycznym dla prób niezależnych, zwany też jest testem kolejności par Wilcoxon. Uwzględnia on znak różnic, ich kolejności i ich wielkość. Po uporządkowaniu różnic w szereg rosnący przypisuje się im rangi (odpowiednią kolejność). Późniejszym zabiegiem jest sumowanie różnicy rang dodatnich i różnicy rang ujemnych. Mniejsza z otrzymanych w ten sposób sum to wartość testu kolejności par Wilcoxon. Wartość ta porównywana jest z odpowiednią wartością teoretyczną w tablicach z adekwatnymi statystykami, a w dalszej kolejności następuje konkluzja końcowa o przyjęciu lub odrzuceniu hipotezy zerowej. Cyt. za: W. Małska, *Wybrane statystyki nieparametryczne*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 2(20), s. 112-114.

<sup>i</sup> Zdaniem Georgea A. Fergusona i Yoshio Takane w psychologii i pedagogice korelację między dwiema zmiennymi rzadko można zinterpretować wskazując na bezpośredni związek przyczynowy, ponieważ w wielu przypadkach dwie zmienne są skorelowane ze sobą tylko dlatego, że obie mają jakieś związki z pewną trzecią zmienną lub nawet zestawem zmiennych. Autorzy twierdzą, że czasami stwierdza się korelację tam, gdzie żadne rozsądne rozumowanie nie jest w stanie uzasadnić jej istnienia. Cyt. za: G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2003, s. 152-153. Np. korelacja między zdolnościami muzycznymi a osiągnięciami muzycznymi może być spowodowana zarówno posiadaniem takich zdolności, jak i inteligencją ogólną czy ogólną sprawnością ruchową połączoną z koordynacją ruchową, ale także pewnymi zdolnościami indywidualnymi, które łączy jakiś związek przyczynowy.

<sup>j</sup> Współczynnik korelacji **r Pearsona** służy do sprawdzenia czy dwie zmienne ilościowe są powiązane ze sobą związkiem liniowym. Współczynnik korelacji liniowej pozwala na określenie wielkości i kierunku zależności między zmiennymi, kiedy rozkład zmiennych ilościowych jest normalny. Jest najbardziej popularną miarą opisującą związek dwóch zmiennych ciągłych. Mierzy on, mówiąc najprościej, (po podniesieniu do kwadratu) stopień dopasowania rozrzutu wartości dwóch zmiennych do linii prostej (linii regresji). Cyt. za: G. Wiczorkowska, P. Kochański, M. Eljaszuk, *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Scholar, Warszawa 2004, s. 242.

<sup>k</sup> **Z regresją wielokrotną** (wieloraką) mamy do czynienia, jeśli zmienna zależna Y związana jest z większą ilością zmiennych niezależnych  $X_1, X_2, \dots$  itd. Cyt. za: *Regresja wielokrotna* [online] <http://www.statystyka.az.pl/regresja-wielokrotna> [dostęp: 08.06.2018].

<sup>l</sup> Współczynnik korelacji rang Spearmana służy do badania zależności między danymi. Współczynnik Spearmana mierzy dowolną monotoniczną zależność i jest ogólniejszy od współczynnika Pearsona, który mierzy tylko zależność liniową. Zastosować go można wówczas, kiedy rozkład zmiennej zależnej jest nienormalny. Cyt. za: *Współczynnik korelacji Spearmana*, [online] <http://www.statystyka-zadania.pl/wspolczynnik-korelacji-spearmana> [dostęp: 08.06.2018].

O istotnej wartości eksperymentu w pedagogice (i naukach o edukacji) przekonuje historia dydaktyki polskiej, która przestała być jedynie publicystyką, a eksperymenty polskich dydaktyków tłumaczone są na liczne języki obce. Zawsze eksperyment powi-

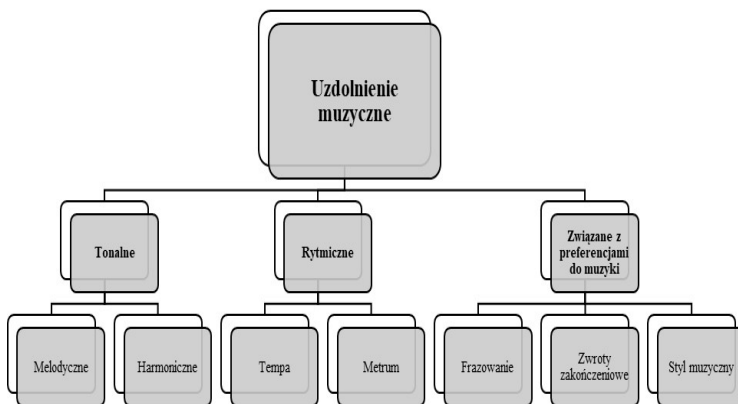


nien mieć znamiona „twórczego” i w każdym przypadku powinien pociągać za sobą zrationalizowanie (polepszenie, udoskonalenie) zastanej sytuacji wejściowej i wzrost efektywności procesów edukacyjno-muzycznych. Jednak Władysław Zaczyński wymienia **namacalne granice stosowalności próby eksperymentalnej w dydaktyce** i zalicza do nich:

- trudności wynikające ze złożoności przedmiotu badań i niemożności tłumaczenia zjawisk jakościowych na język liczb, czyli trudności obiektywnego pomiaru;
- trudności ze sposobem wyodrębnienia składnika niezależnego (zmiennej niezależnej, stymulatora) w czystej postaci, ponieważ np. wychowanie muzyczne nie jest domeną jedynie rodziny albo jedynie szkoły jako instytucji, dlatego nigdy nie można mieć pewności, że stwierdzone zmiany w (zdolnościach, umiejętnościach, osiągnięciach czy postawach) są wynikiem działania wyłącznie tego, a nie innego czynnika;
- trudności z mierzaniem rezultatów działania zmiennej zależnej pod wpływem działania stymulatora (zmiennej niezależnej). Trudno jest mierzyć np. postawy wobec muzyki, ale jednocześnie pomiar jest cechą konstytutywną metody eksperymentalnej;
- trudności w postaci upływającego czasu, tzw. zmienności czasowej procesu dydaktycznego i samego pomiaru;
- trudności określane jako granice moralne badania eksperymentalnego i podejmowanie przez badacza działań sprzecznych z funkcją nauczyciela i rozwojowym charakterem procesów edukacyjnych;
- próba eksperymentalna nie może być traktowana jako jedyna metoda badania (jak zresztą każda inna) zagadnień edukacyjnych (techniki nauczania, metody nauczania, zastosowania środków dydaktycznych itp.).

#### 4.5. Pomiar (testowanie) uzdolnień muzycznych w perspektywie pedagogiki gordonowskiej

Uzdolnienie muzyczne jest „miarą potencjału do uczenia się muzyki”<sup>369</sup>. Dziecko rodzi się z określonym potencjałem zdolności muzycznych. Uzdolnienia muzyczne dzielą się na rozwijające się (do około 9. roku życia) i ustabilizowane po 9. roku życia. Muzyczne uzdolnienia są terminem ogólnym i obejmują więcej niż jedną zdolność. Przedstawia to poniższy rysunek<sup>370</sup>.



Rysunek 6. Uzdolnienie muzyczne w ujęciu Edwina E. Gordona

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się muzyki. Umiejętności, zawartość i motywy*, WSP, Bydgoszcz 1999.

Jedyną metodą badawczą pozwalającą na obiektywny pomiar uzdolnienia muzycznego jest **testowanie**. Metoda testowania

umożliwia zbieranie danych opisujących osoby badane oraz aspekty ich działania na wymiarach reprezentujących zmienne nieobserwowalne, szacowane za pomocą testu. Te zmienne nieobserwowalne to zdefiniowane cechy i funkcje psychologiczne<sup>371</sup>.

<sup>369</sup> E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się muzyki. Umiejętności, zawartość i motywy*, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 69.

<sup>370</sup> Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 77.

<sup>371</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 181.

Głównym zadaniem testów do badania muzycznych uzdolnień jest **poprawa nauczania**<sup>372</sup>. Istotą metod testowych jest wnioskowanie o cechach psychicznych podmiotu z określonych jego wytworów i czynności dowolnych. Testy mierzące zdolności stosowane są także do celów **selekcyjnych i prognostycznych**, ponieważ badają możliwości danej osoby i kierunki dalszych, możliwych oddziaływań<sup>373</sup> oraz optymalnych strategii nauczania/uczenia się muzyki. Do głównych **celów stosowania testów w muzycznej praktyce szkolnej** zliczono:

- wyłonienie w drodze badań ilościowych (testowych) uczniów ponadprzeciętnie uzdolnionych do udziału w rozszerzonych działaniach muzycznych;
- odkrywanie mocnych i słabych stron ucznia w kontekście jego uzdolnienia muzycznego (głównie tonalnego, rytmicznego);
- dostosowanie zabiegów edukacyjnych (metod, technik i form edukacyjnych) do indywidualnych potrzeb ucznia w ramach powszechnej edukacji muzycznej;
- zakwalifikowanie uczniów do udziału w zajęciach rozwijających uzdolnienia, np. zespołach muzycznych, chórach oraz w lekcjach indywidualnych;
- pomoc nauczycielowi w nauczaniu a uczniowi – w uczeniu się;
- identyfikacja zdolności ucznia w celu dostosowania programu nauczania do jego indywidualnych możliwości;
- zastosowanie **obiektywnego pomiaru** zamiast subiektywnej oceny zdolności muzycznych;
- odpowiednie intencjonalne muzyczne kierowanie i świadoma edukacja uwzględniająca predyspozycje ucznia, prowadząca do muzycznych osiągnięć na miarę uczniowskiego potencjału, rozumianego jako zespół wrodzonych dyspozycji warunkujących nabywanie osiągnięć muzycznych;
- projektowanie autentycznego oceniania po to, by mierzyć indywidualny postęp ucznia w relacji do obowiązującej podstawy programowej;

---

<sup>372</sup> E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit. s. 78.

<sup>373</sup> J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa 1979, s. 175-179.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

- dostarczanie informacji służących porównywaniu linii rozwoju ucznia w kontekście jego własnych możliwości i osiągnięć na tle klasy, a także w kontekście uznania różnego profilu inteligencji wielorakich;
- asekurowanie ucznia przed wygórowanymi oczekiwaniami ze strony rodziców oraz przesadnie ambitnych nauczycieli (rodzaj „bezpiecznika” edukacyjnego);
- wnikliwa analiza uzdolnienia muzycznego i skonfrontowanie nabytych w ten sposób rzetelnych informacji ze stanem wiedzy wynikającej z obserwacji dziecka w szkole i domu rodzinnym;
- projektowanie działań kompensujących wobec innych uzdolnień;
- sposobność porównania uzdolnień uczniów z ich rówieśnikami, co może skutkować pozyskaniem znaczących informacji o charakterze ilościowym, uzupełniając równocześnie pomiar danymi jakościowymi;
- obiektywna ocena postępów ucznia w dziedzinie edukacji muzycznej wraz z ewaluacją stopnia realizacji celów edukacyjnych zapisanych w podstawie programowej i programie nauczania;
- wyeliminowanie anachronizmu edukacyjnego w zakresie aplikowania potocznej wiedzy nauczycieli na temat niemożności dostosowywania wymagań edukacyjnych do predyspozycji ucznia, szczególnie to ważne w procesie edukacji muzycznej,
- wyrównywanie szans edukacyjnych;
- określenie poziomu różnic indywidualnych i w efekcie planowanie indywidualizacji nauczania i doskonalenia pracy pedagogicznej;
- optymalizacja systemu oświaty w różnych zakresach i na różnych szczeblach dzięki zastosowaniu badań diagnostycznych pozwalających na stałe kontrolowanie jego funkcjonowania – a w efekcie rzetelna ewaluacja, czyli badanie wartości pracy nauczyciela<sup>374</sup>;
- diagnozowanie poziomu zdolności muzycznych rozwijają-

---

<sup>374</sup> Cyt. za: M. Kołodziejcki, *Testy Edwina E. Gordona w identyfikacji ucznia (nie tylko) zdolnego*, [w:] *Zdolni w szkole czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych...*, op. cit., s. 161-167.

#### 4.5. Pomiar uzdolnień muzycznych w perspektywie pedagogiki gordonowskiej

cych się i ustabilizowanych w ramach badań muzyczno-edukacyjnych o charakterze diagnostycznym, weryfikacyjno-korelacyjnym oraz eksperymentalnym.

Po specjalistycznym szkoleniu (kursie) lub wnikliwej autoedukacji i studiowaniu podręcznika do testu badacz może zastosować odpowiednie testy. Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona w Bydgoszczy przeprowadza systematycznie szkolenia oraz różne formy doskonalące dotyczące stosowania teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w praktyce umuzykalniania niemowląt, małych dzieci oraz uczniów w młodszym wieku szkolnym.

##### 4.5.1. Rodzaje testów i ich krótka deskrypcja

Test, w szerszym ujęciu, stanowi próbę umiejętności, sprawdzenie predyspozycji lub stanu wiedzy z określonej dyscypliny. Testem możemy również nazwać badanie, doświadczenie lub pomiar. To określenie stosowane jest również w szkolnictwie np. testy po pewnym okresie kształcenia, testy maturalne, przedmaturalne, gimnazjalne itp. Najczęściej występuje w postaci pytań jedno lub wielokrotnego wyboru. Na jego podstawie określa się poziom wiedzy i umiejętności ucznia<sup>375</sup>.

Podstawowym przeznaczeniem testów jest pomoc w nauczaniu. Ponadto wszystkie testy są miarami, co oznacza, że stosują kryteria odnoszące się do czegoś, np. uzdolnień. Uczeń, wykonując test, osiąga jakiś określony wynik, a nauczyciel/badacz dokonuje pomiaru uczniowskich uzdolnień i cech fizycznych.

Wynik jaki uzyskał w teście reprezentuje więc miarę, która ma charakter obiektywnego wzorca, natomiast interpretacja nauczycielska stanowi ocenę, która jest subiektywna. Osiągnięcia uczniów oraz uzdolnienia rozwijające się powinny podlegać cząstkowym pomiarom w różnych momentach roku szkolnego oraz zbiorczemu pomiarowi na końcu semestru i roku szkolnego. Każdy test musi mieć charakter normatywny<sup>376</sup>, czyli podlegający jakimś normom lub przez nie określony.

---

<sup>375</sup> M. Strenáčíková, *Teoretické východiská učiteľskej praxe pre dopĺňujúce pedagogické štúdium učiteľov umeleckých predmetov*, Akadémia umení, Fakulta múzických umení, Banská Bystrica 2018.

<sup>376</sup> E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, op. cit., s. 409-412.

Tabela nr 5. Przegląd wybranych rodzajów testów; możliwych do zastosowania podczas badań muzyczno-edukacyjnych uczniów<sup>1</sup>

Nazwa testu	Cel ogólny	Grupa docelowa	Dostępność	Autor	Szkolnictwo
1. Audie	Odkrycie potencjału muzycznego (melodycznego i rytmicznego) dziecka	3-4-latki	Dostępny jedynie w wydawnictwie GIA Music Publications, Inc. w Chicago w wersji anglojęzycznej	Edwin E. Gordon	Ogólnokształcące i muzyczne
2. Am I Musical? Music Audiation Games	Odkrycie potencjału muzycznego dzieci i młodzieży w zakresie melodii, rytmu i harmonii	od 7 do 12 lat i od 13 wzwyż	ju.	Edwin E. Gordon	Ogólnokształcące i muzyczne
3. Intermediate Measures of Music Audiation (Srednia Miara Słuchu Muzycznego)	Diagnoza podstawowych zdolności muzycznych rozwijających się: tonalnych i rytmicznych	Dzieci przedszkolne i z klas I–III szkoły podstawowej, nie dalej niż do ukończenia 9. roku życia	j.w w wersji anglojęzycznej i w wersji polskiej w UMFC w Warszawie	Edwin E. Gordon	Ogólnokształcące i muzyczne

<sup>1</sup> Warto zaznaczyć, że trwają prace nad standaryzacją polską testów autorstwa Edwina E. Gordona.

4.3. Charakterystyka wybranych ilościowych metod badawczych...

Nazwa testu	Cel ogólny	Grupa docelowa	Dostępność	Autor	Szkołnictwo
4. Music Aptitude Profile	<p>Diagnoza trzech podstawowych czynników uzdolnienia muzycznego: wrażliwość muzyczną, percepcję słuchową i kinestetyczne poczucie muzyki. Test MAP jest zaawansowanym percepcyjnym narzędziem składającym się z trzech części: Testu Wyobraźni Dźwiękowej (zawiera podtesty: Melodia i Harmonia), Testu Wyobraźni Rytmicznej (zawiera podtesty: Tempo i Metrum) oraz Testu Wrażliwości Muzycznej (zawiera podtesty: Frazowanie, Zwroty zakończeniowe i Styl).</p>	Od około 10 r. życia	j.w. w wersji anglojęzycznej (wersja polska jedynie za pośrednictwem Katedry Psychologii Muzyki UMFC w Warszawie na zasadzie wypożyczenia testu)	Edwin E. Gordon	Ogólnokształcące i muzyczne

4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

Nazwa testu	Cel ogólny	Grupa docelowa	Dostępność	Autor	Szkolnictwo
5-Advanced Measures of Music Audiation	Zaawansowana miara słuchu muzycznego, mierzy dwa podstawowe składniki uzdolnienia muzycznego: tonalny i rytmiczny	Uczniowie szkół średnich, muzycznych i studenci	Dostępny jedynie w wydawnictwie GIA Music Publications, Inc. W Chicago w wersji angielskiej	Edwin E. Gordon	Ogólnokształcące i muzyczne
6. Iowa Tests of Music Literacy	Jedyny test do badania osiągnięć muzycznych audiacyjnych. Testy te mają na celu (1) ocenić przyrostu osiągnięć muzycznych uczniów, (2) diagnozowanie mocnych i słabych stron uczniów w osiągnięciach muzycznych oraz (3) porównanie uczniów w zakresie osiągnięć muzycznych audiacyjnych	Od czwartej klasy szkoły amerykańskiej	Dostępny jedynie w wydawnictwie GIA Music Publications, Inc. W Chicago w wersji angielskiej	Edwin E. Gordon	Ogólnokształcące i muzyczne



4.3. Charakterystyka wybranych ilościowych metod badawczych...

Nazwa testu	Cel ogólny	Grupa docelowa	Dostępność	Autor	Szkolnictwo
7. Harmonic Improvisation Readiness Record	Test do zbadania gotowości ucznia do podjęcia improwizacji harmonicznej	Od pierwszej klasy szkoły podstawowej	Dostępny jedynie w wydawnictwie GIA Music Publications, Inc. W Chicago w wersji anglojęzycznej	Edwin E. Gordon	Ogólnokształcące i muzyczne
8. Rhythm Improvisation Readiness Record	Test do zbadania gotowości ucznia do podjęcia improwizacji rytmicznej	Od pierwszej klasy szkoły podstawowej	Dostępny jedynie w wydawnictwie GIA Music Publications, Inc. W Chicago w wersji anglojęzycznej	Edwin E. Gordon	Ogólnokształcące i muzyczne
9. Test inteligencji muzycznej	Przewidywanie powodzenia w nauce i działalności muzycznej dzieci i młodziży	Od 9 roku życia	Dostępny w wersji polskiej w UMFC w Warszawie <sup>1</sup>	Herbert Wing	Ogólnokształcące i muzyczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie<sup>372</sup>.

#### 4.6. Krytyka podejścia psychometrycznego obecnego w testach

Podejście psychometryczne sprowadza się do ustalenia obiektywności i stanowi kryterium tworzenia testów. Krzysztof Szmidt twierdzi, że

podstawą wszelkich działań psychometrycznych [...] jest założenie, iż wynik osiągnięty przez osobę badaną w specjalnie dobranych zadaniach może stanowić próbę jego jawnych dokonań lub w miarę stałych cech charakterologicznych, przejawianych w codziennych sytuacjach. Wynik ten na ogół przedstawia się w postaci matematycznej [...]. W związku z tym podstawowe narzędzie badań psychometrycznych, czyli test, rozumiane jest jako obiektywna i wystandaryzowana miara próbki zachowania<sup>377</sup>.

Test obiektywny to taki, który daje te same wyniki, mimo, że opracowują go dwie różne osoby. Obiektywność jego realizuje się przede wszystkim poprzez dostarczenie odpowiedniej instrukcji do wykonania testu oraz klucza, według którego przelicza się wyniki surowe na wyniki standaryzowane oraz interpretuje odpowiedzi badanego.

---

<sup>377</sup> M. Kołodziejski, *Tests and rating scales to research the musical aptitudes and achievements – a review of survey tools and methods for professional education* [in:] *Muzikas Zinatne Sodien: Pastavigais un Mainigais. Zinatnisko rakstu krajums VI*, Daugavpils: Daugavpils University, Akademiskais Apgads „Saule”, 2014, p. 303-316; M. Kołodziejski, *Testy Edwina E. Gordona w identyfikacji ucznia (nie tylko) zdolnego*, [w:] *Zdolni w szkole czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców. Praca zbiorowa pod redakcją W. Limont, J. Cieślukowskiej*, Wydawnictwo: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, ss. 161-167; M. Kołodziejski, *Wartość edukacji muzycznej w pedagogice Edwina E. Gordona. Kilka uwag na gruncie enkulturacyj i edukacji małego dziecka*, [w:] *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Aksjologiczno-docymologiczne konteksty ewaluacji w edukacji. Książka wydana z okazji Jubileuszu XV Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego dedykowana Profesorowi Janowi Grzesiakowi – Jubilatowi LXX*, red. Z. Jasiński, R. Parzęcki, UAM – PWSZ, Kalisz-Konin 2017; E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motyw*, WSP, Bydgoszcz 1999; H. D. Wing, *Test Inteligencji Muzycznej (Standardised Test of Musical Intelligence)*. Załącznik nr 1. Wyniki badań uczniów warszawskich szkół muzycznych w opracowaniu M. Manturzewskiej, Wydanie specjalne dla COPSA, Warszawa 1972.

<sup>378</sup> K. Szmidt, *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, oprac. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Impuls, Kraków 2003, s. 41.

**Krytyka testowania** przyjmuje następujące argumenty<sup>379</sup>:

- wykazuje się sztuczność sytuacji badania testowego, a zarazem stresującą dla podmiotu badanego;
- standaryzowane testy atakują wolność intelektualną oraz nie mierzą kreatywności, muzykalności (jako zdolności związanej z emocjonalnością) i zdolności artystycznych, zachowań etycznych;
- testy nie badają relacji i samodzielnego myślenia;
- testowanie przewiduje jedynie poprawną odpowiedź, a zatem nie prowadzi do (z)rozumienia, rozwijania świadomości znaczeń;
- zdarza się, że osoby badane mogą nie być w stanie rozwiązać wszystkich elementów testu zgodnie ze swoimi możliwościami, głównie z przyczyn osobisto-motywacyjnych w warunkach testowych (np. niedogodny termin, warunki atmosferyczne, konteksty sytuacyjne, rodzinne), lub w wyniku zmęczenia (szczególnie te zadania, które znajdują się pod koniec testu);
- często zadania testowe bywają zupełnie oderwane od rzeczywistości (to znaczy nie mają nic wspólnego ze znaną literaturą muzyczną, co niektórzy badacze, jak np. E.E. Gordon uważają za istotny atrybut narzędzia, gdy frazy muzyczne użyte w teście są specjalnie skomponowane na potrzeby badań, np. w teście Music Aptitude Profile);
- wyniki testów zależą silnie od okoliczności towarzyszących, (np. treści instrukcji, sposobu czytania, warunków motywacyjnych czy rodzaju stawianych zadań);
- sytuacje testowe nie wywołują u wielu badanych zainteresowania i zaangażowania, które to procesy opisywane są w psychologii jako warunek aktywacji procesów poznawczych;
- większość testów nadaje się do badania atrybutów zdolności muzycznych, a nie nastawione są na pomiar podłużny, a więc

---

<sup>379</sup> Na podstawie: M. Kołodziejcki, *Kilka uwag o testowaniu zdolności muzycznych*, [w:] *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu. Studia - Refleksje -Doświadczenia*, red. B. Pazur, Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, Lublin 2016, s. 243-258.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

- nie śledzą tym samym rozwoju jednostki (z opisywanego zestawu jedynie pierwsze trzy testy mają charakter rozwojowy);
- zadania testowe konstruowane są na podstawie upodobań i predylekcji badaczy do konkretnych elementów muzyki i stanowią niekiedy efekt intuicyjnego podejścia;
  - zadania testowe stanowią efekt określonego podejścia do teorii uczenia się, jak w przypadku GTML, gdzie narzędzia autorstwa Edwina E. Gordona *Harmonic Improvisation Readiness Record* i *Rhythm Improvisation Readiness Record* odzwierciedlają założenia koncepcji rozwoju improwizacji muzycznej obecne w podejściu arpeggiowym do improwizacji tonalnej i harmonicznej opartych na progresji akordów oraz motywach rytmicznych ściśle wyselekcjonowanych z różnorodnego materiału muzycznego;
  - niektóre testy zdolności mierzą cechy niemuzyczne, są zbyt cząstkowe lub zbyt ogólne, często słuchacz raczej wyobraża sobie dźwięki jako wykresy niżeli włącza wyobraźnię muzyczną;
  - miarodajne są jedynie te wyniki badań, które są rezultatem maksymalnego wysiłku osoby testowanej w normalnych warunkach zewnętrznych i psychofizjologicznych, przy ograniczonych do minimum czynnikach ubocznych będących rodzajem inhibitorów.

Pedagogika i psychologia muzyki doczekały się specyficznych metod badawczych polegających na testowaniu zmiennych. Konstrukcja testów zależy od przedmiotu badań, i tak np. testowaniu mogą podlegać takie konstrukty teoretyczne, jak: zdolności (uzdolnienia) muzyczne, osiągnięcia muzyczne, gotowość do improwizacji muzycznej oraz preferencje barwy instrumentu muzycznego. Często jednak doboru właściwego testu, odpowiedniego do badanych zmiennych, dokonuje się niepoprawnie, i nieodpowiednio ze względu na nieznaną teorię psychopedagogicznych lub psychometrycznych. Nieznajomość testu, jego teoretycznej i praktycznej użyteczności, prowadzi do błędnego modelu w procesie pomiaru. Przeprowadzanie konkretnego testu skazane jest na znajomość teorii towarzyszącej

skonstruowanemu narzędziu badawczemu oraz – co najważniejsze – rezultaty tak otrzymane podlegają interpretacji wyników czyli rekonstrukcji podstawy teoretycznej<sup>380</sup>.

#### 4.7. Pomiar osiągnięć muzycznych

Osiągnięcia muzyczne można zdefiniować jako możliwość działania muzycznego, czyli są tym, czego się uczymy, np. w zakresie śpiewu, gry na instrumentach muzycznych, słyszenia poszczególnych wysokości dźwięku, współbrzmień, zapamiętywania schematu rytmicznego lub melodycznego itp.

Jeśli w przypadku pomiaru zdolności muzycznych **metoda testowania** z całą pewnością jest najlepszym sposobem empirycznego sprawdzania rzeczywistości, to w przypadku wykonawstwa muzycznego (osiągnięć muzycznych ekspresyjnych) najszersze zastosowanie mają **skale szacunkowe** (które Edwin E. Gordon nazywa testami opracowywanymi przez nauczyciela), ponieważ odpowiednie ich wykorzystanie dostarcza najlepszej miary instrumentalnych i wokalnych osiągnięć uczniów. Skale szacunkowe głównie służą do badania opinii i postaw badanych, celu mierzenia kierunku i siły oceny różnych obiektów i mają mniejsze znaczenie w badaniach preferencji<sup>381</sup>.

Skala szacunkowa – technika mierzenia osiągnięć/umiejętności/wykonania muzycznych uczniów. Szczególnie przydatna w przypadku mierzenia wykonania w ramach osiągnięć muzycznych. Zazwyczaj ma charakter wielowymiarowy i może być wielopoziomowa<sup>382</sup>. W edukacji muzycznej skala szacunkowa służyć będzie do pomiaru wykonania na żywo lub z nagrania wykonania fragmentu lub całego utworu instrumentalnego czy też piosenki. Jeśli chodzi o osiągnięcia wokalne, nauczyciel może brać pod uwagę następujące komponenty, podlegające ocenie (pomiarowi).

---

<sup>380</sup> Więcej: J. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Scholar, Warszawa 2000, s. 12-15.

<sup>381</sup> E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, op. cit., s. 409-412.

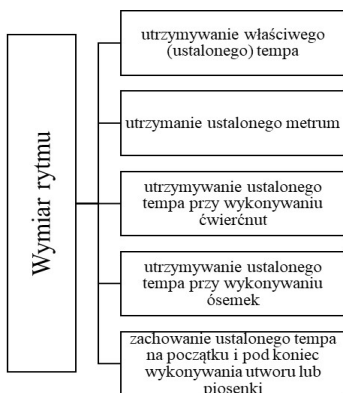
<sup>382</sup> Cyt. za: E. E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluation Achievement In Music Performance*, GIA Publications, Inc., Chicago 2002, s. 51.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe



Rysunek 7. Pomiar osiągnięć wokalnych – przykłady kryteriów oceny nauczycielskiej. Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 430.

**Skala szacunkowa** powinna obejmować co najmniej **dwa wymiary**, najlepiej odpowiadające podstawowym zdolnościom muzycznym – tonalny (melodyczny) i rytmiczny. Dobrze jeszcze, jeśli dotyczy osiągnięć wyrazowych (dynamika, agogika, artykulacja). Jednocześnie **każdy wymiar powinien zawierać pięć kryteriów** i wszystkie one winny być powiązane z wymiarem ogólnym i jednocześnie na tyle odrębne od innych wymiarów uwzględnionych w skali, na ile to możliwe. W zakresie wymiaru rytmu mogą być to następujące kryteria.



Rysunek 8. Pomiar wymiaru rytmu w wykonawstwie muzycznym  
Źródło: opracowanie własne.

**Pomiar** jest czynnością obiektywną, a ocenianie (wartościowanie) subiektywną<sup>383</sup>. Podczas gdy wszystkie testy są miarami, nie wszystkie miary są testami. Skale pomiaru są podstawowymi przykładami pomiaru, nie są jednak testami. Istnieją, według Edwina E. Gordona, trzy typy skal szacunkowych, które służą do pomiaru osiągnięć muzycznych tj.: **ciągła, addytywna i numeryczna**<sup>384</sup>.

Istnieją **różne metody projektowania szacunkowych skal pomiaru osiągnięć muzycznych**:

- skale pomiaru powinny obejmować jeden albo wiele wymiarów;
- istnieje wiele kryteriów skali pomiaru w danym wymiarze;
- ta sama skala pomiaru może być użyta zarówno na początku, jak i na końcu semestru czy roku szkolnego, zatem można ją stosować wielokrotnie;
- do pomiaru osiągnięć muzycznych można stosować różne skale pomiaru – jedną na początek semestru, inną na koniec;
- wyniki uzyskane w skalach mogą służyć do ustalenia ocen szkolnych;
- skala pomiaru może być zaprojektowana do pomiaru wokalnych lub instrumentalnych osiągnięć muzycznych ucznia;
- nauczycielowi powierza się rolę **sędziego kompetentnego**, który stosuje jedną skalę pomiaru<sup>385</sup>, ale jednocześnie więcej niż jeden nauczyciel może dokonywać oceny używając różnych skal pomiaru (na zasadzie ocen sędziów kompetentnych, czyli specjalistów w dziedzinie edukacji muzycznej). Tego typu zabiegi stosuje się, aby uniknąć **błędu subiektywizmu osoby oceniającej**. Wybiera się kilka osób (tutaj specjalistów w zakresie edukacji muzycznej: nauczycieli muzyki, instruktorów, dyrygentów, muzyków) jako sędziów kompetentnych do oceny tego samego materiału badawczego i każda ze wskazanych osób otrzymuje te same wskazówki (np. kryteria wy-

---

<sup>383</sup> E. E. Gordon, *Rating Scales ...*, op. cit., s. 5-6.

<sup>384</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>385</sup> Więcej: M. Kołodziejski, *Wybrane sposoby oceniania osiągnięć muzycznych uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2009, s. 61.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

rażone za pomocą skali szacunkowej) odnośnie oceniania osiągnięć muzycznych (np. śpiewania, gry na instrumentach czy improwizacji). Dzięki większej liczbie osób oceniających osiągnięcia (optymalnie to 3 osoby), możliwość błędnego zinterpretowania wypowiedzi zostaje do pewnego stopnia zredukowana. Ważne jest, aby poszczególni kompetentni sędziowie dokonywali oceny (a w zasadzie pomiaru) niezależnie, bez możliwości kontaktowania się między sobą i dyskusowania o tym, co usłyszeli<sup>386</sup>.

Niżej zamieszczono przykłady różnych skal. Przedstawiono też skalę ciągłą (konstrukcji Macieja Kołodziejskiego) w badaniach nad poziomem kompetencji wokalnych uczniów klas pierwszych i czwartych ogólnokształcącej szkoły podstawowej<sup>387</sup>.

W zakresie **aspektu tonalnego** przyjęć można następujące kryteria:

- 5 – tony są precyzyjne przez cały czas trwania piosenki,
- 4 – dźwięki wydłużone (półnuty, półnuty z kropką) są precyzyjne przez cały czas trwania piosenki,
- 3 – krótsze dźwięki są precyzyjnie wykonywane (z dobrą intonacją, na właściwej wysokości),
- 2 – kontur melodii jest czytelny, rozpoznawalny przez cały czas trwania wykonania piosenki,
- 1 – tonalność (durowa lub mollowa) piosenki jest ustalona na podstawie wykonania.

W **wymiarze rytmicznym** można mierzyć, dla przykładu następujące kryteria:

- 5 – motywy z wartościami rytmicznymi wydłużonymi (cała nuta, półnuta, półnuta z kropką, ćwierćnuta z kropką) są precyzyjnie wykonane,
- 4 – motywy z wartościami rytmicznymi rozdrobionymi (ósemki, szesnastki, ósemka z kropką) są precyzyjnie wykonane,
- 3 – wartości są realizowane zgodnie z zapisem nutowym,

---

<sup>386</sup> Aby przebiegało to w sposób rzetelny, konieczne są wysokie kwalifikacje oceniających.

<sup>387</sup> M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2008 i 2011.



#### 4.7. Pomiar osiągnięć muzycznych

2 – tempo piosenki jest utrzymywane konsekwentnie przez cały czas trwania piosenki,

1 – wykonanie piosenki przez ucznia jest słyszalne w konkretnym metrum, określonym od początku piosenki i podtrzymywanym przez cały czas jej wykonywania.

W **wymiarze technicznym** można mierzyć następujące kryteria wykonania:

5 – dźwięki na różnych wysokościach (rejstry) zmieniane są precyzyjnie,

4 – poziom dynamiki piosenki jest zróżnicowany i kontrolowany przez wykonawcę,

3 – wykonawca wykorzystuje swoją pełną skalę głosu,

2 – oddech jest kontrolowany i słyszalny w odpowiednich miejscach,

1 – widać wspierającą śpiewanie postawę ciała i zaangażowanie w wykonanie.

Niżej zamieszczono przykład użycia **skali szacunkowej ciągłej** w różnych wymiarach.

WYMIAR: osiągnięcia tonalne		SKALA					
Kryteria	Wykonuje z dobrą intonacją	0	1	2	3	4	5
	Wykonuje z zadowalającą jakością dźwięku	0	1	2	3	4	5
	Wykonuje z odpowiednim vibrato	0	1	2	3	4	5
	Wykonuje z odpowiednią kontrolą oddechu	0	1	2	3	4	5
Wykonuje bez błędów lub z kilkoma błędami		0	1	2	3	4	5
RAZEM:							

Rysunek 9. Przykład skali addytywnej dla wymiaru tonalnego

Źródło: M. Kołodziejski, *Wybrane sposoby oceniania...*, s. 80.

Wymiar: Intonacja										
Kryterium	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Słabo			Przeciętnie				Doskonale		

Rysunek 10. Przykład skali numerycznej

Źródło: M. Kołodziejski, *Wybrane sposoby oceniania...*, s. 80.

4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

Inna **propozycja skali szacunkowej ciągłej** (ponownie autorstwa M. Kołodziejskiego) do pomiaru umiejętności wokalnych (śpiewu) jest następująca:

Tabela 6. Skala szacunkowa ciągła do oceny kompetencji wokalnych

Punkty	Kryterium
5	Wszystkie dźwięki (tony) i rytmy są poprawne; tempo ustalone (stałe); fraza wykonana muzycznie
4	Większość dźwięków (tonów) i rytmów wykonanych jest poprawnie; niektóre z muzykalnością; tempo ustalone (stałe); centrum tonalne utrzymane
3	Wiele dźwięków (tonów) i rytmów jest poprawnych; odczuwalne niezdecydowanie w utrzymywaniu tempa i centrum tonalnego; słyszalna muzykalność
2	Podczas gdy melodia jest rozpoznawalna, wiele dźwięków (tonów) i rytmów jest niepoprawnie wykonanych; centrum tonalne oraz ustalony beat (puls) jest zagubiony
1	Melodia jest nierozpoznawalna, uczeń prawdopodobnie nie jest w stanie ukończyć ćwiczenia/piosenki/frazy

Źródło: M. Kołodziejski, *Wybrane sposoby oceniania...*, s. 82.

Przykładowym narzędziem pomiaru jest skala autorstwa Barbary Kamińskiej do oceny kompetencji wokalnych dzieci i młodzieży.

Tabela 7. Skala oceny kompetencji wokalnych Barbary Kamińskiej

Punkty	Kryterium
0	monodeklamacja, melodia lub liczne zmiany w konturze melodii tak, że jest ona niemożliwa do rozpoznania
1	śpiewanie konturu melodii. Melodią można jedynie narysować, nie da się zapisać na pięciolinii
2	poszczególne frazy piosenki są dosyć spójne tonalnie lecz nie są powiązane tonalnie w jedną całość. Śpiewający zmienia często tonację między frazami

#### 4.7. Pomiar osiągnięć muzycznych

Punkty	Kryterium
3	śpiewa stanowiący pewną całość tonalną, wskazujący na ukształtowane poczucie tonalne, ale wiele interwałów śpiewanych jest niedokładnie
4	śpiew w zasadzie w jednej tonacji, poprawnie śpiewane interwały, ale pojawiają się przypadkowe błędy. Niedokładnie zaśpiewany interwał lub fragment wykraczający poza skalę głosu prowadzić do obniżenia lub podwyższenia tonacji
5	śpiew poprawny, utrzymany w jednej tonacji, interwały śpiewane poprawnie

Źródło: B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 1997, s. 118.

Zastosowanie skal szacunkowych w badaniach edukacyjno-muzycznych przyczynia się z całą pewnością do większej obiektywizacji pomiaru kształcenia na zajęciach muzycznych. Jednak najważniejszy w zastosowaniu **skal szacunkowych** jest fakt, że są one narzędziami bardzo często wykorzystywanymi także w praktyce badawczej, uważanymi jako **pomocne przy dokonywaniu ocen przez sędziego kompetentnego tak, aby osoba szacująca oceniła dany obiekt ze względu na podane kryteria, którym przypisano odpowiednie wartości liczbowe**<sup>388</sup>.

Aby prawidłowo zastosować metodę sędziów kompetentnych, należy **przeprowadzić weryfikację kandydatów na sędziów** pod kątem profesjonalizmu w przedmiotowej materii, która podlega ocenie.

W edukacji muzycznej najkorzystniej jest, jeśli nauczyciel badacz zaprosi do współpracy (jako sędziów kompetentnych) nauczycieli akademickich specjalizujących się w danym obszarze (wokalistyka, instrumentalistyka, kształcenie słuchu) lub czynnych zawodowo muzyków. Dobrze jest współpracować także z pedagogami zajmującymi się emisją głosu lub logopedią przy ocenie kompetencji wokalnych np. w wymiarze technicznym, emisyjnym, dykcyjnym<sup>389</sup>.

<sup>388</sup> A.I. Brzezińska, J.M. Brzeziński, *Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych*, [w:] *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*, red. J. M. Brzeziński, Zysk i S-ka, Poznań 2011, s. 299-399.

<sup>389</sup> Warto tutaj poświęcić kilka zdań trudnościom metodologicznym w badaniu

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

W procesie analizy materiału badawczego przez sędziów kompetentnych głównym celem jest zbadanie jednorodności ich opinii pod kątem trafności (posiadania wiedzy deklaratywnej i proceduralnej) i rzetelności (najlepiej jeśli materiał oceniany jest co najmniej dwa razy przez tego samego sędziego) uzyskanych od nich informacji, które oblicza się, korelując opinie sędziów między sobą za pomocą odpowiednich procedur statystycznych, wyrażonych końcową skalą przedziałową oceny zgodności – od bardzo dobrej, przez dobrą, wystarczającą do niewystarczającej (np. wzorami Kappy Cohena dla dwóch sędziów oraz Pi Scotta dla więcej niż dwóch). W niektórych przypadkach stosuje się do obliczeń zgodności sędziów kompetentnych Rho Spearmana lub  $\alpha$  Cronbacha<sup>390</sup>. Literatura przedmiotu skoncentrowana na czynnościach szacowania sędziów kompetentnych w dużej mierze dotyczy kwestii **rzetelności i trafności** i chociaż wyniki uzyskiwanych badań wykazują wysoką korelację pomiędzy testowanymi itemami, w rzeczywistości, sędziowie sugerują się ogólnym wrażeniem wykonawczym<sup>391</sup>.

---

osiągnięć uczniów zdolnych, uwarunkowane jest to bowiem wieloma aspektami, głównie brakiem informacji o przyjęciu kryteriów uczniów zdolnych. Dominuje tutaj metoda eksperymentu naturalnego, gdyż procesy edukacyjne przebiegają w warunkach naturalnych, jednak kontrowersje metodologiczne, jak pisze Eugeniusz Piotrowski, dotyczą wszystkich etapów badań – począwszy od diagnozy wyjątkowych zdolności, form wspierania wybitnie zdolnych osób, profilaktyki problemów związanych z występowaniem szczególnych zdolności, a skończywszy na problemach wychowawczych. Wymienia się kilka tendencji spośród wielu stanowisk metodologicznych: psychometryczną, eksperymentalną (quasi-eksperymentalną), eksplanacyjną (wyjaśniającą), deskrypcyjną (opisową), kwantyfikacyjną (ilościową), jakościową, pragmatyczną. Najważniejsze, żeby po przyjęciu odpowiedniego stanowiska metodologicznego (kierunku, strategii) zdecydować się na ujęcie przynajmniej trzech komponentów: inteligencji (w tym inteligencji muzycznej), zdolności twórczych (w tym gotowości do improwizacji) i osobowości. Cyt. za: E. Piotrowski, *Uczeń zdolny jako problem zainteresowań pedagogiki. Różnice indywidualne a rezultaty pracy uczniów zdolnych*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, UJ, Kraków 2004, s. 225-230.

<sup>390</sup> O. Gorbaniuk, *Wykorzystywanie procedury sędziów kompetentnych w naukach społecznych i możliwości jej oceny psychometrycznej za pomocą narzędzi dostępnych w Statistica*, [online] [https://media.statsoft.pl/pdf/czytelnia/wykorzystywanie\\_procedurey\\_sedziow\\_kompetentnych.pdf](https://media.statsoft.pl/pdf/czytelnia/wykorzystywanie_procedurey_sedziow_kompetentnych.pdf) [dostęp: 11.06.2018].

<sup>391</sup> J. Wapnick, C. Ryan, L. Campbell, P. Deek, R. Lemire, A. Darrow, *Effects of Excerpt Tempo and Duration on Musicians' Ratings of High-Level Piano Performances*, "Journal of Research in Music Education" 2005, no. 53(2), p. 162-176.

## 4.8. Zastosowanie skali Rensisa Likerta w badaniu postaw respondentów oraz częściowo w badaniu osiągnięć muzycznych

Skale Likerta zostały wprowadzone przez Rensisa Likerta, amerykańskiego psychologa, pedagoga i socjologa, w latach trzydziestych XX wieku jako narzędzie służące pomiarowi i ocenie postaw. Od tego czasu stały się popularne w wielu dziedzinach nauk społecznych, w tym głównie w zarządzaniu i badaniach marketingowych oraz pedagogice.

Używanie skal, jako narzędzi do pozyskiwania informacji od uczestników na temat nie tylko ich postaw, ale także preferencji czy ocen (faktów, produktów, procesów, itp.) spowodowało ich popularność także w badaniach edukacyjnych. Przyczyną tego stanu rzeczy może być ich szczególna prostota i użyteczność.

Z drugiej strony wciąż trwa debata nad tym, jak właściwie radzić sobie z danymi uzyskanymi za pomocą wag Likerta oraz jakie metody statystyczne są odpowiednie do ich analizy. Połączenie etykiet lingwistycznych i numerycznych charakterystycznych dla elementów skali Likerta powoduje zainteresowanie wśród badaczy, mimo tego, że pewne metodologiczne zagadnienia, np. związane z fuzyfikacją (rozmywaniem), do tej pory nie były wystarczająco poruszone w literaturze.

$N$ -punktową skalę Likerta można zdefiniować jako dyskretną ocenę dwubiegunową z  $n$  liczbami całkowitymi (np.  $[1, 2, 3, 4, \dots, n]$ ). Wartości są naturalnie uporządkowane, punkty końcowe  $1$  i  $n$  są interpretowane jako oceny ekstremalne ( $1$  jako całkowicie pozytywny,  $n$  jako całkowicie negatywny lub odwrotnie). Jeśli  $n$  jest nieparzyste, to środkowa wartość skali jest uważana za neutralną ocenę (lub „nie może decydować o wartości”), jeśli  $n$  jest liczbą parzystą, wówczas nie ma oceny neutralnej, a każda ocena wyrażona przez użytkownika zmierzać będzie albo do pozytywnego albo do negatywnego kierunku w odniesieniu do teoretycznego centrum skali.

Skale Likerta w postaci

$$[0, 1, 2, \dots, n - 1] \text{ lub } [-\frac{n}{2} + 0.5, -\frac{n}{2} + 1.5, \dots, 0, \dots, \frac{n}{2} - 1.5, \frac{n}{2} - 0.5]$$

dla nieparzystej  $n$  lub

4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

$$\left[ -\frac{n}{2}, -\frac{n}{2} + 1, \dots, 0, \dots, \frac{n}{2} - 1, \frac{n}{2} \right]$$

dla  $n$  parzystej można znaleźć w literaturze specjalistycznej.

Pomimo powszechnego stosowania skal Likerta w psychodiagnostyce, wydaje się, że pierwszeństwo mają tylko skale o rozmiarach 3, 4 i 5 a skale o rozmiarach większych, to znaczy 6- lub 7-punktowe są mniej powszechne, ponieważ wymagają większej zdolności respondentów do zróżnicowania ich postaw lub intensywności własnych zachowań i doświadczeń. Skala Likerta może mieć dwa wzajemnie powiązane poziomy opisy – numeryczne, reprezentowane przez wartości całkowite i poziom lingwistyczny przypisujący każdej (lub niektórym tylko) wartości etykiety lingwistycznej<sup>392</sup>. Ilustrują to poniższe rysunki:

Silnie pozytywne	Pozytywne	Neutralne	Negatywne	Silnie negatywne
1	2	3	4	5

Rysunek 11. Przykład skali 5-stopniowej

Zdecydowanie zgadzam się	Zgadzam się	Mniej lub bar- dziej zgadzam się	Jestem niezdecydowany	Mniej lub bardziej nie zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się
1	2	3	4	5	6	7

Rysunek 12. Przykład skali 7-stopniowej

Skalę Likerta stosuje się do zebrania informacji pozytywnych i negatywnych wobec mierzzonego problemu (postaw wobec konkretnych problemów czy opinii), na które można odpowiedzieć: „tak”, „nie” lub

<sup>392</sup> J. Stoklasa, T. Talášek, J. Kubátová, K. Seitlová, *Likert Scales in Group Multiple-criteria Evaluation*, *Journal of Multiple-Valued Logic & Soft Computing* 2017, no. 29(5), p. 425-428.



4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

4. Śpiewa używając dynamiki (forte i piano)

Zdecydowanie nie	Nie	Trudno powiedzieć	Tak	Zdecydowanie tak
------------------	-----	-------------------	-----	------------------

5. Śpiewa w ustalonym tempie

Zdecydowanie nie	Nie	Trudno powiedzieć	Tak	Zdecydowanie tak
------------------	-----	-------------------	-----	------------------

6. Rozpoznaje zmiany harmoniczne w piosence (z toniki na dominantę septymową)

Zdecydowanie nie	Nie	Trudno powiedzieć	Tak	Zdecydowanie tak
------------------	-----	-------------------	-----	------------------

7. Powtarza motyw toniczny (DO – MI – SO)

Zdecydowanie nie	Nie	Trudno powiedzieć	Tak	Zdecydowanie tak
------------------	-----	-------------------	-----	------------------

8. Odwzorowuje dokładnie zapis nutowy rytmiczny piosenki

Zdecydowanie nie	Nie	Trudno powiedzieć	Tak	Zdecydowanie tak
------------------	-----	-------------------	-----	------------------

9. Rozpoczyna i kończy śpiewanie w danej tonacji

Zdecydowanie nie	Nie	Trudno powiedzieć	Tak	Zdecydowanie tak
------------------	-----	-------------------	-----	------------------

10. Wykonuje piosenkę śmiało, nie zważając na drobne pomyłki

Zdecydowanie nie	Nie	Trudno powiedzieć	Tak	Zdecydowanie tak
------------------	-----	-------------------	-----	------------------

Używanie skali Likerta do badania preferencji, postaw, nastawień czy przekonań, może przyjmować następujące wartości na skali zrównoważonej pięciostopniowej:

Bardzo często	Często	Nie wiem, trudno to określić	Rzadko	Bardzo rzadko
---------------	--------	------------------------------	--------	---------------

Całkowicie zgadzam się	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Całkowicie nie zgadzam się
------------------------	-------------	----------------	-----------------	----------------------------



W zależności od potrzeb procesu edukacyjnego i rzetelnego przygotowania muzycznego nauczyciela-badacza można używać skali Likerta. Stosując ją respektujemy porządkowy charakter elementów (wartości liczbowych). Do ilustrowania wyników badań możliwe jest używanie histogramów<sup>397</sup>. Posługiwanie się skalą Likerta pozwala badaczom wykrywać nawet subtelne różnice w badanych postawach.

Zdaniem Piotra Tarki, obie skale (5-stopniowa i 7-stopniowa) mają swoje ukryte wady i zalety. Decyzja o tym, na którą z nich zdecyduje się ostatecznie badacz, zależy od wielu czynników, do których między innymi należy zaliczyć: możliwości wypowiedzenia się i tym samym udzielenia poprawnej odpowiedzi przez respondenta, zdolność percepcji i poziom wiedzy respondenta, wymagany w badaniu poziom precyzji i trafności pomiaru, liczba i charakter formułowanych stwierdzeń rozpatrywanych na skali, metody komunikacji z respondentami oraz wykorzystanie (w fazie przetwarzania danych) odpowiednich metod statystycznych w praktyce obliczeniowej przed właściwą interpretacją danych liczbowych<sup>398</sup>.

#### 4.9. Badania ilościowe a badania jakościowe – dylematy i perspektywy

Twierdzi się, że dyskurs między zwolennikami badań jakościowych i ilościowych stawia na szali dwa podejścia do rzeczywistości badawczej i edukacyjnej – **konstruktywistyczne i pozytywistyczne**<sup>399</sup>. Podejście konstruktywistyczne, gdzie uczenie się jest procesem budowania doświadczenia, ugruntowane w pracach Richarda Rorty'ego<sup>400</sup>, Nelsona Goodmana<sup>401</sup> i Paula Feyerabenda<sup>402</sup>, wciąż

<sup>397</sup> J. Stoklasa, T. Talášek, J. Kubátová, K. Seitlová, *Likert Scales...*, op. cit., s. 438

<sup>398</sup> P. Tarka, *Własności 5- i 7-stopniowej skali Likerta w kontekście normalizacji zmiennych metodą Kaufmana i Rousseeuwa*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2015, nr 385, s. 286-294.

<sup>399</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 48-49.

<sup>400</sup> Por.: R. Rorty, *Consequences of Pragmatism*, Minneapolis, MN, University of Minnesota Press 1982.

<sup>401</sup> Por.: N. Goodman, *Ways of Worldmaking*, Indianapolis, IN, Hackett 1978.

<sup>402</sup> P. Feyerabend, *Against Method*, Thetford, Norfolk, Tr.: Verso, 1975.

nie znajduje w Polsce wystarczającej aprobaty wśród czynnych nauczycieli. A przecież

główne wyzwania dla przyszłych badań pedagogicznych leżą właśnie w takich kompleksowych planach badawczych, rozwijających i stosujących w praktyce koncepcję łączenia metod ilościowych i jakościowych<sup>403</sup>.

Metodyka badań mieszanych w pedagogice muzycznej staje się praktyczną syntezą dotychczasowych osiągnięć w wielu dziedzinach nauk i traktuje się ją jako **trzeci paradygmat**. W celu opracowania skutecznego projektu naukowego badań mieszanych, naukowcy zmuszeni są posługiwać się dwiema strategiami (ilościową i jakościową) aby podejmowane badania miały charakter cyklicznych, rekurencyjnych i interakcyjnych procesów.

Poniżej zamieszczono **wskazówki, pomocne w projektowaniu planów mieszanych badań**:

- upewnić się, że projekt badawczy nad którym pracujemy ma charakter mieszany (ilościowo-jakościowy);
- zweryfikować główne pytanie badawcze pod kątem mieszane-go projektu naukowego;
- określić racjonalne uzasadnienie dla zastosowania strategii mieszanej w projekcie badawczym;
- zidentyfikować najlepszy projekt mieszany stosownie do postawionych problemów badawczych;
- analizować dane, stosując techniki odpowiednie do metod;
- zweryfikować dane, przyjmując różne sposoby ustalenia rzetelności i trafności użytych metod mieszanych w badaniach;
- interpretować dane, rozpoczynając od danych jakościowych i jednocześnie obserwować i analizować dane ilościowe;
- w zastosowanej strategii mieszanej pisanie pracy może rozpocząć się przed końcem analizy wszystkich danych<sup>404</sup>.

John Creswell podsumowuje ilościowe i jakościowe paradygmaty badawcze zauważając, że każdy z nich dysponuje **odpowiednią ma-**

<sup>403</sup> H. H. Krüger, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 188.

<sup>404</sup> S. Joshi, *Mixed Research Paradigm: A Parsimonious Approach!*, "Journal of Institute of Medicine" 2013, no. 35(1), p. 79.

**trycą ontologiczną, epistemologiczną, aksjologiczną, retoryczną i założeniami metodologicznymi, które stanowią tło dla osi badawczej.** Tak więc podejścia te, jak pisze dalej, odnoszą się do bytu (ontologii), teorii wiedzy (epistemologii), wartości (aksjologii) i języka (retoryki)<sup>405</sup>. Podejście pozytywistyczne<sup>406</sup> (obecne np. w testowaniu) charakteryzują następujące właściwości<sup>407</sup>:

- co do **natury badanej rzeczywistości** – jest ona obiektywna, realna, jednorodna, podzielna,
- co do **koncepcji podmiotu** – jest on deterministyczny i reaktywny,
- co do **celu badań** – jest nim wyjaśnianie, odkrywanie prawidłowości, przewidywanie zachowań i zjawisk,
- co do **tworzonej wiedzy** – jest ona nomotetyczna, bezczasowa, niezależna od kontekstu badań i wartości kulturowych,
- co do **charakteru badań** – jest on niezależny, z uprzywilejowaną perspektywą poznawczą.

Wśród cech konstytutywnych **podejścia pozytywistycznego** znajdziemy między innymi **obiektywny i realny charakter badań**. Podmiot badany jest jednostką pasywnie reagującą na czynniki otoczenia na zasadzie „bodziec – reakcja”, a więc rozpatrywane działania należy interpretować w kontekście założeń behawioryzmu. Zachowania ucznia są zdeterminowane i wymuszone przez otoczenie, w którym działa on i funkcjonuje. Celem takich badań jest próba odkrywania i wyjaśniania prawidłowości oraz predykcja zjawisk<sup>408</sup> (np. powodzenia w uczeniu się gry na instrumencie, kompetencjach wokalnych). Badanie empiryczne ilościowe (do którego należy testowanie) cha-

---

<sup>405</sup> J. W. Creswell, *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks, Sage Publications, CA/London 1994, s. 4-5.

<sup>406</sup> Pisano o tym szerzej w: M. Kołodziejski, *Kilka uwag o testowaniu zdolności muzycznych*, [w:] *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu. Studia- Refleksje-Doświadczenia*, red. B. Pazur, Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, Lublin 2016, s. 243-258.

<sup>407</sup> Przekształcone na potrzeby tegoż opracowania z tabeli charakteryzującej porównanie podejść badawczych autorstwa Adama Sagana w: *Badania marketingowe. Podstawowe kierunki*, AE, Kraków 2003, s. 13.

<sup>408</sup> A. Sagan, *Badania marketingowe*, op. cit., s. 14.

rakteryzuje szczególnie zewnętrzna perspektywa badacza, gdzie odnosząc się obiektywnie do badanej zbiorowości jednakowo prowadzi się rejestrację faktów dotyczących zaistniałych zdarzeń, konstruuje się uogólniony obraz zjawisk i procesów. Aby zapewnić prawidłowość agregacji danych (łączenia mniejszych informacji w większe) należy dążyć do porównywalności pomiarów wedle identycznych zasad i w identyczny sposób<sup>409</sup>. W publikowanych relacjach z badań można odnaleźć projekty oparte na strategii ilościowo-jakościowej, które w niektórych przypadkach uznaje się za celowe.

Zastosowanie podejść mieszanych w perspektywie specyfiki danego projektu badawczego, z pewnością przyniesie pozytywne korzyści poznawcze, ponieważ potencjalnie może pogłębić i poszerzyć zakres informacji, które nie są możliwe do uzyskania w podejściu izolacyjnym (alternatywnym).

Jednocześnie, zamiast ograniczać możliwości prowadzenia badań jedynie za pomocą metod jakościowych lub ilościowych, **podejście oparte na metodach mieszanych** zapewnia naukowcom większe możliwości badania problemów edukacyjnych za pomocą metod z pozoru wykluczających się, a zatem z wykorzystaniem słów i liczb, a to z kolei wskaże wymierne korzyści dla placówek edukacyjnych i ich beneficjentów oraz społeczeństwa jako całości<sup>410</sup>.

#### 4.10. Triangulacja jako wyraz konsensusu badawczego

Dychotomiczna debata pomiędzy zwolennikami obiektywistycznych podejść do badań a subiektywistyczną podmiotowością w naukach społecznych oraz różnice między podejściami jakościowymi i ilościowymi w badaniach wiążą się równie silnie z zapotrzebowaniem na **walidację** (potwierdzenie w udokumentowany sposób, że procedury, procesy, materiały, czynności i systemy rzeczywiście prowadzą do wcześniej zaplanowanych wyników) jak i **akredytację** (sprawdzenie poziomu nauczania danej jednostki organizacyjnej

<sup>409</sup> Rószkiewicz i inni, s. 31-32.

<sup>410</sup> S. Almaliki, *Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research-Challenges and Benefits*, "Journal of Education and Learning" 2016, 5(3), p. 288-296.

i wydanie na tej podstawie przez specjalny zespół oficjalnego dokumentu, upoważniającego tę jednostkę do kontynuowania działalności statutowej) studiów. Dlatego tak ważne w badaniach jest dążenie do podnoszenia ich jakości poprzez systematyczną analizę typologii strategii triangulacji, która podkreśla następujące wymiary: **rzetelność, wiarygodność, możliwość transferowości oraz konfirmowalność**. Portugalscy badacze uważają, że nacisk na formułę dotyczącą sposobów (jak?, w jaki sposób?) poprawiania jakości, jest czymś znacznie bardziej funkcjonalnym, niż samo definiowanie jakości (co to jest?)”, i sprawia, że konstytuuje się nowa ergonomia triangulacji, jako metodologii „środka” i koncyliacji badawczej<sup>411</sup>.

Pojęcie triangulacji pochodzi z geodezji i dotyczy metod wyznaczania w terenie współrzędnych punktów za pomocą układu trójkątów utworzonych przez te punkty<sup>412</sup>. W naukach społecznych i pedagogice, triangulacja oznacza **wykorzystywanie liczyń punktów odniesienia potrzebnych w celu dokładnego określenia pozycji czegoś** (zjawiska, faktu, procesu, danego obiektu)<sup>413</sup>. Zadaniem triangulacji jest integracja różnych podejść badawczych (ilościowych i jakościowych) po to, aby uzyskać szerszą perspektywę poznawczą oraz by móc dokonać weryfikacji (lub konfirmacji) gromadzonych danych, podnosząc tym samym **wiarygodność budowanej na ich podstawie wiedzy**<sup>414</sup>.

Stanisław Palka twierdzi, że triangulacja badań umożliwiała bogatsze, pełniejsze oraz co najważniejsze - **wielostronne poznanie**

<sup>411</sup> M.M. Bdalla, L.L. Oliveira, C.F. Azevedo, R.K. Gonzalez, *Quality In Qualitative Organizational Research: Types of Triangulation as a Methodological Alternative*, *Administração: Ensino E Pesquisa* 2018, no. 19(1), p. 66-98.

<sup>412</sup> *Słownik Wyrazów Obcych*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1995, s. 1127.

<sup>413</sup> Por.: U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, PWN, Warszawa 2011. Zob. także: R. Janczewski, *Triangulacja jako metoda badawcza w naukach o obronności*, „Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2013, nr 2(6), s. 49-59. K. Sántha, *A Trianguláció-Típológiák És a Maxqda Kapcsolata a Kvalitatív Vizsgálatban*, „Vezetéstudomány/Budapest Management Review” 2017, no. 48(12), p. 33-69.

<sup>414</sup> P. Chlipała, *Triangulacja podejść metodologicznych w badaniach naukowych z dziedziny marketingu*, „Research Papers of the Wrocław University of Economics/ Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr (336), s. 40-48.

**obiekту zainteresowania**, gdyż związana jest z ujmowaniem go z różnych punktów widzenia, z różnych perspektyw i w różnorodny sposób, dzięki czemu w badaniach edukacyjnych może przyczyniać się do wzbogacania wiedzy teoretycznej na jego temat oraz zmierza do rozwinięcia danych użytecznych do działań praktycznych<sup>415</sup>, co w przypadku edukacji muzycznej ma charakter szczególnie relevantny. Służą temu, zdaniem S. Palki, poniższe **szczegółowe rodzaje triangulacji**<sup>416</sup>:

- **triangulacja podejść badawczych**, która wiąże się z łączeniem stosowania badań empirycznych ilościowych oraz badań empirycznych jakościowych, bowiem część przedmiotów (lub podmiotów) poznania w procesie dydaktyczno-wychowawczym poddaje się podejściu ilościowemu – liczeniu i mierzeniu, stwarza możliwości opisu i wyjaśniania, zaś część przedmiotów (podmiotów) poznania poddaje się podejściu jakościowemu, związanemu z rozumieniem i interpretacją, a więc wiąże się z przejawami empatii i dialogu. Oba rodzaje przedmiotów i te o charakterze ilościowym, np. osiągnięcia muzyczne uczniów, i te o charakterze jakościowym, np. świat przeżyć emocjonalnych uczniów pod wpływem muzyki **mają znaczenie dla pracy dydaktyczno-wychowawczej** w obrębie edukacji muzycznej, dlatego warto je poznawać zyskując pełniejszy obraz rzeczywistości pedagogiczno-muzycznej. Przykładem takiej triangulacji danych jest badanie zdolności muzycznych za pomocą standaryzowanych testów (jako podejście ilościowe) w zestawieniu z subiektywnymi obserwacjami (jako podejście jakościowe) nauczycieli lub rodziców,
- **triangulacja badaczy** (osobowa, personologiczna), w której mamy do czynienia z rozwiązywaniem tego samego problemu przez dwóch lub więcej niezależnych badaczy. To w rezultacie daje możliwości porównywania i weryfikacji wyników badań

---

<sup>415</sup> S. Palka, *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 119-123.

<sup>416</sup> Ibidem, s. 119-123.

i uzyskania wiedzy pewniejszej lub, w sytuacji rozbieżności wyników, do podjęcia nowych badań, które mają przybliżyć badaczy do prawdy. Szczególnie użyteczny rodzaj triangulacji badaczy może mieć miejsce w toku badań jakościowych, rozpoznawania, rozumienia, interpretowania stanów wewnętrznych, sytuacji egzystencjalnej pojedynczych uczniów i pojedynczych nauczycieli. Przykładem takiej triangulacji może być obserwowanie reakcji dzieci/młodzieży na konkretną muzykę i zestawianie tych wyników z kilku badanych miejsc (np. miasta i wsi, uwarunkowania środowiskowe itp.) w celu porównania stanów emocjonalnych pod wpływem danej muzyki,

- **triangulacja źródeł danych**, gdzie badacz stara się uzyskać możliwie pełną wiedzę o poznawanym przedmiocie wykorzystując dwa rodzaje źródeł, a w ich obrębie kilka składników. Chodzi głównie o **źródła osobowe** (nauczyciele, uczniowie, rodzice uczniów) i **źródła materialne** (wypowiedzi ustne, wypowiedzi pisemne, obrazy, filmy). Przykładem takiej triangulacji może być ocena umiejętności muzycznych przez nauczyciela, rodziców i samych uczniów,
- **triangulacja metod**, gdzie zastosowanie w badaniach edukacyjnych dwóch lub więcej metod stwarza większe szanse pełniejszego poznania badanej rzeczywistości i ewentualnie eliminowania błędów poznawczych, niż w przypadku zastosowania jednej tylko metody badawczej. Szczególnie w przypadku prac magisterskich stosowanie dwóch lub więcej metod przyczynia się do głębszego poznania rzeczywistości edukacyjnej, ponieważ badacz pedagogiczny (student, nauczyciel) ma możliwości stosowania metod badań ilościowych (np. ankietowania ilościowego, skalowania, testowania, socjometrii) oraz ma możliwość stosowania metod badań jakościowych (obserwacji uczestniczącej, wywiadu swobodnego metody biograficznej). Przykładem takiej triangulacji jest zestawienie wyników testów (np. zdolności lub osiągnięć) i obserwacja dziecka w działaniu muzycznym,
- **triangulacja rodzajów badań**, gdzie badacz edukacyjny stara

się zastosować więcej niż jeden rodzaj badań, w celu uzyskania pełniejszej wiedzy użytecznej teoretycznie i metodycznie (praktycznie, prakseologicznie). Zwykle nie ogranicza się do badań opisowych i badań diagnostycznych, ale zmierza w kierunku stosowania badań eksplanacyjnych (wyjaśniających), badań historycznych i badań porównawczych. Oprócz tych wymienionych na uwagę zasługują także badania eksperymentalne polegające na intencjonalnym wprowadzaniu nowego czynnika do procesu dydaktyczno-wychowawczego i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem. Przykładem tego typu badań może być wprowadzenie nowej metody muzyczno-edukacyjnej do procesu dydaktyczno-wychowawczego i obserwowanie zmian pod jej wpływem powstałych. Takim stymulatorem może być zastosowanie metody Batii Strauss w edukacji muzycznej, z rozwinięciem aktywnego słuchania (z grą na instrumentach muzycznych i ruchem przy muzyce w tle, dyrygowaniem, elementami dramy i plastyki), czy coraz popularniejszą adaptacją metody *Chrome Notes*,

- **triangulacja teorii**, która posiada praktyczną użyteczność w kontekście diagnozowania, wyjaśniania, rozumienia i interpretowania faktów i zjawisk związanych z procesem edukacyjnym oraz funkcjonowaniem jego podmiotów (nauczycieli i uczniów). Zaletą tego rodzaju triangulacji jest wykorzystywanie kilku podstaw teoretycznych, w szczególności koncepcji teoretycznych z nauk psychologicznych i np. socjologicznych. Daje to możliwości głębszego, wszechstronniejszego poznawania oraz budowania fundamentów działalności praktycznej. W przypadku edukacji muzycznej odwoływanie się do teorii uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona daje uprawomocnienie do korzystania z teorii psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych jednocześnie, ze względu na dialogiczny, interakcyjny i dynamiczny oraz co ważne – personologiczny charakter tego konstruktu. Przykładem tego typu triangulacji jest odwoływanie się do dwóch koherentnych teorii, np. teorii uczenia się muzyki Edwina



- E. Gordona i teorii behawioralnej, kiedy wprowadzamy motyw tonalny lub rytmiczny jako muzyczne bodźcowanie, obserwując zmiany powstałe pod wpływem tego treningu w fazie interpretacyjnej odwołujemy się do tych dwóch wspomnianych teorii,
- **triangulacja ujęć interdyscyplinarnych**, której przedmiotem poznania jest człowiek – jego rozwój, bycie i stawanie się, funkcjonowanie indywidualne i społeczne, ale także człowiek jako byt przyrodniczy, duchowy, kulturowy, społeczny. Rodzi to możliwości i potrzeby prowadzenia interdyscyplinarnych badań procesu dydaktyczno-wychowawczego, prowadzonych przez pedagogów muzyki i: psychologów, pedagogów, antropologów kultury, filozofów, socjologów, terapeutów, animatorów itp. Przykładem tego typu badań jest powstawanie tematów badawczych, które nadzoruje kilku niezależnych specjalistów z różnych dyscyplin naukowych i artystycznych: np. nauczyciel muzyki współpracuje z badaczem muzyczno-edukacyjnym, artystą muzykiem oraz psychologiem budując teoretyczną wiedzę naukową na bazie empirycznych doświadczeń.

Zdaniem S. Palki,

owe badania mogą przyczynić się do stworzenia systemu wiedzy, będącego czymś więcej niż sumą dokonań uzyskanych przez pojedynczych badaczy z różnych dyscyplin. Wymienione wyżej rodzaje triangulacji badań procesu dydaktyczno-wychowawczego mogą być wiązane z sobą, np. można wiązać triangulację podejść badawczych, źródeł danych i metod lub triangulację teorii i ujęć interdyscyplinarnych. Wykorzystywanie takich możliwości dawać może w przyszłości efekty służące rozwojowi pedagogiki i praktyki szkolnej, stwarzać może szanse opracowania raportów z badań oraz tekstów opisujących, wyjaśniających i interpretujących aktualną praktykę edukacyjną [...] <sup>417</sup>.

Tylko refleksyjny i zarazem krytyczny student/nauczyciel może podejmować próby badawcze z triangulacją w tle, dlatego, że zdaniem Wandy Dróźki,

podjęta problematyka rozwija się wokół tezy, w myśl której refleksyjność, z pozycji jednego z głównych wyróżników nauczycielskiego profesjonalizmu, urasta – w świecie

---

<sup>417</sup> S. Palka, *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*, op. cit., s. 119-123.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

tle nowych konceptualizacji – do rangi kategorii całościowej. Staje się rodzajem wielowymiarowej i otwartej przestrzeni, stwarzającej możliwość pełniejszej integracji różnych stron, wymiarów i płaszczyzn profesjonalizacji nauczyciela jako ustawicznego, całościowego procesu jego „stawiania się”, kształcenia, doskonalenia oraz dalszego rozwoju zawodowego<sup>418</sup>.

Triangulację można zastosować w **obrębie mieszania metod badawczych**, gdzie oczekuje się, że połączenie metod ilościowych z jakościowymi pozwoli wyeliminować błędy poszczególnych metod zastosowanych w badaniach oraz uzupełni wyniki uzyskane na poszczególnych etapach procesu badawczego. Schematycznym przykładem badań wykorzystujących metody mieszane może być np. **przeprowadzenie próby eksperymentalnej** (typowa metoda ilościowa), a następnie **wywiadów pogłębionych** (metoda jakościowa) z wybranymi uczestnikami badania, co może pozwolić na zintensyfikowanie rozumienia procesu generującego uzyskane rezultaty. Innym przykładem może być przeprowadzenie wywiadów z nauczycielami (metoda jakościowa) a w celu bardziej precyzyjnego zdefiniowania problemu i przeprowadzenia badania zależności między zmiennymi przeprowadzić badania sondażowe techniką ankietowania za pomocą technik online (metoda ilościowa)<sup>419</sup>.

Reasumując, należy podkreślić potrzebę budowania kompromisu między przyjmowaniem postawy ontologicznej, a samym przeprowadzeniem badania empirycznego, ponieważ twierdzenie, że teoretyczne podejście triangulacyjne powinno stać się dominującym podejściem i zmajoryzować podejście oparte na pojedynczej teorii **jest co najmniej nieuprawnione**. Zamiast tego należy spróbować zrozumieć w jaki sposób triangulacja teoretyczna może przyczynić się do lepszego zrozumienia wielopłaszczyznowej rzeczywistości edukacyjno-organizacyjnej, a to zdaniem Zahirula Hoque, Marka Covalleski i Tharusha Gooneratne może zagwarantować oryginalność i wartość badań oraz przyczyni się do generowania wiedzy dzięki

---

<sup>418</sup> W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 135.

<sup>419</sup> P. Kawalec, *Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2014, nr 1(199), s. 5.

takim badaniom, zwracając uwagę na związane z tym kompromisy, wśród których dominuje teoretyczna niespójność i brak koncentracji przy integrowaniu teorii z różnymi założeniami ontologicznymi i epistemologicznymi<sup>420</sup>.

#### 4.11. Zalety i wady strategii ilościowej

Próby podejścia ilościowego do badanych zjawisk mają długą i znamienitą historię w pedagogice. Metody ilościowe i podejście obiektywne do badań, polegające na liczeniu, mierzeniu, porównywaniu zjawisk i ich cech oraz tych wszystkich reakcji, które dają się zmysłowo spostrzec i zarejestrować, korzystają z osiągnięć statystyki<sup>421</sup>.

Badania ilościowe i pomiar dydaktyczny w pedagogice mają swoich zwolenników i przeciwników. Bezkrytycznością charakteryzowałby się osąd wskazujący, że z ich pomocą można rozwiązać wszystkie problemy jakie niesie ze sobą proces nauczania i uczenia się oraz wychowania, zwłaszcza muzycznego. Mówiąc krótko, eksploracje ilościowe to podejścia badawcze, w których dokonywany jest **pomiar** aby móc porównać ze sobą (z użyciem wiedzy statystycznej) zebrane wyniki. Mamy wówczas do czynienia z takimi zmiennymi, które można zmierzyć. Podążamy wtedy od prostego wskazania – ile było danych odpowiedzi, do zaawansowanych analiz statystycznych, takich jak analiza czynnikowa, analiza regresji, skalowanie wielowymiarowe.

Zakres stosowania metod statystycznych, jak pisze Czesław Nowaczyk, nie może być ustalony z góry, a odpowiedź na pytanie dotyczące ich stosowalności, powinna być udzielona przez praktyczną ich weryfikację i kontakt z badaną rzeczywistością.<sup>422</sup>

Krzysztof Konarzewski w wielu wypowiedziach ukazuje różnice

---

<sup>420</sup> Z. Hoque, M.A. Covalski, T.N. Gooneratne, *A response to "theoretical triangulation and pluralism in accounting research: a critical realist critique"*, "Accounting, Auditing & Accountability Journal" 2015, no. 28(7), p. 1151-1159.

<sup>421</sup> J. Wierszyłowski, *Zarys psychologii muzyki*, PWN, Warszawa 1966, s. 12.

<sup>422</sup> C. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Wydawnictwo AVIS, Jelenia Góra 1995, s. 9.

w podziale na badania ilościowe i jakościowe.<sup>423</sup> Według jego opinii „badacz ilościowy” już w punkcie wyjścia przyjmuje teorię i korespondującą z nią metodę, narzuca obiektom własne pojęcia, rejestruje fakty społeczne, pozbawiając ich subiektywności oraz wyjaśnia zaobserwowane zjawiska jako konkretne przypadki ogólności. Ucieka również w mechaniczną procedurę, by zabezpieczyć swoje wnioski przed wpływem własnych opinii oraz wartości i odczuć badanych osób.

Bogusław Śliwerski, wytykając badaczom liczne popełnione błędy metodologiczne, odnotował w pracach zbyt dużą dominację analizy statystycznej nad treścią rozprawy. W jego opinii, bezkrytyczne stosowanie zabiegów statystycznych przyczynia się raczej do zaciemnienia niż wyjaśnienia, bądź wykrycia prawdy. Niestety, niektórzy eksperymetatorzy przejawiają tendencję dobierania problemów dopasowanych do istniejących metod statystycznych, zamiast postępować odwrotnie<sup>424</sup>.

Earl Babbie docenia wartość strategii ilościowej w badaniach społecznych. Dzięki nim diagnosta uzyskuje możliwość wykorzystania określonych „skal”, „wielkości” danych zmiennych, dostaje narzędzia do precyzyjnego porównywania ze sobą grup, doprecyzowania czynników mających wpływ na badane zjawisko, a przede wszystkim ułatwienie w uzyskaniu systematycznego charakteru eksploracji<sup>425</sup>.

Stanisław Juszczuk wskazuje, że badania ilościowe umożliwiają badaczowi rzetelne mierzenie i analizowanie danych, co przekłada się na precyzję i duże uszczegółowienie podczas omawiania zależności między zmienną niezależną a zależną. Jest to korzystne, ponieważ badacz może wówczas być obiektywny w odniesieniu do pozyskanych

---

<sup>423</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 25.

<sup>424</sup> B. Śliwerski, *Błędy metodologiczne w awansowych publikacjach pedagogów*, [w:] *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, red. M. Dudzikowa, S. Juszczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 48.

<sup>425</sup> Zob. E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kloskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga-Górecka, PWN, Warszawa 2013, s. 141.

wyników. Badania ilościowe z powodzeniem są wykorzystane do testowania hipotez w eksperymentach (typu klasycznego) ze względu na możliwość pomiaru danych przy użyciu statystyk<sup>426</sup>.

Jak podkreśla Stanisław Palka, badania ilościowe to nic innego jak studia, w których interesują nas ilościowe wyniki typu: jak dużo, co więcej, kto lepiej, itd. Są one najczęściej stosowane w naukowych badaniach z racji ich systematycznego charakteru i są nieodzownie połączone ze statystyką<sup>427</sup>.

Badania ilościowe mają również swoje wady, głównie wynikające z kontekstu badania lub eksperymentu. Eksploracje ilościowe nie analizują rzeczy w naturalnym otoczeniu, ani nie dyskutują o znaczeniu zdarzeń dla różnych osób, ponieważ robią to badania jakościowe. Inną wadą jest to, że aby uzyskać możliwie obiektywny i wiarygodny obraz danego zjawiska, należy zbadać dużą próbę populacji. Im większa jest grupa osób badanych, tym bardziej statystycznie dokładne będą wyniki.<sup>428</sup> Wśród listy wad badań ilościowych najczęściej wymieniane są następujące kwestie:

- nie ukazują one kontekstu badanych zjawisk, czyli odrywają dane od tła, którego część składową stanowią;
- ograniczają się do powierzchniowej rejestracji zewnętrznych zachowań badanych bez wnikania w ich intencje, motywy i znaczenia;
- nadmiernie koncentrują się na dużej liczbie danych ilościowych i na analizie statystycznej;
- nastawiane są na wyniki w postaci danych liczbowych oddających statystykę zjawiska, pomijając dynamikę i zmianę;
- mogą przesterować obraz analizy zgromadzonych wyników poprzez przyjmowanie określonych definicji zmiennych wyznaczających sposób konstruowania narzędzi.

---

<sup>426</sup> S. Juszcyk, *Badania ilościowe w naukach społecznych, Szkice metodologiczne*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice 2005, s. 25.

<sup>427</sup> S. Palka, *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1, s. 3.

<sup>428</sup> W. J. Paluchowski, *Spór metodologiczny czy spór koncepcji – badania ilościowe vs jakościowe*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, t. XIII, nr 1, s. 7-22.

#### 4. Podejścia badawcze w pedagogice muzycznej – ilościowe versus jakościowe

Analizując zaprezentowane w niniejszym podrozdziale mocne i słabe strony stosowanych w pedagogice badań ilościowych warto podkreślić potrzebę przemyślanego i ostrożnego projektowania każdego zamysłu poznawczego. Badania prowadzone w obszarze pedagogiki, w tym wychowania muzycznego, związane są z dużą różnorodnością, wielokierunkowością i współpracą z wieloma dyscyplinami (psychologią, sztuką, socjologią itp.), a także z dynamicznym rozwojem zjawisk, procesów oraz zdarzeń stymulowanych nowymi zmiennymi. Dlatego nie bez racji wielu badaczy opowiada się za pluralistycznym podejściem z równoprawnym uwzględnieniem w nich strategii ilościowej i jakościowej.

---

## 5. Procedura badań naukowych w obszarze edukacji muzycznej – przegląd dokonań rodzimych pedagogów muzyki

W tej części pracy autorzy proponują przyjrzeć się wybranym przykładom badawczym. W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele znaczących badań sięgających do różnych rozwiązań badawczych w edukacji muzycznej. Poniżej zaprezentowano charakterystyki wybranych publikacji składających się na obraz prowadzonych eksploracji naukowych w obszarze edukacji muzycznej.

**Jadwiga Uchyła-Zroski** w pracy doktorskiej zatytułowanej *Akceleracja i stymulacja wokalnych możliwości dzieci klas młodszych w procesie dydaktycznym szkoły*<sup>429</sup> przedstawia zarys koncepcji modelowej zmierzającej do opracowania nowej metody pracy nauczyciela muzyki nad rozwijaniem możliwości głosowych uczniów klas I-III. Badania oparte głównie na naturalnym eksperymencie pedagogicznym, pozwoliły zweryfikować skuteczność nowej metody pracy nad rozwojem wokalnym dziecka i wykazać rolę i zadania uczelni w przygotowaniu zawodowym studentów.

Swoimi zainteresowaniami badawczymi Autorka obejmuje takie zagadnienia, jak: aksjologia i teleologia w wychowaniu (wartości w muzyce w ujęciu przedmiotowym i interdyscyplinarnym), wartości w sztuce i ich kategoriałny charakter, pedeutologia (głównie przez pryzmat powinności (zadań, ról) nauczyciela muzyki w ujęciu historycznym i współczesnym), kultura muzyczna w środowisku

---

<sup>429</sup> J. Uchyła-Zroski, *Akceleracja i stymulacja wokalnych możliwości dzieci klas młodszych w procesie dydaktycznym szkoły*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1987.

rodzinnym, szkolnym i społecznym, edukacja muzyczna (głównie wychowanie przez muzykę) w krajach Unii Europejskiej (np. *Pro-muzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999, *Wartości edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w perspektywie tradycji i współczesności*, Katowice 2016).

**Mirosław Kisiel** w pracy naukowej nt. *Wykorzystanie środków dydaktycznych w usprawnieniu procesu dydaktycznego lekcji muzyki*, przedstawił propozycję kompleksowego (multimedialnego) wykorzystania środków dydaktycznych, polegającą na integralnym użyciu tradycyjnych i nowoczesnych mediów, które wzajemnie uzupełniając się, mogą ułatwić czynności nauczyciela muzyki. Swoje badania zaprezentował w monografii pt. *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*<sup>430</sup>.

Przedstawiona propozycja kompleksowego (multimedialnego) wykorzystania środków (mediów) dydaktycznych polegała na integralnym użyciu tradycyjnych i nowoczesnych środków, które wzajemnie uzupełniając się, mogły usprawnić czynności nauczyciela i uczniów na lekcji muzyki. Współgrała ona z koncepcją odejścia od modelowej wizji tempa rozwoju zdolności i umiejętności muzycznych, sugerując opcję rozwoju i kształcenia jednostkowego, gdzie uczniowie w różnym tempie osiągalni zamierzone w programie etapy kształcenia.

W opisanej rzeczywistości szkolnej, gdzie nauczyciel miał do dyspozycji jedną godzinę lekcyjną dla przedmiotu muzyka w tygodniowym planie zajęć, wskazane było poszukiwanie takich rozwiązań, metod kształcenia, by usprawnić czynności nauczyciela i uczniów. Pomogło to tym samym wyposażać dzieci i młodzież w umiejętności wykorzystania wartości estetycznych i artystycznych muzyki dla indywidualnego ich rozwoju – zarówno tych wartości przekazywanych w trakcie zajęć obowiązkowych i fakultatywnych w szkole, jak również tych docierających wielokodowo z różnych mediów. Multimedialne wykorzystanie środków dydaktycznych to posługiwanie się zarówno mediami prostymi, jak i mass mediami,

---

<sup>430</sup> M. Kisiel, *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2003.



które, wprowadzone do czynności nauczyciela i uczniów, wpływają na usprawnienie procesu dydaktycznego lekcji muzyki. Oddziałując na ucznia wielością bodźców, powodują uruchomienie wielorakich aktywności.

Mirosław Kisiel w przygotowanym studium metodyczno-badawczym (*Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*) podjął się oceny miejsca muzyki w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej<sup>431</sup>. Motywacją wyboru tematu było przekonanie o możliwości i potrzebie podjęcia próby określenia miejsca muzyki w edukacji dzieci na pierwszym etapie kształcenia ogólnego. Ważne stało się także wskazanie istotności podejmowanych działań dla dalszego rozwoju młodego człowieka oraz uchwycenie wielowymiarowych aspektów wychowawczych i dydaktycznych muzyki w kształceniu zintegrowanych, które z racji mnogości publikacji zostały rozproszone, a niektóre z nich znalazły się dopiero w fazie prób wdrożeniowych.

Sformułowane problemy badań w znacznym stopniu przybliżyły oraz wskazały kierunek działań w zakresie rozwijania wyobraźni i postawy twórczej dziecka we współczesnej edukacji, jak również określiły skuteczne formy wprowadzania dziecka w świat muzyki. Wyznaczyły jednocześnie pierwszy etap poprzedzający badania właściwe o charakterze eksperymentalnym i porównawczym.

Przewidywaną formą zakończenia projektu było – w warstwie wdrożeniowej – wykorzystanie materiału w realizacji zadań z zakresu edukacji muzycznej, metodyki nauczania muzyki, zajęć fakultatywnych w celu doskonalenia metod dydaktycznych oraz spożytkowanie badań jako materiału porównawczego i inicjującego dalsze prace podejmowane w ramach seminarium dyplomowego i magisterskiego.

**Romualda Ławrowska** w monografii pt. *Nauczyciel i uczeń w edukacji muzycznej*<sup>432</sup> przedstawiła problematykę podmiotowości na trzech poziomach eksploracji: teoretycznym, metodycznym i em-

<sup>431</sup> M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

<sup>432</sup> R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.

pirycznym. Przyjmując zależność wzrostu podmiotowości ucznia od podmiotowości nauczyciela, Autorka skierowała uwagę na całości kształt zagadnień związanych z kształceniem kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli. Za najważniejsze uznała uwarunkowania systemowe, warsztat pracy nauczycieli oraz prawidłowości i zasady metodyki stosowania przez nich środków i materiałów dydaktycznych. Diagnozę tych uwarunkowań postawiła na podstawie badań sondażowych.

Przedmiotem badań eksperymentalnych uczyniono zmodernizowany proces kształcenia muzyczno-metodycznego nauczycieli oraz jego wyniki. Rezultatem prowadzonej eksploracji stał się przedstawiony model nabywania przez przyszłych nauczycieli kompetencji muzyczno-metodycznych, niezbędnych do prowadzenia zajęć muzyczno-ruchowych z dziećmi w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej. W monografii zaprezentowano empirycznie potwierdzony wybór środków, strategii i modeli kształcenia, a także najczęściej stosowane rodzaje ćwiczeń, typowych dla kształcenia przyszłych nauczycieli.

**Andrzej Wilk** w pracy pt. *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992-1999*<sup>433</sup> przedstawił problemat edukacji muzycznej jako złożony, skomplikowany, rozciągnięty w czasie proces kształcenia oraz związane bezpośrednio z nim zamierzone efekty nauczania i uczenia się, nazywane ogólnikowo kompetencjami.

Przedstawiona w rozprawie specyfika procesu kształcenia i kształtowania wrażliwości oraz sfery emocjonalnej u dziecka stały się osnową problemu badawczego. Rozprawa stanowi naukowe studium analityczno-syntetyczne o wyraźnej wartości diagnostyczno-weryfikacyjnej. Autor w zaprezentowanym materiale empirycznym ukazał rzeczywisty stan skuteczności zewnętrznej pracy muzyczno-wychowawczej bada-

---

<sup>433</sup> A. Wilk, *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992-1999*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

nych nauczycieli nauczania początkowego. Ważne miejsce w rozprawie zajęła charakterystyka **Krakowskiej Koncepcji Wychowania Muzycznego**, która powstała w wyniku wieloletnich badań teoretycznych, empirycznych (sondażowych i eksperymentalnych), a także nowatorskiej działalności zawodowej nauczycieli muzyki.

**Ewa Parkita** w rozprawie nt. *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów klas starszych szkoły podstawowej (na przykładzie klas szóstych)*<sup>434</sup>, zaproponowała nowe rozwiązania metodyczne, wspomagające wykorzystanie nowoczesnych mediów (w tym komputerowych programów dydaktycznych, edukacyjnych pakietów multimedialnych). Takie działania eksperymentalne pokazały, że uczniowie klas VI szkoły podstawowej osiągnęli wyższy poziom wiedzy, lepszą percepcję i preferencje muzyczne.

**Violetta Przeremska** opublikowała monografię pt. *Idealy wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*<sup>435</sup>. Celem dysertacji była próba spojrzenia na problem edukacji muzycznej młodzieży szkolnej przez pryzmat okresu międzywojennego oraz ukazanie tego zagadnienia z perspektywy dominujących w owym czasie idei wychowawczych.

Autorka na kartach książki prześledziła rozwój i przemiany zachodzące w koncepcji edukacji muzycznej młodzieży. Dokonała również charakterystyki tych przemian i kryteriów, wskazała cele i istotę wspomnianych zabiegów wychowawczych na polu nauczania śpiewu i muzyki, a także wskazała na ich konsekwencje. Podstawa źródłowa wspomnianego studium objęła wydawnictwa okresu międzywojennego: druki zwarte, rozprawy, artykuły zamieszczone w wydawnictwach ciągłych lub w pracach zbiorowych. Rozprawa stanowi monografię o profilu historyczno-pedagogiczno-muzycznym.

**Lidia Kataryńczuk-Mania** (*Wpływ zajęć umuzykalniających w przedszkolu na wychowanie społeczno-moralne dziecka sześciolletniego*) jako cel swoich badań przyjęła opracowanie i weryfikację

<sup>434</sup> E. Parkita, *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej 2005.

<sup>435</sup> V. Przeremska, *Idealy wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.

form i sposobów realizacji zajęć umuzykalniających, sprzyjających celom i zadaniom wychowania społeczno-moralnego dziecka sześciolatniego a także zbadanie tego procesu.

Postępowanie badawcze dotyczyło: zbadania poziomu zajęć umuzykalniających w przedszkolu w grupie sześciolatek i porównania go z wymaganiami programowymi, a także ustalenia zależności między umuzykalnieniem a wychowaniem społeczno-moralnym. Wykorzystano eksperyment pedagogiczny, obserwację (zachowań społeczno-moralnych podczas zajęć muzycznych), testy dydaktyczne, ankietę (skierowaną do nauczycieli i rodziców).

Zdaniem Autorki, opartym na podstawie badań i własnych doświadczeń, wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających są bardzo cenne dla rozwoju ogólnego, muzycznego i społecznego dzieci. Wybrane wątki przedstawiono w monografii pt. *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*<sup>436</sup>.

Badania w zakresie kształtowania emocjonalności dziecięcej za pośrednictwem muzycznych kontaktów prowadziła **Wiesława A. Sacher**. Autorka przedstawiła je w monografii pt. *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*. Prowadząc eksperyment stwierdziła,

że słuchanie muzyki, kształtuje pozytywną stronę emocjonalności, natomiast dodatkowe zajęcia artystyczne rozwijają jeszcze inne dyspozycje dzieci: uzdolnienia muzyczne i inteligencję ogólną<sup>437</sup>.

Należy zauważyć także – i na to zwraca uwagę sama Autorka – iż w polskiej literaturze trudno znaleźć doniesienia o badaniach emocjonalności dzieci w edukacji muzycznej<sup>438</sup>.

---

<sup>436</sup>L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.

<sup>437</sup>W. A. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 131.

<sup>438</sup>*Czynniki warunkujące nabywanie umiejętności muzycznych uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej* (doktorat 1996). Por. W.A. Sacher, *Percepcja muzyki a rozwój ogólny i muzyczny dziecka*, [w:] *W kręgu edukacji artystycznej i terapii*, red. L. Kataryńczuk-Mania, PWSZ, Głogów 2006; W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Jakie jest świadome podejście rodziców do procesu umuzykalniania dzieci przedstawia **Beata Bonna-Medyńska** w pracy nt. *Rola środowiska rodzinnego i przedszkola w rozwoju umiejętności muzycznych dzieci sześciolatków*. W badaniach Autorka wykorzystwała sondaż diagnostyczny, dotyczący uwarunkowań rozwoju umiejętności muzycznych dzieci w aspekcie środowiskowych i pedagogicznych uwarunkowań. Wykorzystano również eksperyment pedagogiczny, oparty na założeniach teorii uczenia się muzyki Edwina Eliasa Gordona. Przeprowadzone badania potwierdziły złą sytuację w zakresie przygotowania nauczycieli przedszkola do prowadzenia zajęć umuzykalniających.

Podobnie niewiele rodzin podejmuje działania wspierające rozwój muzyczny dzieci. Eksperyment wykazał wymierne efekty rozwoju percepcyjnych, wykonawczych i improwizacyjnych umiejętności muzycznych dzieci pod wpływem oddziaływań opartych na teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona<sup>439</sup>.

**Ewa Kumik** swoje refleksje badawcze ujęła w następujących publikacjach: *Stan wychowania muzycznego w szkołach ogólnokształcących Słupska w latach 1945-1990*<sup>440</sup>, *Programy nauczania muzyki a ich realizacja w szkołach ogólnokształcących Słupska w latach 1945-1990 (metodologia badań własnych)*<sup>441</sup>, *Życie muzyczne w słupskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w latach 1945-1989*<sup>442</sup>.

---

<sup>439</sup> B. Bonna-Medyńska, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005; *Środowisko rodzinne w procesie rozwoju muzycznego dzieci*, [w:] *Edukacja kreatywna*, red. E.A. Zwolińska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

<sup>440</sup> E. Kumik, *Stan wychowania muzycznego w szkołach ogólnokształcących Słupska w latach 1945-1990*, „Słupskie Prace Humanistyczne” 1996, nr 13b. Pedagogika, red. Andrzej Czarnik, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Słupsku, s.141-148

<sup>441</sup> E. Kumik, *Programy nauczania muzyki a ich realizacja w szkołach ogólnokształcących Słupska w latach 1945-1990 (metodologia badań własnych)*, [w:] *Z teorii i praktyki wychowania muzycznego*, red. Helena Danel-Bozryk, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 1997, s.120-125 oraz [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, red. Elżbieta Gorloff, Romuald Grzybowski, Andrzej Kołkowski, Impuls, Kraków, 2010, s. 387-399.

<sup>442</sup> E. Kumik, *Życie muzyczne w słupskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w latach 1945-1989*, [w:] *Wzrastać w cieniu historii. Dzieci i młodzież w insty-*

Nad rolą i znaczeniem muzyki jako stymulatora procesu uczenia się i nauczania skupiała się w swoich poszukiwaniach badawczych **Anna Kalarus** (*Możliwości stymulacji przez muzykę procesu uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym*). Metoda eksperymentu, prowadzona była techniką grup równoległych według kanonu jednej różnicy J. S. Milla, z pomiarem początkowym i końcowym.

Badania prowadzono w dwóch etapach. Pierwszy miał charakter pilotażowy. Część eksperymentalna dotyczyła oddziaływania czynnika eksperymentalnego, który stanowiło tło muzyczne, towarzyszące zajęciom języka polskiego, matematyki, środowiska społeczno-przyrodniczego. Wykorzystano kompozycje barokowe, tzw. koncert pasywny, a także kompozycje z okresu klasycyzmu i romantyzmu, tzw. koncert aktywny w strukturze formalnej ABA. Autorka wykorzystwała założenia sugestopedii, metody bułgarskiego psychiatry i pedagoga Georgija Łozanowa. W badaniach nad wpływem tła muzycznego na zapamiętywanie i kształtowanie postawy twórczej wykorzystano testy i sprawdziany pamięci krótko i długotrwałej oraz testy badające twórczość werbalną (test Władysława Puśleckiego) i niewerbalną (test graficzny Klausego Urbana).

W przypadku twórczości niewerbalnej, jak wskazały wyniki, nie zauważono pozytywnego oddziaływania muzycznego tła na badaną umiejętność. Pozytywne wyniki uzyskano w zadaniach mierzących zdolności umysłowe typu dywergencyjnego. Tę problematykę Autorka omawia w artykule *Wpływ muzyki na niektóre nie muzyczne zdolności dzieci*<sup>443</sup>.

Związki muzyki z matematyką w edukacji wczesnoszkolnej badała **Anna Łuczak** – *Rola edukacji muzycznej w kształtowaniu pojęć matematycznych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Autorka sformułowała problem główny następująco: w jakim stopniu edukacja muzyczna i uwarunkowania rodzinne sprzyjają opanowaniu przez uczniów

---

*tuczach edukacyjnych w Polsce (1918-1989)*, red. Elżbieta Gorloff, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 304-317.

<sup>443</sup> A. Kalarus, *Wpływ muzyki na niektóre nie muzyczne zdolności dzieci*, [w:] *Obszary badań naukowych w edukacji artystycznej*, red. W.A. Sacher, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2007.

klas II pojęć matematycznych? Przeprowadzone badania mieszczą się w nurcie poszukiwań wspólnych treści muzyki i matematyki, które mogą być łączone w kształceniu zintegrowanym. Szczegółowo opisano problematykę w publikacji *Od muzyki do matematyki. Kształtowanie pojęć matematycznych w edukacji muzycznej dzieci*<sup>444</sup>.

**Ewa Bogdanowicz** podjęła badania nt. *Edukacyjne i terapeutyczne walory rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a w pracy z dziećmi sześciolletnimi wykazującymi symptomy nadpobudliwości psychoruchowej - skuteczność autorskiego programu zajęć (UG)*. Obraz wyników badań Autorka przedstawiła w publikacji *Rytmika Emila Jaques-Dalcroze'a w edukacji i terapii dzieci z symptomami nadpobudliwości psychoruchowej*<sup>445</sup>.

**Agnieszka Weiner** w 2000 r. przedstawiła pracę nt. *Adekwatność przygotowania muzycznego studentów i nauczycieli do założeń modelowych kształcenia muzycznego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (APS w Warszawie)*. Wyniki badań zaprezentowano także w artykule *Przygotowanie absolwentów pedagogiki wczesnoszkolnej do realizacji edukacji muzycznej*<sup>446</sup>.

**Maciej Kołodziejski** zaprezentował rozprawę doktorską na temat *Aplikacja koncepcji Edwina E. Gordona w rozwijaniu zdolności i umiejętności muzycznych uczniów szkoły podstawowej*. Była to praca empiryczna (badawcza) o charakterze ilościowo-jakościowym, w której zastosowano **metodę eksperymentu pedagogicznego wspartego metodą badań w działaniu, sondażu diagnostycznego oraz studium indywidualnych przypadków**.

Celem badań było ustalenie poziomu zdolności i umiejętności muzycznych uczniów klasy pierwszej i czwartej ogólnokształcącej

---

<sup>444</sup> A. Łuczak, *Od muzyki do matematyki. Kształtowanie pojęć matematycznych w edukacji muzycznej dzieci*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2016.

<sup>445</sup> E. Bogdanowicz, *Rytmika Emila Jaques-Dalcroze'a w edukacji i terapii dzieci z symptomami nadpobudliwości psychoruchowej*, Wyd. Uniwersytet Śląski, Katowice 2005; E. Bogdanowicz, G. Durlow, *Rytmika w terapii dziecka*, [w:] *Wartości w muzyce*, red. J. Uchyla-Zroski, Wyd. UŚ, Katowice 2012, s. 428-433.

<sup>446</sup> A. Weiner, *Przygotowanie absolwentów pedagogiki wczesnoszkolnej do realizacji edukacji muzycznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Katarzyńczuk-Mania, J. Karcz, Wyd. UZ, Zielona Góra 2002.



szoły podstawowej oraz potwierdzenie lub obalenie tezy twórcy teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona o konieczności i efektywności sekwencyjnego oddziaływania muzycznego niezależnie od wieku dziecka. Poszukiwano także zależności między poziomem zdolności muzycznych a osiągnięciami muzycznymi oraz kulturą muzyczną rodziny. W części teoretycznej pracy poruszone zagadnienia oscyływały wokół aktualności polskiej koncepcji powszechnej edukacji muzycznej, założeń teoretyczno-praktycznych teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona, próby analizy światowych koncepcji i metod edukacji muzycznych w świetle teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona, wyjaśnień pojęć uzdolnień i osiągnięć muzycznych oraz charakterystyki rozwoju muzycznego w okresie późnego dzieciństwa. Pozostałe rozdziały dotyczą metodologicznych założeń pracy, opisu i analizy badań własnych oraz podsumowania i wniosków. W pracy zastosowano narzędzia standaryzowane w postaci testów zdolności muzycznych IMMA oraz MAP autorstwa Edwina E. Gordona oraz autorskich narzędzi w postaci sprawdzianów umiejętności muzycznych.

Na skutek oddziaływania eksperymentalnego, czyli sekwencyjnego wprowadzania motywów tonalnych i rytmicznych według koncepcji Gordona, zdolności i umiejętności muzyczne uczniów klas pierwszych oraz kompetencje muzyczne klas czwartych ulegają podwyższeniu na korzyść grupy poddawanej stymulacji eksperymentalnej.

Wykazano związek między uzdolnieniami muzycznymi a osiągnięciami muzycznymi oraz kulturą muzyczną rodzin. Związek ten jest jednak mniej wyraźny w grupach eksperymentalnych. Stwierdzono, że zarówno stymulacja według koncepcji E. E. Gordona, jak i tradycyjne oddziaływania muzyczne przynoszą pozytywne rezultaty, jednak stymulacja zewnętrzna w postaci stosowania motywów tonalnych i rytmicznych według koncepcji E. E. Gordona przyspiesza zmiany rozwojowe w obrębie zdolności i umiejętności muzycznych.



**Paweł Trzos** w ramach doktoratu opublikował książkę<sup>447</sup>, w której podjął problem trafności doboru instrumentu do nauki pod względem brzmienia oraz oceny preferencji uczniów w tym zakresie. Badano między innymi związki preferencji barwy dźwięku instrumentalnego, zdolności muzycznych z poziomem osiągnięć uczniów w nauce gry na instrumencie dętym, związki samooceny preferencji barwy instrumentalnej u kandydatów rozpoczynających kształcenie z wynikami Testu ITPT E.E. Gordona, motywację do nauki gry i osiągnięcia uczniów formalnego i nieformalnego kształcenia muzycznego. Posłużono się testami E.E. Gordona: Profil Zdolności Muzycznych (MAP) i Testem Preferencji Barwy Instrumentalnej (ITPT).

Badania przeprowadzono w szkołach muzycznych oraz nieformalnym i prywatnym kształceniu muzycznym, a objęto nimi grupę rekrutujących się do nauki gry na instrumencie dętym uczniów. Praca składa się z 6 rozdziałów. Rozdziały I-II są owocem kwerendy i osadzają problematykę badań we współczesnej pedagogice; III omawia przyjętą metodologię badań pedagogicznych; IV-VI zawierają analizy szczegółowych problemów badawczych. W podsumowaniu, obok istotnych dla praktyki edukacyjnej wniosków, wyartykułowano też implikacje do dalszych badań.

**Anna Waluga** swoją książkę pt. *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej: koncepcja, badania, programy*<sup>448</sup> zadedykowała czytelnikom, których interesuje śpiew rozumiany jako naturalna potrzeba człowieka. W pracy wyeksponowany został aspekt pedagogiczny, ukazujący problem uczenia śpiewu jako najbliższej dzieciom i młodzieży formy kontaktu z muzyką.

Podstawowy problem pracy dotyczył określenia pozycji śpiewu w życiu badanych uczniów. Dociekania skoncentrowane zostały na prezentacji miejsca śpiewu i podejścia do niego przez uczniów-

---

<sup>447</sup> P. A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym : badania edukacyjne nad adaptacją „Teorii uczenia się muzyki” E. E. Gordona*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz-Konin 2009.

<sup>448</sup> A. Waluga, *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej: koncepcja, badania, programy*, Wyd. Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, Katowice 2012.

-członków chórów działających w ramach programu „Śpiewająca Polska” oraz uczniów nieuczestniczących w zbiorowym muzykowaniu. Praca składa się z dwóch części. Część teoretyczna dotyczy różnych aspektów śpiewu, od antropologicznego, przez psychologiczny do edukacyjnego. Dopełnia ją przedstawienie alternatywnych programów upowszechniających śpiew, których w Polsce i na świecie nie jest mało. Część empiryczną stanowi opis badań własnych nad stosunkiem dzieci i młodzieży do śpiewu. Podjęte badania wskazały, że śpiew może stać się potrzebą codzienną każdego młodego miłośnika muzyki.

Anna Waluga z zespołem przygotowała także raport z badań ukazując *Kompetencje muzyczne absolwentów pierwszego etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty*<sup>449</sup>. Do badania kompetencji muzycznych Autorzy zastosowali metodę sondażu diagnostycznego. Diagnostyce poddano kompetencje muzyczne uczniów, którzy przez trzy lata w ramach zintegrowanych zajęć uczestniczyli w zajęciach muzycznych. Podstawowym narzędziem badawczym był Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP). Uzupełniała go ankieta diagnozująca deklarowaną aktywność muzyczną ucznia Skala AMD. Pozwoliła ona na uzyskanie informacji, czy dziecko w jakikolwiek sposób „uprawia” muzykę, tzn.: śpiewa, gra, tańczy, słucha, tworzy itp., inaczej mówiąc – czy muzykuje. Trzecie narzędzie badawcze skierowane zostało do nauczyciela. Kwestionariusz ankiety został wykorzystany do określenia jego kompetencji formalnych, metodycznych oraz muzycznych.

Uzyskany materiał empiryczny ukazał wiele słabych stron wczesnoszkolnej edukacji muzycznej. Osiągnięcia uczniów w badaniach kompetencji muzycznych, szczególnie w zakresie umiejętności percepcyjnych oraz aktywności muzycznych, potwierdzają tę sytuację. Badani nauczyciele posiadali kompetencje muzyczne na niskim poziomie, mimo to wielu z nich nie widziało potrzeby zmian. Prze-

---

<sup>449</sup> A. Waluga, *Kompetencje muzyczne absolwentów pierwszego etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, Wyd. Instytut Muzyki i Tańca, Stowarzyszenie im. Zoltana Kodaly’ a w Polsce, Warszawa 2016.

ważne stało się zaproponowanie, aby zajęcia muzyczne w klasach początkowych były prowadzone przez specjalistę-muzyka.

**Andrzej Białkowski** z zespołem opracował wyniki badań uzyskane w projekcie naukowym *Muzykowanie w Polsce: badania podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*<sup>450</sup>. Autorzy raportu problem muzykowania przeanalizowali w różnych jego wymiarach, zarówno indywidualnych, jak i grupowych, nie wartościując żadnego z nich, starając się jedynie dostrzec i wyeksponować ich specyfikę.

Za równie istotne i warte poznania uznano praktyki formalne, powiązane z instytucjami (np. edukacją w szkole ogólnokształcącej albo artystycznej), jak i aktywności spontaniczne, niesformalizowane, podejmowane pod presją chwili. Zdaniem Autorów istotą muzykowania nie jest bowiem jego umiejscowienie, ale przede wszystkim działanie, aktywność człowieka zaangażowanego w wykonywanie muzyki. W pracy podjęto także zagadnienia uwarunkowań muzykowania, powiązanych zarówno z rodziną, jak i szerszym tłem społecznym. Omówiono również aktualną problematykę muzykowania jako przejawu kapitału społecznego.

**Mirosław Grusiewicz** opublikował monografię opisującą wkład czasopisma „Wychowanie Muzyczne” w rozwój praktyki i teorii powszechnej edukacji muzycznej w Polsce<sup>451</sup>. Podstawową techniką badawczą zastosowaną przez Autora była analiza archiwaliów oraz tekstów. Podjęte badania o charakterze deskrypcyjnym pozwoliły na prezentację czasopisma z perspektywy lat 1957-2013 i przyczyniły się do ujawnienia okoliczności powstania, rozwoju, zmiany treści i struktury, wskazania redaktorów i wydawców tego poczytnego biuletynu. Autor dysertacji podjął się również ambitnego zadania określenia wkładu czasopisma w rozwój teorii i praktyki powszechnej edukacji muzycznej. Ocena zawartości „Wychowania Muzycznego”

---

<sup>450</sup> A. Białkowski, M. Migut, Z. Socha, K. M. Wyrzykowska, *Muzykowanie w Polsce: badania podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*, Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2014.

<sup>451</sup> M. Grusiewicz, *Wkład czasopisma „Wychowanie Muzyczne” w rozwój praktyki i teorii powszechnej edukacji muzycznej w Polsce*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki, Lublin 2015.

została przedstawiona w kontekście całokształtu poglądów i działalności publikacyjnych w nim autorów, z perspektywy sytuacji społecznej, kulturowej i oświatowej.

Dokonując przeglądu wybranych badań naukowych znaczących osób dla pedagogiki muzycznej ( jest ich wielu w Polsce) należy podkreślić ich istotny wkład w obszarze metodologicznym i nie tylko. Jak łatwo zauważyć orientacje naukowe dotyczą rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży, studentów, preferencji muzycznych, wykorzystania ciekawych metod nauczania, twórczych działań, historycznych odniesień naukowych, najnowszych trendów dydaktycznych czy uwarunkowań społeczno-kulturowych.

---

## 6. Kompendium przygotowania pracy dyplomowej w obszarze badań o charakterze pedagogiczno-muzycznym

Zaprezentowane w niniejszym rozdziale treści przynależą do kategorii zaleceń i wskazówek dla uczestników seminarium dyplomowego, przygotowujących prace licencjackie i magisterskie na kierunku pedagogika z uwzględnieniem specyfiki artystycznej (muzycznej) lub artystycznym w zakresie edukacji muzycznej. Sporządzenie pracy dyplomowej ma na celu kształtowanie u studentów umiejętności w zakresie: samodzielnych studiów literaturowych, diagnozowania, oceny problemów i osadzenia ich w literaturze, dostrzegania prawidłowości występujących w obrębie badanych zjawisk, dokonania krytycznej oceny, poprawnego wyciągania wniosków, zaprojektowania nowych rozwiązań lub modyfikacji istniejących, czynnego posługiwania się nabytą w czasie studiów wiedzą, prowadzenia logicznego toku wywodów, samodzielnego rozwiązywania określonych zadań projektowych, diagnostycznych i weryfikacyjnych<sup>452</sup>. Finałem podjętych działań jest przygotowanie pracy pisemnej w obszarze wybranej specjalizacji z użyciem dostępnych lub samodzielnie opracowanych narzędzi badawczych oraz przy posługiwaniu się jasnym i precyzyjnym językiem<sup>453</sup>.

Istotnym dążeniem jest niewątpliwie usystematyzowanie pojęć w obszarze pedagogii muzyki, poznanie i zastosowanie narzędzi do prowadzenia eksploracji rozległych obszarów aktywności muzycznej i struktur

---

<sup>452</sup> W. Puślecki, *Model pedagogicznej pracy naukowej*, Impuls, Kraków 2001, s. 7.

<sup>453</sup> G. Gambarelli, Z. Łucki, *Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską. Wybór tematu, pisanie, prezentowanie, publikowanie*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 1998, s. 20 i in.

oddziaływania muzyką, a także doskonalenie umiejętności warsztatowych w zakresie prowadzenia badań i umiejętności specjalistycznych pozwalających sprawnie posługiwać się językiem i mową muzyki.

Na kierunku pedagogika istota pracy powinna wynikać ze studiowanej specjalności. Może być ona opracowaniem o charakterze projektowym (np. koncept działań edukacyjnych, edukacyjno-terapeutycznych, resocjalizacyjno-adaptacyjnych w obszarze muzyki, śpiewu lub tańca, w tym własne prognozy pedagogiczne), analityczno-projekcyjnym (np. analizy i diagnozy problemów artystyczno-pedagogicznych w aspektach edukacyjnych, społecznych, systemowych i profilaktycznych), badawczym (np. pedagogiczno-artystyczne monografie problemów, przypadków, instytucji bądź badania empiryczne i analityczne w środowiskach społeczno-edukacyjnych, analizy teoretyczno-praktyczne problemów pedagogicznych). Na kierunkach artystycznych, w przypadku prac licencjackich, dysertacja może być oparta na analizie przypadku (*case study*), dopuszczalne jest także przygotowanie pracy empirycznej<sup>454</sup>. Praca magisterska winna być już pracą naukowo-badawczą, teoretyczną, opartą na archiwaliach lub pracą empiryczną opartą na źródłach wywołanych oraz wynikach przeprowadzonych badań.

### Struktura pracy dyplomowej

Praca dyplomowa powinna mieć charakter empiryczny a w swojej konstrukcji zmierzać do przygotowania, zaprezentowania i interpretacji badań własnych, uwzględniając logiczność wywodu oraz kompletność rozdziałów i adekwatność względem tematu poszczególnych części. Przygotowana dysertacja musi być samodzielny wytworem studenta, nienoszącym znamion plagiatu. Powyższą okoliczność autor pracy poświadcza w stosownym dokumencie, stanowiącym integralną część pracy. Temat pracy powinien być związany z kierunkiem kształcenia studenta, a rozprawa, w klasycznym ujęciu, składać się z kilku elementów składowych, których struktura zaprezentowana została poniżej.

---

<sup>454</sup> Praca dyplomowa pisemna na kierunkach artystycznych, kwerenda internetowa: [phavi.umcs.pl](http://phavi.umcs.pl); [instytutmuzyki.us.edu.pl](http://instytutmuzyki.us.edu.pl); [wa.uz.zgora.pl](http://wa.uz.zgora.pl); [wpa.amu.edu.pl](http://wpa.amu.edu.pl); [ur.edu.pl](http://ur.edu.pl) [dostęp: 3.11.2017].

## STRONA TYTUŁOWA

Załącznik do zarządzenia nr .....
<i>Projekt strony tytułowej pracy</i>
NAZWA UCZELNI NAZWA JEDNOSTKI (prowadzącej kierunek)
IMIĘ I NAZWISKO AUTORA PRACY DYPLOMOWEJ NR ALBUMU
TYTUŁ PRACY
PRACA DYPLOMOWA (MAGISTERSKA/LICENCJACKA)*
IMIĘ I NAZWISKO PROMOTORA
MIEJSCE I ROK WYKONANIA PRACY
<i>* wpisać odpowiednio</i>

Na pierwszej stronie pracy dyplomowej znajduje się nazwa uczelni i jednostki prowadzącej kierunek studiów, imię i nazwisko studenta, numer albumu, tytuł pracy awansowej, nazwisko promotora oraz miejsce i rok przygotowania rozprawy. Wzór tej strony pracy jest dostępny i możliwy do pobrania ze strony internetowej właściwego wydziału lub instytutu uczelni.

## OŚWIADCZENIE

*Projekt drugiej strony pracy*

Słowa kluczowe:.....  
( max 5)

**Oświadczenie autora pracy**  
Ja, niżej podpisany/a:  
imię (imiona) i nazwisko .....  
autor pracy dyplomowej pt. ....  
.....

Numer albumu: .....

Student/ka ..... Uniwersytetu.....  
(Nazwa wydziału/jednostki dydaktycznej)

kierunku studiów .....  
specjalności\* .....

\*(wypełnić, jeśli dotyczy)

Oświadczam, że ww. praca dyplomowa:

- została przygotowana przeze mnie samodzielnie<sup>1</sup>,
- nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2006 r. Nr 90, poz. 631, z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym,
- nie zawiera danych i informacji, które uzyskałem/łam w sposób niedozwolony,
- nie była podstawą nadania dyplomu uczelni wyższej lub tytułu zawodowego ani mnie, ani innej osobie.

Oświadczam również, że treść pracy dyplomowej zamieszczonej przeze mnie w Archiwum Prac Dyplomowych jest identyczna z treścią zawartą w wydrukowanej wersji pracy.

**Jestem świadoma/y odpowiedzialności karnej za złożenie fałszywego oświadczenia.**

.....  
Data  
.....  
Podpis autora pracy

<sup>1</sup> uwzględniając merytoryczny wkład promotora (w ramach prowadzonego seminarium dyplomowego)

Kolejną obowiązującą stroną pracy dyplomowej jest oświadczenie antyplagiatowe studenta. Tekst tego dokumentu jest również dostępny i możliwy do pobrania na stronie internetowej danej jednostki organizacyjnej uczelni jako dokument obowiązujący w danej uczelni. Strona ta podpisywana jest własnoręcznie przez studenta piszącego daną pracę dyplomową.



W tym miejscu warto wspomnieć, że plagiat jest przestępstwem. Zgodnie z *Prawem autorskim*<sup>455</sup>, kto przywłaszcza sobie autorstwo całości lub części cudzego utworu albo artystycznego wykonania, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 3. Toteż warto podkreślić istotę tego dokumentu, gdyż jest on jednostkowym oświadczeniem mającym wymiar prawny.

## SPIS TREŚCI

W spisie treści prezentowana jest struktura pracy dyplomowej. Każdy element spisu powinien odsyłać do numeru stron, na których znajdują się: wstęp, rozdziały i podrozdziały, zakończenie, bibliografia oraz załączniki.

<b>Spis treści</b>	
Wstęp .....	4
1. Temat pracy w świetle literatury przedmiotu .....	7
1.1. ....	
1.2. ....	
1.3. ....	
(...)	
4. Metodologia badań własnych .....	
4.1. ....	
4.2. ....	
4.3. ....	
4.4. ....	
4.5. ....	
5. Temat pracy w świetle badań własnych .....	
5.1. ....	
5.2. ....	
5.3. ....	
Zakończenie pracy i wnioski .....	
Bibliografia .....	
Spis tabel i wykresów .....	
Aneks .....	

<sup>455</sup> Zob. Dz. U. RP Warszawa, z dn. 4 lutego 1994 r. Nr 24 Poz. 83. Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych; Por. A. Poszewiecki (op.), *Mam prawo do prawa*, Fundacja „Inicjatywa Kobiet Aktywnych” FIKA, Olsztyn 2012, s. 17; Por. G. Mania, *Plagiat muzyczny*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z Prawa Własności Intelektualnej”, 2016, z. 3, s. 70.

## WSTĘP

Wstęp stanowi swoiste wprowadzenie do całej dysertacji. Zawiera on ogólnie zarysowane problemowe tło pracy, wprowadzające w przedmiotowe zagadnienia, postawioną tezę, precyzuje cel badań, kreśli zakres poszczególnych rozdziałów oraz wskazuje źródło motywacji do podjęcia wskazanego w pracy tematu. W nielicznych przypadkach (np. w pracach o charakterze artystycznym), gdy praca nie zawiera odrębnego rozdziału związanego z metodologią badań własnych, we wstępie powinny znaleźć się informacje dotyczące zastosowanych metod i narzędzi badawczych oraz postawionej tezy lub hipotezy. Proponowana objętość tej części pracy z reguły wynosi około 2-4 strony.

## CZĘŚĆ TEORETYCZNA

Kolejnym elementem pracy jest część teoretyczna, która zawiera podzieloną na rozdziały analizę literatury przedmiotowej i przedstawia uporządkowaną treść wprowadzającą w problematykę pracy. Rozdziały rozpoczynają się od nowej strony i są wyróżnione graficznie. Podrozdziały pracy również są wyróżnione graficznie i znajdują się bezpośrednio pod rozdziałami.

Część teoretyczna powinna uwzględniać jedynie te kwestie teoretyczne, które korespondują z zakresem badań. Zaprezentowana analiza literatury wymaga rzetelnej znajomości podstawowych opracowań oraz źródeł. Wskazanie adekwatnych teoretycznych zagadnień powinno stanowić ich krytyczny opis i interpretację. Autor ma prawo do przytaczania fragmentów literatury wprost, wówczas przytoczony tekst winien być ujęty w cudzysłów i opatrzony stosowanym przypisem. Za najcenniejsze uznaje się jednak swobodne, komparatystyczne posługiwanie się zagadnieniami zaczerpniętymi z literatury przedmiotu, które również winny znaleźć swoje źródło w stosownym odwołaniu. W tej części pracy należy ograniczyć ilość tekstu zaczerpniętego ze źródeł internetowych, aczkolwiek dopuszcza się korzystanie ze stron naukowych, z wyeliminowaniem portali popularnych.

Teoretyczną część pracy dyplomowej należy zwięździć konkluzją, w której autor wskaże w jakim zakresie temat pracy jest nośny i nadal istotny w świetle literatury przedmiotu.

#### CZĘŚĆ METODOLOGICZNA

Jest ona niewątpliwie najważniejszą częścią projektową pracy dyplomowej. Zawiera szczegółowe wprowadzenie w strukturę badań własnych. Ze względu na swój charakter wymaga podstawowych, nie rozbudowanych odniesień do zagadnień definiowanych w literaturze metodologicznej. Konieczne jest zatem podanie definicji wprowadzanych do poruszanych zagadnień metodologicznych. Wymaga również klarownego zarysowania własnej eksploracji. Niezbędne jest zatem sformułowanie autorskich wytycznych badań odnoszących się do realizowanej pracy dyplomowej.

W zależności od charakteru badań część metodologiczna może przyjąć odmienną strukturę częściową. W pracy diagnostycznej będzie to: *Cel i przedmiot badań; Problem badawczy główny i problemy szczegółowe; Metody, techniki i narzędzia badań oraz Teren i organizacja badań*. Natomiast w pracy o charakterze eksploracyjno-weryfikacyjnym znajdują się: *Cel i przedmiot badań; Problem badań i hipotezy; Zmienne i wskaźniki; Metody, techniki badań i narzędzia badań; Charakterystyka środowiska badawczego i próby badawczej* a także *Organizacja badań*.

#### CZĘŚĆ EMPIRYCZNA

Niniejszy moduł pracy przedstawia wyniki badań własnych, które powinny zostać uporządkowane zgodnie z problematyką badawczą. Poszczególne podrozdziały winny przynosić rzetelną interpretację uzyskanych wyników danych empirycznych z własnym, autorskim wyjaśnieniem zjawisk dostrzeżonych podczas eksploracji oraz w odniesieniu do dotychczasowego stanu badań danej problematyki. W tej części pracy autor wykazuje się umiejętnością prezentowania wyników badań, komentowania ich, porównywania własnych osiągnięć z inny-

mi, syntetyczną prezentacją danych ze sprawnym opisem w swoistym dyskursie pedagogiczno-artystycznym.

#### ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

Wskazana w powyższej zapowiedzi część zamyka całość pracy. W niej następuje przypomnienie postawionej na wstępie tezy, uzyskanych z części teoretycznej istotnych informacji oraz w formie opisowej szkic założeń metodologicznych. W zakończeniu autor wskazuje syntetyczną prezentację wniosków z części badawczej wraz z wnioskami istotnymi z punktu widzenia praktyki pedagogicznej. Dopełnienie tego rozdziału stanowi odpowiedź na pytanie: W jakim zakresie temat pracy może być dalej kontynuowany? Zakończenie pracy powinno obejmować około 2–3 strony.

#### BIBLIOGRAFIA

Ta część pracy dyplomowej zawiera zbiór literatury, która posłużyła do opracowania tematu rozprawy. Przytoczone źródła powinny być podzielone na druki zwarte (monografie i prace zbiorowe), druki ciągłe (gazety, czasopisma, wydawnictwa ciągłe publikowane nieregularnie), źródła (akty prawne) a także netografię (źródła internetowe).

W pracach ukierunkowanych na problematykę pedagogiczno-artystyczną istotne będzie również wskazanie fonoteki (zbioru płyt gramofonowych i kolekcji wykorzystanych rejestracji audio), wideoteki (rejestracji filmowych) oraz materiału nutowego. W przypadku przygotowywanego wykazu publikacji należy bezwzględnie zastosować kolejność alfabetyczną. Dla prac licencjackich zalecane jest wskazanie w wykazie bibliograficznym minimum 30 pozycji literatury, a dla magisterskich 60.

#### SPIS TABEL / WYKRESÓW / SCHEMATÓW / RYSUNKÓW

Wszelkie materiały takie jak tabele, ryciny, rysunki i fotografie zamieszczone w pracy dyplomowej i będące elementem tekstu powinny mieć oznaczenia zgodne z obowiązującym standardem.

To znaczy, należy je oznaczyć kolejnym numerem właściwym dla każdego typu, uwzględniając stosowny zapis odpowiednio dla:

Rycin – Ryc. + kolejny numer + podpis określający rycinę;

Tabel – Tab. + kolejny numer + podpis określający tabelę;

Fotografii – Fot. + kolejny numer + podpis określający fotografię;

Infografiki – Inf. + kolejny numer + podpis określający infografikę.

Przy przygotowywaniu spisu powyższych rejestrów należy pamiętać o podaniu odpowiednich stron, na których znalazły się wyszczególnione materiały.

## ANEKSY

Aneks rozumiany jest jako dodatek, uzupełnienie, załącznik stanowiący integralną część dzieła. W pracy dyplomowej koniecznie należy zamieścić w nim wzory zastosowanych narzędzi badawczych. Opcjonalnie można dołączyć zestawienie surowych wyników, zdjęcia obrazujące przeprowadzone działania praktyczne, scenariusze obserwowanych zajęć muzycznych lub innych form aktywności artystycznej, wyciągi z aktów prawnych, zwłaszcza wewnątrz instytucjonalnych, kserokopię dyplomów osiągnięć artystycznych, zdjęcia, materiały nutowy itp.

Przewidywana objętość pracy licencjackiej powinna oscylować wokół 60-80 stron, natomiast pracy magisterskiej około 80-120 stron<sup>456</sup>. Na wydziałach artystycznych zalecenia wskazują, że objętość pracy nie powinna być mniejsza niż 25 stron tekstu w pracach licencjackich oraz 50 stron tekstu w pracach magisterskich<sup>457</sup>.

---

<sup>456</sup> *Przewodnik przygotowania pracy dyplomowej na kierunku pedagogika (Rekomendacje KZZJK dotyczące standardów prac dyplomowych)*, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach, [online] <http://www.pedagogika.us.edu.pl> [dostęp: 15.10.2017].

<sup>457</sup> *Instrukcja realizacji pisemnej pracy dyplomowej licencjackiej i magisterskiej dla kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej*, [online] <http://www.wart.us.edu.pl/wydzial-artystyczny> [dostęp: 15.10.2017].

### Wymogi dotyczące przygotowania tekstu pracy dyplomowej

Wśród licznych wymogów formalnych, dotyczących przygotowania tekstu pracy dyplomowej, istotne znaczenie mają następujące elementy: ogólny wygląd pracy, zalecenia edytorskie tekstu oraz tworzenia przypisów, zasady opisu bibliograficznego i sposobu opracowania tabel, wykresów, schematów, prezentowania materiału faktograficznego i ikonograficznego<sup>458</sup>. Pracę dyplomową należy bezwzględnie pisać w czasie przeszłym w formie bezosobowej. Można stosować tryb bierny lub formę trzeciej osoby liczby pojedynczej np.: *opracowano, przedstawiono*, albo: *autor opracował, autor przedstawił* (należy unikać zwrotów typu: *ja opracowałem, ja przedstawiłem*).

Wymogi formalne pracy dotyczą opracowania edytorskiego zastosowanego zapisu, który obejmuje następujące elementy tekstu: format – A4, krój czcionki – *Times New Roman*, wielkość czcionki podstawowej – 12 pkt., rodzaj odstępu między wierszami – 1,5 pkt., ustawienie marginesów: lewy 3,4 cm, górny, dolny i lewy 2,5 cm., W pracy drukowanej dwustronnie obligatoryjnie należy stosować marginesy lustrzane. Tekst pracy powinien być justowany, przy rozpoczynaniu kolejnego wersu należy zastosować akapity (wcięcie tekstu 1,25). Wersy powinny być co najmniej trzy-, czterozdaniowe.

Rodzaj oprawy pracy drukowanej dwustronnie uzależniony jest od wymogów danej uczelni (dotyczy to oprawy pracy, np. w twardej okładce lub w formie zbindowanej).

---

<sup>458</sup> Warto dodać, że istnieją różne przeszkody (bariery) w komunikowaniu wyników badań autorskich. Wśród nich należy wyróżnić: (1) wygląd, tekst, który prezentuje się nieestetycznie i nieciekawie nie będzie czytany, (2) forma, zagmatwana struktura tekstu będzie przyczyną odłożenia go przez czytelnika, (3), zawartość, jeśli tekst ma zbyt wiele lub zbyt mało informacji albo są one niewłaściwie podane, to czytelnicy czują się zdezorientowani, a często niepokieszeni, (4) brak śródtytułów, czytelnikom trudno odnaleźć się w długich tekstach bez śródtytułów (podrozdziałów) i podziałów na poszczególne części, (5) nieodpowiedni język, język archaiczny, zbyt mechaniczny, zbyt formalny lub potoczny bądź specjalistyczny zniechęca potencjalnych czytelników, (6) długie, zawiłe, wielokrotnie złożone zdania, (7) skomplikowane i rzadkie słowa, użyte wyłącznie z chęci zaimponowania czytelnikowi, (8) niewłaściwy ton wypowiedzi, (9) błędy, głównie ortograficzne, gramatyczne czy interpunkcyjne podważają w oczach czytelnika wiarygodność faktów, liczb, analiz, wniosków z badań. Cyt. za: J. Billingham, *Redagowanie tekstów*, PWN, Warszawa 2006, s. 9.

Zabiegi edytorskie prowadzone nad tekstem rękopisu to nic innego jak nadawanie mu określonego wyglądu np. poprzez ustalenie wielkości i rodzaju czcionki, szerokości marginesów na stronie, pochylenie, podkreślenie liter itp. Współcześnie operacje związane z formatowaniem tekstu można wykonać posługując się stosowanym programem komputerowym np. *Word*. Jedną z ocen przygotowanej dysertacji jest opiniowanie jej strony formalnej, która dotyczy opanowania techniki pisania, przygotowania spisu rzeczy i odsyłaczy.

Wszystkie strony pracy powinny być numerowane (numeracja stron w stopce, numeracja na stronach parzystych wyrównana do lewej, na nieparzystych do prawej, czcionka Times New Roman o rozmiarze 11 pkt). Numeracja automatyczna (ustawiamy przez wybór z menu/wstążki „Wstaw” opcje „Numery stron”). Numeracja pierwszej, tytułowej strony jest niewidoczna, numeracja widoczna rozpoczyna się od spisu treści (zazwyczaj jest to strona nr 3 lub 4). Każdy kolejny rozdział lub kolejna część pracy równa rozdziałowi (np.: wstęp, zakończenie, bibliografia, aneks) powinny zaczynać się od nowej strony i zawierać odpowiednią numerację. W celu oddzielenia stron należy wstawić tzw. znak podziału strony. Można to uczynić przez jednoczesne naciśnięcie kombinacji klawiszy [Ctrl] [Enter]. Niedozwolone jest wielokrotne naciskanie klawisza [Enter] gdyż wówczas powstają luki – odstępy w tekście. Tytuły rozdziałów powinny być napisane wytłuszczoną czcionką o rozmiarze 14 pkt., a podrozdziałów 12 pkt. (opcjonalnie wielkość czcionki może wynieść 16 i 14 pkt.). Na końcu tytułów rozdziałów i podrozdziałów nie należy stawiać kropek.

W tekście głównym akapity należy rozpoczynać wcięciem (1,25 pkt.) ustawionym jednakowo dla całego dokumentu (za pomocą linijki górnej bądź w oknie formatowania akapitu), nie należy używać do tego celu klawisza spacji. Odstępy między wyrazami powinny zawsze wynosić 1 spację. Osiągnięcie tego efektu ułatwi włączenie funkcji „Pokaż wszystko (Ctrl+\*)” oznaczonej na pasku zadań symbolem „¶”. Nie stawia się spacji przed następującymi znakami: kropka, przecinek, dwukropek, średnik, nawias zamykający, cudzysłów zamykający, odsyłacz do przypisu, znak procentu. Nie stawia

się również spacji po następujących znakach: nawias otwierający, cudzysłów otwierający. W tekstach w języku polskim obowiązuje cudzysłów „drukarski”. W tekstach w innych językach stosuje się cudzysłowy właściwe temu językowi, np. “tekst angielski”, «tekst francuski». Należy unikać znaku " gdyż zwykle powstaje on przy wklejaniu skanowanego tekstu. Dokładne cytaty wprowadza się za pomocą cudzysłówów „drukarskich”.

W przypadku tekstu obcojęzycznego należy używać poprawnych znaków diakrytycznych (np. à, á, â, ã, ä). Nie wolno zastępować takich znaków apostrofem bądź *primem* dodanym przed lub po literze (np. ‘a, a’). Odmianą pochyłą (kursywą) zapisuje się: tytuły dzieł drukowanych (*Historia filozofii, Ogniem i mieczem*), wtrącenia obcojęzyczne (*a propos, ex lege*), łacińskie terminy medyczne (*variola vera*), łacińskie nazwy systematyczne (*Corvus corax*), włoskie terminy muzyczne (*staccato*), nazwy własne aktów prawnych. Nie stosuje się kursywy dla oznaczenia cytatów.

Obowiązują następujące zasady, dotyczące używania dywizu, półpauzy i pauzy: dywizu (-) używa się w funkcji łącznika (np. polsko-rosyjski, Szelburg-Zarembina), półpauzy (–) bez spacji używa się w wyrażeniach typu „od–do” (np. 1939–1945, s. 14–18), półpauzy (–) ze spacją używa się w funkcji myślnika, pauzy (—) używa się w wypunktowaniach (przy wypunktowaniach wielostopniowych, używa się też półpauzy).

Podczas zapisywania dat w tekście pracy stosujemy następujący zapis: 1 grudnia 2011 r. lub 1.12.2011 r. (błędem jest łączenie rocznika ze znakiem „r.”, np. 2011r.). W tekście właściwym unikamy używania skrótów, piszemy raczej „2008 rok” zamiast „2008 r.”, to samo dotyczy słów: między innymi, na przykład, i tak dalej, i tym podobne. Nie zostawiamy jedno-, dwu-, trzyliterowych słów na końcu linijki (spójników przyimków, zaimków). Przenosimy je do następnego wiersza, w tym celu należy przenieść je do następnej linii przez związanie z następnym wyrazem tzw. twardą spacją (przez wciśnięcie bezpośrednio między spójnikiem a następnym wyrazem kombinacji klawiszy [Ctrl] [Shift] [Spacja]). Niedozwolone jest przenoszenie spójników



do nowego wiersza przez wstawianie wielokrotnych spacji tzw. miękkiego entera. Wyjątek stanowi zaimbek „się”, który powinien zostać w sąsiedztwie czasownika, do którego się odnosi. Kropki przecinków i inne znaki przestankowe stawiamy zawsze bezpośrednio po wyrazie – nie oddzielamy spacją (np.: ...dźwięk. ...nuta, która... ...aplikatura! ...słuchowa?). Nie stawiamy kropek w podpisach i tytułach. Indeksy górne i dolne wpisujemy bezpośrednio po znaku, którego dotyczą (np.: d<sup>2</sup>, C<sub>1</sub>). Wypunktowania i wyliczenia w tekście powinny być jednolite dla całego tekstu pracy, przy czym autor ma do wyboru kilka wariantów:

- stosując numerację z kropką tekst rozpoczynamy pisać wielką literą i kończymy kropką;
- stosując numerację z nawiasem tekst rozpoczynamy pisać małą literą, kolejne punkty oddzielamy przecinkiem lub średnikiem a całość wyliczenia kończymy kropką;
- podobnie w przypadku stosowania jako punktora myślnika lub w wielu przypadkach „a)”, całość wymieniania kończymy kropką.

Cytaty z literatury piszemy w tekście czcionką prostą i umieszczamy w cudzysłowie. Kursywy używamy tylko w pisowni zwrotów obcojęzycznych i zaznaczenia przytaczanych wypowiedzi badanych. Tekstu pisanego kursywą nie umieszczamy w cudzysłowie. Na końcu cytatu bezwzględnie powinien widnieć przypis dolny do literatury (patrz: zasady sporządzania przypisów bibliograficznych).

Tabela jest swoistym wykazem, zestawieniem, rejestrem danych, zwykle liczbowych, rozmieszczanych na arkuszu w określonym porządku według rubryk<sup>459</sup>. Tabele przedstawiamy graficznie, tekst notując czcionką *Times New Roman*, rozmiar 12 pkt. lub mniejszy, z interlinią 1 lub 1,15 pkt. Numer tabeli i podpis powinien widnieć nad tabelą, pod tabelą podane winno być również źródło pozyskania danych. Zaleca się środkowanie danych liczbowych względem pozycji o największej ilości cyfr. W tabeli nie zostawia się pustych rubryk. Obowiązują następujące znaki umowne takie jak: pauza

<sup>459</sup> M. Węglińska, *Jak pisać prace magisterską?*, Impuls, Kraków 1997, s. 65.

(-) – zjawisko nie występuje, zero (o) – zjawisko istnieje, jednakże w ilościach mniejszych od liczb, które mogą być wyrażone uwiarygodnionymi w tabeli znakami cyfrowymi, kropka (.) – zupełny brak informacji lub brak informacji wiarygodnych oraz znak x – wypełnienie rubryki ze względu na układ tabeli jest niemożliwe lub niecelowe.

Tabela 8. Motywy badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej do podjęcia kształcenia ustawicznego w zakresie rytmiki i tańca

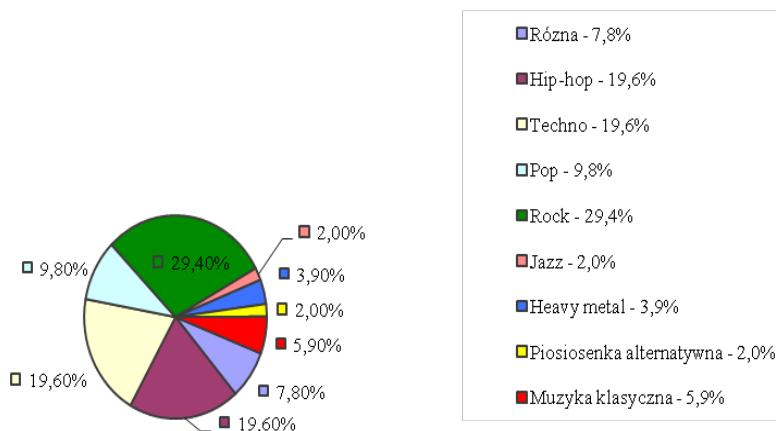
Kategorie	Wychowanie przedszkolne		Edukacja wczesnoszkolna	
	N=44	%	N=47	%
uzyskanie dodatkowych godzin w zakresie rytmiki i tańca,	12	27,3	15	31,9
doskonalenie warsztatu pracy, podniesienie kwalifikacji zawodowych,	8	18,3	18	38,3
ubieganie się o awans zawodowy,	9	20,4	5	10,6
chęć lub potrzeba zmiany placówki zatrudniającej,	3	6,8	4	8,5
rozwijanie własnych zainteresowań artystycznych,	2	4,5	3	6,4
utrzymanie dotychczasowego zatrudnienia, jako instruktor rytmiki.	10	22,7	2	4,3
RAZEM	44	100	47	100

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli edukacji elementarnej.

Należy unikać dzielenia tabel między strony, jeśli jednak zajdzie taka potrzeba wprowadza się tzw. powtarzanie nagłówków wierszy. Jeżeli tabelę (lub dane w tabeli) zapożyczono z innej publikacji to pod tabelą należy podać źródło danych. W przypadku opracowania własnego na podstawie danych z innych publikacji przed tytułem należy wstawić frazę: „opracowano na podstawie” i podać tytuł publikacji z jakiej zaczerpnięto dane.

Wykres to rysunek przedstawiający przebieg jakiegoś zjawiska, zmiany liczbowe czegoś, zależności między określonymi wielkościami. Jest on w pewnym sensie narzędziem prezentacji i analizy uogólnionych informacji statystycznych. Każdy wykres należy zapatrzyć w tytuł i kolejny numer. W całej pracy numeracja wykresów powinna być ciągła (wykresy z kolejnego rozdziału nie powinny być numerowane od początku). Tytuł wykresu jest zwykle umieszczony nad jego polem graficznym, pod nim znajduje się źródło danych – tak jak na poniższym przykładzie.

**Wykres 1.** Muzyka najczęściej słuchana przez badanych gimnazjalistów



Źródło: bania własne, kwestionariusz wywiad z uczniami gimnazjum wybranych placówek miasta Katowic<sup>460</sup>.

Wykres w sposób plastyczny, komunikatywny, sugestywny i atrakcyjny winien ukazać prezentowaną zbiorowość<sup>461</sup>. Ze względu na obraz graficzny wykresy dzielimy na: liniowe, pasmowe, punktowe, powierzchniowe, kołowe, bryłowe, kombinowane itp. Warto podczas przygotowania wykresów korzystać z arkusza *Excel*.

<sup>460</sup> M. Kisiel, *Nauczyciel wobec muzycznych preferencji uczniów*, [w:] *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*, red. M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna, Wyd. GWSP, Mysłowice 2008, s. 133.

<sup>461</sup> M. Krzysztofiak, *Liczby, tablice, wykresy*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1971, s. 30.

Wzory spotykamy szczególnie w pracach, gdzie wyniki poddawane są analizie statystycznej. Należy je wyrównywać do środka strony. Każdy wzór powinien posiadać numer umieszczony w nawiasie (w tym samym wierszu co wzór), wyrównany do prawego marginesu<sup>462</sup>. W pracy nie powinno się wstawiać wzorów w postaci skanów bądź rysunków. Każdy wzór powinien być edytowalny, tj. powinien dawać możliwość dokonania w nim zmian.

W celu łatwego formatowania wzoru wraz z numerem najlepiej użyć tabulatorów:

$$\sum_{x=1}^n (x \cdot \lambda_1) - \frac{\sqrt[3]{\alpha - \beta}}{\bar{x} - 2\lambda^2} \quad (1)$$

lub umieścić wzór w tabeli o niewidocznych krawędziach:

$$\sum_{x=1}^n (x \cdot \lambda_1) - \frac{\sqrt[3]{\alpha - \beta}}{\bar{x} - 2\lambda^2} \quad (2)$$

Schemat, rycina, rysunek stanowią graficzny obraz jakiejś zależności, procesu lub zdarzeń. Zdjęcia i rysunki przed wklejeniem należy zoptymalizować aby nie były za duże. Podpisy powinny być umieszczone pod rysunkiem, natomiast numerowanie podpisów ciągłe (*Times New Roman*, 11 pkt. lub mniejsze). Nierzadko w pracach dyplomowych zamieszczany jest materiał zdjęciowy dokumentujący przebieg muzycznych zdarzeń. Istotne jest aby on również był odpowiednio opisany.

Wplatając do tekstu tego typu materiał, należy podawać źródło pochodzenia zdjęcia, jeżeli jest własne należy wpisać: opracowanie własne<sup>463</sup>.

<sup>462</sup> Zob. C. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, PWN, Poznań 1985.

<sup>463</sup> M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Wyd. Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętka, Katowice 2015, s. 176; U. Macioł-Kisiel, M. Kisiel, *Aplikacyjny wymiar edukacji estetycznej dziecka*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 87.

Trzeba pamiętać również o prawach autorskich prezentowanych fotografii i wymogach związanych z ich publikacją.

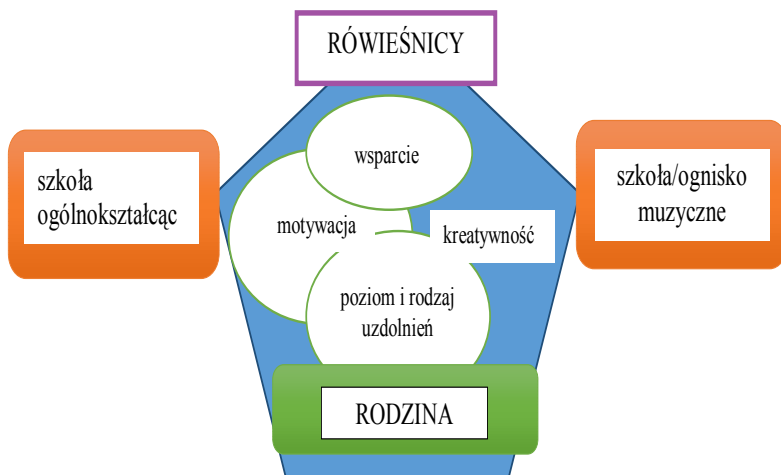


Fot. 1. „Wyszły w pole kurki trzy” – francuska mel. popularna w wykonaniu badanych studentów na „Bum bum rurkach”  
Źródło: opracowanie własne.



Fot. 2. Impresja ruchowa do utworu J. Brahmsa „Taniec węgierski” wykonaniu badanych studentów  
Źródło: opracowanie własne.

Poniżej zaprezentowany zostały przykład schematu z właściwym opisem.



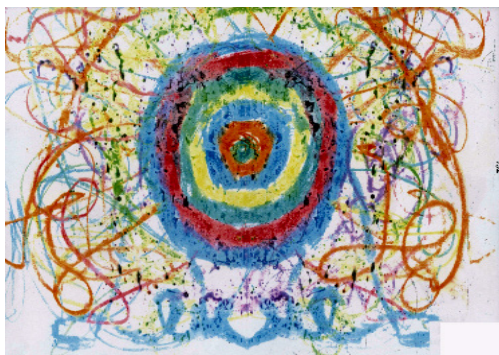
Rysunek 13. Środowiska modelujące uzdolnienia muzyczne jednostki  
Źródło: opracowanie własne<sup>464</sup>.

<sup>464</sup> M. Kisiel, *Dziecko uzdolnione muzycznie w edukacji wczesnoszkolnej. Obraz edukacji muzycznej klas początkowych z terenu miasta Katowic*, [w:] *Współczesne wyzwania*

Kolejnym przykładem są rysunki, prace plastyczne wykonane przez uczniów inspirowane muzyką.



Rysunek 14. Monika M. (lat 10) praca plastyczna przygotowana w ramach projektu „Synchronizacja ciała i umysłu” do muzyki W.A. Mozarta, Koncert klarinetowy A-dur, cz. I<sup>461</sup>



Rysunek 15. Krystian G. kl. III – praca plastyczna zainspirowana muzyką M. Rymskiego-Korsakowa „Lot trzmiela”<sup>462</sup>

Zapis nutowy bardzo często pojawia się w pracach dyplomowych o tematyce muzycznej. Wśród licznych przykładów spotkać można prezentacje w formie rysunków, które obrazują skany wcześniej zapisanych utworów. Coraz częściej jednak autorzy prac wykorzystują, zwłaszcza przy zapisie samodzielnych kompozycji, popularne programy przeznaczone do notacji muzycznej np. *MuseScore 2.1*.

*szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*, red. A. Delecka-Bury, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 31.

<sup>465</sup> M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Wyd. Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętka, Katowice 2015, s. 176.

<sup>466</sup> U. Macioł-Kisiel, M. Kisiel, *Aplikacyjny wymiar edukacji estetycznej dziecka*, [w:] *Edukacyjne ...*, op. cit., s. 87.

## 6. Kompedium przygotowania pracy dyplomowej ...

Rysunek 16. Zrzut ekranu – zapis nutowy piosenki pt. „Kłaśnij w ręce – powitanka”

Źródło: opracowanie własne z użyciem edytora do notacji muzycznej *MuseScore 2.1*.

Dzięki tym zabiegom uzyskują dobrej jakości zapis interesującego ich fragmentu lub całości utworu muzycznego przeznaczanego zarówno dla jednego instrumentu, jak i całych partytur dla orkiestry<sup>467</sup>.

W tym miejscu należy ponownie podkreślić, że staranność w przygotowaniu tekstu pracy dyplomowej, stanowi nie tylko istotny komponent w ocenie całego przedsięwzięcia badawczego, ale również podnosi wartość naukową i czytelność przygotowanego zapisu.

### Zasady konstruowania przypisów i opisu bibliograficznego

Przypis to nic innego jak komentarz, objaśnienie, uwagi dodane przez autora lub wydawcę tekstu dzieła. Umieszczony jest on zwykle u dołu strony, na końcu rozdziału lub na końcu dzieła. Odnośnik jest znakiem graficznym w postaci gwiazdki, litery lub liczby umieszczonej w tekście, odsyłający czytelnika do opatrzonego takim samym znakiem przypisu znajdującego się pod tekstem na tej samej stronie albo na końcu pracy<sup>468</sup>.

<sup>467</sup> Zob. Edytor tekstu nutowego, [online] <https://musescore.org.pl> [dostęp: 23.10.2017].

<sup>468</sup> Zob. K. Kwaśniewska, *Jak pisać prace dyplomowe: wskazówki praktyczne*, Wyd. Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2005.

Przywołując daną pozycję literaturową na końcu cytatu należy wstawić znak przypisu. Można tego dokonać, rozwijając na wstążeń hasło „odwołania” i wybierając „AB<sup>1</sup>” (wstaw przypis dolny) lub przez jednoczesne naciśnięcie prawego klawisza [Alt] i [j].

Formatowanie przypisów winno dotyczyć kilku zakresów działań z przestrzeganiem standardowych zasad. Powinna być zachowana numeracja ciągła w całej pracy (czcionka *Times New Roman* 10 pkt., interlinia 1 pkt) oraz obejmować części składowe informacji źródłowej (przypisu) tj.: pierwsze litery imion autorów, nazwisko, tytuł pracy (kursywą), nazwę wydawcy, miejsce i rok wydania, stronę.

W przypadku powoływania się na publikacje zawarte w czasopiśmie zapis powinien mieć następujący kształt: litery imion autorów, nazwisko, tytuł tekstu, tytuł czasopisma (w cudzysłowie), rok wydania, kolejny numer, strona.

W przypadku prac zbiorowych (powyżej trzech autorów) należy zachować nakazaną kolejność: litera imienia i nazwisko pierwszego autora oraz określenie „i inni”, imię i nazwisko redaktora lub redaktorów, pozostałe elementy opisu jak wcześniej.

Prace obcojęzyczne zawsze podajemy w przyjętym układzie dla odnośników w języku oryginału.

Powołując się na źródła internetowe należy wskazać autora, tytuł, bezpośredni odnośnik (link) oraz datę dostępu. W przypadku zaleceń promotora przypisy mogą zostać zmieszczone na końcu pracy.

Części wydawnicze podane są z reguły cyframi arabskimi, np. t. 2 (tom drugi), cz. 4 (część czwarta). Adres wydawniczy obejmuje miejsce i rok wydania, a w razie jego braku – powinny być stosowane następujące skróty w nawiasach kwadratowych: [b.r.w.] (brak roku wydania), [b.m.w.] (brak miejsca), [b.m.r.w.] (brak miejsca i roku wydania). W przypadku odwoływania się do danej pozycji, ale nie cytowania jej, opis poprzedzamy skrótami: zob., por.<sup>469</sup>

Jeżeli daną pozycję literaturową cytujemy po raz kolejny, aby nie przepisywać jeszcze raz pełnej noty należy używać zwrotów: op. cit.

---

<sup>469</sup> Zob. R. Zdenderowski, *Praca magisterska. Jak pisać i bronić. Wskazówki metodologiczne*, Wyd. CeDuWu, Warszawa 2004.



– *opus citatum, opere citato* (łac.), dz. cyt. – dzieło cytowane, w dziele cytowanym, *ibidem* – (łac.) tamże; w tym samym dziele, na tej samej stronie, w tym samym miejscu. Poniżej podane zostały przykłady ilustrujące zasady jakich należy przestrzegać przy cytowaniu:

<sup>1</sup> A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wyd. UMCS, Lublin 2010, s. 45.

cytujemy po raz pierwszy

<sup>2</sup> *Ibidem* s. 30. (oznacza, że przypis dotyczy s. 30 wyżej wymienionej książki)

cytujemy tę samą pozycję

<sup>3</sup> *Ibidem*. (oznacza, że nadal aktualna jest s. 30)

cytujemy tę samą pozycję

<sup>4</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s. 67.

cytujemy kolejną pozycję

<sup>5</sup> A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju, ..., op. cit.*, s. 89.

ponownie cytujemy pierwszą pozycję

Przytaczany cytat można wzbogacić o wiedzę, którą pozyskaliśmy z innych źródeł, a która jest związana z kontekstem cytatu.

### Przykład

<sup>1</sup> O. Sacks, *Muzykofila. Opowieści o muzyce i mózgu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2009; na ten temat pisze również: J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2002.

Przypis odsyłający, odsyła nas do innego opracowania w celu otrzymania dokładniejszych informacji, aby lepiej daną kwestię wyjaśnić, zrozumieć.

### Przykład

<sup>1</sup> Zob. W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

Przypis polemiczny zwykły stosujemy wówczas, gdy w tekście

głównym polemizujemy z jakimś autorem i robimy przypis, aby czytelnik mógł dotrzeć do poglądów tego autora, do oryginału – jak w poniższym przykładzie.

<sup>1</sup> Por. E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1992.

W przypadku cytowania jakiejś pozycji za innym autorem stosujemy podwójny zapis.

### Przykład

<sup>1</sup> R. Schuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, tłum. E. Głowacka, K. Miklaszewski, WSiP Warszawa 1986, s. 67, cyt. za: J. Uchyła-Zroski, *Promulacyjne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 36.

We własnym tekście możemy również zrobić przypis odsyłający do innego fragmentu naszej pracy.

### Przykład

<sup>1</sup> Zob. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli edukacji muzycznej, aneks, s. 126 w niniejszej pracy.

<sup>1</sup> Zob. Tabela 3. Motywy badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej do podjęcia kształcenia ustawicznego w zakresie rytmiki i tańca, s. 10 w niniejszej pracy.

W przypadku indywidualnych zapisów, będących specyficznym sposobem odnotowania cytowanych fragmentów, warto skonsultować jego kształt z dostępnym poradnikiem specjalistycznym w zakresie sporządzania przypisów<sup>470</sup>.

Bibliografia stanowi uporządkowany, według określonych kryteriów spis książek, druków, czasopism, artykułów oraz dokumentów z najważniejszymi danymi o danej pozycji. W przypadku terminu

---

<sup>470</sup> Zob. Zalecenia wydawnicze Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego, [online] <http://www.wydawnictwo.us.edu.pl>, Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego, [online] <http://www.wuwr.com.pl>; Oficyny Wydawniczej Uniwersytetu Zielonogórskiego, [online] <http://www.ow.uz.zgora.pl> [dostęp: 3.11.2017].

„literatura” mówimy o ogóle prac pisemnych z zakresu danej nauki, specjalności dotyczących jednego zagadnienia, tematu czy określonej dziedziny<sup>471</sup>. Bibliografię tworzymy tak samo jak przypisy. Bibliografię umieszczamy na końcu pracy dyplomowej. Pozycje w bibliografii powinny być ułożone alfabetycznie od nazwiska. W pierwszej kolejności podajemy wydawnictwa zwarte i ciągle zaś na samym końcu źródła urzędowe i internetowe<sup>472</sup>. Poniżej podano stosowne przykłady w układzie adekwatnym do notacji jako odnotowania w bibliografii:

a) wydawnictwa zwarte – monografie, prace zbiorowe:

- Kołodziejski M., *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, Częstochowa 2012.
- Kataryńczuk-Mania L. (red.), *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.

b) rozdziały w pracach zbiorowych:

- Sloboda J. A., *Dźwięki a istota muzyki: dylematy badaczy muzycznych emocji*, [w:] M. Chmurzyńska (red.), *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki w ujęciu Johna A. Slobody*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2005.

c) artykuły w wydawnictwach ciągłych (prace zamieszczone w czasopiśmie):

- Kisiel M., Nikolai H., *Kształtowanie kultury muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej w świetle programu Dymitra Kabalewskiego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 1.
- Phillips-Silver, J., *On the Meaning of Movement in Music, Development and the Brain*. “Contemporary Music Review” 2009, no. 3.

d) prace zamieszczone w rocznikach:

- Zsubertowska E., *Kompetencje muzyczne młodzieży licealnej na przykładzie badań w szkołach bydgoskich*, [w:] Prace Wydziału Nauk Humanistycz-

---

<sup>471</sup> T. Mendel, *Metodyka pisania prac doktorskich*, Wyd. Akademia Ekonomiczna, Poznań 2002, s. 53.

<sup>472</sup> M. Karolak-Michalska, M. Stradowski, *Podstawowe zasady sporządzania przypisów i bibliografii: miniporadnik*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych, Warszawa 2013, s. 9.

nych, Prace Komisji Sztuki, BTN, Bydgoszcz 2003, z. 6.

Mania G., *Cytat w muzyce: o potrzebie reinterpretacji przesłanek*, [w:] Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z Prawa Własności Intelektualnej, 2017, z. 1.

e) materiały źródłowe:

Dz. U. RP Warszawa, dnia 24 lutego 2017 r. Poz. 356. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

Dz. U. RP Warszawa, z dnia 12 stycznia 2005 r. Nr 6 Poz. 42. Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 29 grudnia 2004 w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych.

f) netografia (źródła internetowe):

*Apel w sprawie powszechnej edukacji muzycznej – Profesjonalna i powszechna edukacja muzyczna wobec nowych wyzwań*, <http://www.konwencjamuzyki.pl> [data dostępu: 9.09.2014 r.].

Miklaszewski K., *Muzyka w bogactwie zjawisk dźwiękowych*, <http://www.kopernik.org.pl> [data dostępu: 17.09.2014 r.].

g) materiał dźwiękowy na nośnikach analogowych i cyfrowych:

*Mistrzowie dzieciom*, Wydawca ACCORD SONG 420, 2012, płyta CD.

*Muzyka dla ucha malucha*, Wydawnictwo DUX 0550/0551, 2006, płyta CD.

Przygotowując pracę dyplomową wielu autorów korzysta z zasobów internetowych. Należy ograniczyć ilość tekstu transferowanego ze źródeł internetowych<sup>473</sup>. Możliwe jest posiłkowanie się informacjami jedynie ze stron naukowych, z wyeliminowaniem portali popularnych typu: wikipedia, ściąga.pl, literka.pl itp.

---

<sup>473</sup> K. Pawlik, R. Zdenkowski, *Dyplom z Internetu. Jak korzystać z Internetu pisząc prace dyplomowe*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2010.

### Wykaz niektórych skrótów i ich zastosowanie w pracy dyplomowej

Podczas przygotowania pracy dyplomowej z dużym prawdopodobieństwem autor może natknąć się na zastosowane skróty, które warto rozszyfrować w celu doprecyzowania treści. W niektórych przypadkach będą one także wykorzystane w trakcie pisania własnego tekstu.

Poniżej zamieszczone zostały najczęściej pojawiające się skróty i akronimy:

- ang. – angielski
- b.m.w. – brak miejsca wydania
- b.m.r.w. – brak miejsca i roku
- b.r.w. – brak roku wydania
- CD – zapis elektroniczny na płycie
- Dz. U. – Dziennik Ustaw
- et al. – i inni
- fot. – fotografia
- i in. – i inni
- ibid. – ibidem = tamże
- idem/eadem lub id./ead. = tenże/taże – formuła stosowana przy powoływaniu się kilkakrotnie pod rząd na pozycję jednego autora
- inf. – infografika
- ISBN – International Standard Book Number, niepowtarzalny 13-cyfrowy identyfikator książki
- ISSN – International Standard Serial Book, Międzynarodowy Znormalizowany Numer Wydawnictwa Ciągłego
- jw. – jak wyżej
- mel. – melodia
- m.in. – między innymi
- mps – maszynopis
- np. – na przykład
- nr – numer
- op. – opus = dzieło
- op. cit. – opus citatum = dzieło cytowane
- dz. cyt. – dzieło cytowane
- pkt – punkt

por. – porównaj  
poz. – pozycja  
red. – redaktor, redakcja  
red. nauk. – redaktor naukowy, redakcja  
rkps – rękopis  
rozdz. – rozdział  
ryc. – rycina  
rys. – rysunek  
s., rzadziej str. – strona, strony  
sł. – słowa  
t. – tom  
tab. – tabela  
tabl. – tablica  
tłum. – tłumacz, tłumaczył  
vol. – wolumin = tom  
[w:] – w pracy zbiorowej  
wyd. cyt. – wydanie cytowane  
zob. – zobacz  
vol. – volumen

Skróty ogólnie przyjęte i nie budzące wątpliwości mogą być stosowane w tekście pracy. Skróty specjalne wprowadzane do danego tekstu przez autora, stosuje się jedynie po ich wyjaśnieniu w wykazie skrótów. W szczególnych przypadkach można skrót lub akronim objaśnić w tekście, podając go gdy występuje po raz pierwszy w nawiasach, bezpośrednio po zastosowaniu danego wyrażenia w pełnym brzmieniu.

#### Ocena prac dyplomowych

Przygotowana przez studenta praca dyplomowa podlega ocenie podejmowanych czynności, czyli wysiłku twórczego oraz wytworu – uwieńczenia tego wysiłku w słowie i piśmie. W ocenie prac naukowych najczęściej brane są pod uwagę następujące kryteria: wartość logiczna, metodologiczna, oryginalność, wartość społeczna, obręb wysiłku twórczego, rozmiar samej pracy, poprawność językowa, opracowanie oraz przystępność ujęcia pisarskiego<sup>474</sup>.

<sup>474</sup> J. Pieter, *Ogólna metodologia prac naukowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1967, s. 273.

Ocena logiczna polega między innymi na odtworzeniu przebiegu badania przedstawionego w tekście. W tym celu dokonuje się analizy struktury pracy oraz podejmuje próbę zlokalizowania w tekście poszczególnych elementów procesu badawczego. Zainteresowanie recenzenta budzi zazwyczaj sformułowanie problemu, uzasadnienie twierdzeń i konstrukcja pojęć. Szczególną uwagę zwraca on na konstrukcję pytań badawczych. W zakresie poprawności metodologicznej dokonuje się oceny przedstawionej drogi, jaką przebył autor pracy od wyjściowego problemu głównego i problemów szczegółowych do ostatecznych wyników.

Treść pracy powinna odpowiadać tematowi określoneemu w tytule. Ważne w ocenie staje się też: kompletność poszczególnych rozdziałów, układ pracy, a w szczególności zachowanie proporcji między rozdziałami pracy i adekwatność ich tytułów do rozważanych treści. Ocenia się również, w jaki sposób kolejne nazwy rozdziałów tworzą logiczną strukturę całości pracy, a także czy treści poprzedzającego rozdziału wprowadzają do rozdziału następnego<sup>475</sup>.

W ocenie merytorycznej recenzent zwraca uwagę na jasność postawionego problemu oraz uzasadnienie jego podjęcia, a także na jego związek z praktyką (uzasadnienie w jakim stopniu temat pracy łączy się z dotychczasową wiedzą i osiągnięciami nauki w tej dziedzinie).

Opiniowany jest także dobór metody badawczej, z zaznaczeniem pochodzenia użytych narzędzi badawczych, które mogą być stosowane wcześniej, poddane adaptacji do własnych potrzeb lub autorskiej konstrukcji.

Oryginalność pracy ocenia się relatywnie ze względu na charakter jej związku z pracami dotychczasowymi<sup>476</sup>. W wielu przypadkach recenzowane dysertacje otrzymują adnotację wskazującą, że jest to kolejne ujęcie problemu.

---

<sup>475</sup> W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2001, s. 178.

<sup>476</sup> W. Kubielski, *Ocena pracy dyplomowej*, „Przegląd Humanistyczny Pedagogika, Politologia, Filologia” 2010, nr 3, s. 127.

Wartość społeczna wiąże się z oceną korzyści jakie można uzyskać z danej pracy i wskazaniem, w jakim zakresie praca ta może stanowić materiał źródłowy lub być rekomendowana do publikacji.

W ocenie włożonego wysiłku twórczego i rozmiaru pracy bierze się pod uwagę czas, którym dyplomant rozporządzał, dostępność materiałów oraz zaangażowanie i zdolności studenta<sup>477</sup>.

Od strony formalnej pracę awansową ocenia się głównie w zakresie poprawności językowej oraz stopnia opanowania techniki pisania pracy, do których zaliczyć można: poprawność spisu treści, umiejętność posługiwania się odsyłaczami, sporządzoną bibliografię itp.<sup>478</sup>

Jednym z ważnych dokumentów stosownych podczas zbierania materiałów do pracy kończącej studia na kierunku pedagogicznym i artystycznym jest wniosek o udostępnienie informacji publicznej<sup>479</sup>. Studenci piszący prace dyplomowe i starający się o udostępnienie określonych materiałów, bardzo często zwracają się z prośbą o wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań. Występują w tym celu z pismem przygotowanym we własnym imieniu i zaopiniowanym przez promotora oraz uwierzytelnionym pieczętką jednostki i podpisem Dyrektora Instytutu. Tak przygotowany dokument może wesprzeć młodych adeptów nauki w dotarciu do informacji oraz pomóc im zrealizować swój zamysł badawczy w wybranej placówce oświatowej lub kulturalnej.

Poniżej zaprezentowano przykładowy zapis stosownego dokumentu, zawierającego prośbę studenta o wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań.

---

<sup>477</sup> W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1981, s. 272.

<sup>478</sup> Por. J. Pieter, *Kryteria ocen i recenzji prac naukowych*, PWN, Warszawa 1978.

<sup>479</sup> Zob. A. Demczuk, *Dostęp do informacji publicznej w Polsce. Analiza krytyczna*, „TEKA Komisji Politologii Stosunków Międzynarodowych”, Rocznik 2010, nr 5, s. 194; Dz. U. RP Warszawa, dnia 16 czerwca 2014 r. Poz. 782. Obwieszczenie w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o dostępie do informacji publicznej.



6. Kompedium przygotowania pracy dyplomowej ...

..... (pieczęć jednostki)	..... (miejsce i czas)
	Sz. P. .... (imię i nazwisko promotora)
Proszę o ocenę załączonej pracy dyplomowej.	
Egzamin dyplomowy przewiduje się: .....	
<b>DZIEKAN</b>	
Autor: .....	Numer albumu: .....
Tytuł pracy: .....	
Opiekun pracy: .....	Miejsce napisania pracy: .....
Seminarium dyplomowe: .....	Słowa kluczowe: .....
1. Czy treść pracy odpowiada tematowi określone w tytule? .....	
2. Ocena układu pracy, struktury podziału treści, kolejności rozdziałów, kompletności tez itp. .....	
3. Merytoryczna ocena pracy: .....	
4. Czy i w jakim zakresie praca stanowi nowe ujęcie: .....	
5. Charakterystyka doboru i wykorzystania źródeł: .....	
6. Ocena formalnej strony pracy (poprawność języka, opanowanie techniki pisania pracy, spis rzeczy, odsyłacze): .....	
7. Sposób wykorzystania pracy (publikacja, udostępnienie instytucjom, materiał źródłowy, archiwum): .....	
8. Inne uwagi: .....	
9. Ocena pracy: .....	
..... (miejsce i czas recenzji)	..... (podpis recenzenta)



nie się różnić w poszczególnych uczelniach, a dokładniej w jednostkach prowadzących kierunek pedagogiczny lub artystyczny. Poniżej podany został przykładowy arkusz oceny pracy. Praca zaopiniowana pozytywnie jest podstawą do przeprowadzenia egzaminu dyplomowego, a następnie podlega archiwizacji jako element dokumentujący przebieg studiów. Obok zamieszczono widok przykładowego arkusza oceny pracy dyplomowej.

W wielu uczelniach używany jest elektroniczny system archiwizacji prac dyplomowych Serwis Archiwum Prac Dyplomowych (APD). Jest on jednym z wielu systemów informatycznych współpracujących z Uniwersyteckim Systemem Obsługi Studentów (USOS) i pełni rolę elektronicznego repetytorium pisemnych prac dyplomowych. W ramach funkcjonującego systemu, do użytku promotorów prac dyplomowych, udostępniony został Otwarty System Antyplagiatowy (OSA), a przesłanie do niego pracy w celu analizy zawartości odbywa się na wniosek promotora. Przed przekazaniem dysertacji do recenzji, konieczne staje się wysłanie poprzez interfejs internetowy APD zgłoszenia sprawdzenia pracy. Po zakończonej analizie przesyłany jest raport badania pracy. OSA jest narzędziem informatycznym dostarczającym informacji, wzmiankującej w jakim stopniu treść pracy pokrywa się z zawartością innych dokumentów z bazy interfejsowej. Ostatecznej weryfikacji samodzielności i oryginalności pracy dokonuje promotor. Adnotację sporządza się na odpowiednio wygenerowanym i wydrukowanym dokumencie. Po dokonaniu wymienionych formalności praca jest przekazana do recenzji. Autor pracy otrzymuje komunikat o możliwości pobrania z systemu wygenerowanej wersji swojej pracy z nałożonymi numerami kontrolnymi. Promotor i recenzent przygotowują w systemie APD notkę recenzji na wyświetlonym arkuszu, który po zapisaniu możliwy jest do podebrania w formacie PDF (*Portable Document Format*) i wydrukowania<sup>480</sup>. Przygotowane w ten sposób dokumenty są zarchiwizowane w systemie i dodatkowo w wersji papierowej złożone doteczki osobowej studenta.

---

<sup>480</sup> Zob. Archiwum Prac Dyplomowych: instrukcja dla studentów, promotorów, recenzentów prac np.: <http://www.apd.us.edu.pl>; [www.apd.uj.edu.pl](http://www.apd.uj.edu.pl); [www.archiwum.uz.zgora.pl](http://www.archiwum.uz.zgora.pl) [dostęp: 5.11.2017].

W zakończeniu warto wskazać, że praca dyplomowa stanowi końcowy element całości problematyki kształcenia studenta. Jest ona również wyrazem jakości wysiłku dydaktyczno-naukowego, zawartej w ocenie nie tylko metodycznej, merytorycznej, ale także formalnej pracy. Zaprezentowane w niniejszym kompendium wskazówki, jak również liczne odwołania do publikacji kreślących zasady pisania prac dyplomowych sprawiają, że przygotowywane prace awansowe z zakresu pedagogiki muzycznej będą odpowiadały kryteriom dyplomowania oraz pozwolą ich autorom zmierzyć się z trudnym przedsięwzięciem pisemnej prezentacji materiału projektowego, badawczego i merytorycznego.

---

## ZAKOŃCZENIE

Podstawowym założeniem niniejszej pracy było ukazanie wybranych tendencji metodologicznych w pedagogice muzycznej, zatem propozycja ta ma charakter propedeutyczny i orientacyjny. Studiując literaturę przedmiotu z zakresu pedagogiki muzycznej (edukacji muzycznej, wychowania muzycznego) zauważyć można, iż tematyka ta nie jest dostatecznie eksponowana i eksplorowana. Od wielu lat pojawiają się jedynie fragmentaryczne opracowania czy też artykuły przyczynkarskie. Stąd autorzy nadali w tytule słowo „orientacje” aby zasygnalizować potrzebę uwzględnienia tak ważnych zagadnień dla procesów badawczych obecnych w pedagogice muzycznej i szeroko pojętej edukacji muzycznej.

Publikacja upomina się o zespolenie teoretycznych odniesień i praktycznego ich wykorzystania oraz nowego podejścia w rekonstrukcjach metodologicznych. Niezaprzeczalną wartość w trakcie poszukiwań rozwiązań badawczych w procesie projektowania metodologicznych eksploracji własnych mają w literaturze prace takich autorów polskich, jak: Tadeusz Pilch, Krystyna Bauman, Mieczysław Łobocki, Stanisław Palka, Stanisław Juszczyk, Krzysztof Konarzewski, Tadeusz Wujek, Władysław Zaczynski czy zagranicznych (a znanych w Polsce), jak John Creswell, Earl Babbie i oczywiście reprezentanci badań muzyczno-edukacyjnych, wśród których należy wymienić: Edwina Eliasa Gordona<sup>481</sup> czy Rogera P. Phelps, Ronalda

---

<sup>481</sup>E. E. Gordon, *Music Education Research: Taking a Panoptic Measure of Reality*, GIA Publications Inc., Chicago 2005; E. E. Gordon, *Designing Objective Research in Music Education Fundamental Considerations*, GIA Publications, Inc., Chicago 1986; E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość, motywy*, WSP, Bydgoszcz 1999 i inne.

H. Sadoffa, Edwarda C. Warburtona, Lawrence'a Ferrarę<sup>482</sup>, Timothy'ego Brophy'ego<sup>483</sup> czy Harolda F. Abelesa, Charlesa R. Hoffera i Roberta H. Klotmana<sup>484</sup> oraz Anthony'ego Kempa, Bernarra Rainbowa, Laurence'a Lopherda, Harolda E. Fiske, Cornelię Yarbrough, Clema Adelmana<sup>485</sup> czy Estelle R. Jorgensen<sup>486</sup>.

Zaprezentowane w pracy pt. „Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych” autorstwa Lidii Kataryńczuk-Manii, Macieja Kołodziejskiego i Mirosława Kisiela treści **nie wyczerpują złożonej problematyki metodologiczno-muzycznej**, jako praktycznego zastosowania nauki o metodach badawczych, ich skuteczności i co niezwykle ważne w kontekście zadawanych pytań badawczych - wartości poznawczej<sup>487</sup>. Pedagogika muzyczna od wielu lat domaga się **wnikliwej rewizji swojej tożsamości, poszukiwań definicyjnych, treściowych i teleologicznych oraz uzasadnień dla jej istnienia i właściwego miejsca (traktowania) w realiach polskiej nauki**. Przedstawione treści zdecydowanie mogą i powinny służyć wymianie doświadczeń, prowokacji do dyskursu na płaszczyźnie nauki polskiej, jak i międzynarodowej.

Jak słusznie zauważa Beata Bonna

współcześnie w nurcie powszechnego wychowania muzycznego obserwuje się narastające poczucie „rozdarcia” i „zagubienia”, które wiąże się z problemem radykalnego zacierania znaczenia muzycznej misji szkoły<sup>488</sup>.

Wielu naukowców i zaangażowanych w ogólnopolski dyskurs naukowy dydaktyków, zastanawia się nad celowością i sensem po-

<sup>482</sup> R.P. Phelps, L. Ferrara, R.H. Sadoff, E.C. Warburton, *A Guide to Research in Music Education*, 5th Edition, Scarecrow Press 2005.

<sup>483</sup> *Assessing the Developing Musician. A guide for General Music Teachers*, GIA Publications, Inc., Chicago 2000.

<sup>484</sup> H.F. Abeles, C.R. Hoffer, R. H. Klotman, *Foundations of Music Education*, second Edition, Cengage Learning 1994.

<sup>485</sup> *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A.E. Kemp, WSP, Zielona Góra 1997.

<sup>486</sup> E.R. Jorgensen, *In Search of Music Education*, University of Illinois Press, 1997.

<sup>487</sup> Por. *Metodologia badań społecznych: wybór tekstów*, red. J.M. Brzeziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2011.

<sup>488</sup> B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016, s. 16.

wszechnej edukacji muzycznej, jej zakresem treściowym, formami organizacyjnymi i badaniami<sup>489</sup>. Autorzy uważają, że podjęta problematyka jest niezwykle ważna na gruncie poznawczym, gdyż muzyka (i edukacja muzyczna), ze swoimi walorami estetycznymi, kształtującymi, wychowawczymi, terapeutycznymi stanowi istotną dla każdego człowieka potrzebę. Okazuje się, że muzyka w sieci internetowej posiada aż 102 miliony stron<sup>490</sup>, nie mówiąc o dziennych odsłonach muzycznych i poszukiwaniach konkretnych utworów muzycznych.

Wiesława A. Sacher w jednej ze swoich prac<sup>491</sup> znacząco podkreśla, że

poszukiwanie obszarów badań w zjawiskach związanych ze sztuką jest zadaniem o tyle trudnym, że już na początku tej drogi musimy stanąć wobec trudności terminologicznych.

Potrzebę prowadzenia badań nad edukacją muzyczną podkreślano już w latach 1988-1990 w ramach Komisji Badań Naukowych Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania Muzycznego. Na łamach tegoż czasopisma (ISME)<sup>492</sup> nadal wskazuje się, że nie tylko badacze powinni podejmować badania naukowe ale powinno to być obowiązkiem także nauczycieli, choćby po to, aby skuteczniej poprawiać i doskonalić swój warsztat pracy w ramach codzienności edukacyjnej<sup>493</sup>.

---

<sup>489</sup> Między innymi: M. Przychodzińska-Kaciczak, *Edukacja muzyczna dziś. Idee - pytania - niepokoje*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red., A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010; A. Białkowski, *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012; A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

<sup>490</sup> Jak wynika z badań L. Dossy'a, cyt. za: J. Posłuszna, *Osobowość a preferencje muzyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014, s. 7; L. Dossy *Taking note: music, mind, and nature*, "Alternative Therapies in Health and Medicine" 2003, no. 9(4), p. 10-4, 94-100.

<sup>491</sup> W. A. Sacher, *Wybrane problemy badań naukowych z zakresu edukacji artystycznej*, WSA, Bielsko-Biała 2010, s. 5.

<sup>492</sup> *International Society for Music Education*, [online] <https://www.isme.org/> [dostęp: 10.04.2018].

<sup>493</sup> W Polsce działają stowarzyszenia i towarzystwa propagujące idee edukacji i animacji muzycznej, np. Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki (<http://snmuzyki.pl/snm>)

Podjęte przez Autorów badania nad edukacją muzyczną w pierwszej części pracy ukazują związki pedagogiki muzycznej z innymi naukami społeczno-humanistycznymi. W sposób logiczny i syntetyczny ujęto rozważania nad otwartymi granicami pedagogiki muzycznej. Ukazując walory i możliwości podjętych badań Autorzy wskazują na ich poprawność, rzetelność i doniosłość. Teoretyczne odniesienia w przedstawionych interpretacjach pozwolą Czytelnikowi o różnym stopniu przygotowania poznać koncepcję, cechy budowanej pracy naukowej i badawczej. Obszerna bibliografia polska i obcojęzyczna jest doskonałym narzędziem dla badacza-czytelnika wspierającym opracowania własnych tekstów. Pracę cechuje głównie:

- **adekwatność**, gdyż wpisuje się w nowe, słabo jeszcze rozpoznane zagadnienia,
- **użyteczność**, jako że odsłania rolę procesów badawczych w kształceniu muzycznym,
- **perspektywiczność**, opartą na poszukiwaniu nowych sposobów na jakość badawczą i efekty, oraz
- **nowatorstwo**, gdyż podjęta problematyka nie jest jeszcze wystarczająco zaprezentowana w polskiej literaturze i brakuje odniesień o takim, rudymmentarnym charakterze,
- **ograniczonosc**, gdyż zaprezentowano jedynie jakąś otwartą perspektywę projekcyjną, która obarczona wieloma błędami, głównie subiektywizmu w doborze pewnych informacji (np. autorytetu, ekspozycji, izolacji, kontrastu, potwierdzenia, przywiązania czy pseudopewności itd.).

Mamy nadzieję, że monografia ta dostarczy inspiracji badawczych i spowoduje krytyczną refleksję w kręgach nauczycieli akademickich, badaczy i studentów przygotowujących prace promocyjne. Ufamy również, że wypełni ona lukę w piśmiennictwie metodologicznym z zakresu pedagogiki muzyki. Monografia jest także impulsem do podjęcia kolejnych eksploracji badawczych, kwerend i badań oraz

---

w Lublinie wydające czasopismo dla nauczycieli muzyki pt. „Wychowanie Muzyczne”, Polskie Stowarzyszenie Edukacji i Animacji Muzycznej w Warszawie (<http://www.pseiam.pl>) oraz liczne fundacje, np. „Fundacja Muzyka jest dla wszystkich”, Fundacja Braci Golec, Fundacja Anny Dymnej „Mimo wszystko” i inne.



poszukiwań strategii łączenia teoretycznej wiedzy naukowej z praktyczną (szczególnie dla edukacji muzycznej) użytecznością poznawczą i prakseologiczną, które wzbogacą dorobek współczesnej pedagogiki muzyki i staną się determinantą rozwoju świadomego i racjonalnego myślenia o edukacji muzycznej dzieci i młodzieży. Dzięki funkcjonalności i prostocie, książka pretenduje do włączenia jej do kanonu lektur obowiązkowych na wielu uczelniach kształcących nauczycieli muzyki i edukacji muzycznej oraz animatorów kultury.

Autorzy dziękują prof. zw. dr hab. Krystynie Ferenz, dr hab. Violetcie Przerembskiej i dr hab. prof. UKSW Małgorzacie Przybysz-Zarembie za cenne uwagi i pomocne sugestie nieodzowne w przygotowaniu publikacji do druku a także Dziekanowi Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, dr. hab. prof. UZ Markowi Furmankowi, za udzielone wsparcie w wydaniu publikacji.

---

## Słownik terminów<sup>1</sup>

Afiliacja – informacja zamieszczona w publikacji określająca jednostkę naukową jako miejsce realizacji badań naukowych, których wynik stanowi podstawę publikacji lub monografii naukowej.

Akapit – wyeksponowany fragment tekstu zawierający jedną myśl.

Aktywność muzyczna – samorzutna chęć uczniów do wykonania konkretnego zadania muzycznego.

Akulturacja – proces, który dokonuje się na skutek długotrwałej oraz bezpośredniej koegzystencji kilku odmiennych od siebie systemów kulturowych.

Analiza statystyczna – ilościowe opracowanie wyników liczbowych eksperymentalnych i korelacyjnych z badań własnych.

Aneks – załącznik, dodatek do głównego dokumentu, uzupełnienie tekstu książki.

Argument – wypowiedź potwierdzająca lub obalająca sąd o czymś, dowód, motyw, racja.

Artykuł – dokument opublikowany w zeszycie wydawnictwa ciągłego.

---

<sup>1</sup> Zestaw terminów został opracowany na podstawie: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001; W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wyd. „Muza” Warszawa 2001; B. Dunaj, *Słownik języka polskiego*, red. A. Bullock, O. Stallybrass, S. Trombley, B. Eadie, Wyd. „IBIS”, Poznań 2012; *Słownik pojęć współczesnych*, przekł. z ang. zespół, Wyd. „Książnica”, Katowice 1999; M. Guziuk-Tkacz, A. J. Siegień-Matyjewicz, *Leksykon terminów metodologicznych: nauki pedagogiczne i pokrewne*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2012; *Słownik terminów naukoznawczych. Teoretyczne podstawy naukoznawstwa*, red. J. Herbut, P. Kawalec, Wyd. Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2009.

- Audiacja – rozumienie muzyki – zachodzi od momentu pierwszych doświadczeń słuchowych, jeszcze w okresie prenatalnym po absorpcję, imitację i koordynację w trakcie eksploracji muzyki w towarzystwie rodziców i opiekunów.
- Autoplagiat – zamieszczenie w publikacji fragmentu swojej wcześniejszej publikacji bez oznaczenia cytatu.
- Badacz – człowiek zajmujący się badaniami naukowymi, naukowiec, uczony.
- Bibliografia – termin oznaczający zarówno uporządkowany według pewnych kryteriów i spełniający określone zadania informacyjne wykaz (spis) dokumentów pisanych, jak i dział nauki o utworach piśmiennictwa definiujący zasady tworzenia wspomnianych spisów.
- Biografia – opis życia postaci autentycznej, który może mieć charakter naukowy, literacki lub popularyzatorski.
- Cel badań – uświadomienie sobie, po co podejmujemy badania i do czego mogą być przydatne uzyskane w nich wyniki. Cele badań dzielimy na: cele poznawcze – ustalenie, zbadanie jakiegoś zjawiska; cele teoretyczne – sformułowanie ogólnych założeń koncepcji, opracowanie modelu itd.; cele praktyczne – ustalenie dyrektyw pedagogicznych lub np. przydatności jakiejś metody.
- Cytat (łac. *citatio*) – dosłowne przytoczenie cudzych słów.
- Dane – rzeczy, fakty, na których można się oprzeć w wywodach; informacja, wiadomości, rzadziej motywy i przesłanki.
- Definicja – to wypowiedź określająca językowe znaczenie pewnego terminu.
- Diagnoza – rozpoznanie badanego stanu rzeczy poprzez zaliczenie go do znanego typu lub gatunku, przez przyczynowe, celowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanego dalszego rozwoju.
- Dokument elektroniczny – tekst istniejący w postaci elektronicznej, dostępny za pośrednictwem techniki komputerowej.
- Dowód – okoliczność, rzecz dowodząca czegoś, przemawiająca za czymś, świadcząca o czymś, wskazująca na coś, oznaka czegoś, potwierdzenie, uzasadnienie.
- Dyskusja – wymiana zdań na określony temat, podczas której uczestnicy prezentują swoje, na ogół odmienne poglądy.

- Edytor tekstu – program komputerowy ukierunkowany zasadniczo na samo wprowadzanie lub edycję tekstu, a nie na nadawanie mu zaawansowanych cech formatowania.
- Eksperyment – zespół czynności badawczych polegających na celowym, kontrolowanym i dowolnie powtarzalnym wprowadzaniu określonych zmian w zdarzenie lub proces oraz jego obserwacji i pomiarze.
- Eksploracja – badanie nieznanymi dziedzin lub terenów.
- Etyka nauki – dyscyplina zajmująca się szczególnymi powinnościami, jakie naukowcy biorą na siebie z racji ich pracy zawodowej i specjalnych problemów, z którymi przypuszczalnie się zetkną wypełniając swoje obowiązki jako pracownicy nauki.
- Fenomenologia – nauka o fenomenach, czyli zjawiskach.
- Hermeneutyka (grec. hermeneutikos) czyli przydatny do objaśniania – sztuka rozumienia i interpretowania tekstów, uchwycenie sensu wypowiedzi w praktyce poprawności proceduralnej.
- Heurystyka – sztuka szukania rozwiązań problemów teoretycznych lub realizacyjnych, kiedy nie są znane metody prowadzące do takiego celu
- Hipoteza – zdanie, które podlega konfirmacji lub falsyfikacji. Stwierdza spodziewaną relację między jakimiś zjawiskami; propozycja twierdzenia naukowego, które zakłada możliwą lub oczekiwaną w danym kontekście sytuacyjnym naturę związku.
- Indeks – w składaniu tekstu pomocniczy spis terminów.
- Interakcjonizm symboliczny – to w XX-wiecznej socjologii (głównie amerykańskiej) teoria wywodząca się z pragmatyzmu, będąca odmianą socjologii humanistycznej (rozumiejącej). Interakcjonizm symboliczny jest teorią socjologiczną i jednocześnie teorią ewolucji. Szczególną uwagę przywiązuje się do znaków języka, symboli, które w swej uniwersalności stanowią punkt wyjścia dla wspólnego rozumienia kultur, norm i form zachowań społecznych.
- Intersubiektywność – cecha wiedzy (poznania) polegająca na tym, iż jest ona dostępna więcej niż jednemu podmiotowi poznającemu (twierdzenia będące jej wyrazem mogą być rozumiane przez każdą osobę mającą odpowiednie kwalifikacje) i w tym sensie wykracza poza przeżycia, doznania danej jednostki.

- Język naukowy – powstaje poprzez udoskonalonego języka potocznego oraz tworzenie nowych wyrażeń i reguł syntaktycznych, ze względu na potrzeby wielorakich badań naukowych.
- Kompedium – w miarę pełny, ale zwykle podany w sposób skrótowy zasób wiedzy na jakiś konkretny temat, zawierający „esencję” tej wiedzy.
- Kompetencje – to połączenie trzech atrybutów: wiedzy, umiejętności i postawy. Wyróżniają one daną osobę łatwością sprawnej, skutecznej, odpowiadającej oczekiwaniom jakościowym, realizacji danych zadań.
- Koncepcja pracy – krótkie opracowanie zawierające wyszczególnienie kluczowych elementów rozpoczynającego się badania, z uwzględnieniem tematu i problemów badawczych, celu pracy i jego uzasadnienia subiektywnego.
- Koncepcja wychowania muzycznego – konsekwentne w zamierzeniu ujęcie czynników tj.: cele, treści, formy i metody. Istotne jest również traktowanie jej jako faktu ideowego, mającego znaczenie niezależnie od tego, czy został urzeczywistniony.
- Konkluzja – formułowanie końcowych wniosków, podsumowanie wypowiedzi, wnioskowanie.
- Korekta tekstu – znalezienie oraz oznaczenie błędów językowych w tekście; zwraca się uwagę na błędy ortograficzne, interpunkcyjne, które stanowią największą plagę.
- Korelacja – wzajemne powiązanie, współzależność przedmiotów. Pojęć, zagadnień, zjawisk, zmiennych matematycznych.
- Kreatywność – (postawa twórcza; od łac. *creatus* czyli twórczy) – proces umysłowy pociągający za sobą powstawanie nowych idei, koncepcji lub nowych skojarzeń, powiązań z istniejącymi już ideami i koncepcjami. Myślenie kreatywne, to myślenie prowadzące do uzyskania oryginalnych i stosownych rozwiązań.
- Książka naukowa – publikacja wydana przez wydawnictwo naukowe, może być monograficzna (zawierać informacje na temat jednego zagadnienia) lub przeglądowa (porządkująca dziedzinę wiedzy). Zawiera afiliacje autorów (tytuły, nazwiska, nazwy jednostek naukowych), jest recenzowana.

Kwestionariusz – w naukach społecznych jest jednym z narzędzi badawczych, rozróżniamy kwestionariusz ankiety i kwestionariusz wywiadu, kwestionariusz stanowi zbiór pytań uporządkowanych merytorycznie i graficznie, zapisanych na kartce papieru lub w innej formie (elektronicznej) w celu wywołania żądanych odpowiedzi.

Legenda – tekst objaśniający do mapy, ilustracji, wykresu.

Literatura naukowa – publikacje w formie: artykułu naukowego, książki naukowej, pracy promocyjnej (doktorskiej lub habilitacyjnej), jest recenzowana, traktuje o metodyce oraz wynikach badań naukowych.

Literatura pomocnicza – opublikowane jednostki piśmiennictwa, takie jak: słowniki, encyklopedie.

Mecenat – opieka wpływowych i bogatych miłośników, amatorów literatury i sztuki nad twórcami. Na ogół wiąże się to z finansowym wspieraniem tych artystów i ich poczyznań.

Metoda – sposób postępowania prowadzący do osiągnięcia planowanego celu.

Metoda nauczania – celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, który umożliwia uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów.

Metodologia – nauka o metodach badań naukowych.

Metody badawcze – powtarzalne, skuteczne sposoby rozwiązania problemu. Metoda naukowa jest środkiem konceptualnym, opracowywanym i używanym przez naukowców w celu odkrycia, poznania i analizowania danego zjawiska.

Metodyka – racjonalnie uzasadniony zbiór informacji na temat sposobów rozwiązywania pewnej grupy problemów.

Muzykalność – zdolność do przeżyć emocjonalnych i doznań estetycznych związanych z percepcją, tworzeniem i wykonywaniem muzyki.

Muzykowanie – amatorskie uprawianie muzyki dla przyjemności.

Narzędzia badawcze – każdy przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań.

- Nauczyciel – rodzaj specjalności zawodowej, wykonywanej przez specjalistę odpowiednio przygotowanego do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-wychowawczych.
- Obserwacja – inaczej obserwowanie, przyglądanie się, podpatrywanie, podgląd, monitoring, dozór, kontrola, nadzór, badanie, oględziny.
- Ocenianie (wartościowanie) czynność subiektywna, narzędzie służące uczniowi, nauczycielowi oraz rodzicowi do rozpoznania poziomu i postępów w opanowaniu wiadomości i umiejętności przewidzianych na danym etapie nauczania.
- Paradygmat – zbiór pojęć i teorii tworzących podstawy danej nauki.
- Parafraza – swobodna przeróbka tekstu lub tłumaczenia, która rozwija lub modyfikuje treść oryginału, zachowując jednak jego zasadniczy sens.
- Pedagogika – zespół nauk o wychowaniu, istocie, celach, treściach, metodach, środkach i formach organizacji procesów wychowawczych.
- Pedagogika muzyki – nauka o kształceniu, wychowaniu i samokształceniu muzycznym człowieka w ciągu całego życia, ponieważ działania dośrodkowe obecne w edukacji muzycznej (kształceniu i wychowaniu muzycznym) formalnej i nieformalnej oraz działania odśrodkowe (samokształcenie, samodoskonalenie i autokreacja) mają miejsce w różnych obszarach jej funkcjonowania.
- Percepcja muzyki – złożony proces poznawczy, wiązany ze spostrzeganiem zjawisk muzycznych. Towarzyszyć jej mogą procesy: analizy i syntezy materiału muzycznego, skojarzenia, wyobrażenia muzyczne i pozamuzyczne, wartościowanie estetyczne oraz przeżycia emocjonalne.
- Plagiat – umieszczenie w swojej publikacji fragmentów tekstu innego autora i nieoznaczenie go tak, jak oznacza się cytaty.
- Podmiot badań – osoby, grupy osób, organizacje podlegające badaniu naukowemu.
- Podsumowanie – wnioski końcowe stanowiące bilans obszernego wywodu, sprawy.
- Pojęcie – to znaczenie terminów; myślna reprezentacja rzeczy powstała w wyniku poznawania rzeczywistości świata.

- Praca dyplomowa – sformalizowane sprawozdanie z rozwiązania problemu zawodowego (prace dyplomowe licencjacka) lub naukowego (praca dyplomowa magisterska).
- Pragmatyzm – postawa, polegająca na realistycznej ocenie rzeczywistości, liczeniu się z konkretnymi możliwościami i podejmowaniu działań, które gwarantują skuteczność.
- Prakseologia – nauka o sprawnym działaniu, konstruowane i uzasadniane są w niej dyrektywy praktyczne wskazujące, jak zwiększać sprawność działań celnych a unikać działań wadliwych.
- Predyspozycje muzyczne – indywidualne cechy sprzyjające aktywności muzycznej.
- Preferencje muzyczne – odzwierciedlają gusty odbiorców muzyki; pozwalają dokonywać wyborów w obliczu rozmaitych alternatyw.
- Problem badawczy – pytanie (zbiór pytań), na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych.
- Przedmiot badań – głównie cechy przedmiotu, zjawiska, zdarzenia i procesy, obiekty, ludzi i zbiorowiska ludzkie ujmowane zarówno transwersalnie (zjawiska), longitudinalnie (rozwój), jak i diachronicznie (zdarzenia, procesy).
- Przedmiot badań – zagadnienie związane z tematem pracy; wynika on z tematu pracy i jego treści; istotne jest wyznaczenie zakresu badanych zjawisk i procesów.
- Przypis bibliograficzny – informacja wskazująca na źródło cytatu lub powołania się. Przypis taki znajduje się w tekście pracy i odsyła do odpowiadającej mu notki bibliograficznej w spisie literatury.
- Psychologia – nauka badająca mechanizmy i prawa rządzące psychiką oraz zachowaniami człowieka.
- Psychologia muzyki – dziedzina psychologii, która zajmuje się głównie oddziaływaniem muzyki na człowieka, ale również fazami rozwoju słuchu muzycznego oraz uwarunkowaniami psychologicznymi ludzi tworzących i wykonujących muzykę.
- Psychometria – dział psychologii, zajmujący się teorią i praktyką stosowania testów psychologicznych, który opiera się na zdobycach statystyki i matematyki.



- Publikacja – dokument oferowany w powszechnej dystrybucji, wyprodukowany w wielu egzemplarzach.
- Recepcja muzyki – odbieranie za pomocą receptorów bodźców dźwiękowych (fal akustycznych).
- Redagowanie tekstu – nanoszenie w treści dokumentu poprawek gramatycznych, stylistycznych, leksykalnych, składniowych, logicznych itp. Redakcja tekstu jest przygotowaniem językowym materiału do publikacji. Jej celem jest poprawa jakości komunikatów tekstowych tak, aby były lepiej przyswajalne i bardziej atrakcyjne dla odbiorcy.
- Rekapitulacja – streszczenie wykładu, przebiegu dyskusji, rozmowy; związane powtórzenie czegoś.
- Sondaż – badanie opinii publicznej za pomocą kwestionariusza.
- Studium indywidualnych przypadków – szczegółowy opis określonego aspektu obecnej lub dawnej kultury, z podaniem szczegółów wydarzeń oraz ich wewnętrznych i zewnętrznych powiązań.
- System wychowania muzycznego – konsekwentny zintegrowany układ czynników tj.: program, nauczyciel, organizacja, stworzony z myślą o określonym oddziaływaniu na wychowanków.
- Talent muzyczny – specyficznie zintegrowana struktura osobowości, której głównym wektorem działania jest działalność muzyczna, i której całe życie psychiczne koncentruje się wokół tej działalności.
- Techniki badawcze – czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów.
- Temat pracy – podstawowa myśl ograniczająca zebraną treść potrzebną do opracowania zamierzonego zadania.
- Teoria – (grec. theorein) – przyglądać się, kontemplować, rozważać.
- Teoria naukowa – metodologiczny system twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych, powiązanych określonymi stosunkami logicznymi występującymi w danej nauce oraz spełniający przyjęte w niej kryteria naukowości i poprawności metodologicznej.
- Teoria pedagogiczna – układ rzeczowo i logicznie powiązanych twierdzeń, stanowiących próbę wyjaśnienia faktów, zjawisk czy procesów zwią-

zanych z wychowaniem, nauczaniem, kształceniem; uporządkowany zbiór ogólnych twierdzeń odnoszących się do dziedziny pedagogiki i pełniących funkcję wyjaśniająco-eksplikacyjną; narzędzie którym służy się w praktyce.

Test – w szerszym ujęciu, stanowi próbę umiejętności, sprawdzenie predyspozycji lub stanu wiedzy z określonej dyscypliny. Testem możemy również nazwać badanie, doświadczenie lub pomiar.

Teza – twierdzenie zawierające treść podstawową dla jakiejś dziedziny, założenie, które zamierza udowodnić.

Typografia – sztuka użytkowa zajmująca się poprawnością, czytelnością i estetyką układu tekstowo-graficznego publikacji.

Tytuł pracy – nazwa pracy wyróżniająca ją od innych prac o tej samej tematyce, to także „informacja” o temacie pracy.

Uogólnienie – twierdzenie ogólne sformułowane na podstawie obserwacji i wyciągania wniosków z poszczególnych zjawisk i faktów.

Uzdolnienia muzyczne – zespół właściwości psychicznych warunkujących szybkość uczenia się muzyki i nabywania szczególnych sprawności w wybranej dziedzinie działalności muzycznej: wykonawczej, kompozytorskiej lub teoretyczno-badawczej.

Wychowanie estetyczne – ogół świadomych oddziaływań i działań własnych wychowanka, w których wartości estetyczne i artystyczne wykorzystuje się do pogłębiania życia uczuciowego, rozwoju aktywności twórczej i samoekspresji wychowanka oraz do umożliwienia mu kontaktu z różnymi dziedzinami sztuki.

Wywiad – rozmowa pomiędzy dwiema osobami, lub prowadzącym i grupą osób, podczas której osoba przeprowadzająca wywiad zadaje pytania w celu uzyskania pewnych informacji, dotyczących na przykład jakiegoś ważnego wydarzenia.

Zaciekawienie – zwracanie czyjejs uwagi na coś, np. na muzykę.

Zainteresowanie – chęć dowiedzenia się o czymś lub zobaczenia czegoś. Zainteresowania to siła napędowa, która pobudza do podejmowania działań na rzecz poznania określonej dziedziny.

Źródło – to, skąd coś pochodzi, wywodzi się, ma początek.

---

## Bibliografia

- Aagaard, J., (2017), *Introducing postphenomenological research: a brief and selective sketch of phenomenological research methods*, "International Journal Of Qualitative Studies In Education" (QSE), 30(6), 519-533.
- Abeles, H.F., Hoffer C.R., Klotman, R.H., (1994), *Foundations of Music Education*, second Edition, Cengage Learning.
- Adelman, C., Kemp, A. E., (1997), *Studium indywidualnego przypadku i obserwacja uczestnicząca*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A. E. Kemp, WSP, Zielona Góra.
- Adigüzel, F., Wedel, M., (2008), *Split Questionnaire Design for Massive Surveys*, "Journal of Marketing Research" (JMR), 45(5), 608.
- Almalki, S., (2016), *Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research-Challenges and Benefits*, "Journal of Education and Learning", 5(3), 288-296.
- Apanowicz, J., (2020), *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”, Gdynia.
- Assessing the Developing Musician. A guide for General Music Teachers*, (2000), GIA Publications, Inc., Chicago.
- Atlas muzyki*, (1995 ), t.1, przeł. Piotr Maculewicz, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Babbie, E., (2007), *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa.
- Babbie, E., (2013), *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kłoskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga-Górecka, PWN, Warszawa.
- Bacharach, S.B., (1989), *Organizational Theories: Some Criteria for Evaluation*, "The Academy of Management Review" no. 14(4), p. 498.
- Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, (2011), red. W.A. Sacher, A. Weiner, Wydawnictwo WSA, Bielsko-Biała.

## Bibliografia

- Balcer, A., (2008), *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza.
- Bandura, A., (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W. H. Freeman, New York.
- Baron, P., (2012), *Kompetencje nauczycieli muzyki w Polsce*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa.
- Barton, G., Hartwig, K., (2012), *Where Is Music?: A Philosophical Approach Inspired by Steve Dillon*, "Australian Journal of Music Education" no. 2, p. 3-9.
- Bauman, T., (2008), *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Impuls, Kraków.
- Bdalla, M. M., Oliveira, L. L., Azevedo, C. F., & Gonzalez, R. K., (2018), *Quality In Qualitative Organizational Research: Types of Triangulation as a Methodological Alternative*, "Administração: Ensino E Pesquisa", 19(1), 66-98.
- Belousov, M. A., (2016), *On the Problem of the World in Husserl's Phenomenology*, "Russian Studies in Philosophy", 54(1), 20-34, doi:10.1080/10611967.2016.11690.
- Białkowski, A., (2002), *Dylematy współczesnej edukacji muzycznej*, [w:] *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Białkowski A., Grusiewicz M., Michalak M., (2010), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, Debaty, Aspiracje*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa.
- Białkowski, A., (2003), *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska. Sectio L, Artes” vol. 1, s. 251.
- Białkowski, A., Migut, M., Socha, Z., Wyrzykowska, K.M., (2014), *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*, Wydawnictwo Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa.
- Billingham, J., (2006), *Redagowanie tekstów*, PWN, Warszawa.

## Bibliografia

- Bogdanowicz, E., (2005), *Rytmika Emila Jagues-Dalcroze'a w edukacji i terapii dzieci z symptomami nadpobudliwości psychoruchowej*, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Bogdanowicz, E., Durlow, G., (2012), *Rytmika w terapii dziecka*, [w:] *Wartości w muzyce*, red. J. Uchyla-Zroski, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Bond, V., (2015), *Created in Context: A Comparative Case Study of the Use of Music in Two Reggio Emilia-Inspired Schools*, "Early Childhood Education Journal", 43(2), 119-126.
- Bonna, B., (2005), *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Bonna-Medyńska, B., (2005), *Środowisko rodzinne w procesie rozwoju muzycznego dzieci*, [w:] *Edukacja kreatywna*, red. E.A. Zwolińska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Bonna, B., Michalski A., Szubertowska E., (2003), *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Bonna, B., (2016), *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Brzezińska, A.I., Brzeziński, J.M., (2011), *Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych*, [w:] *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*, red. J. M. Brzeziński, Zysk i S-ka, Poznań.
- Brzeziński, J., (2000), *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Brzeziński, J., (1996, 2003), *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Brzozowska-Kuczkiewicz, M., (1991), *Emil Jagues-Dalcroze i jego rytmika*, Warszawa.
- Burowska, Z., (1976), *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, PZWS, Warszawa.
- Burowska, Z., (1980), *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, WSiP, Warszawa.
- Burowska, Z., Karpała, B., Kurcz, J., Wilk, A., (1993), *La-ti-do. Ćwiczenia muzyczne w klasach 4-8*, WSiP, Warszawa.
- Burowska, Z., Karpała, B., Noworol, B., Wilk, A., (1985), *So-mi-la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I-III*, WSiP, Warszawa.

- Calderon, J. L., (2011) *How-To Data Collection Series: The Evolution of the Focused Discussion Group-From Non-Participant to One of the Crew*, "Qualitative Report", 16(1), 308-311.
- Campbell, P. S., (2010), *Song in Thier Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives*, Oxford University Press, Inc. New York.
- Cervinkova, H., (2011), *Edukacyjne badania w działaniu - w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Animacja Życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” nr 2 (5), s. 7.
- Chaciński, J., (2014), *Narodowa oraz sakralno-duchowa swoistość międzykulturowo zorientowanej edukacji muzycznej*, „Studia Kulturowo-Edukacyjne”, t. IX, nr 1.
- Chlipała, P., (2014), *Triangulacja podejść metodologicznych w badaniach naukowych z dziedziny marketingu*, „Research Papers of the Wrocław University of Economics/Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, (336), 40-48.
- Chruszczewski, M. H., (2009), *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Cnota, M., (2008), *Improwizacja w twórczości muzycznej dziecka*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza.
- Colley, B.M., Bilics, A.R., Lerch, C.M., (2012), *Reflection: A Key Component to Thinking Critically*, „Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning” 3(1).
- Corbally, M., O'Neill, C. S., (2014), *An introduction to the biographical narrative interpretive method*, „Nurse Researcher”, 21(5), 34-39.
- Creswell, J. W., (1994), *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Creswell, J.W., (2009), *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, SAGE, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore.
- Człowiek – muzyka – psychologia*, (2000), red., W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa.
- Demczuk, A., (2010), *Dostęp do informacji publicznej w Polsce. Analiza krytyczna*, „TEKA Komisji Politologii Stosunków Międzynarodowych”, nr 5.

## Bibliografia

- Depta-Marel, D., (2014), *Pytanie a zmiana rzeczywistości. Między tworzeniem a wydarzeniem*, [w:] *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu*, red. M. Kołodziejski, AH, Pułtusk.
- Dogani, K., (2008), *Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music*, "Music Education Research" no. 10 (1), p. 125-139.
- Downes-Le Guin, T., Baker, R., Mechling, J., Ruyle, E., (2012), *Myths and realities of respondent engagement in online surveys*, "International Journal of Market Research", 54(5), 614.
- Dróżka, W., (2011), *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, 135.
- Duckworth, P. A., Civil Service Commission, W. C., (1973), *Construction of Questionnaires*, "Technical Study" TS-7-73-1.
- Duczyminski, P., (2017), *Reaching Students' Affective Domain of Learning*, "Fire Engineering", 170(4).
- Dunaj, B., (2012), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo „IBIS”, Poznań.
- Duraj-Nowakowa, K., (2017), *Dylematy metodologii, teorii i – zorientowanych na artyzm/mistrzostwo – pisarskich praktyk humanistów*, [w:] *Edukacja artystyczna. Dylematy teorii i praktyki*, red. M. Lubieniecka, P. Herod, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie i Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Dutkiewicz, W., (2001), *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce.
- Dutoit, C.L., (2005), *Music Movement Therapy*, London 1971; B. Ostrowska, *Muzyka w metodzie Emila Jagues-Dalcroze'a*, [w:] *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, red. B. Ostrowska, Akademia Muzyczna, Łódź.
- Dymon, M., (2013), *Wiedza i umiejętności warunkiem aktywności twórczej w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Dymon, M., (2017), *Wybrane aspekty percepcji muzyki w zakresie zainteresowań i preferencji młodzieży*, [w:] *Konteksty kultury, konteksty edukacji, profesjonalne kształcenie i upowszechnianie muzyki*, red. M. Gardoń-Preinl, G. Mania, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Kraków-Skarbona 2017.
- Dziecko i nauczyciel w kulturze artystycznej*, (2017), red. L. Kataryńczuk-Mania, E. Pasterniak-Kobyłecka, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra-Skarbona.

- Dziecko i nauczyciel w procesie edukacji. Relacje i działania*, (2017), red. L. Kataryńczuk-Mania, E. Pasterniak-Kobyłecka, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Edukacja artystyczna - nowe wyzwania*, (2016), red. L. Kataryńczuk-Mania, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra -Skarbona.
- Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, (2002), red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Edukacja muzyczna wyzwaniem współczesności*, (2006), red. R. Tyrała, Wyd. Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, (2008), red. M. Kisiel, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza.
- Edukacyjne konteksty doświadczania świata sztuki*, (2017), red. E. Kochanowska, R. Majzner, E. Zawada, ATH, Bielsko-Biała.
- Ellias, L., (2015), *Intelligent Qestriionnaire Design for Effectice Participant Evaluations*, "Training & Development", 42(2), 8-10.
- Elliott, D.J., (1995), *Music matters: A new philosophy of music education*, Oxford University Press, New York.
- Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*, (2016), red. E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Ferenz, K., (2004), *Funkcje sztuki w różnych koncepcjach edukacyjnych*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra.
- Ferguson, G. A., Takane, Y., (2003), *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa.
- Feyerabend, P., (1975), *Against Method*, Verso Books, New York.
- Fielding, N., Fielding, J.L., (1986), *Linking Data*, Sage, London.
- Fiske, H., (1997), *Badania eksperymentalne*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A. E. Kemp, tłumaczenie A. Miśkiewicz i J. Fyk, WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra.
- Flick, U., (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Folkestad, G., (2005), *Here, There and Everywhere: Music Education Research in a Globalised World*, "Music Education Research", 7(3).



## Bibliografia

- Frambach, J. M., Driessen, E. W., Beh, P., Vleuten, C. P. van der, (2014), *Quiet or questioning? Students' discussion behaviors in student-centered education across cultures*, "Studies in Higher Education", 39(6).
- Frankfort-Nachmias, C., (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Frołowicz, E., (2008), *Aktywny uczeń w świecie muzyki*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk.
- Frołowicz, E., (2012), *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki, Gdańsk.
- Gambarelii, G., Łucki, Z., (1998), *Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską. Wybór tematu, pisanie, prezentowanie, publikowanie*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Gawryłkiewicz, J., (2010), *Przykładowe zajęcia umuzykalniające*, [w:] *Podręcznik do kierowania edukacją muzyczną małego dziecka według teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, red. J. Gawryłkiewicz, M., Gawryłkiewicz, Impuls, Kraków.
- Gioia, D.A., Pitre, E., (1990), *Multiparadigm Perspectives on Theory Building*, "The Academy of Management Review" no. 15(4), p. 517.
- Gnitecki, J., (2008), *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Impuls, Kraków.
- Gołaszewska, M., (2005), *Muzyka filozofii. Esej o podwójnych znaczeniach*, „Muzyka” nr 1.
- Goodman, N., (1978), *Ways of Worldmaking*, Hackett, Indianapolis.
- Gordon, E.E., (1989), *Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity*, "Suncoast Music Education Forum on Creativity", p. 75-81.
- Gordon, E.E., (1986), *Designing objective Research in Music Education. Fundamental Consideration*, GIA Music Publications, Inc., Chicago.
- Gordon, E.E., Grunow E.E. (2000), *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, [w:] *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały z III Sympozjum Gordonowskiego*, red. E. Zwolińska, WSP, Bydgoszcz.
- Gordon, E.E., (2005), *Music Education Research: Taking a Panoptic Measure of Reality*, GIA Publications Inc., Chicago.
- Gordon, E.E., (2002), *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluation Achievement In Music Performance*, GIA Publications, Inc., Chicago.

- Gordon, E.E., (1999), *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, WSP, Bydgoszcz.
- Gordon, E.E., (2016), *Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Gorbaniuk, O., (2016), *Wykorzystywanie procedury sędziów kompetentnych w naukach społecznych i możliwości jej oceny psychometrycznej za pomocą narzędzi dostępnych w Statistica* [online] [https://media.statsoft.pl/pdf/czytelnia/wykorzystywanie\\_procedury\\_sedziow\\_kompetentnych.pdf](https://media.statsoft.pl/pdf/czytelnia/wykorzystywanie_procedury_sedziow_kompetentnych.pdf) [dostęp: 11.06.2018].
- Goriszowski, W., (1982), *Z metodologii badań nad problematyką wychowania muzycznego (typologia problemów-strategie badań, [w:] Metodologiczne podstawy wychowania muzycznego*, red. H. Danel-Bohrzyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Goriszowski W., Kowolik P., (1994), *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, ZNP, Kielce.
- Górecka, H., (2000), *Struktura pracy promocyjnej i ogniwa postępowania badawczego, [w:] Prace promocyjne z pedagogiki*, red. W. Ciczkowski, UWM, Olsztyn.
- Górniewicz, J., (2001), *Kategorie pedagogiczne*, UWM, Olsztyn.
- Górniok-Naglik, A., (2007), *W dialogu sztuki z edukacją*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Grobler, A., (2006), *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus; Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Grusiewicz, M., (2011), *Kompetencje muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół podstawowych i gimnazjów*, UMCS, Lublin.
- Grusiewicz, M., (2015), *Wkład czasopisma „Wychowanie Muzyczne” w rozwój praktyki i teorii powszechnej edukacji muzycznej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki, Lublin.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S., (1994), *Competing paradigms in qualitative research, [in:] Handbook of qualitative research*, Eds., N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Sage, Thousand Oaks, CA/London.
- Gutek, G. L., (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk.
- Guziuk-Tkacz, M., Siegień-Matyjewicz, A. J., (2012), *Leksykon terminów metodologicznych: nauki pedagogiczne i pokrewne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

## Bibliografia

- Hamill, C., Sinclair, H. H., (2010), *Bracketing – practical considerations in Husserlian phenomenological research*, “Nurse Researcher”, 17(2), 16-24.
- Hallam, S., (2006), *Music Psychology in Education*, London.
- Hammersley, M., Arkinson, P., (2000), *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymarczyk, Zysk i S-ka, Poznań.
- Hartley, J., Davies, L., Burnhill, P., (1977), *Alternatives in the typographic design of questionnaires*, “Journal of Occupational Psychology”, 50(4), 299-304.
- Heller, M., (2014), *Sens życia i sens wszechświata. Studia z teologii współczesnej*, wydanie 2, Wydawnictwo Copernicus Center Press, Kraków.
- Henriksen, D., Mishra, P., (2015), *We Teach Who We Are: Creativity in the Lives and Practices of Accomplished Teachers*, “Teachers College Record” no. 117(7).
- Hoque, Z., Covalleski, M.A., Gooneratne, T.N., (2015), *A response to “theoretical triangulation and pluralism in accounting research: a critical realist critique”*, “Accounting, Auditing & Accountability Journal”, 28(7), 1151-1159.
- Hohensee-Ciszewska, H., (1966), *Dzieło sztuki i jego związki z epoką*, PWN, Warszawa.
- Hong, Y., Choi, I., (2015), *Assessing reflective thinking in solving design problems: The development of a questionnaire*, “British Journal of Educational Technology”, 46(4), 848-86.
- Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, (2000), red. L. Kataryńczuk-Mania, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra.
- Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, (2013), red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa.
- Jabeen, T., (2013), *Qualitative Research Methods in Children Related Research*, “PUTAJ - Humanities and Social Sciences”, 20, 103-110.
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, (2001), red. D. Urbaniak-Zajac, J., Piekarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Jakubowska, E., (2008), *Rytmika Dalcroze’a*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4.
- Janczewski, R., (2013), *Triangulacja jako metoda badawcza w naukach o obronności*, „Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” nr 2(6), s. 49-59.

## Bibliografia

- Jankowski, W., (2006), *Edukacja muzyczna w perspektywie porównawczej*, [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Jankowski, W., (2005), *Czemu Kodály?*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa.
- Jankowski, W., (2006), *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa.
- Janowski, A., (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Januszewska-Warych, M., (2006), *Uzdolnienia muzyczne, zdolność i muzykalność dzieci*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3-4.
- Jenkins, S., Solomonides, T., (1999), *Automating questionnaire design and construction*, “International Journal of Market Research”, 42(1), 79-94.
- Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu. Studia – refleksje – doświadczenia*, (2016), red. B. Pazur, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin.
- Jorgensen, E. R., (1997), *In Search of Music education*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago.
- Jorgensen, E. R., (1990), *Philosophy and the music teacher: Challenging the way we think*, “Music Educators Journal”, nr 76 (5), 17.
- Jorgensen, E. R., (2003), *Transforming Music Education*, Indiana University Press, Bloomington.
- Joshi, S., (2013), *Mixed Research Paradigm: A Parsimonious Approach!*, “Journal of Institute Of Medicine”, 35(1), 79.
- Juszczyk, S., (2005), *Badania ilościowe w naukach społecznych: szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice.
- Juszczyk, S., (2001), *Statystyka dla pedagogów. Zarys wykładu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kalarus, A., (2007), *Wpływ muzyki na niektóre nie muzyczne zdolności dzieci*, [w:] *Obszary badań naukowych w edukacji artystycznej*, red. W.A. Sacher, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała.
- Kallos, C., (2008), *Pedagoogika Carla Orffa w działalności Instytutu C. Orffa Uniwersytetu “Mozarteum” w Salzburgu*, [w:] *Kultura-aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, UP, Kraków.

## Bibliografia

- Kamińska, B., Kotarska, H., (2000), *Średnia miara słuchu muzycznego. Podręcznik do testu Edwina E. Gordona*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa.
- Karolak-Michalska, M., Stradowski, M., (2013), *Podstawowe zasady sporządzania przypisów i bibliografii: miniporadnik*, Wydawnictwo Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych, Warszawa.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2010), *Aktywność wokalna dzieci przedszkolnych. Pilotażowy rekonesans diagnostyczny*, [w:] *Wybrane problemy badań naukowych z zakresu edukacji artystycznej*, red. W. A. Sacher, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała.
- Kataryńczuk-Mania, L., (1998), *Audiacja i teoria uczenia dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jako przygotowanie do percepcji muzyki współczesnej (na podstawie założeń Edwina Eliasa Gordona)*, [w:] *Problemy wykonawcze muzyki współczesnej*, red. I. Marciniak, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2016), *Discovering the World of Music. New Trends in Elementary Musical Education*, [w:] *Music, Fine Arts and Theatre in the Art Education of Children and Young Adults*, ed. nauk. E. Grygar, I. Polak, The Karol Lipiński Academy of Music, Wrocław.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2017), *Edukacyjny aspekt uczestnictwa dzieci i studentów w zajęciach umuzykalniających*, [w:] *Dziecko i nauczyciel w procesie edukacji. Relacje i działania*, red. L. Kataryńczuk-Mania, E. Pasterniak-Kobyłecka, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2014), *Elementarna edukacja muzyczna w klasach młodszych*, [w:] *Historyczne i współczesne aspekty kształcenia dzieci i młodzieży*, red. B. Walak, PWSZ, Gorzów Wielkopolski.
- Kataryńczuk-Mania, L., Kuligowska, E., (2017), *Koncepcja Edwina Eliasa Gordona*, [w:] *Pedagogika przedszkolna szansą na świadome budowanie potencjału dziecka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2017), *Medialny warsztat nauczyciela muzyki*, „Rocznik Lubuski”, nr 43.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2009), *Music education for young children*, [w:] *Education of a young child - reflections, problems, experiences*, scientific editors A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

## Bibliografia

- Kataryńczuk-Mania, L., (2017), *Music teachers. Model perspectives*, [w:] *Modern Teachers' Responsibilities in the Days of Global Cultural Transformation*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kataryńczuk-Mania, L., Cieślak, A., (2016), *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej (rekonesans badawczy nauczycieli)*, [w:] *Dziecko / uczeń - edukacja artystyczna - terapia*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra-Skarbona.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2013), *Nauczanie muzyki*, [w:] *Dziedziny kształcenia w klasach I-III*, red. nauk. M. Magda-Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2010), *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2011), *Nauczyciel muzyki w rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna - dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne (w poszukiwaniu wzorców pracy pedagogicznej)*, red. S. Walasek, E. Kowalska, R. Fudali, Impuls, Kraków.
- Kataryńczuk-Mania, L., Jatczak, A., (2016), *(Nie)codziennosc muzyczna w szkole*, [w:] *(Nie)codziennosc wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela w szkole*, red. E. Kobyłecka, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2016), *Poszukiwanie twórczych rozwiązań dydaktycznych w edukacji muzycznej*, [w:] *Rodzina - Szkoła - Środowisko społeczne - obszary kształtowania kreatywności i twórczości dziecka (ucznia)*, red. nauk. G. Cęcelek, M. Potoczna, M. Przybysz Zaremba, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach, Skierniewice.
- Kataryńczuk-Mania, L., Kumik, E., (2017), *Profesjogram nauczyciela szkoły muzycznej*, [w:] *Konteksty kultury, konteksty edukacji, profesjonalne kształcenie i upowszechnianie muzyki*, red. M. Gardoń-Preinl, G. Mania, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Kraków-Skarbona.
- Kataryńczuk-Mania, L., Kołodziejcki, M., (2017), *Subjective insight into some selected competences of a music teacher*, „Aura Musica” 10, s. 112-117.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2018), *Środowisko szkolne wyznacznikiem jakości przebiegu edukacji muzycznej*, [w:] *Wybrane obszary aktywności dziecka w badaniach i praktyce pedagogicznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, B. Walak, Wyd. Naukowe Akademii im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski.

## Bibliografia

- Kataryńczuk-Mania, L., (2007), *Wybrane metody badań nad problematyką przedszkolnej edukacji muzycznej*, [w:] *Obszary badań naukowych w edukacji artystycznej*, red. nauk. W.A. Sacher, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2009), *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Kataryńczuk-Mania, L., (2014), *Znaczące wymiary kreatywności muzycznej dzieci*, [w:] *Dźwięk w pedagogice i terapii*, red. nauk. L. Matuszak, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, Włocławek.
- Kawalec, P., (2014), *Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 1 (199), 5.
- Kemp, A. E., (1997), *Strategie badań*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A. E. Kemp, tłumaczenie A. Miśkiewicz i J. Fyk, WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra.
- Kędelski, M., (2006), *Demografia jako nauka o rozwoju ludności*, [w:] M. Kędelski, J. Paradysz, *Demografia*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań.
- Kierzkowski, M., (2012), *Rozwój muzyczny dziecka w wieku przedszkolnym. Uwarunkowania, dynamika i rola w kształtowaniu sfery psychoruchowej*, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk.
- Kirnarskaya, D., (2004), *The Natural Musician on Abilities, Giftedness and Talent*, Oxford University Press.
- Kirnarskaya, D., (1997), *Muzykal'noe vospriatie/Music Perception*, Kimos-Ard, Moscow.
- Kisiel, M., (2012), *Child as an active student in music education*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kisiel, M., (2016), *Dziecko uzdolnione muzycznie w edukacji wczesnoszkolnej. Obraz edukacji muzycznej klas początkowych z terenu miasta Katowic*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*, red. A. Delecka-Bury, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kisiel, M., (2015), *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. J. Ziętka, Katowice.
- Kisiel, M., Nikolai, H., (2004), *Kształtowanie kultury muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej w świetle programu Dymitra Kabalewskiego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 1.



- Kisiel, M., (2003), *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Triada, Mysłowice.
- Kisiel, M., (2018), *Muzyczne umiejętności percepcyjne uczniów klas I-III w kontekście współczesnych rozwiązań edukacyjnych i wyników badań*, [w:] *Wybrane obszary aktywności dziecka w badaniach i praktyce pedagogicznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, B. Walak, Wydawnictwo Naukowe Akademii im. Jakuba z Paradyża, Gorzów.
- Kisiel, M., (2005), *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kisiel, M., (2008), *Nauczyciel wobec muzycznych preferencji uczniów*, [w:] *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*, red. M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna, Wydawnictwo Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice.
- Kisiel, M., (2007), *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza.
- Kisiel, M., (2017), *Rytmika i taniec jako obszar zainteresowania nauczyciela edukacji elementarnej w zdobywaniu dodatkowych kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Edukacja dziecka – różnorodność perspektyw i działań*, red. E. Rostańska, B. Marzec, K. Wójcik, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza.
- Kisiel, M., (2013), *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Klimas-Kuchtowa, E., Chudzikiewicz, I., (2013), *Autonomia czy integralność zdolności muzycznych na tle innych funkcji poznawczych*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” nr 1, s. 45-53.
- Klus-Stańska, D., (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UWM, Olsztyn.
- Kokkidou, M., (2013), *Critical Thinking and School Music Education: Literature Review, Research Findings, and Perspectives*, “Journal for Learning Through the Arts”, 9(1).
- Kołodziejski, M., (2014), *General musical education in Poland – conceptual assumptions and reality*, “DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música”, CENTRO DE LETRAS E ARTES | UNIRIO 2014, NÚMERO 13.
- Kołodziejski, M., (2016), *Kilka uwag o testowaniu zdolności muzycznych*, [w:] *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu. Studia – Refleksje – Doświadczenia*, red. B. Pazur, Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, Lublin.



- Kołodziejski, M., (2008, 2011), *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo PWSZ, Płock.
- Kołodziejski, M., (2009), *Music Education in Poland – Personal Thoughts, Analyses, Future Development*, “Problems in Music Pedagogy”, vol. 4, Daugavpils University, Akademiskais Apgads “Saule”.
- Kołodziejski, M., (2012), *Music Teacher as a Researcher of Educational Process*, [w:] *Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais : zinatnisko rakstu krajums IV*, Daugavpils University Akademiskais, Apgads “Saule”, Daugavpils.
- Kołodziejski, M., (2010), *Musical aptitudes vs. readiness of pupils and students for harmonic and rhythm improvisation based on Polish research*, “Problems in Music Pedagogy”, vol. 7, s. 47-65.
- Kołodziejski, M., (2012), *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, WSL, Częstochowa.
- Kołodziejski, M., (2014), *Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 24, Wydawnictwo UJK, Kielce.
- Kołodziejski, M., (2013), *Polish Concept of Universal Music Education: A Critique and an Overview of Required Changes*, *Mūzikas Zinātne Šodien: Pastāvīgais Un Mainīgais*, [w:] *Zinātnisko rakstu krājums V*, edit. I. Grauzdina, Ē. Daugulis, Daugavpils Universitātes, Akadēmiskais Apgāds „Saule”, Latvia.
- Kołodziejski, M., (2014), *Polish Research on Edwin E. Gordon’s Theory of Music Learning – selected areas and directions*, “University Review” vol. 8, no. 1-2, p. 60-64.
- Kołodziejski, M., (2013), *Praktyka oceniania uczniów na lekcjach muzyki w podstawowej szkole ogólnokształcącej w świetle badań własnych*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego*, t. 3, red. E. Kumik i G. Poraj, AM, Łódź.
- Kołodziejski, M., (2015), *Refleksja w pracy nauczyciela (nie tylko) szkoły muzycznej*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kołodziejski, M., (2018), *Rhythmical Creativity in Duple and Triple Meter of Students of Early-School Education in the Light of Their Stabilised Musical Aptitudes and Rhythm Readiness to Improvise*, “Review of Artistic Education” no. 15(1), p. 13-14, doi:10.2478/rae-2018-0002.

- Kołodziejski, M., (2010), *Stabilised musical aptitudes as measured in Polish pedagogy students using Advanced Measures of Music Audiation test by Edwin E. Gordon, The Spaces of Creation*, "Scholar Research Journal", vol. 13, s. 8-17.
- Kołodziejski, M., (2017), *Stabilised musical aptitudes of the school and academic youth in transversal research*, „Społeczeństwo i Rodzina” nr 52, s. 7-24.
- Kołodziejski, M., (2014), *Tests and rating scales to research the musical aptitudes and achievements – a review of survey tools and methods for professional education* [w:] *Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais. Zinatnisko rakstu krajums VI*, Daugavpils University, Akademiskais Apgads "Saulē", Daugavpils.
- Kołodziejski, M., (2012), *Testy Edwina E. Gordona w identyfikacji ucznia (nie tylko) zdolnego*, [w:] *Zdolni w szkole czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców. Praca zbiorowa pod redakcją W. Limont i J. Cieślukowskiej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Kołodziejski, M., (2017), *Wartość edukacji muzycznej w pedagogice Edwina E. Gordona. Kilka uwag na gruncie enkulturacy i edukacji małego dziecka*, [w:] *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Aksjologiczno-docymologiczne konteksty ewaluacji w edukacji. Książka wydana z okazji Jubileuszu XV Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego dedykowana Profesorowi Janowi Grzesiakowi – Jubilatowi LXX*, red. Z. Jasiński, R. Parzęcki, UAM – PWSZ, Kalisz-Konin.
- Kołodziejski, M., (2009), *Wybrane sposoby oceniania osiągnięć muzycznych uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock.
- Kołodziejski, M., (2018), *Zdolności muzyczne dzieci kończących edukację wczesnoszkolną w badaniach studentów studiów licencjackich*, [w:] *Wybrane obszary aktywności dziecka w badaniach i praktyce pedagogicznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, B. Walak, Wydawnictwo Naukowe Akademii im. Jakuba z Paradyża, Gorzów.
- Konarczak-Stachowiak, A., (2010), *Przygotowanie nauczycieli edukacji zintegrowanej do prowadzenia zajęć muzycznych – w świetle przeprowadzonych badań*, [w:] *Wybrane problemy badan naukowych z zakresu edukacji artystycznej*, red. W. A. Sacher, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała.
- Konarzewski, K., (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Konaszkiewicz, Z., (2002), *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa.

- Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, (2008), red. K. Rubacha, Impuls, Kraków.
- Konecki, K., (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa.
- Konteksty kultury, konteksty edukacji, profesjonalne kształcenie i upowszechnianie muzyki*, (2017), red. M. Gardoń-Preinl, G. Mania, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Kraków-Skarbona.
- Kopaliński, W., (2001), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wydawnictwo „Muza” Warszawa.
- Kostrzewska, H., (2001), *Analogia i muzyka. Z filozoficznych zagadnień muzyki*, Akademia Muzyczna, Poznań.
- Kowalczyk, M., (2010), *Badania wyjaśniające. Badania weryfikacyjne*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kozielecki, J., (1997), *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Krakowska koncepcja Wychowania Muzycznego*, (1993), red. Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk, Akademia Muzyczna, Kraków.
- Krathwohl, D.R., (2002), *A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview*, “Theory Into Practice” vol. 41, no. 4, p. 212-217.
- Krukow, P., (2003), *Muzyka i mózg*, „Muzyka 21” nr 9.
- Krüger, H. H., (2006), *Metody badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwowski, GWP, Gdańsk.
- Krüger, H. H., (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze w naukach o wychowaniu*, GWP, Gdańsk.
- Krzysztofiak, M., (1971), *Liczby, tablice, wykresy*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Kształcenie nauczycieli muzyki: stan obecny i perspektywy*, (1999), red. J. Kurcz, Akademia Muzyczna, Kraków.
- Kubielski, W., (2010), *Ocena pracy dyplomowej*, „Przegląd Humanistyczny Pedagogika, Politologia, Filologia”, nr 3.
- Kubinowski, D., (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, UMCS, Lublin.
- Kucner, A., (1999), *Podstawowe kategorie i pojęcia ontologii*, [w:] *Podstawy filozofii*, red. S. Opara, UW, Olsztyn.

- Kuligowska, E., (2017), *Usprawnianie muzyczne małych dzieci - metoda Edwina E. Gordona*, [w:] *Z zagadnień terapii artystycznej, logopedycznej i pedagogicznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra-Skarbona.
- Kumik, E., (2010), *Postawy rodzicielskie a osiągnięcia muzyczne uczniów*, [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, t. 5, red. J. Uchyla-Zroski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kumik, E., (1997), *Programy nauczania muzyki a ich realizacja w szkołach ogólnokształcących Słupska w latach 1945-1990 (metodologia badań własnych)*, [w:] *Z teorii i praktyki wychowania muzycznego*, red. Helena Danel-Bohrzyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.
- Kumik, E., (2016), *Wybrane aspekty pracy dydaktyczno-wychowawczej realizowanej w szkolnych zespołach muzycznych*, [w:] *Edukacja artystyczna - nowe wyzwania*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra-Skarbona.
- Kumik, E., (2015), *Życie muzyczne w słupskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w latach 1945-1989*, [w:] *Wzrastać w cieniu historii. Dzieci i młodzież w instytucjach edukacyjnych w Polsce (1918-1989)*, red. Elżbieta Gorloff, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kunowski, S., (2000), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Kurtuldu, M. K., (2012), *Validity and Reliability of Motivation Scale in Piano Education*, "Eurasian Journal of Educational Research" (47), p. 78.
- Kvale, S., (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, TransHumana, Białystok.
- Kwaśniewska, K., (2005), *Jak pisać prace dyplomowe: wskazówki praktyczne*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz.
- Kwiatkowski, K., (2010), *Pedagogika koncertowa – co to jest?*, „Ruch Muzyczny” nr 15.
- Laprise, R., (2017), *Empowering the Music Educator through Action Research*, „Music Educators Journal” no. 104(1), p. 28-33
- Lasocki, J. K., Powroźniak, J., (1965), *Wychowanie muzyczne w szkole*, PWM, Warszawa.
- Lawendowski, R., (2011), *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Impuls, Kraków.

- Ledzińska, M., (2001), *Koniec wieku i nauczanie. O niektórych wyznacznikach efektywności kształcenia ujmowanych z perspektywy psychologa*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, AMFC, Warszawa.
- Lee, A., (2010), *What Counts as Educational Research? Spaces, Boundaries and Alliances*, „Australian Educational Researcher”, no. 37(4), p. 63-78.
- Lepherd, L., (1997), *Badania porównawcze*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A. E. Kemp, tłumaczenie A. Miśkiewicz i J. Fyk, WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra.
- Lipska, E., Przychodźńska, M., (1999), *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe*, WSiP, Warszawa.
- Louth, P., (2014), *There's Madness in Your Method: A Philosophical Exploration into the Thought of Paul Feyerabend and Its Implications for Music Education*, „British Journal of Music Education” no. 31(1), p. 69-83.
- Ławrowska, R., (2003), *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, UP, Kraków.
- Łobocki, M., (2005), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- Łobocki, M., (2010), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- Łuczak, A., (2016), *Od muzyki do matematyki. Kształtowanie pojęć matematycznych w edukacji muzycznej dzieci*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Maciół-Kisiel, U., Kisiel, M., (2008), *Aplikacyjny wymiar edukacji estetycznej dziecka*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczenia i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza.
- Maison, D., (2001), *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, PWN, Warszawa.
- Majzner, R., (2015), *Stymulowanie ekspresji twórczej dziecka poprzez aktywność muzyczną w praktyce wczesnoszkolnej – z perspektywy badań jakościowych*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*, red. J. Grzesiak, PZWS, Kalisz-Konin.
- Malska, W., (2017), *Wybrane statystyki nieparametryczne*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 2(20), 112-114.
- Mania, G., (2016), *Plagiat muzyczny*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace z Prawa Własności Intelektualnej”, Kraków.

- Mania, G., (2017), *Cytaty w muzyce: o potrzebie reinterpretacji przesłanek*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace z Prawa Własności Intelektualnej”, Kraków.
- Maszke, A. W., (2008), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Matwijów, B., (1998), *Budowanie teoretycznej wiedzy naukowej*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- McBean, E. A., Al-Nassri, S., (1982), *Questionnaire Design for Student Measurement of Teaching Effectiveness*, „Higher Education”, 11(3), 273-88.
- Mendel, T., (2002), *Metodyka pisania prac doktorskich*, Wydawnictwo Akademii Ekonomiczna, Poznań.
- Menuhin, Y., (2003), *Niedokończona podróż. Dwadzieścia lat później*, tłum. R. Śmietana, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa.
- Metodologia badań jakościowych*, (2010), red. N. K., Denzin, Y., S. Lincoln, t. 1, PWN, Warszawa.
- Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, (2010), red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Impuls, Kraków.
- Michalak, B., (2008), *Bibliografia prac związanych z koncepcją edukacji muzycznej Orffa*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3.
- Michalak, M., (2015), *Walory edukacyjne muzyki młodzieżowej w wypowiedziach nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Wyd. LIBRON-Filip Lohner, Kraków.
- Milena, Z. R., Dainora, G., Alin, S., (2008), *Qualitative research methods: a comparison between focus-group and in-depth interview*, „Annales of The University Of Oradea, Economic Science Series”, 17(4), 1279-1283.
- Miles, M. B., Huberman, A., M., (2000), *Analiza danych jakościowych*, przekład Stanisław Zabielski, TransHumana, Białystok.
- Mundfrom, D. J., Shaw, D.G., Thomas, A., Young, S., Moore, A.D., (1998), *Introductory Graduate Research Courses: An Examination of the Knowledge Base*, „Annual Meeting of the American Educational Research Association” April, p. 13-17.
- Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, (2012), red. E. Czerniawska, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Muzyka w edukacji i wychowaniu*, (1999), red. H. Danel-Bobrzyk, przy współudziale J. Uchyły-Zroski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, (2005), red. L. Markiewicz, Akademia Muzyczna, Katowice.
- Nauczyciel muzyki wobec wyzwań edukacji humanistycznej*, (2001), red. V. Przeremska, Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- Neuroestetyka muzyki*, (2013), red. Bogucki M., Foltyn A., Podlipniak P., Przybysz P., Winiszewska H., Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań.
- Newman, I., Covrig, D. M., (2013), *Building Consistency between Title, Problem Statement, Purpose, & Research Questions to Improve the Quality of Research Plans and Reports*, "New Horizons In Adult Education and Human Resource Development", 25(1).
- Nichols, A. J., Stephens, A. H., (2013), *The Scientific Method and the Creative Process: Implications for the K-6 Classroom* 9(1).
- Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 6: S-Z, (1997), PWN, Warszawa.
- Nowaczyk, C., (1985), *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, PWN, Poznań.
- Nowak, S., (1970), *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa.
- Nowak, A., (1998), *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, UJ, Kraków.
- Nowak, M., (2010), *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk.
- Nowak, M., (2008), *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Impuls, Kraków.
- Nowak-Dziemianowicz, M., (2014), *Refleksyjna praktyka jako droga do profesjonalnego rozwoju nauczyciela*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. W poszukiwaniu nowych paradygmatów pedagogicznych praktyk studenckich*, t. 3, red. M. Krzemiński, PWSZ, Włocławek 2014.
- Nowakowski, P. T., Białowās, A., (2007), *Problem etyczności badań naukowych*, „Społeczeństwo i Rodzina”, nr 12.
- Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, (2002), red. A. Michalski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, (2012), red. A. Białkowski, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa.



- Nowe trendy w edukacji muzycznej*, (2005), red. A. Białkowski, UMCS, Lublin.
- Nowosielski, S., (2016), *Cele w badaniach naukowych z zakresu zarządzania. Aspekty metodologiczne*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 41.
- Obszary badań naukowych w edukacji artystycznej*, (2007), red. W. A. Sacher, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała.
- Oelszlaeger-Kosturek, B., (2014), *Kształtowanie autorefleksyjnej postawy u studentów pedagogiki (przyszłych nauczycieli)*, [w:] *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu*, red. M. Kołodziejski, AH, Pułtusk.
- Okoń, W., (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Okoń, W., (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Ossowski, S., (1983), *O osobliwościach nauk społecznych*, PWN, Warszawa.
- Palka, S., (2010), *Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Palka, S., (1989), *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, 3.
- Palka, S., (2006), *Metodologia badań. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk.
- Palka, S., (1998), *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, UJ, Kraków.
- Palka, S., (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Palka, S., (2011), *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, 119-123.
- Paluchowski, W.J., (2010), *Spór metodologiczny czy spór koncepcji – badania ilościowe vs jakościowe*, „Roczniki Psychologiczne”, tom XIII, nr 1, 17.
- Parker, E.C., (2012), *A qualitative exploration of selected writings by James Mursell*, “Visions of Research in Music Education” vol. 21, [online] <http://www.rider.edu/~vrme> [dostęp: 12.04.2018].
- Parkita, E., (2005), *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Paszkiewicz, A., (2004), *Empiryczne implikacje teorii wychowania. Przewodnik metodologiczny dla magistrantów i dyplomantów*, TransHumana, Białystok.
- Pawlik, K., Zdenkowski, R., (2010), *Dyplom z Internetu. Jak korzystać z Internetu pisząc prace dyplomowe*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa.



- Pedagogika muzyki*, [w:] *Encyklopedia Muzyki*, (2001), red. A. Chodkowski, PWN, Warszawa.
- Péter, É., (2011), *Differentiation In Musical Education*, "Studia Universitatis Babeş-Bolyai: Musica" vol. 56, issue 1, p. 134-135.
- Pękala, A., (2001), *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, WSP, Częstochowa.
- Phelps, R. P., Sadoff, R. H., Warburton, E. C., Ferrara, L., (2005), *A Guide to Research in Music Education*, ScareCrow Press, Lanham Maryland –Toronto–Oxford.
- Phillips-Silver, J., (2009), *On the Meaning of Movement in Music, Development and the Brain*, "Contemporary Music Review", 3.
- Piecuch, T., Molter, A., (2014), *Metody jakościowe w badaniu przedsiębiorczości*, „Problemy Zarządzania”, 12/3, 251-253.
- Pieter, J., (1967), *Ogólna metodologia prac naukowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław .
- Pilch, T., Bauman, T., (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pieter, J., (1978), *Kryteria ocen i recenzji prac naukowych*, PWN, Warszawa.
- Piotrowski, E., (2004), *Uczeń zdolny jako problem zainteresowań pedagogiki. Różnice indywidualne a rezultaty pracy uczniów zdolnych*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, UJ, Kraków.
- Plummerdige, Ch., (1991), *Music Education in Theory and Practice*, London-New York- Philadelphia.
- Polska edukacja muzyczna wobec przemian systemowych*, (1997), red. M. Jabłoński, J. Stęszewski, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań.
- Posłuszna, J., (2014), *Osobowość a preferencje muzyczne*, UMCS, Lublin.
- Poszewiecki, A., op., (2012), *Mam prawo do prawa*, Fundacja „Inicjatywa Kobiet Aktywnych” FIKA, Olsztyn.
- Prichard, S., (2017), *A Mixed-Methods Investigation of Preservice Music Teaching Efficacy Beliefs and Commitment to Music Teaching*, "Journal of Research in Music Education" 65(2), p. 237-257.
- Problemy teoretyczne wychowania muzycznego. Metodologia badań (Materiały z seminarium)*, (1986), red. B. Smoleńska-Zielińska, M. Przychoździńska, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa.
- Problemy współczesnej edukacji muzycznej*, (2002), red. V. Przeremska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Profesjonalizm w edukacji muzycznej*, (2013), red. R. Gozdecka, A. Weiner, UMCS, Lublin.
- Przeremska, V., (2008), *Ideale wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Przybysz-Zaremba, M., (2013), *Rodzina, praca, edukacja – obszary przestrzeni życia kobiet. Sukcesy-konflikty-problemy*, Wydawnictwo PWSZ, Elbląg.
- Przychodzińska, M., (1979), *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność*, WSiP, Warszawa.
- Przychodzińska-Kaciczak, M., (1987), *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje- współczesność*, WSiP, Warszawa
- Przychodzińska, M., (1989), *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa.
- Przychodzińska, M., (2003), *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900-2000*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio L”, Artes, vol. 1.
- Przychodzińska, M., (2003), *Problemy powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, UMCS, Lublin.
- Przychodzińska, M., (2008), *Obszary edukacji muzycznej. Aktywność – wiedza – przeżycie – rozumienie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2.
- Przychodzińska, M., (2010), *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa.
- Przychodzińska, M., (2011a), *Powszechne wychowanie muzyczne 1960-1990. Między koncepcją a realizacją (1)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3.
- Przychodzińska, M., (2011b), *Powszechne wychowanie muzyczne 1960-1990. Między koncepcją a realizacją (2)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4.
- Przychodzińska, M., (2003), *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900-2000*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio L – Artes” vol. 1, s. 175.
- Psychologia muzyki. Pomiędzy wykonawcą a odbiorcą*, (2015), red. J. Kałęńska-Rodzaj, R. Lawendowski, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, (2007), red. B. Kamińska, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Warszawa.

- Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, (1999), red. M. Manturzevska, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa.
- Puślecki, W., (2001), *Model pedagogicznej pracy naukowej*, Impuls, Kraków.
- Pytkowski, W., (1981), *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa.
- Pytlak, A., (1977), *Podstawy wychowania muzycznego*, WSiP, Warszawa.
- Rainbow, B., (1997), *Badania historyczne*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A. E. Kemp, tłumaczenie A. Miśkiewicz i J. Fyk, WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra.
- Raszke, B., Enzinger, G., (2016), *Model nowosądecki w edukacji muzycznej*, [w:] *Edukacja artystyczna - nowe wyzwania*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra-Skarbona.
- Redmer, B. A., (1989), *Philosophy of Music Education*, New Jersey.
- Regelski, T. A., (2005), *Music and Music Education: Theory and Praxis for "Making a difference"*, [w:] *Music Education for the New Millenium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*, red. D. K. Lines, Oxford.
- Regmi, P. R., Waithaka, E., Paudyal, A., Simkhada, P., Teijlingen, E. van, (2016), *Guide to the design and application of online questionnaire surveys*, "Nepal Journal of Epidemiology", 6(4), 640-644.
- Reimer, B., (1996), *Qualitative Research and the Post-Positivist Mind*, "Bulletin of the Council for Research in Music Education", (130), 123-26.
- Retter, H., (2005), *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk.
- Roesler, C., (2006), *A narratological methodology for identifying archetypal story patterns in autobiographical narratives*, "Journal of Analytical Psychology", 51(4), 574-586.
- Rogalski, E., (1992), *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Wydaw. Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Rogalski, E., (1994), *Geneza i rozwój powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Wydaw. Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Rorty, R., (1982), *Consequences of Pragmatism*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Roulston, K., (2006), *Mapping the possibilities of qualitative research in music education: a primer*, "Music Education Research", 8(2), 153-173, doi:10.1080/14613800600779592.

## Bibliografia

- Rószkiewicz, M., Perek-Białas, J., Węziak-Białowolska, D., Zięba-Pietrzak, A., (2013), *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza*, PWN, Warszawa.
- Rubacha, K., (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sacher, W.A., (1997), *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Impuls, Kraków.
- Sacher, W.A., (2001), *Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat*, Impuls, Kraków.
- Sacher, W.A., (2004), *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Sacher, W.A., (2006), *Percepcja muzyki a rozwój ogólny i muzyczny dziecka*, [w:] *W kręgu edukacji artystycznej i terapii*, red. L. Katarzyńczuk-Mania, PWSZ, Głogów.
- Sacher, W.A., (2012), *Dilemata metodologie a metodiky výzkumu v polské hudebni pedagogice*, „Hudební Výchova”, 2, 20.
- Sacher, W.A., (2012), *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Impuls, Kraków.
- Sacks, O., (2009), *Muzykofila. Opowieści o muzyce i mózgu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Sagan, A., (2003), *Badania marketingowe. Podstawowe kierunki*, AE, Kraków.
- Sántha, K., (2017), *A Trianguláció-Tipológiák És a Maxqda Kapcsolata a Kvalitatív Vizsgálatban*, “Vezetéstudomány/Budapest Management Review” no. 48(12), p. 33-69.
- Saretta Verissimo, D., (2016), *Husserl’s theory of perceptive donation according to profiles*, “Psicologia USP”, 27(3), 521-530. doi:10.1590/0103-656420150043.
- Scholnik, M., Kol, S., Abarbanel, J., (2016), *Constructivism in Theory and in Practice*, “English Teaching Forum”, 44(4), 12-20.
- Schmidt, K., J., (2013), *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot.
- Schmidt, K., (2008), *Wśród aspektów, wymiarów, poziomów i biegunów, czyli o próbie konceptualizacji przedmiotów badań pedagogiki twórczości*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Impuls, Kraków.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., Zechmeister, J. S., (2002), *Metody badawcze w psychologii*, GWP, Gdańsk.
- Shuler, S.C., (1990), *Solving instructional problems through research*, “Music Educators Journal” no. 77(3).
- Shuter-Dyson, R., Gabriel, C., (1987), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa.

## Bibliografia

- Siek-Piskozub, T., (2002), *Umuzycznienie glottodydaktyki*, Monivex, Poznań.
- Silverman, D., (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Silverman, D., (2010), *Prowadzenie badań jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Skibiński, A., (2003), *Homo significus: autorozprawa o poznaniu – języku*, Imex-graf, Warszawa.
- Skidmore, S.T., Zientek, L.R., Combs, J.P., Fuller, M.B., Hirai, M., Price, D.P., Moore, G.W., (2014), *Empirical Reporting Practices in “Community College Journal of Research and Practice” and “Journal of Developmental Education” from 2002 to 2011: A Systematic Review*, “Community College Journal of Research and Practice” no. 38(10), p. 927-946.
- Sloboda, J. A., (2005), *Dźwięki a istota muzyki: dylematy badaczy muzycznych emocji*, [w:] *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki w ujęciu Johna A. Slobody*, red. M. Chmurzyńska, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa.
- Sloboda, J., (1999), *Umysł muzyczny po 15 latach: jak rozwijała się psychologia muzyki po roku 1980? Wykład wygłoszony w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie 24 października 1997 roku*, [w:] *Poznanie, emocje i wykonanie. Trzy wykłady z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska i A. Miśkiewicz, AMFC, Warszawa.
- Sloboda, J.A., (2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa.
- Słownik Filozofii*, (2004), red. A. Aduszkiewicz, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa.
- Słownik pojęć współczesnych*, (1999), red. A. Bullock, O. Stallybrass, S. Trombley, B. Eadie, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice.
- Słownik terminów naukoznawczych. Teoretyczne podstawy naukoznawstwa*, (2009), red. J. Herbut, P., Kawalec, Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin.
- Słownik Wyrazów Obcych*, (2002), red. E. Sobol, PWN, Warszawa.
- Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, (1997), red. E. Zwolińska, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Stoklasa, J., Talášek, T., Kubátová, J., Seitlová, K., (2017), *Likert Scales in Group Multiple-criteria Evaluation*, “Journal of Multiple-Valued Logic & Soft Computing”, 29(5), 425-428.
- Strenáčíková, M., (2018), *Teoretické východiská učiteľskej praxe pre doplnu-*

- júce pedagogické štúdiom učiteľov umeleckých predmetov*, Akadémia umení, Fakulta múzických umení, Banská Bystrica.
- Such, J., Szcześniak, M., (1997), *Filozofia nauki*, UAM, Poznań.
- Suddaby, R., (2014), *Editor's comments: Why theory?*, "The Academy of Management Review" no. 39(4), p. 407.
- Suświłło, M., (2001), *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, UWM, Olsztyn.
- Suświłło, M., (2000), *Teorie psychologiczne a koncepcje rozwoju muzycznego dziecka*, „Edukacja Muzyczna”, vol. 1, nr 1.
- Szczepańska, A., (2007), *Mus-e® – źródło równowagi i tolerancji – wielokulturowy projekt pedagogiczny Yehudi Menuhina*, [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji, Bielsko-Biała.
- Szmidt, K.J., (2007), *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Szmidt, K.J., (2003), *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, oprac. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Impuls, Kraków.
- Szmidt, K. J., (2008), *Wśród aspektów, wymiarów, poziomów i biegunów, czyli o próbie konceptualizacji przedmiotów badań pedagogiki twórczości*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Impuls, Kraków.
- Sztumski, J., (1999), *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, „Żak”, Warszawa.
- Szubertowska, E., (2003), *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Szubertowska, E., (2003), *Kompetencje muzyczne młodzieży licealnej na przykładzie badań w szkołach bydgoskich*, „Prace Wydziału Nauk Humanistycznych, Prace Komisji Sztuki”, BTN, Bydgoszcz.
- Szuścik, U., (1999), *Nauczyciel wobec wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Tom 4. Wybrane problemy przekazu wartości*, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Śliwerski, B., (2017), *Błędy metodologiczne w awansowych publikacjach pedagogów*, [w:] *Pałapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, red. M. Dudzikowa, S. Juszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Tarka, P., (2017), *Specyfika i komplementarność badań ilościowych i jakościowych*, „Wiadomości Statystyczne” LXII, 3 (670), 20.

- Tarka P., (2015), *Własności 5- i 7-stopniowej skali Likerta w kontekście normalizacji zmiennych metodą Kaufmana i Rousseeuwa*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 385, 286-294.
- Tarnowski, K., (2017), *Pragnienie metafizyczne*, Znak, Kraków.
- Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*, (2012), t.1, red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk.
- Trzos, P. A., (2012), *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, UKW, Bydgoszcz.
- Trzos, P. A., (2009), *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym: badania edukacyjne nad adaptacją „Teorii uczenia się muzyki” E. E. Gordona*, WPA UAM-PWSZ, Poznań-Konin.
- Trzos, P. A., (2017), *Pytania badawczo-rozwojowe w optymalizacji wczesnej edukacji muzycznej*, [w:] *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych*, red. J. Grzesiak, WPA UAM-PWSZ, Kalisz-Konin.
- Uchyla-Zroski, J., (1987), *Akceleracja i stymulacja wokalnych możliwości dzieci klas młodszych w procesie dydaktycznym szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Uchyla-Zroski, J., (1991), *Wybrane zagadnienia dydaktyki wychowania muzycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Uchyla-Zroski, J., (1999), *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Uchyla-Zroski, J., (2015), *Śpiew jako wartość osobowa dziecka - stałość i zmienność myśli naukowej XX/XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Urbaniak-Zajac, D., (2008), *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Impuls, Kraków.
- Vries de, P., (2013), *Generalist Teachers’ Self-Efficacy*, “Primary School Music Teaching” no. 15(4), p. 375-391.
- Waluga, A., (2012), *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, Katowice.
- Waluga, A., (2016), *Kompetencje muzyczne absolwentów pierwszego etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty: raport z badań*, Wydawnictwo Instytut Muzyki i Tańca, Stowarzyszenie im. Zoltána Kodály’a w Polsce, Warszawa.



## Bibliografia

- Wapnick, J., Ryan, C., Campbell, L., Deek, P., Lemire, R., Darrow, A., (2005), *Effects of Excerpt Tempo and Duration on Musicians' Ratings of High-Level Piano Performances*, "Journal Of Research In Music Education", 53(2), 162-176.
- Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce, (2008-2014), red. J. Uchyla-Zroski, t. 1-6, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Weiner, A., (2010), *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, UMCS, Lublin.
- Weiner, A., (2002), *Przygotowanie absolwentów pedagogiki wczesnoszkolnej do realizacji edukacji muzycznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra.
- Weiner, A., (2007), *Test muzycznych umiejętności percepcyjnych*, UMCS, Lublin.
- Weiner, A., (2013), *Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela*, „Chowanna”, nr 2.
- West, C., (2011), *Action Research as a Professional Development Activity*, "Arts Education Policy Review" no. 112(2), p. 89-94.
- Węglińska, M., (1997), *Jak pisać prace magisterską?*, Impuls, Kraków.
- Whetten, D.A., (1989), *What Constitutes a Theoretical Contribution?*, "The Academy of Management Review" no. 14(4), p. 491.
- Wieczorkowska, G., Kochański, P., Eljaszuk, M., (2004), *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Scholar, Warszawa.
- Wierszyłowski, J., (1979), *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa.
- Wierszyłowski, J., (1977), *Specyfika pedagogiki muzycznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Wierszyłowski, J., (1966), *Zarys psychologii muzyki*, PWN, Warszawa.
- Wilk, A., (2004), *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992-1999*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Wing, H.D., (1972), *Test Inteligencji Muzycznej (Standardised Test of Musical Intelligence)*. Załącznik nr 1. Wyniki badań uczniów warszawskich szkół muzycznych w opracowaniu M. Manturzewskiej, Wydanie specjalne dla COPSA, Warszawa.
- Wismeyer, L., (1964), *Das Orff-Schulwerk, Handbuch der Schulmusik*, Gustav Bosse Verlag, Regensburg.



## Bibliografia

- Wojciszke, B., (2011), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego. *Pedagogika muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*, (2014), t. 3, red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk.
- Woynarowska-Sołdan, M., (2014), *Metoda Action Research i jej zastosowanie w promocji zdrowia*, "Hygeia Public Health" no. 49(4), p. 674.
- Wong, M.Y., (2011), *Adapted action research as an instructional strategy in a music teacher education programme in Hong Kong*, "Music Education Research" no. 13(1), p. 107.
- Współczesne oblicza edukacji muzycznej, (2008), red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz, UMCS, Lublin.
- Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej, (2002), red. L. Kataryńczuk-Mania, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży, (2002), red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki, (1990), red. M. Manturzevska, H. Kotarska, WSiP, Warszawa.
- Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej, (2015), red. M. Kołodziejki, B. Pazur, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin.
- Wychowanie muzyczne i nauka o muzyce wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych, (2003), red. J. Zathej, Akademia Muzyczna, Kraków.
- Wygotski, L. (1980), *Psychologia sztuki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Yarbrough, C., (1997), *Badania obserwacyjne*, [w:] *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, red. A. E. Kemp, WSP, Zielona Góra.
- Young, M. W., (2004), *Malinowski: Odyssey of an Anthropologist, 1884–1920 First Edition Edition*, Yale University Press.
- Yudkin, J., (2008), *Understanding Music* (p. 4). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Zaczyński, W., (1997), *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa.
- Zaręba, E., (1998), *Eksperymenty i próby eksperymentalne w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, UJ, Kraków.
- Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*, (1997), red. A.E. Kemp, WSP, Zielona Góra.

## Bibliografia

- Zdenderowski, R., (2004), *Praca magisterska. Jak pisać i bronić. Wskazówki metodologiczne*, Wydawnictwo CeDuWu, Warszawa.
- Zieliński, T., (1999), *Jak pokochać statystykę czyli Statistica do poduszki*, StatSoft, Kraków.
- Zwolińska, E.A., (2004), *Naucz swoje dziecko audiować*, Kreska, Bydgoszcz.
- Zwolińska, E.A., Gawryłkiewicz, M., (2007), *Podstawa programowa nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Kreska, Bydgoszcz.
- Zwolińska, E.A., (2012), *Pomiar i wartościowanie w muzyce*, UKW, Bydgoszcz.
- Zwolińska, E.A., (1997), *Rozwój wyobraźni a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Zwolińska, E.A., (2012), *Status naukowy pedagogiki muzyki w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk.
- Zwolińska, E.A., (2004), *Testy zdolności muzycznych Edwina E. Gordona stosowane w polskich badaniach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” vol. II.
- Zwolińska, E.A., (2014), *Zastosowanie teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego. T. 3. Pedagogika muzyki. Cechy, aksjologia, systematyka*, red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk.

## Źródła

- Dz. U. RP Warszawa, z dn. 4 lutego 1994 r. Nr 24 Poz. 83. Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych.
- Dz. U. z 2003 r. Nr 98, poz. 895. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 2003 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Edukacji.
- Dz. U. RP Warszawa, z dnia 12 stycznia 2005 r. Nr 6 Poz. 42. Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 29 grudnia 2004 w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych.
- Dz.U. 2011 nr 179 poz. 1065. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych.

- Dz. U. RP Warszawa, dnia 16 czerwca 2014 r. Poz. 782. Obwieszczenie w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o dostępie do informacji publicznej.
- Dz. U. RP Warszawa, dnia 24 lutego 2017 r. Poz. 356. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

### Netografia

- Ankiety interaktywnie.com*, <https://ankiety.interaktywnie.com> [dostęp: 9.09.2014].
- Apel w sprawie powszechnej edukacji muzycznej – Profesjonalna i powszechna edukacja muzyczna wobec nowych wyzwań*, <http://www.konwencja-muzyki.pl> [dostęp: 9.09.2014].
- Artefakt*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/artefakt.html> [dostęp: 18.09.2017].
- Blog Edukacyjny Pegaz Praktyczne wskazówki dotyczące pisania pracy promocyjnej*, <http://pegazedukacja.blogspot.com/2013/07/metodyka-pisania-prac-naukowych-8.html> [dostęp: 14.09.2017].
- Coughlin, K., *What is music pedagogy?*, <http://www.pedagogyofmusic.com> [dostęp: 11.09.2017].
- Dedukcja*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/dedukcja;2554342.html> [dostęp: 15.09.2017].
- Dyskusja*, <http://portalwiedzy.onet.pl/27962,,,dyskusja,haslo.html> [dostęp: 15.09.2017].
- eBadania.pl – Badania Ankietowe Online: serwis umożliwiający kompleksowe przygotowanie i przeprowadzenie ankiety*, <http://www.ebadania.pl> [dostęp: 11.09.2017].
- Empatia*, <https://sjp.pl/empatia> [dostęp: 11.09.2017].
- Hermeneutyka*, <http://portalwiedzy.onet.pl/49879,,,hermeneutyka,haslo.html> [dostęp: 13.09.2017].
- Heurystyka*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/heurystyka> [dostęp: 18.09.2017].
- Interakcjonizm symboliczny*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/interakcjonizm-symboliczny;3915066.html> [dostęp: 14.09.2017].

- International Society for Music Education*, [online] <https://www.isme.org/> [dostęp: 10.04.2018].
- Kołodziejski, M., Kilbach, G., Gromek, M., Kisiel, M., (2017), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu muzyka*, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/MUZYKA,%20PLASTYKA,%20TECHNIKA/Podstawa%20programowa%20kszta%C5%82cenia%20og%C3%B3lnego%20z%20komentarzem.%20Szko%C5%82a%20podstawowa,%20muzyka.pdf>, [dostęp: 13.09.2017].
- Mead Margaret, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Mead-Margaret;3939124.html> [dostęp: 13.09.2017].
- Mendel, T., *Metodyka pisania prac licencjackich* [http://robertsobkow.weebly.com/uploads/8/5/6/4/8564850/poradnik\\_pisania\\_prac\\_licencjackich\\_tadeusz\\_mendel.pdf](http://robertsobkow.weebly.com/uploads/8/5/6/4/8564850/poradnik_pisania_prac_licencjackich_tadeusz_mendel.pdf) [dostęp: 14.09.2017].
- Miklaszewski K., *Muzyka w bogactwie zjawisk dźwiękowych*, <http://www.kopernik.org.pl> [dostęp: 17.09.2014].
- Muscorescore, <https://muscorescore.org/pl> [dostęp: 23.10.2017].
- Music pedagogy*, [http://study.com/directory/category/Visual\\_and\\_Performing\\_Arts/Musical\\_Arts/Music\\_Pedagogy.html](http://study.com/directory/category/Visual_and_Performing_Arts/Musical_Arts/Music_Pedagogy.html) [dostęp: 11.09.2017].
- Nomologia*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/nomologia.html> [dostęp: 15.09.2017].
- Obserwacja*, <http://portalwiedzy.onet.pl/27732,,,obserwacja,haslo.html> [dostęp: 15.09.2017].
- Obserwacja*, <https://www.synonimy.pl/synonim/obserwacja/> [dostęp: 15.09.2017].
- Penney, M., (2013), *Shinichi Suzuki*, [w:] *Salem Press Biographical Encyclopedia* [dostęp: 15.09.2017].
- Problem*, <https://www.synonimy.pl/synonim/problem/> [dostęp: 14.09.2017].
- Racjonalizm krytyczny*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/racjonalizm-krytyczny;3965195.html> [dostęp: 15.09.2017].
- Rzetelność*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/rzetelnosc;3965195.html> [dostęp: 18.09.2017].
- The Relationship Between Theory & Practice in Music Education*, <http://musicedmasters.kent.edu/relationship-between-theory-practice-in-music-education/> [dostęp: 11.09.2017].
- Sir Edward Evan Evans-Pritchard*, <http://www.encyclopedia.com/people/social-sciences-and-law/anthropology-biographies/edward-evan-evans-pritchard> [dostęp: 13.09.2017].

## Bibliografia

- Starr, M., *The Development of Music Education in an Ever-changing Society*, <http://commons.trincoll.edu/edreform/2014/05/the-development-of-music-education-in-an-ever-changing-society/> [dostęp: 11.09.2017].
- Trafność i rzetelność w badaniach ilościowych*, <https://socjologiablog.wordpress.com/2015/04/19/trafnosc-i-rzetelnosc-w-badaniach-ilosciowych/> [dostęp: 18.09.2017].
- Wady i zalety badań ankietowych*, <https://ankiety.interaktywnie.com/poradnik-ankiety-online/wady-i-zalety-badan-ankietowych.html> [dostęp: 18.09.2017].
- What is music pedagogy?*, <http://www.pedagogyofmusic.com> [dostęp: 11.09.2017].
- Wing H. D., *Test inteligencji muzycznej*, <http://wydawnictwa.chopin.edu.pl/index.php?ki=138> [dostęp: 18.09.2017].
- Wywiad*, <http://portalwiedzy.onet.pl/51935,,,wywiad,haslo.html> [dostęp: 15.09.2017].
- Wywiad jakościowy: teoria i praktyka*, <http://www.mojasocjologia.pl/wywiad-jakosciowy-teoria-i-praktyka/> [dostęp: 15.09.2017]
- Zmienna zależna*, [http://portalwiedzy.onet.pl/34670,,,zmienna\\_zalezna,haslo.html](http://portalwiedzy.onet.pl/34670,,,zmienna_zalezna,haslo.html) [dostęp: 18.09.2017].

## Fonografia

- Mistrzowie dzieciom*, Wydawca ACCORD SONG 420, 2012, płyta CD.
- Muzyka dla ucha malucha*, Wydawnictwo DUX 0550/0551, 2006, płyta CD.

---

## Indeks

### A

Abeles, Harold F. 226  
Adelman, Clem 226  
Andrychowska-Biegacz, Jadwiga 79  
Arystoteles 24  
Augustyn, św. 24

### B

Babbie, Earl 101, 176, 225  
Bagiński, Jan 79  
Baron, Piotr 79  
Bateon, Gregory 90  
Bauman, Krystyna 225  
Bauman, Teresa 87, 117  
Bissinger-Ćwierz, Urszula 78, 80  
Bonna-Medyńska (Bonna), Beata  
78, 185, 226  
Becharach, Samuel 26  
Berezowska, Danuta 80  
Białkowski, Andrzej 78, 191  
Blacking, John 81  
Bogdanowicz, Ewa 187  
Bollnow, Otto Friedrich 94  
Booth Davies, John 81  
Brophy, Timothy 226  
Bruner, Jerome S. 17, 42  
Brzeziński, Jerzy 34, 134

Buczniwska, Małgorzata 79  
Burowska, Zofia 42, 76, 79

### C

Campbell, Patricia S. 77  
Cesarz, Helena 80  
Chaciński, Jarosław 79  
Ciesielski, Rafał 78, 79  
Clive, Gabriel 81  
Coloman, Kallos 37  
Colonna-Kasjan, Daniela 80  
Coughlin, Kyle 55  
Covaleski, Mark 175  
Creswell, John 137, 167, 225  
Cylulko, Paweł 80

### D

Dadak-Kozicka, Katarzyna 79  
Delecka-Bury, Alicja 79  
Danel-Bobrzyk, Helena 79  
Davies, John Booth 81  
Decroly, Olivier 27  
Dennis Gioia 26  
Dewey, John 17, 95  
Dilthey, Wilhelm 94  
Domańska-Mačkowiak, Krystyna  
79  
Dowling, Jay 81  
Dróżka, Wanda 174  
Duraj-Nowakowa, Krystyna 22, 84  
Dutkiewicz, Waldemar 79  
Dyląg, Jerzy 79  
Dymon, Mirosław 79

**E**

Evans-Pritchard, Edward 89

**F**

Farnsworth, Charles Hubert 80

Feierabend, John 68, 81

Ferenz, Krystyna 229

Ferrara, Lawrence 87, 226

Feyerabend, Paul 11, 166

Fiske, Harold E. 131, 136, 226

Fletcher, Peter 81

Flittner, Allison 80

Freinet, Celestyn 17, 27

Frołowicz, Elżbieta 79

Fyk, Janina 78

**G**

Gadamer, Hans G. 94

Galińska, Elżbieta 80

Gardner, Howard 74

Garrison, Randy Donn 87

Gawrylkiewicz, Mirosława 79

Gąsienica-Szostak, Aldona 80

Gioia, Dennis 26

Golema, Amelia 78

Gołaszewska, Maria 78

Goodman, Nelson 166

Gooneratne, Tharusha 175

Gordon, Edwin Elias 28, 31, 33, 31,

35, 41, 59, 64, 66, 68, 71, 73,

75, 76, 81, 87, 88, 129, 134,

136, 142, 145, 146, 147, 148,

149, 151, 152, 153, 155, 173, 185,

187, 188, 189, 225

Goriszowski, Włodzimierz 78, 84

Gozdecka, Renata 78, 79

Górniok-Naglik, Alina 78

Grobler, Adam 91

Groethuysen, Bernard 94

Grusiewicz, Mirosław 79, 191

Guczalski, Krzysztof 78

**H**

Hanslik, Joachim 77

Hargreaves, David 79

Hartman, Jan 76

Harwood, Dane 79

Hegel, Georg W. F. 22

Heidegger, Martin 92

Heller, Michał 90

Hławiczka, Karol 39

Hoffer, Charles R. 79, 224

Husserl, Edmund 90, 91

**J**

Jakubowski, Witold 79

Jałocha, Maria 79

James, William 95

Jankowska, Leokadia 79

Jankowski, Wojciech 7, 78

Janosz, Bożena 80

Jaques-Dalcroze, Émile 12, 35, 36,

37, 38, 41, 42, 68, 73, 76, 80,

136, 187

Jemielnik, Joanna 79

Jorgensen, Estelle R. 76, 77, 80,

226

Joteyko, Tadeusz 41

Jung, Gustaw G. 105

Juszczyk, Stanisław 116, 177, 225

Juszyńska, Krystyna 79

Jutrzyzna, Ewelina 79, 80

**K**

Kaczmarkiewicz, Maria 79  
 Kalarus, Anna 186  
 Kamińska, Barbara 57, 78, 158  
 Kant, Immanuel 24  
 Kappa, Cohen 160  
 Karcz, Juliusz 79  
 Karpała, Barbara 42  
 Kataryńczuk-Mania, Lidia 79, 80,  
 183, 226  
 Kazuro, Stanisław 41  
 Keith Swanwick 77, 81  
 Kemp, Anthony E. 23, 81, 226  
 Kierył, Maciej 80  
 Kisiel, Mirosław 78, 79, 180, 181,  
 226  
 Klimas-Kuchtowa, Ewa 78, 80  
 Klotman, H. Robert 226  
 Knapik, Mirosława 80  
 Kodály, Zoltán 10, 35, 38, 41, 42,  
 68, 73, 76, 80, 136  
 Kołodziejski, Maciej 28, 62, 78, 79,  
 187, 226  
 Komenský, Jan Ámos 27  
 Komorowska, Małgorzata 79  
 Konarzewski, Krzysztof 176, 225  
 Konaszekiewicz, Zofia 61, 78, 79, 80  
 Kondziela, E. 78  
 Konieczna-Nowak, Ludwika 80  
 Konkół, Gabriela K. 78  
 Kopoczek, Alojzy 79  
 Kotarska, Halina 78  
 Korczak, Janusz 17  
 Kowolik, Piotr 78  
 Krasoń, Katarzyna 80  
 Kronenberger, Małgorzata 80  
 Krzyżowska, Teresa 78  
 Kubinowski, Dariusz 89

Kukiełczyńska-Krawczyk, Klaudia  
 80

Kumik, Ewa 79, 185  
 Kurcz, Jerzy 42, 78, 79  
 Kvale, Steinar 91, 99, 100  
 Kwintylian 24  
 Kyle Coughlin 55  
 Kyrz, Stefan 78

**L**

Laban, Rudolf 68, 73  
 Laskowska, Halina 79  
 Lasocki, Józef K. 54  
 Lawendowski, Rafał 78  
 Ledzińska, Maria 8  
 Lephherd, Laurence 226  
 Lewandowska, Kinga 80  
 Lewin, Kurt 108  
 Likert, Rensis 161, 162, 163, 164, 165  
 Lipska, Ewa 77, 78, 79, 82  
 Lissa, Zofia 27  
 Lovenfeld, Viktor 17

**Ł**

Ławrowska, Romualda 78, 79, 181  
 Łempicki, Zygmunt 94  
 Łobocki, Mieczysław 13, 113, 225  
 Łozanow, Georgij 186  
 Łuczak, Anna 79, 186

**M**

Madej, Monika 79  
 Majzner, Rafał 79, 80  
 Malinowski, Bronisław 90  
 Malko, Dorota 77, 79  
 Manaturzewska, Maria 78  
 Marciniak, Irena 80



Markiewicz, Leon 79  
 Matuszak, Lucyna. 79, 80  
 Mead, George Herbert 95  
 Mead, Margaret 89  
 Menuhin, Yehudi 43  
 Metera, Anna 80  
 Michalak, Beata 78  
 Michalski, Andrzej 78  
 Michels, Ulrich 48  
 Mika, Bogumiła 78, 79  
 Miklaszewski, Kacper 79  
 Milla, John Stuart 186  
 Mitas, Andrzej 80  
 Montessori, Maria 17, 27  
 Mursell, James 35, 39, 40, 41, 77

## N

Natanson, Tadeusz 80  
 Neil, Alexander S. 17  
 Nettel, Bruno 81  
 Niziurski, Mirosław 78, 79  
 Nowaczyk, Czesław 175  
 Nowak, Barbara 78  
 Nowak, Gerard 78  
 Nowak, Janina 80  
 Nowak, Stefan 8, 116  
 Noworol, Bożena 42  
 Nowosielski, Stanisław 64

## O

Oelszlaeger-Kosturek, Beata 9  
 Ody, Benedykt 79  
 Okoń, Wincenty 35  
 Orff, Carl 35, 37, 38, 41, 42, 43, 68,  
 73, 76, 136  
 Ossowski, Stanisław 13

## P

Palka, Stanisław 52, 54, 81, 115, 170,  
 173, 177, 225  
 Paluchowski, Władysław J. 97  
 Panasiuk, Bernard 79  
 Parkita, Ewa 79, 183  
 Paszkiewicz, Angelika 65  
 Paynter, John 81  
 Pazurek, Barbara 79  
 Peirce, Charles S. 95  
 Pestalozzi, Johann Heinrich 17, 27  
 Peters, David 62  
 Pękala, Anna 79  
 Phelps, Roger P. 87, 225  
 Pi, Scott 160  
 Piaget, Jean 17  
 Pielasińska, Wiesława 79  
 Pikała, Anna 79  
 Pilch, Tadeusz 87, 117, 225  
 Pitagoras 24  
 Pitre, Evelyn 26  
 Platon 24  
 Plutarch 24  
 Polak, Iwona 79  
 Polipniak, Piotr 78  
 Popowski, Ryszard 79  
 Poraj, Grażyna 78  
 Posłuszna, Joanna 78  
 Powroźniak, Józef 54  
 Przeremska, Violetta 79, 183, 229  
 Przybysz-Zaremba, Małgorzata  
 85, 229  
 Przychodzińska, Maria 35, 42, 76,  
 77, 78, 79, 82  
 Puślecki, Władysław 186  
 Pyda-Grajpel, Anna 79

**R**

Rainbow, Bernarr 226  
 Rakowski, Andrzej 78  
 Read, Herbert 47  
 Reimer, Bennett 81  
 Ricoeur, Paul 94  
 Rogalska-Marasińska, Aneta 79  
 Rogalski, Eugeniusz 79  
 Rorty, Richard 166  
 Rottermund, Krzysztof 79  
 Rousseau, Jean-Jacques 17, 27

**S**

Sacher, Wiesława A. 48, 54, 55, 78,  
 79, 80, 184, 227  
 Sadoff, Ronald H. 87, 226  
 Schleiermacher, Fridrich D.E. 94  
 Schmidt, A. 79  
 Schoenebeck, Hubertus von 17  
 Scholes, Percy 80  
 Schopenhauer, Arthur 24  
 Schwadron, Abraham 62  
 Shepherd, John 81  
 Shuter-Dyson, Rosamund 81  
 Sierszeńska-Leraczyk, Małgorzata  
 78  
 Skowrońska-Lebecka, Ewa 78  
 Skuczyńska, M. 78  
 Sloboda, John 131  
 Small, Christopher 80  
 Smoczyńska-Nachtman, Urszula  
 79  
 Smoleńska-Zielińska, B. 78  
 Soszyński, Piotr 79  
 Stachyra, Krzysztof 80  
 Stadnicka, Janina 80  
 Stadnicki, Andrzej 80

Steiner, Rudolf 17  
 Strauss, Batia 43, 76, 172  
 Suchanek, Alojzy 79  
 Suchodolski, Bogdan 47, 62  
 Suddaby, Roy 26  
 Suświłło, Małgorzata 58, 78, 79  
 Suzuki, Shinichi 10, 35, 40, 41, 68,  
 73, 76, 80  
 Swanwick, Keith 62, 77, 81  
 Szczepanowska, Flora 41  
 Szmidt, Krzysztof 150  
 Szubertowska, Elżbieta 79  
 Szulakowska-Kulawik, Jolanta 78,  
 79  
 Szulc, Wita 80  
 Szuman, Stefan 17, 62  
 Szwajgier, Krzysztof 78  
 Szymajda, Agnieszka 80  
 Szymańska, Grażyna 79  
 Śliwerski, Bogusław 176

**T**

Tarasiewicz-Ciesielska, Bogumiła  
 79  
 Tarczyński, Jacek 79  
 Tarka, Piotr 165  
 Tarnowski, Karol 84  
 Tomaszewski, Mieczysław 78  
 Trzęsiok, Marcin 78  
 Trzos, Paweł 60, 79, 189  
 Tuchowski, Andrzej 80

**U**

Uchyla-Zroski, Jadwiga 57, 78, 79,  
 179  
 Urban, Klaus 186  
 Urbaniak-Zajęc, Danuta 97

**V**

Ven, Andrew H. van de 25  
 Virden, Paul 81  
 Volkelt, Johannes 8  
 Vulliamy, Graham 81

**Ż**

Żychowska, Teresa 80

**W**

Waluga, Anna 79, 189, 190  
 Warburton, Edward C. 87, 226  
 Weiner, Agnieszka 59, 78, 78, 187  
 Whetten, David 25  
 Wierszyłowski, Jan 48, 53, 78  
 Wilk, Andrzej 42, 78, 79, 182  
 Willems, Edgar 41  
 Wing, Herbert 149  
 Wishart, Trevor 81  
 Wismeyer, Ludwig 38  
 Wojciechowska, Katarzyna 79  
 Wojnar, Irena 47, 62  
 Wujek, Tadeusz 225  
 Wygotski, Lew S. 17, 60  
 Wysocki, Stefan 41

**Y**

Yarbrough, Cornelia 224

**Z**

Zaczyński, Władysław 14, 130, 139,  
 223  
 Zahirula, Hoque 173  
 Zaręba, Ewa 131  
 Zemła, Adam 76  
 Zwolińska, Ewa Anna 30, 31, 46,  
 56, 59, 77

---

## Aneks

1. Arkusz sprawdzianu kompetencji wokalnych ucznia
2. Arkusz sprawdzianu umiejętności ucznia zakresie gry na instrumencie melodycznym
3. Arkusz obserwacyjny zajęć integracyjnych z dominantą aktywności muzycznej w klasie szkolnej
4. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli edukacji elementarnej (wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego)
5. Kwestionariusz wywiadu pisemnego z instruktorką rytmiki w przedszkolu
6. Kwestionariusz wywiadu z dzieckiem uczestnikiem audycji muzycznej

## Arkusz sprawdzianu kompetencji wokalnych ucznia

Imię i nazwisko ucznia: .....

Data badania: .....

Wiek: ..... Rok/semestr: ...../.....

Płeć: K / M

Tytuł zaprezentowanej piosenki: .....

**Ocena kompetencji wokalnych**

Punkty	Wyjaśnienie
0	<i>Badany nie potrafi (nie chce) wykonać/zaśpiewać utworu wokalnego.</i>
1	<i>Badany wykonuje utwór wokalny z licznymi błędami (intonacja, tekst, rytm), nie kończąc utworu.</i>
2	<i>Tekst utworu wokalnego jest w miarę opanowany, pojawiają się liczne błędy w warstwie intonacyjnej i rytmicznej, melo-rytmika niestabilna.</i>
3	<i>Tekst utworu wokalnego jest dobrze opanowany, warstwa rytmiczna poprawna z nielicznymi błędami, intonacja chwiejna, wykonanie ubogie w środki wyrazu artystycznego.</i>
4	<i>Tekst i melodia utworu są dobrze opanowane, warstwa rytmiczna i intonacyjna poprawna, wykonanie utworu proste, ubogie w środki wyrazu artystycznego.</i>
5	<i>Tekst i melodia utworu są bardzo dobrze opanowane, warstwa rytmiczna, intonacyjna prawidłowa, wykonanie poprawne z użyciem bogatych środków wyrazu artystycznego.</i>

**Dodatkowe doświadczenie muzyczne badanego:**

szkoła muzyczna, klasa (specjalność): .....

ognisko muzyczne, klasa (specjalność): .....

pozaszkolne zajęcia muzyczne (typ): .....

prywatne lekcje muzyki (typ): .....

**Uwagi szczególne:** utwór wokalny wykonany z pamięci; barwa głosu przyjemna dla ucha; oddech ustabilizowany; barwa głosu niestabilna a oddech nieregularny; dykcja zaburzona (brak wyrazistości wypowiedzianych trudniejszych wyrazów); podczas wykonania student korzystał z tekstu z zapisem słów; badany używał podczas śpiewu zapisu nutowego; wykonanie realizowano z nagrany podkładem muzycznym; wykonanie w duecie z kolegą lub koleżanką.

**Inne:** .....  
.....  
.....  
.....  
.....

Arkusz sprawdzianu umiejętności ucznia w zakresie gry  
na instrumencie melodycznym

Imię i nazwisko ucznia: .....

Data badania: .....

Wiek: ..... Rok/semestr: ...../.....

Płeć: K / M

Tytuł zaprezentowanego utworu: .....

Instrument: .....

**Ocena kompetencji w zakresie gry na szkolnym instrumencie  
melodycznym**

Punkty	Wyjaśnienie
0	<i>Badany nie potrafi (nie chce) wykonać/zagrać utworu.</i>
1	<i>Badany wykonuje utwór z licznymi błędami (tekst muzyczny, rytm, artykulacja, tempo), nie kończąc utworu, postawa podczas gry i aplikatura nieprawidłowa.</i>
2	<i>Zapis utworu jest słabo opanowany, pojawiają się liczne błędy w warstwie rytmicznej, barwa dźwięku niestabilna, częste zatrzymywania i powtórki.</i>
3	<i>Tekst muzyczny jest dobrze opanowany, warstwa rytmiczna poprawna z nielicznymi błędami, intonacja chwiejna, wykonanie ubogie w środki wyrazu artystycznego, postawa podczas gry oraz aplikatura niestabilna.</i>
4	<i>Tekst muzyczny jest dobrze opanowany, warstwa rytmiczna i intonacyjna poprawna, wykonanie utworu proste, ubogie w środki wyrazu artystycznego.</i>
5	<i>Tekst muzyczny utworu jest bardzo dobrze (bezbłędnie) opanowany, warstwa rytmiczna, intonacyjna prawidłowa, postawa i aplikatura podczas gry prawidłowe, wykonanie poprawne z użyciem bogatych środków wyrazu artystycznego.</i>

**Dodatkowe doświadczenie muzyczne badanego:**

szkoła muzyczna, klasa (specjalność): .....  
ognisko muzyczne, klasa (specjalność): .....  
pozaszkolne zajęcia muzyczne (typ): .....  
prywatne lekcje muzyki (typ): .....

**Uwagi szczegółowe:** *utwór wykonany w całości z pamięci; podczas wykonania badany korzystał z tekstu z zapisem nutowym; wykonanie z nagraniem podkładem muzycznym; wykonanie w duecie z kolegą lub koleżanką; aplikatura gry nieprawidłowa (zaburzona) np.: gra jedną pałeczką, odwrotne trzymanie fletu, wadliwe atakowanie dźwięku itp.*

**Inne:** .....  
.....  
.....



**Arkusz obserwacyjny**  
zajęć integracyjnych z dominantą aktywności muzycznej  
w klasie szkolnej

DATA: ..... OBSERWATOR:.....

MIEJSCE: ..... CZAS OBSERWACJI: .....

Temat zajęć: .....

.....

**Kategorie obserwacji**

Lp.	Imię i inicjał nazwiska dziecka	Nastawienie do zajęć	Zaangażowanie	Aktywność dziecka	Wyrażanie emocji	Estetyka działań	Kreatywność dziecka	Koncentracja uwagi	Nawiązywanie kontaktów	Uwagi szczegółowe do obserwacji
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										

## **LEGENDA:**

### **a) Nastawienie do zajęć:**

- 0 – obojętne (dziecko nie chce brać udziału w zajęciach),
- 1 – negatywne (dziecko zakłóca przebieg zajęć, rozprasza uwagę innych dzieci),
- 2 – zmieniające się pozytywnie pod wpływem ćwiczeń, sugestii nauczyciela, zachowania kolegów,
- 3 – pozytywne (dziecko chętnie włącza się do zajęć).

### **b) Zaangażowanie:**

- 0 – brak zaangażowania podczas całych zajęć,
- 1 – zaangażowanie słabe, wymagające dużej motywacji,
- 2 – zaangażowanie znaczne uwarunkowane atrakcyjnością ćwiczeń,
- 3 – pełne zaangażowanie bez względu na dodatkowe czynności nauczyciela i kolegów oraz wykorzystywane pomoce dydaktyczne.

### **c) Aktywność dziecka:**

- 0 – brak aktywności dziecka, mimo różnorodnych sposobów stymulacji,
- 1 – aktywność słaba, krótkotrwała, wymagająca podtrzymania ze strony nauczyciela,
- 2 – aktywność znaczna zwiększająca się wraz z silnymi przeżyciami emocjonalnymi,
- 3 – aktywność duża utrzymująca się na jednakowo wysokim poziomie.

### **d) Wyrażanie emocji:**

- 0 – brak sygnalizowania emocji,
- 1 – w niewielkim stopniu uzewnętrznione emocje,
- 2 – emocje manifestowane pod wpływem silnych bodźców i rówieśników,
- 3 – spontaniczne wyrażanie emocji.

**kategorie sposobów wyrażania emocji:**

W – werbalny: śmiech, płacz, krzyk, rozmowa, opowiadania, dzielenie się przeżyciami i informacjami z rówieśnikami, monolog,

N – niewerbalny: mimika twarzy, gestykulacja, postawy ciała, taniec,

NW – mieszany.

**e) Estetyka działań:**

0 – nie przywiązuje wagi do estetyki podczas swoich działań,

1 – estetyka niejednorodnie zaakcentowana w obserwowanych sytuacjach, jak i wytworach, silnie stymulowana przez nauczyciela i rówieśników,

2 – estetyka związana jest z wytworem, pomijająca miejsce pracy,

3 – estetyka równomierna, silnie wybijająca się ponad pracę i zachowanie rówieśników.

**f) Kreatywność dziecka:**

0 – brak kreatywności – bezkrytyczne naśladowanie wzorca,

1 – kreatywność przejawiająca się w niektórych czynnościach,

2 – twórcze przekształcanie wzorów,

3 – łatwe i spontaniczne generowanie własnych pomysłów.

**g) Nawiązywanie kontaktów – umiejętność współpracy w grupie:**

0 – dziecko nie potrafi współpracować, jest indywidualistą lub izoluje się,

1 – sporadycznie nawiązuje kontakty z wybraną osobą,

2 – nawiązuje kontakty w zaistniałej, konkretnej sytuacji,

3 – wykazuje łatwość w nawiązywaniu kontaktów, często prowadzi w grupie.

**Kwestionariusz ankiety**  
dla nauczycieli edukacji elementarnej  
(wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego)

**Szanowni Państwo,**

Przedstawiam Państwu – z prośbą o wypełnienie – ankietę, która ma na celu diagnozę kompetencji i osiągnięć muzycznych nauczyciela edukacji elementarnej oraz określenie obszarów progresywnych i zaniedbanych w tym zakresie. Bardzo proszę o udzielenie rzetelnych i obiektywnych odpowiedzi.

Imię i nazwisko Autora (badacza)

**Część właściwa ankiety**

1. Ile czasu (w przybliżeniu) poświęca Pani/Pan na zadania i sytuacje dydaktyczne z wykorzystaniem muzyki na zajęciach realizujących podstawę programową? *(proszę zaznaczyć lub wpisać odpowiedź)*
  - systematycznie w całości jako ćwiczenia (10-20 minut),
  - w rozproszeniu, przypadkowo włączając muzykę do całości procesu dydaktycznego,
  - w zależności od obranego tematu dnia i dominującej sfery poznania,
  - nie wykorzystuję muzyki – brakuje mi na to czasu,
  - nie wykorzystuję muzyki – nie potrafię, realizuje te zadania kto inni,
  - inne (jakie?): .....
2. Proszę wskazać, czy placówka, w której Pani/Pan pracuje, posiada:
  - osobną salę do zajęć muzycznych (ruchowych) – tak / nie
  - instrument melodyczny dla nauczyciela (np. pianino) – tak / nie
  - bogaty zestaw instrumentów dla dzieci – tak / nie
  - sprawny sprzęt audiowizualny – tak / nie
  - sprzęt komputerowy dla celów muzycznych – tak / nie
  - płytotekę z utworami muzycznymi dla najmłodszych – tak / nie
  - oprogramowanie dydaktyczne dla najmłodszych – tak / nie

3. Jak ocenia Pani/Pan wyposażenie swoje sali/klasy w instrumenty muzyczne oraz środki audio/wideo?

Rodzaj środka	Ocena stanu technicznego					Ocena dostępności (niezbędnej ilości, czasu wykorzystania)				
	<i>b. wysoka</i>	<i>wysoka</i>	<i>przeciętna</i>	<i>niska</i>	<i>b. niska</i>	<i>b. wysoka</i>	<i>wysoka</i>	<i>przeciętna</i>	<i>niska</i>	<i>b. niska</i>
instrument muzyczny dla nauczyciela										
instrumenty muzyczne dla dzieci										
sprzęt audio										
komputer, projektor										
plansze dydaktyczne										
biblioteka muzyczna										

4. Czy uważa Pani/Pan swoje przygotowanie muzyczne za wystarczające do atrakcyjnego i efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych?

Tak

Nie

Częściowo

Proszę wskazać w jakim obszarze?

.....

5. Jak ocenia Pani/Pan przygotowanie muzyczne nauczycieli edukacji elementarnej do realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej? *(proszę zaznaczyć właściwe)*

Bardzo dobrze

Dobrze

Dostatecznie

Niedostatecznie

Proszę określić obszar/obszary deficytów (trudności) przez zaznaczenie odpowiedzi:

- samodzielne akompaniowanie do piosenek na instrumencie melodycznym (np. fortepian, keyboard, gitara itp.),

- akompaniowanie na instrumencie melodycznym do ruchu z muzyką i do tańca,
- realizowanie ćwiczeń słuchowo-głosowych, mających na celu kształcenie poczucia wysokości dźwięku,
- elementy zasad i historii muzyki,
- samodzielne opracowanie akompaniamentu na zestaw instrumentów szkolnych C. Orffa,
- odczytanie nowego repertuaru muzycznego (wokalnego i instrumentalnego) z zapisu nutowego,
- tworzenie nowych układów choreograficznych,
- prezentowanie utworów wokalnych bez akompaniamentu,
- przygotowanie prezentacji artystycznych (wokalnych, tanecznych czy instrumentalnych) w ramach przedstawień wewnątrz i na zewnątrz placówki,
- inne trudności (jakie?) .....
- .....

6. Proszę ocenić swoje umiejętności muzyczne (stawiając znak „x” w odpowiedniej rubryce):

Obszar aktywności muzycznej	Samooceana				
	<i>b. wysoka</i>	<i>wysoka</i>	<i>przeciętna</i>	<i>niska</i>	<i>b. niska</i>
gra na instrumencie muzycznym (pianino, keyboard, gitara, akordeon itp.)					
umiejętność gry na instrumentach szkolnych (dzwonki, flet, bębenek, tamburyno itp.)					
znajomość zapisu nutowego					
umiejętności wokalne					
umiejętności taneczne					
znajomość literatury muzycznej					
znajomość literatury muzycznej dla dzieci (piosenki, tańce, wyliczniki, utwory instrumentalnych)					

8. Proszę określić, która forma aktywności muzycznej jest przez Panią/Pana realizowana w pracy z dziećmi?

Lp.	Formy aktywności muzycznej	Skala punktowa				
		0	1	2	3	4
1	śpiew i rytmiczna mowa					
2	taniec i ruch z muzyką					
3	gra na instrumentach muzycznych					
4	percepcja muzyki					
5	twórczość muzyczna, eksperymentowanie muzyczne					
6	integrowanie różnych elementów sztuki					

Legenda: 4 – bardzo często; 3 – często; 2 – rzadko; 1 – sporadycznie; 0 – nigdy

9. W jakich formach doskonalenia zawodowego ostatnio uczestniczył(a) Pan / Pani w celu podniesienia swoich kompetencji muzycznych? (proszę podać tytuł warsztatu i nazwę organizatora)

.....  
 .....

Proszę podać jak ocenił(aby) Pan / Pani efektywność powyższej formy doskonalenia zawodowego:

Bardzo wysoko    Wysoko    Przeciętnie    Nisko    Bardzo nisko

10. Czy uważa Pani / Pan, że kompetencje muzyczne nauczyciela edukacji elementarnej mają wpływ na jego sukces zawodowy (proszę zaznaczyć tylko jedną opcję):

tak – wpływ istotny

tak – wpływ umiarkowany

tak – wpływ niewielki

nie mają wpływu

Proszę krótko umotywić odpowiedź: .....

.....

11. Jak ocenia Pani / Pan akademicki system kształcenia nauczycieli pod kątem przygotowania do realizacji treści muzycznych wynikających z wymogów podstawy programowej?

- Wysoko – program studiów zapewnia wszystkie niezbędne kompetencje
- Przeciętnie – program studiów wyposaża absolwentów w niektóre spośród istotnych kompetencji
- Nisko – program studiów nie zapewnia absolwentom ważnych kompetencji
- Bardzo nisko – program studiów jest w tej materii zdecydowanie niewystarczający

Proszę krótko umotywić ocenę .....

.....

12. W jaki sposób stara się Pani/Pan „zagospodarować” predyspozycje i upodobania muzyczne swoich podopiecznych?.....

.....

**Metryczka** (proszę zaznaczyć lub wpisać odpowiedź)

- |  |   |
|--|---|
| 1. Płeć: <b>K</b> obieta / <b>M</b> ężczyzna                                 | 2. Stopień awansu zawodowego:<br>.....  |
| 3. Staż pracy na stanowisku nauczyciela: .....lat                            | 4. Typ placówki: publiczna/<br>niepubliczna                                   |
| 5. Wykształcenie:  | 6. Dodatkowe kwalifikacje (studia podyplomowe, kurs kwalifikacyjny):<br>..... |
| 7. Miejsce pracy: <i>wieś, miasto, miasto powiatowe, miasto wojewódzkie.</i> |   |

**Dziękuję za udzielone odpowiedzi.**



## Kwestionariusz wywiadu pisemnego z instruktorką rytmiki w przedszkolu

**Szanowni Państwo,**

Przedstawiam Państwu pytania do wywiadu – z prośbą o odpowiedź. Celem wywiadu jest diagnoza miejsca wychowania muzycznego w przedszkolu, kompetencji muzycznych nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz określenie obszarów zaniedbanych w tym zakresie. Bardzo proszę o udzielenie rzetelnych i obiektywnych odpowiedzi.

Imię i nazwisko Autora (badacza)

### **Część właściwa ankiety**

1. Jaki czas przeznacza Pani na zajęcia z rytmiki / zajęcia muzyczne w przedszkolu?

<b>Zajęcia z rytmiki</b>
- dzieci 3-letnie – liczba grup: .....
- dzieci 4-letnie – liczba grup: .....
- dzieci 5-letnie – liczba grup: .....
- grupy mieszane – .....(jakie?) – liczba: .....
- grupy integracyjne – .....(jakie?) – liczba: .....
<b>Inne zajęcia dodatkowe</b>
- zajęcia wokalne - .....
- zajęcia taneczne - .....
- muzykowanie na instr. - .....
- muzyczne warsztaty twórcze - .....
- inne (jakie?) - .....

2. Kto prowadzi zajęcia umuzykalniające i rytmikę z dziećmi w Państwa placówce?

- zajęcia umuzykalniające prowadzi n-l wychowania przedszkolnego bez dodatkowego przygotowania muzycznego;
- zajęcia umuzykalniające prowadzi n-l wychowania przedszkolnego z dodatkowym przygotowaniem muzycznym;
- dodatkowe zajęcia artystyczne (oprócz rytmiki) w przedszkolu prowadzi n-l wychowania przedszkolnego z przygotowaniem muzycznym;
- rytmikę prowadzi instruktorka rytmiki jako: *pracownik z zewnątrz, zatrudniony wychowawca*;
- rytmikę prowadzi n-l wychowania przeszkolonego z dodatkowym przygotowaniem muzycznym;
- inne (jakie?): .....

3. Kto według Pani/Pana powinien prowadzić rytmikę w przedszkolu?

- specjalistka w zakresie rytmiki (z zewnątrz), prowadząc odpłatnie dodatkowo zajęcia;
- specjalista rytmiki lub edukacji muzycznej, prowadzący dodatkowe zajęcia i zatrudniony na etat w przedszkolu;
- specjalista wychowania przedszkolnego z przygotowaniem / wykształceniem muzycznym, prowadzący rytmikę jako zajęcia dodatkowe w przedszkolu;
- zajęcia z rytmiki są zbędne, edukacja muzyczna dziecka realizowana jest z sukcesem w ramach obligatoryjnych zajęć umuzykalniających;
- inne (jakie?):.....

4. Czy i w jakim zakresie prowadzone są w Państwa placówce dodatkowe (oprócz rytmiki) zajęcia muzyczne lub taneczne przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym?

TAK

NIE

CZASAMI

- Kto prowadzi tego typu zajęcia: *n-l przedszkolny, n-l muzyki, specjalista z poza szkoły*,
- Jaki mają charakter: *systematycznych zajęć dodatkowych*,

*warsztatów poliestetycznych, przypadkowych spotkań, realizowanych projektów.*

- Jak często są one prowadzone: *systematycznie raz w tygodniu - ..... godz., sporadycznie, okazjonalnie, w związku z awansem n-la, inne (jakie?): .....*
- Co jest motywacją do prowadzenia tego typu zajęć przez nauczyciela: *awans zawodowy, obowiązek organizowania imprez artystycznych, chęć pracy z dziećmi uzdolnionymi, własne ambicje nauczyciela, inne (jakie?): .....*

5. Co wg Pani / Pana może być przeszkodą do wprowadzenia rytmiki jako dodatkowych zajęć w przedszkolu?

- brak regulacji prawnych i środków finansowych, aby rytmika była realizowana jako zajęcie dodatkowo płatne w przedszkolu;
- brak zainteresowania prowadzeniem tego typu zajęć przez instruktorki rytmiki z zewnątrz;
- brak dobrego przygotowania muzycznego nauczycieli wychowania przedszkolnego do prowadzenia zajęć z rytmiki;
- dobre przygotowanie muzyczne specjalistów wychowania przedszkolnego, którzy prowadzą cały wachlarz zajęć artystycznych w przedszkolu;
- niechęć rodziców do organizowania zajęć z rytmiki, zwłaszcza odpłatnych;
- inne (jakie?):.....

6. Czy i w jaki sposób nauczyciel wychowania przedszkolnego podnosi swoje kwalifikacje muzyczne?

- w ramach wewnątrz-przedszkolnego doskonalenia zawodowego (WDN): *lekcji koleżeńskich, warsztatów muzycznych, współpracy ze specjalistą muzykiem lub rytmiki, organizowania imprez artystycznych itp.);*
- udział w warsztatach muzycznych organizowanych przez regionalne ośrodki doskonalenia nauczycieli (RODN);
- zdobywanie dodatkowych kwalifikacji w ramach studiów podyplomowych;

- samokształcenie w ramach zdobywania osobistych doświadczeń i studiowania literatury prywatnie;
- inne (jakie?): .....

7. Jak ocenia Pani / Pan pracę nauczyciela wychowania przedszkolnego z punktu widzenia realizowanych przez niego zadań z zakresu kształcenia muzycznego i popularyzowania muzyki w przedszkolu?

**wysoko** – jest wiodącym specjalistą również w zakresie edukacji muzycznej w przedszkolu, sam gra i tworzy muzykę, posiada znaczące osiągnięcia w zakresie edukacji muzycznej z dziećmi poza placówką, prowadzi zajęcia otwarte dla innych pedagogów;

**bardzo dobrze** – grupa jest rozśpiewana, sam muzykuje, dzieci mają duże osiągnięcia artystyczne zdobywane na terenie placówki i poza nią, n-l organizuje dodatkowe zajęcia muzyczne dla chętnych dzieci, prezentuje swoje osiągnięcia w trakcie ogólnopreedszkolnych imprez;

**dobrze** – posiada dobre przygotowanie do realizacji zadań w zakresie podstawowych form aktywności muzycznej, realizuje zadania muzyczne na terenie placówki z widocznym wsparciem n-la rytmiki;

**dostatecznie** – posiada wyraźne braki w przygotowaniu muzycznym, realizuje zadania muzyczne sporadycznie z dziećmi, posługuje się wyłącznie nagraniami muzycznymi, sam nie muzykuje;

**niedostatecznie** – nie posiada wymaganych kompetencji, nie realizuje zadań muzycznych z dziećmi, często rezygnuje z przygotowywania imprez artystycznych na terenie przedszkola.

### **Metryczka:**

Płeć: Kobieta / Mężczyzna

Staż pracy.....

Status zawodowy: pracownik etatowy, prywatna inicjatywa edukacyjna, biuro usług pedagogicznych, inne (jakie?): .....

Wykształcenie (specjalność główna): .....

**Dziękuję Państwu za wzięcie udziału w badaniu  
i udzielenie rzetelnych i obiektywnych odpowiedzi.**

**Kwestionariusz wywiadu**  
z dzieckiem uczestnikiem audycji muzycznej

1. Jakie emocje i odczucia wywołała na Tobie audycja muzyczna, w której uczestniczyłeś/łaś?

- *radość*
- *złość*
- *zdenerwowanie*
- *podziw*
- *zachwyt*
- *agresję*
- *śmiech*
- *ciekawość*
- *znudzenie*

2. Jaka według Ciebie była ta audycja muzyczna:

- *interesująca*
- *ciekawa*
- *częściowo wzbudzała zainteresowanie (trochę ciekawa)*
- *mało interesująca*
- *nudna*
- *monotonna*
- *długa*
- *audycja mało ciekawa, ale dobrze, że wyszliśmy ze szkoły*

3. Do czego zachęcała Cię audycja muzyczna?

- *chciałbym/chciałabym występować na scenie*
- *chciałbym/ chciałabym się uczyć w szkole muzycznej*
- *chętniej będę uczestniczył/ła w zajęciach muzycznych*
- *nie zachęcała mnie do działania, ponieważ nie lubię muzyki i nie mam zdolności muzycznych*
- *częściej będę słuchać muzyki w domu*

4. Do jakiej formy zachowania zachęca Cię muzyka, której słu-  
chałeś/łaś podczas audycji?

- *kołysania się*
- *podśpiewywania*
- *mruczenia*
- *rozmowy z kolegą, koleżanką*
- *przenoszenia się w wyobraźni w inne miejsca*
- *do wyciszenia, spania*
- *wyobrażania sobie scen z bajek, filmów, gier komputerowych*
- *klaskania*
- *tupania*

5. Co nudziło Cię podczas audycji?

- *zbyt długie utwory*
- *monotonne zapowiedzi*
- *brak atrakcji (konkursów, nagród)*
- *siedzenie w tym samym miejscu*
- *nieatrakcyjne utwory*
- *śmieszni wykonawcy*

6. Czy któryś z utworów prezentowanych podczas audycji mu-  
zycznej szczególnie utkwił Ci w pamięci?

*tak*

*nie*

*nie wiem*

7. Co chciałabyś z tym utworem zrobić?

- *nauczyć się go śpiewać nucić*
- *zagrać na swoim instrumencie muzycznym*
- *nagrać sobie ten utwór*
- *zaprezentować komuś nagranie*
- *posłuchać go jeszcze raz*

8. Jak w inny sposób mógłbyś przedstawić ten charakter muzyki?

- *namalować*
- *narysować*
- *wyklaskać*
- *zaśpiewać*
- *przedstawić tańcem, gestem, ruchem*
- *stworzyć do tego scenkę lub historyjkę*

9. Do jakiej aktywności twórczej pobudza Cię muzyka?

- *plastycznej*
- *muzycznej*
- *zabawy słowem*
- *ruchu, tańca*
- *tworzenia scenek, przedstawień*
- *literackiej, pisarskiej*

9. Z kim chciał(a)byś pójść lub co chciał(a)byś zabrać na taką audycję muzyczną?

- |                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
| - tatę, mamę,<br>opiekunkę | - babcię, dziadka<br>ulubioną maskot-<br>kę, zabawkę | - z nauczycielką,<br>wychowaw-<br>czynią |
| - brata, siostrę           | - ulubione<br>zwierzątko                             | - chcę być sam(a)                        |
| - kolegę,<br>koleżankę     |  |  |

10. W ilu audycjach muzycznych uczestniczysz w ciągu roku szkolnego?

- *tylko na jednej*
- *na kilku*
- *raz w miesiącu*
- *od święta*
- *bardzo często*
- *raz w tygodniu*

11. Co zapamiętałeś z audycji muzycznej, w której uczestniczyłeś?

.....  
.....

12. Określ swoje dodatkowe doświadczenie muzyczne: *uczeń ogniska muzycznego, szkoły muzycznej, muzyczne lekcje indywidualne, uczestnik zespołów artystycznych: wokalnych, tanecznych, wokально-tanecznych, instrumentalnych.*

**Metryczka:**

Imię i inicjał nazwiska ..... Klasa ..... Płeć:.....

Adres szkoły: .....

**Dziękuję za udzielenie w wywiadzie odpowiedzi  
na zadane pytania.**



---

## Summary

*Directions in methodology of educational-musical research*, by Lidia Kataryńczuk-Mania, Maciej Kołodziejski and Mirosław Kisiel, are an interesting and necessary theoretical and research study. Scientific monograph is addressed mainly to people who conduct or undertake research in the field of music pedagogy, and also prepare scientific work in this area.

Polish pedagogy can boast of a huge theoretical and empirical achievements in the field of the implementation of art education in general education and in out-of-school education. However, there are few publications that would cover the research methodology in music education as a whole. The emerging works are fragmentary and incidental (articles). This monograph complements this important gap in the literature, showing the goals and possibilities of applying these issues in theory and practice. The book shows the specificity of research and practicing, interdisciplinary in nature, musical pedagogy. „Orientations” assume the important actions from the point of view of the researcher and the subject and object of the exploration, e.g.: discovering, transferring experience, building the competence base, sharing and dissemination. A panorama of the reality of actions undertaken in the monograph is reflected in the descriptions (in relation to everyday practice), reasoning (seeking knowledge from various areas) and interpretation (ethical and aesthetic values).

While studying the introduction, the reader gets acquainted with the research optics recommended and used in musical pedagogy. The first chapter discusses the issue concerning the selection of the subject of work by a novice researcher. The next chapter (second)

shows the most popular theories, concepts and methods used in music education. The subject of scholarly reflection in this chapter is the theory of learning music according to Edwin Elias Gordon, and also showing a variety of system-strategic solutions that function in the area of contemporary music education. The topic of discussion in the third chapter concerns the musical pedagogy, which is defined and presented in an interdisciplinary context, some examples of research purpose, , object of research and exploration of diversity of education and music education of children and youth. An important aspect of this chapter is to present Polish research on the music learning theory by Edwin E. Gordon, the multiplicity of trends in musical pedagogy as well as the theory of social reality analysis as references to research and interpretation of music education problems. The entire fourth chapter was devoted to research approaches in music pedagogy and the description of selected methods. Qualitative and quantitative research is described here, their advantages and disadvantages were indicated, and the preferred research methods in music education were reviewed. Noteworthy is the fifth chapter, which concerns the review of the achievements of selected Polish music teachers, conducting research in the field of music education. Chapter six is a kind of compendium of knowledge useful in writing scientific papers and conducting pedagogical and musical research. In the further part of the monograph there is an ending, a dictionary of terms, a rich Polish and foreign bibliography, an index of names, an annex and notes about the authors of the publication.

**What we do not know about the methodology of research in music education, and we can learn from the presented monograph, which is to serve researchers, teachers and students?**

Important aspects of the work are:

- an indication and explanation of concepts relevant to methodological studies;
- showing the thematic areas of music education relevant to the research and discussion of selected research examples so that

the researcher could more easily refer to the existing empirical material, which can become a reference point for his own creative research or scientific reflection;

- presentation of different methodological approaches in music education;
- an indication of the characteristics of properly constructed scientific and research work;
- approximating the values of the theory of music learning by Edwin Elias Gordon and other systems, concepts and methods of teaching and learning useful music in universal formal and non-formal musical education.

The present work, of propaedeutic-orientation, shows (on the background of global and European achievements) selected methodological trends in Polish music pedagogy. It is characterized by: adequacy (as it fits into new, poorly recognized issues), usefulness (as it reveals the role of research processes in music education), perceptivity (because it searches, illustrates new ways of research quality), as well as an innovative approach (because it complements the missing ones in reference literature on the rudimentary nature of the subject literature).

At this point, we encourage readers to read the prepared publication, thus starting a discussion on the role and place of universal musical education in scientific research and music and its forms of activity in formal and informal education of children, youth and adults.

## Notki o autorach



Lidia Kataryńczuk-Mania

dr hab. prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii. Kierownik Pracowni Edukacji Artystycznej.

Autorka artykułów naukowych, monografii naukowych (*Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu; Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*). Redaktorka i współredaktorka prac zbiorowych z zakresu edukacji artystycznej (muzycznej), profilaktyki i terapii (m.in. *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży; W kręgu zagadnień edukacji artystycznej i terapii; Metody i formy terapii sztuką; Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych; Edukacja artystyczna - nowe wyzwania; Dziecko/uczeń, edukacja artystyczna, terapia i in.*).

Organizatorka wielu konferencji naukowych. Prowadzi zajęcia i warsztaty artystyczno-terapeutyczne dla dzieci, studentów i nauczycieli. Rzeczoznawca MEN ds. podręczników z muzyki. Była ekspertem ds. awansu zawodowego nauczycieli.

Członek Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, Stowarzyszenia Międzynarodowego ISME (International Society for Music Education), Polskiego Towarzystwa Edwina E. Gordona, Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki, Stowarzyszenia Polskich Muzyków Kameralistów, Stowarzyszenia Muzykoterapeutów Polskich (wiceprzewodnicząca).

Aktywnie współpracuje z ośrodkami naukowymi w Polsce i za granicą. Jest promotorką prac doktorskich i recenzentką.

Kontakt:

[pracownicy.uz.zgora.pl/lkataryn](mailto:pracownicy.uz.zgora.pl/lkataryn)

[L.Katarynczuk-Mania@wpps.uz.zgora.pl](mailto:L.Katarynczuk-Mania@wpps.uz.zgora.pl)

[lidia.katarynczuk.mania@gmail.com](mailto:lidia.katarynczuk.mania@gmail.com)



## Maciej Kołodziejski

doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleńnej Górze oraz wykładowca na studiach podyplomowych w Instytucie Kształcenia Podyplomowego Szkoły Wyższej im P. Włodkowica w Płocku, pedagog muzyki, muzyk, rzeczoznawca podręczników do muzyki (od 2009 r.) i ekspert MEN (od 2016 r.), autor i współautor 5 monografii naukowych, redaktor kilkunastu monografii zbiorowych, autor ponad 120 artykułów i opracowań naukowych.

Członek zespołu konsultacyjnego Polskiego Towarzystwa Edwina E. Gordona w Bydgoszczy, członek Towarzystwa Naukowego Płockiego w Płocku oraz Institute Sustainable Education, Baltic & Black Sea Circle Consortium a także Polskiego Stowarzyszenia Edukacji i Animacji Muzycznej w Warszawie. Członek redakcji i rad naukowych czasopism polskich i zagranicznych, między innymi: „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja, Rocznik Instytutu Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy”, „Múzy v škole”, recenzowane czasopismo naukowe – metodyczne Uniwersytetu Macieja Beli w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja), „Studia Muzyczno-Edukacyjne”, „Review of Artistic Education”, publikowane w „George Enescu” University of Arts Iasi Center of Intercultural Studies and Researches Department for Teachers Education (Rumunia), „Music Science Today: the Permanent and the Changeable” wydawanego przez Daugavpils University (Łotwa) oraz „Ad Fontes Artis”, czasopismo naukowe Wydziału Sztuki Muzycznej Akademii Sztuki w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja). Od 2017 roku jest także członkiem rady naukowej „Rocznika Towarzystwa Naukowego Płockiego”, czasopisma na liście MNiSW.

Promotor rozpraw doktorskich, prac magisterskich i licencjackich. Zrealizował dwa zagraniczne staże naukowe (Słowacja) oraz 6 wyjazdów dydaktycznych w ramach Erasmus Mobility (Łotwa, Słowacja, USA, Hiszpania).

Kontakt:

maciej.kolodziejski@kpswjg.pl

kolomaciej@poczta.onet.pl

<https://maciejkolodziejski.1minutesite.pl>



Mirosław Kisiel

dr hab., adiunkt w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, specjalista w zakresie wychowania muzycznego, teorii muzyki i pedagogiki, a także rytmiki i tańca, emisji głosu dla nauczycieli oraz muzykoterapii w edukacji.

Główny obszar badawczy autora koncentruje się wokół edukacji muzycznej dzieci, młodzieży i dorosłych. M. Kisiel jest twórcą siedmiu monografii: *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej* (2003), *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze* (2005), *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka* (2007), *Child as an active student in music education* (2012), *Emisja i higiena głosu w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela* (2012), *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym* (2013), *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej* (2015), a także redaktorem i współredaktorem naukowym trzynastu tomów zbiorowych.

W dorobku swoim może poszczycić się również licznymi pracami zamieszczonymi w publikacjach zbiorowych, które były wydane w polskich i zagranicznych ośrodkach akademickich oraz artykułami w czasopiśmie naukowych i edukacyjnych.

M. Kisiel aktywnie pracuje na rzecz stowarzyszeń naukowych tj.: Polska Sekcja ISME International Society for Music Education, Warszawa (od 1999 r.); Polskie Towarzystwo im. E. E. Gordona, Bydgoszcz (od 2000 r.) oraz Stowarzyszenie Muzykoterapeutów Polskich, Wrocław (od 2001 r.). Jest również rzeczoznawcą podręczników i konsultantem z zakresu edukacji muzycznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Kontakt:

[miroslaw.kisiel@us.edu.pl](mailto:miroslaw.kisiel@us.edu.pl)

„Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych” to interesujące i potrzebne studium skierowane do osób, które prowadzą lub podejmą badania w zakresie pedagogiki muzycznej, a także przygotowują prace naukowe w tym obszarze.

Polska pedagogika może poszczycić się ogromnym dorobkiem teoretycznym i empirycznym w zakresie realizacji edukacji artystycznej w szkolnictwie powszechnym, jak i w kształceniu pozaszkolnym. Nie ma jednak takiej pozycji, która obejmowałaby zagadnienia metodologii badań w edukacji muzycznej z uwzględnieniem światowych i europejskich doświadczeń w tym zakresie. Pojawiające się prace mają, w wielu przypadkach, charakter wycinkowy i incydentalny. Niniejsza praca uzupełnia tę istotną lukę w literaturze, pokazując cele i możliwości zastosowania tych zagadnień w teorii i praktyce. Książka ukazuje specyfikę badania i uprawiania interdyscyplinarnej w swej naturze pedagogiki muzycznej. „Orientacje ...” zakładają odkrywanie, przekazywanie doświadczeń, budowanie podstaw kompetencyjnych, udostępnianie i upowszechnianie. Panorama rzeczywistości podejmowanych badań w monografii znajduje odbicie w opisach (w odniesieniu do codziennej praktyki), rozumowaniu (poszukiwaniu wiedzy z różnych obszarów), a także interpretowaniu (wartości etycznych i estetycznych).

### **Czego nie wiemy o metodologii badań w edukacji muzycznej, a możemy dowiedzieć się z prezentowanej monografii, służącej badaczom, nauczycielom i studentom?**

Ważnymi aspektami monografii są:

- wskazanie i wyjaśnienie istotnych dla badań metodologicznych pojęć;
- przybliżenie obszarów tematycznych oraz omówienie wybranych przykładów eksploracji jako punktu odniesienia dla własnych, twórczych poszukiwań badawczych i refleksji naukowych;
- ukazanie różnych podejść metodologicznych;
- omówienie teorii, koncepcji, strategii, metod najbardziej popularnych w obszarze edukacji muzycznej;
- wskazanie cech poprawnie budowanej pracy naukowo-badawczej;
- prezentacja walorów teorii uczenia się muzyki Edwina Eliasa Gordona jako podstawy metodyczno-badawczej.

Publikacja, zdaniem recenzentów, wpisuje się w prace metodologiczne subdyscyplin z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Wypełnia potrzebę opracowania, które łączy podstawy teoretyczne, wskazuje przyjęte aktualnie paradygmaty badań i uczy stosowania technik w dobranej procedurze badawczej, stąd może być nader użyteczna dla powiększającego się grona badaczy, edukatorów i animatorów muzyki w edukacji i wychowaniu.