

Autoreferat

1. Imię i nazwisko: Beata Bonna

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej

03.07.1989 r. – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiczny, Instytut Wychowania Muzycznego, tytuł magistra w zakresie wychowania muzycznego.

Temat pracy magisterskiej: *Wpływ umuzykalnienia na kształtowanie obrazu ojczyzny dzieci sześcioletnich.*

Praca napisana pod kierunkiem prof. dra. hab. Eugeniusza Rogalskiego.

13.06.2000 r. – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki i Psychologii, tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

Temat rozprawy doktorskiej: *Rola środowiska rodzinnego i przedszkola w rozwoju umiejętności muzycznych dzieci sześcioletnich.*

Promotorem rozprawy był prof. dr hab. Eugeniusz Rogalski, a recenzentami: prof. dr hab. Maria Jakowicka oraz prof. dr Sylwester Matczak.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

1989-1990 asystent stażysta w Instytucie Wychowania Muzycznego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy

1990-2000 asystent w Instytucie Wychowania Muzycznego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy

2000-2003 adiunkt w Instytucie Edukacji Artystycznej (wcześniejsza nazwa: Instytut Wychowania Muzycznego) w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego (wcześniejsza nazwa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna)

2003-2010 adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (wcześniejsza nazwa: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego). Instytut Pedagogiki, Zakład Kreatywnej Edukacji Dziecka

- 2010 – do chwili obecnej starszy wykładowca na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Muzyki (dawny Zakład Kreatywnej Edukacji Dziecka)
- 2012 – wykładowca w Bydgoskiej Szkole Wyższej (z przerwą 2014-2015) na kierunku Pedagogika – specjalność Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna
- 2015 – adiunkt na Wydziale Nauk Stosowanych w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy (od 2015 roku podstawowe miejsce pracy). Instytut Nauk Społecznych, kierunek Pedagogika – specjalność Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna

Ponadto pracowałam jako nauczyciel w szkole podstawowej i przedszkolach:

- 1987-1988 nauczyciel muzyki w Szkole Podstawowej nr 21 w Bydgoszczy
 - 1987-1989 nauczyciel prowadzący zajęcia umuzykalniające w Przedszkolu Integracyjnym nr 61 w Bydgoszczy
 - 2007-2012 nauczyciel prowadzący zajęcia umuzykalniające według założeń koncepcji Edwina E. Gordona w Przedszkolu nr 18 oraz Przedszkolu Niepublicznym „Promyczek” w Bydgoszczy
- Od 2015 roku pełnię również funkcję dyrektora Przedszkola Akademickiego „Uniwersytet Dziecięcy” Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 596 ze zm.)

4.1. Tytuł osiągnięcia naukowego

Beata Bonna. *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016. ISBN 978-83-8018-031-4, liczba stron - 749.

4.2. Omówienie celu naukowego pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

4.2.1. Wprowadzenie – uzasadnienie badań

Edukacja muzyczna jest integralną częścią pierwszego etapu kształcenia, a funkcje, jakie muzyka (a szerzej – wychowanie muzyczne) pełni we wszechstronnym rozwoju dziecka zgodne są z ideą integralnego i całościowego rozwoju człowieka. Obecnie nauka dostarcza wielu argumentów potwierdzających fakt, że dla edukacji dzieci muzyka może być równie ważna, jak czytanie i pisanie.

Edukacja estetyczna, w tym muzyczna, choć jest istotnym, to jednak ciągle marginalizowanym w Polsce zakresem wykształcenia współczesnego człowieka. Stawia się przed nią wymóg ciągłego uzasadniania, co w sposób szczególny dotyczy elementarnej edukacji muzycznej, która pozostaje dziedziną zaniedbaną, lekceważoną, źle realizowaną, a czasem w ogóle pomijaną, a zatem taką, której nie należy się szczególna uwaga (przynajmniej porównywalna z innymi zakresami edukacji dziecka). Znajduje to wyraz nie tylko w świadomości osób odpowiedzialnych za kształt tej edukacji, ale również znacznej części społeczeństwa, czego efektem jest jej niski poziom. Skutkiem takiego podejścia są także m.in. stosunkowo nieliczne, na tle innych opracowań naukowych, prace poświęcone zagadnieniom lokującym się w tej dziedzinie. Fakt ten podkreślał prof. dr hab. Marian Walczak, który recenzując redagowaną przeze mnie publikację pt. *Edukacja – Muzyka – Kultura. Implikacje pedagogiczne i historyczne*, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz 2015, pisze: „Niestety, w polskiej refleksji pedagogicznej obfitującej w liczne monografie teoretyczne, jak i setki przyczynkarskich badań i opracowań naukowych z przeróżnych subdyscyplin dydaktycznych, metodologicznych i aksjologicznych, najmniej dotyczy edukacji estetycznej poprzez muzykę (...). Problematyce tej nie poświęcono ani jednego hasła w najpoważniejszym kompendium pedagogicznym, jakim jest *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Nie znalazła się także żadna ocena kondycji merytorycznej nauczycieli muzyki w *Raporcie o stanie edukacji 2013*, przygotowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych”. Podjęta w rozprawie problematyka jest zatem działaniem zmierzającym do przeciwdziałania tej niekorzystnej tendencji.

Obecnie na świecie obserwuje się wzrastające zainteresowanie uczeniem się, również w kontekście środowisk, w których proces ten może przebiegać, przy czym szczególną uwagę kieruje się na kompetencje XXI wieku, co sprawia, że najważniejsza jest jakość uczenia się. Zmusza to do wyjścia poza diagnozowanie osiągnięć oraz braków i wymaga koncentracji na

głębszym rozumieniu procesu najefektywniejszego uczenia się w celu wprowadzenia pożądanych zmian. Akcentuje się także potrzebę uczenia się przez całe życie, zwracając uwagę, że ważne znaczenie w tym względzie ma zakres oraz jakość edukacji początkowej, odbieranej w okresie kształtowania osobowości⁴.

W tak ujmowany kontekst wpisują się moje badania dotyczące zdolności i kompetencji muzycznych uczniów. Recenzentka pracy prof. dr hab. Małgorzata Suświłło zauważyła: „Podejmując problematykę rozwijania zdolności i kompetencji muzycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym Autorka wpisuje się w nurt polskich badań nad edukacją muzyczną, kontynuując konsekwentnie swoje zainteresowania badawcze”.

Wybór uczniów z tej grupy wiekowej podyktowany został faktem, iż jest to ostatni etap, na którym obserwuje się rozwój podstawowych zdolności muzycznych, a także krytyczny okres dla kształtowania się wielu kompetencji muzycznych.

Moim zamierzeniem stało się ukazanie nowej perspektywy badań nad edukacją muzyczną. Dotyczy ona nieobecnych w ostatnich dekadach porównań edukacji muzycznej realizowanej przez pedagogów weznesnoszkolnych z edukacją prowadzoną przez specjalistów – nauczycieli muzyki – w zakresie kształtowania zdolności oraz kompetencji muzycznych uczniów kończących etap nauczania początkowego. Konfrontacja wyników w kontekście tych i innych czynników ważnych w procesie uczenia się muzyki (w tym rzadko branego pod uwagę stosunku uczniów do lekcji muzyki), stała się podstawą pierwszej części badań prowadzonych na potrzeby pracy. Poruszana w tej części problematyka jest niezwykle istotna z punktu widzenia właściwej organizacji edukacji muzycznej w okresie szczególnej podatności uczniów na oddziaływania z niej wynikające. Może stać się ważnym argumentem na rzecz podnoszenia rangi tej edukacji w nauczaniu weznesnoszkolnym, a tym samym przyczynić się do zaprzestania jej ciągłego deprecjonowania. Ponadto ewaluacja kompetencji muzycznych uczniów, potraktowana w pracy bardzo szeroko, również na świecie nie jest tak całościowo ujmowana, ponieważ ogniskuje się bardziej na wybranych aspektach kompetencji (np. wrażliwości na styl, percepcji tonalności czy rytmu itp.).

Nową perspektywę w zakresie edukacji muzycznej tworzą również badania eksperymentalne, rzadko podejmowane w tej dziedzinie, które stanowią podstawę drugiej, empirycznej części pracy. Badania te ukazują wpływ działań edukacyjnych wywodzących się

⁴ H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (2013). *Streszczenie*. [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa, s. 26. Dumont H., Istance D. (2013). *Analiza i tworzenie się środowisk uczenia się XVI wieku*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *op.cit.*, s. 43

z teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona na kształtowanie zdolności i kompetencji muzycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz modyfikowanie procesu uczenia się muzyki. Działania te uwzględniały m.in. sekwencyjny charakter uczenia się muzyki, który wymagał przestrzegania kolejności uczenia się umiejętności w połączeniu z sekwencyjnym uczeniem się zawartości tonalnej oraz rytmicznej. Z jednej strony potrzeba dogłębnego zrozumienia tego procesu, a z drugiej poszukiwanie sposobów optymalizujących uczenie się muzyki, skłoniły mnie do szczególnego uwzględnienia w drugiej części badań oddziaływań edukacyjnych, mających źródło w koncepcji Gordona. Do przeświadczenia o znaczącym wpływie tej koncepcji na intensyfikację procesu uczenia się muzyki opartego na jej rozumieniu (audiacji), przyczyniły się moje osobiste doświadczenia nabyte w trakcie wielostopniowej, tradycyjnej edukacji muzycznej, udział w licznych seminariach prowadzonych przez E. E. Gordona, wcześniejsze badania, które realizowałam wśród dzieci sześciolatków w przedszkolu w ramach przygotowywanej dysertacji doktorskiej, a także wieloletnia praca w zawodzie nauczyciela związana z wdrażaniem Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki do praktyki edukacyjnej.

Naukowym opracowaniem teorii Gordona – jej weryfikacją i rozwojem, w tym również badaniem wpływu podejmowanych na podstawie tej koncepcji oddziaływań na zdolności i kompetencje muzyczne dzieci – zajmuje się w Polsce jedynie kilku badaczy, a prowadzone przez nich badania należy zaliczyć do pionierskich. Do tej pory nie przeprowadzono ich jednak w taki sposób, w jaki zaprojektowane zostały dla potrzeb niniejszej rozprawy. W perspektywie międzynarodowej również nie spotyka się opracowań przedstawiających tak szeroki zakres eksploracji, skupionych wokół audiacyjnego modelu edukacji muzycznej w kontekście zdolności i kompetencji muzycznych uczniów. Zatem w opozycji do zawartego w nich znacznie węższego przedstawiania zagadnień dotyczących zwłaszcza kompetencji muzycznych, zaprezentowane w drugiej części badań analizy, uwzględniające jeszcze szerszy niż w pierwszej zakres tych kompetencji (w tym improwizacyjnych – rzadko ujmowanych w badaniach podejmowanych na świecie i praktycznie nieobecnych w badaniach polskich), rozwijanych pod wpływem wspomnianych działań, zawierają nowe spojrzenie na te problematykę. Badania wnoszą tym samym niekonwencjonalne i oryginalne ujęcie problemów, a także nową wiedzę do pedagogiki, wskazując jednocześnie na możliwości jej praktycznego wykorzystania. Dodatkowo dzięki nim możliwy staje się rozwój i weryfikacja teorii uczenia się muzyki poprzez audiację, co stwarza nowe perspektywy dla organizowania nowatorskiej edukacji muzycznej.

Przeprowadzone badania ukazują złożoną rzeczywistość współczesnej edukacji muzycznej [np. jej różne formy organizacyjne: model zintegrowany; model przedmiotowy – specjalistyczny (tradycyjny); model przedmiotowy – specjalistyczny, realizowany według założeń określonej koncepcji], umożliwiając szerokie spojrzenie na podejmowane w nich problemy. Dają także pełniejszy obraz tej rzeczywistości oraz możliwość odwołań i porównań zachodzących w niej zjawisk czy procesów. Należy również dodać, że do oceny kompetencji muzycznych wykorzystana została rozległa bateria testów, która umożliwiła ich wielozakresową rzetelną diagnozę; m.in. po raz pierwszy zastosowane zostały w Polsce *Iowa Tests of Music Literacy (ITML)* Edwina E. Gordona, badające umiejętność audiowania tonalności i rytmu oraz rozumienie pojęć z nimi związanych. Inny test Gordona – *Rhythm Improvisation Readiness Record (RIRR)* – weryfikujący gotowość do improwizacji rytmicznej, był zastosowany dotychczas tylko jeden raz (jednak w innej niż w badaniach grupie wiekowej). Również *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP)* Agnieszki Weiner, umożliwiający wielozakresową ewaluację percepcyjnych kompetencji muzycznych uczniów klas trzecich, był do tej pory wykorzystany jedynie dwukrotnie.

4.2.2. Cel badań

Realizowane dla potrzeb rozprawy badania wpisują się w kontekst badań teoretyczno-praktycznych, podjętych zarówno w celu budowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, jak również rozwiązywania problemów bieżącej praktyki edukacyjnej. Badania własne oparte zostały na paradygmacie pozytywistycznym, a w przyjętej procedurze badawczej zastosowałam strategię ilościową, a także wiele typów badań komplementarnych wobec siebie i nietraktowanych rozłącznie, takich jak badania diagnostyczne, porównawcze (realizowane w wymiarze krajowym), weryfikacyjne oraz eksperymentalne (uznawane za odmianę badań weryfikacyjnych).

Podjęte eksploracje sytuują się w obszarze dydaktyki. Proces uczenia się muzyki, prowadzący do opanowania kompetencji, jak również rozwoju zdolności muzycznych, ujęty został z perspektywy teorii poznawczej, co oznacza, że ważną rolę w przebiegu uczenia się muzyki odgrywają procesy poznawcze (przy czym nadrzędną funkcję pełni właściwa percepcja, prowadząca do spostrzegania sensu i znaczenia, a zatem rozumienia muzyki przez słuchacza – obszar audiacji⁶), które są nieodzownymi warunkami rozumienia przekazu struktur muzycznych. Jednostka, ucząc się percypuje, przetwarza oraz przekształca

⁶ A. Jordan-Szymanska (2014), *Druga do poznania muzyki. Ucho i umysł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, Warszawa, s. 70

docierające do niej „informacje muzyczne”. Dodatkowo za ważny w procesie uczenia się muzyki uznałam również jego emocjonalno-motywacyjny (w pracy związany z postawą), jak i społeczno-interakcyjny wymiar.

W pierwszej części badań celem poznawczym było określenie poziomu, na jakim ukształtowane zostały zdolności oraz kompetencje muzyczne uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej w kontekście związku tych zmiennych z wybranymi uwarunkowaniami – oddziaływaniami środowiska rodzinnego, nauczycielem oraz postawą uczniów wobec lekcji muzyki. Osiągnięcie tak sformułowanego celu przyczyniło się do wzbogacenia wiedzy w tej dziedzinie i łączyło się z odkrywaniem związków między zmiennymi. Cel praktyczny badań wiązał się z dostarczeniem informacji na temat potrzeby i możliwości perspektywicznej modyfikacji praktyki edukacyjnej w zakresie wczesnoszkolnej edukacji muzycznej, dotyczącej kształtowania zdolności i kompetencji muzycznych uczniów oraz czynników ważnych w tym procesie. Badania prowadzone w pierwszym obszarze umożliwiły również formułowanie odniesień do uzyskanych w nim wyników z perspektywy drugiej – eksperymentalnej części pracy (badań), co pozwoliło na szerszą ocenę analizowanych zjawisk.

W drugiej części badań cel poznawczy ogniskował się wokół poznania wpływu oddziaływań eksperymentalnych, wynikających z teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona, na poziom zdolności i kompetencji muzycznych uczniów klas początkowych (I-III) oraz modyfikowanie procesu uczenia się muzyki. Natomiast cel praktyczny dotyczył wskazania potrzeby i możliwości włączenia do obowiązującej praktyki edukacyjnej działań opartych na audiacyjnym modelu edukacji muzycznej w celu jej wzbogacenia.

4.2.3. Problematyka badań

W podjętych badaniach sformułowane zostały dwa problemy główne. Pierwszy łączył się z pytaniem o związek między wybranymi czynnikami a poziomem zdolności i kompetencji muzycznych uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej, natomiast drugi z pytaniem o to, czy i jak system działań opartych na teorii E. E. Gordona (czynnik eksperymentalny) wpływa na poziom zdolności i kompetencji muzycznych uczniów klas I-III oraz modyfikuje proces uczenia się muzyki.

Tak ujęte problemy wymagały wyodrębnienia czterech zakresów badawczych, przy czym zakres pierwszy i drugi dotyczył pierwszej, empirycznej części pracy, natomiast trzeci i czwarty – drugiej. W każdym zakresie sformułowałam problemy szczegółowe, precyzyjnie

wytuczajace obszar i kierunek poszukiwan badawczych, ktore umozliwily doglębną ilościową i jakościową analizę zebranego materiału badawczego.

W pierwszym zakresie badawczym wyodrębnilam jedną grupę problemów szczegółowych, ktore wiązaly się z charakterystyką wybranych uwarunkowan zdolności i kompetencji muzycznych uczniow klas trzecich, konczacych etap edukacji weczesnoszkolnej. Odnosily się do aktywnosci muzycznej srodowiska rodzinnego, widzianej z perspektywy uczniow. Koncentrowaly się takze wokol weczesnej edukacji muzycznej w kontekście kompetencji muzycznych nauczycieli, sposobow i form jej realizacji, opinii badanych na temat tego obszaru edukacji, bazy dydaktycznej i organizacji zajęc. Obejmowaly rowniez zagadnienia dotyczace postawy uczniow wobec lekcji muzyki i form aktywnosci muzycznej.

W drugim zakresie badawczym wyodrębnilam dwie grupy problemów szczegółowych. W pierwszej z nich odnosily się one do zdolności i kompetencji muzycznych uczniow (percepcyjnych oraz wiedzy muzycznej), a takze ich związku z wybranymi uwarunkowaniami (nauczycielem, aktywnością muzyczna w rodzinie - śpiewem i sluchaniem muzyki oraz postawą uczniow wobec lekcji muzyki), natomiast w drugiej do poszukiwania wzajemnych związkw między zdolnościami i kompetencjami muzycznymi oraz między różnymi percepcyjnymi umiętnościami muzycznymi.

W trzecim zakresie badawczym wyłoniłam jedną grupę problemów szczegółowych. Skupilam się w nich na określeniu wpływu podjętych dzialan eksperymentalnych, opartych na teorii uczenia się muzyki E. F. Gordona (czynnika eksperymentalnego) na poziom zdolności i kompetencji muzycznych uczniow w młodszym wieku szkolnym oraz dynamikę ich rozwoju. Jednocześnie uwzględnilam problemy łączące się z określeniem wpływu zmiennej niezależnej ubocznej - przynależności uczniow do kolejnej klasy (wieku) na kształtowanie się ich zdolności oraz kompetencji muzycznych: percepcyjnych, wokalnych, improwizacyjnych oraz gotowosci do improwizacji rytmicznej.

W czwartym zakresie badawczym wyodrębnilam dwie grupy problemów szczegółowych. W pierwszej poszukiwalam odpowiedzi na pytania dotyczace wzajemnych związkw między zdolnościami i kompetencjami muzycznymi uczniow uczestniczacych w eksperymencie. Natomiast w drugiej skoncentrowalam się na charakterystyce aktywnosci muzycznej srodowiska rodzinnego badanych (zmiennej niezależnej ubocznej) oraz określeniu związku tej zmiennej z poziomem zdolności i kompetencji muzycznych uczniow. Równocześnie poszukiwalam wpływu innych zmiennych ubocznych (udzial w pozalekcyjnych zajęciami muzycznych, zainteresowania muzyczne uczniow) na uzyskiwane przez nich wyniki.

Potrzeba interdyscyplinarnego spojrzenia na złożoność podjętej problematyki badawczej uzasadniała odwołanie się w pracy głównie do psychologii (w tym do psychologii muzyki) w kontekście procesu uczenia się (szczególnie uczenia się muzyki) i rozwoju (w tym rozwoju muzycznego) oraz uwarunkowań tych procesów.

4.2.4. Metody i narzędzia badań oraz próba badawcza

W badaniach posłużyłam się metodami, takimi jak: ankieta, test, skalowanie oraz eksperyment. Badania uwzględniały strategię postępowania polegającą na przenikaniu i łączeniu metod. W eksperymencie zastosowałam plan dwugrupowy z grupą eksperymentalną i kontrolną oraz pretestem i posttestem w każdej z nich. Do grupy eksperymentalnej, którą tworzyły klasy I-III, wprowadziłam oddziaływania wynikające z teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona (czynnik eksperymentalny), prowadząc w nich lekcje muzyki przez okres roku szkolnego. Swoje wnioskowanie opierałam na porównaniach wewnątrz- oraz międzygrupowych i wynikach analizy statystycznej, które uprawomocniły interpretacje rezultatów badań oraz wyciąganie określonych wniosków.

Do podstawowych narzędzi badawczych zastosowanych w pracy należały: kwestionariusze: *Ankiety dla nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej*, *Ankiety dla rodziców uczniów klas I-III szkoły podstawowej*, *Ankiety – Sprawdziamy Wiedzy Muzycznej uczniów klas trzecich szkoły podstawowej*; nagrania, instrukcja i arkusze testu *Średnia Miara Słuchu Muzycznego Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA)* E. E. Gordona, badającego podstawowe zdolności muzyczne uczniów; nagrania, instrukcje i arkusze testów do diagnozowania percepcyjnych kompetencji uczniów – *Iowańskich Testów Znajomości Muzyki Iowa Tests of Music Literacy – Level 1 (ITML)* E. E. Gordona, *Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP)* A. Weiner, autorskiego *Sprawdziamy Percepcyjnych Umiejętności Muzycznych (SPUM)*; nagranie, instrukcja i arkusz *Rejestru Gotowości Improwizacji Rytmicznej Rhythm Improvisation Readiness Record (RIRR)* E. E. Gordona; skale ocen utworzone do ewaluacji wokalnych i improwizacyjnych umiejętności dzieci.

Badania zrealizowane zostały na terenie województwa kujawsko-pomorskiego w 19 szkołach podstawowych. Uczestniczyło w nich ogółem 969 osób – uczniów (740), rodziców (131) oraz nauczycieli (98). Spośród tych osób w eksperymencie wzięło udział 139 uczniów z klas I-III oraz 131 rodziców.

W pierwszej części badań analizę prowadziłam z perspektywy całościowej ewaluacji wyników, jak również porównań międzygrupowych. Wyróżnione grupy tworzyli uczniowie klas trzecich szkoły podstawowej, objęci przedmiotową oraz zintegrowaną edukacją

muzyczną. W pierwszej grupie zajęcia muzyczne realizowali specjaliści wychowania muzycznego, natomiast w drugiej - nauczyciele pedagogiki wczesnoszkolnej. Dobór szkół w tej części badań w odniesieniu do placówek realizujących przedmiotowy model edukacji muzycznej miał charakter celowy. Szkoły te zatrudniały w klasach początkowych specjalistów wychowania muzycznego. Pozostałe placówki, stanowiące zdecydowaną większość, i uczestniczące w badaniach klasy wyłonione zostały przez dobór losowy. W drugiej części badań spośród celowo wybranych szkół zatrudniających w klasach początkowych nauczycieli muzyki wylosowana została jedna szkoła, a w niej klasy eksperymentalne i kontrolne.

4.2.5. Wnioski z badań

Podjęte badania potwierdziły większą część pierwszej tezy oraz drugą tezę główną, jak również większość założeń szczegółowych, sformułowanych w poszczególnych zakresach badań. Pierwsza z hipotez głównych zakładała, że występuje istotny związek między wybranymi czynnikami a zdolnościami i kompetencjami muzycznymi uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej, którego wielkość różni się w zależności od danego czynnika oraz badanego zakresu. Częściowe potwierdzenie hipotezy wynika z faktu, że nie wszystkie czynniki wykazywały jednocześnie związek ze zdolnościami oraz różnymi kompetencjami muzycznymi, choć w przypadku niektórych z nich taki związek stwierdzono. Druga hipoteza wiązała się z założeniem, że system działań oparty na teorii Edwina E. Gordona pozytywnie wpływa na poziom zdolności i kompetencji muzycznych uczniów z klas I-III oraz w różny sposób modyfikuje proces uczenia się muzyki.

Na podstawie przeprowadzonych badań sformulowałam wnioski końcowe w odniesieniu do obu empirycznych części pracy, a także wszystkich wyodrębnionych zakresów, a zatem do całości badań, przy czym w podsumowaniu (w rozprawie) zamieszczałam obszernie studium wyników i weryfikację hipotez, a także wnioski szczegółowe, odnoszące się do poszczególnych zakresów.

Wnioski końcowe wynikające z całości badań, formułowane w kontekście ich przedmiotu, przedstawiają się następująco:

A. Wnioski dotyczące wybranych uwarunkowań zdolności i kompetencji muzycznych uczniów

- Na podstawie obu części pracy należy uznać, że środowisko rodzinne w niewielkim stopniu angażuje się w proces wspomagania rozwoju muzycznego dzieci. Najczęstszą formą kontaktu z muzyką jest jej słuchanie. Inne formy aktywności muzycznej podejmowane wobec dzieci w rodzinie, takie jak: śpiew, gra na instrumentach, taniec czy udział w koncertach występują zdecydowanie rzadziej.
- Nauczyciele wczesnoszkolni nie posiadają odpowiednich kompetencji do realizacji edukacji muzycznej i mają świadomość tego faktu. Zdecydowana większość dostrzega potrzebę powierzenia jej nauczycielom muzyki lub współpracy z nimi. Wśród badanych nauczycieli wczesnoszkolnych zdecydowaną większość stanowią osoby z wyższym wykształceniem oraz wysokim, formalnym poziomem przygotowania zawodowego, jednak znaczna ich liczba zgłasza brak umiejętności gry na jakimkolwiek instrumencie muzycznym, a ponad połowa występowanie trudności podczas realizacji zajęć muzycznych wynikających z tego faktu, jak również z nieposiadania odpowiednich pomocy dydaktycznych. Łącznie ponad połowa nauczycieli czuje się niedostatecznie przygotowana lub nieprzygotowana do realizacji tego obszaru edukacji, a w opinii wielu osób placówki kształcenia zawodowego słabo przygotowały je do kierowania edukacją muzyczną uczniów. Pomimo zgłaszanych trudności, większość badanych przejawia pozytywny stosunek do zajęć muzycznych, które prowadzi z przyjemnością. Diagnozowani nauczyciele muzyki – specjaliści wychowania muzycznego – posiadają wysokie kompetencje muzyczne, niezbędne do realizacji tego obszaru edukacyjnego. Edukatorzy podczas zajęć stosują różne formy wychowania muzycznego, przy czym najczęściej wykorzystywany jest śpiew, natomiast najrzadziej gra na instrumentach oraz tworzenie muzyki. We wszystkich szkołach umożliwia się uczniom kontakt z muzyką wykonywaną „na żywo” poprzez zapraszanie muzyków oraz organizowanie uczestnictwa w koncertach. W większości badanych placówek dzieci mają także możliwość udziału w pozalekcyjnych zajęciach muzycznych, co można uznać za przejaw dbałości szkoły o edukację muzyczną najmłodszych. Badane szkoły różnią się jednak pod względem stanu wyposażenia w pomoce dydaktyczne, przydatne do prowadzenia zajęć muzycznych.
- Niespełna połowa uczniów z klas trzecich przejawia zdecydowanie pozytywną postawę wobec lekcji muzyki, przy czym dzieci objęte specjalistyczną edukacją muzyczną są bardziej przychylnie do nich nastawione niż dzieci z klas edukowanych muzycznie przez pedagogów

wczesnoszkolnych. Stosunek uczniów do śpiewu, słuchania muzyki, deklarowana chęć gry na instrumentach są w tych klasach podobne (dominuje pozytywna postawa).

B. Wnioski dotyczące zdolności muzycznych oraz ich związku z wybranymi uwarunkowaniami

- Ocena stopnia ukształtowania zdolności muzycznych uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej, z perspektywy obu części pracy, wskazuje na zadowalające wyniki w tym zakresie (średni wynik testu – ponad 80% poprawnych odpowiedzi).
- Zdolności tonalne dominują nad rytmicznymi, bez względu na zastosowane oddziaływania wynikające z eksperymentalnej i tradycyjnej – specjalistycznej edukacji muzycznej bądź realizowanej przez pedagogów wczesnoszkolnych.
- Wśród wyróżnionych czynników, najsilniejszy związek wystąpił między nauczycielem a poziomem zdolności muzycznych uczniów kończących edukację wczesnoszkolną. Zatem nauczyciel może odgrywać kluczową rolę w tworzeniu warunków do efektywnego uczenia się muzyki, wzmacniając tym samym rozwój zdolności. Innymi czynnikami wykazującymi istotny związek ze zdolnościami są: aktywność muzyczna związana ze śpiewem w rodzinie oraz stosunek uczniów do lekcji muzyki. Badania dowiodły, że wyniki uczniów wzrastają wprost proporcjonalnie do częstotliwości śpiewu w rodzinie oraz rosnącej pozytywnej postawy wobec tego obszaru edukacji. Zdolności muzyczne uczniów wykazywały także istotny związek z efektem interakcyjnym – nauczycielem i śpiewem w rodzinie.
- Badania eksperymentalne dowiodły, że zdolności muzyczne wzrastają wprost proporcjonalnie do wieku uczniów (pretest), przy czym im młodsze dzieci, tym ta dynamika jest większa. Brak istotnych różnic między pomiarami w klasach starszych (drugich i trzecich) potwierdza proces stabilizacji zdolności.
- Indywidualizowane oddziaływania wynikające z założeń teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, dostosowane do sekwencyjnego charakteru procesu uczenia się muzyki, okazały się skuteczniejsze od tradycyjnych w kształtowaniu zdolności muzycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym (druga część badań). Wykazały także modyfikujący wpływ na uczenie się muzyki, przyczyniając się do większego rozwoju słabszego – rytmicznego wymiaru zdolności oraz znacząco zwiększając dynamikę ogólnego rozwoju zdolności muzycznych dzieci. Z kolei wyższe wyniki zdolności w klasach trzecich z nauczycielami muzyki (pierwsza część badań) wskazują, że specjalistyczna (tradycyjna) edukacja muzyczna może korzystniej oddziaływać na ich poziom niż edukacja muzyczna prowadzona przez

pedagogów wczesnoszkolnych. Równocześnie zdaje się bardziej sprzyjać realizacji indywidualnego potencjału do uczenia się muzyki, co przejawia się występowaniem silniejszego związku między zdolnościami a percepcyjnymi kompetencjami muzycznymi.

- Eksperymentalna edukacja muzyczna bardziej niż tradycyjna podtrzymała bądź zredukowała związek zdolności z percepcyjnymi umiejętnościami muzycznymi. Oddziaływania eksperymentalne, wzmacniając zdolność do uczenia się muzyki, zmniejszyły w pewnym stopniu znaczenie zdolności jako predyktora tych umiejętności.
- Eksperymentalna edukacja muzyczna (inaczej niż w przypadku percepcyjnych kompetencji muzycznych) zadziałała wzmacniająco na związek zdolności muzycznych z kompetencjami wokalnymi oraz improwizacyjnymi, sprzyjając tym samym realizacji indywidualnego potencjału jednostki do uczenia się muzyki.
- Oba typy oddziaływań (eksperymentalne i tradycyjne) przyniosły najwięcej korzyści uczniom z niskimi zdolnościami muzycznymi.

C. Wnioski dotyczące kompetencji muzycznych oraz ich związku z wybranymi uwarunkowaniami

- Ocena stopnia ukształtowania kompetencji muzycznych uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej (klasy trzeciej) z perspektywy obu części pracy wskazuje na ich zróżnicowany poziom, w zależności od badanego zakresu. Informuje zarazem o istnieniu wielu deficytowych obszarów, wymagających podjęcia działań zmierzających do poprawy istniejącego stanu. Stosunkowo najlepiej opanowane umiejętności dotyczą audiowania tonalności i metrum, badanych za pomocą *Iowańskich Testów Znajomości Muzyki – ITML* Edwina E. Gordona (średni wynik testu w klasach trzecich od 63,14% do 73,39% poprawnych odpowiedzi), przy czym bez względu na zastosowane oddziaływania wynikające z eksperymentalnej i tradycyjnej – specjalistycznej edukacji muzycznej lub realizowanej przez pedagogów wczesnoszkolnych – umiejętność audiowania tonalności dominuje nad umiejętnością audiowania rytmu (metrum), co – być może – łączy się z dominacją zdolności tonalnych nad rytmicznymi w strukturze uzdolnienia muzycznego większości osób, a także z zarysowującym się silniejszym związkiem między zdolnościami tonalnymi i audiowaniem tonalności.
- Słabiej ukształtowane umiejętności (diagnozowane *Testem Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych – TMUP* A. Weiner) wiążą się z percepcją elementów konstrukcyjnych dzieła muzycznego: postrzeganiem tożsamości w muzyce i wrażliwością na styl; kojarzeniem

muzyki z treściami pozamuzycznymi oraz wrażliwością na brzmienie (średni wynik testu od 53,10% do 62,12% poprawnych odpowiedzi). Wśród nich najlepiej opanowane umiejętności dotyczą kojarzenia muzyki z treściami pozamuzycznymi oraz rozróżniania barwy głosów ludzkich i instrumentów muzycznych (III część testu), natomiast najslabiej słuchowego postrzegania tożsamości w przebiegu muzycznym oraz wrażliwości na styl (II część), co potwierdza opinię, że styl jest trudną do ujęcia kategorią utworu muzycznego, wymagającą bogatych doświadczeń percepcyjnych.

- Bardzo słabe wyniki dotyczą podstawowej wiedzy muzycznej (średnia 35%). Badani najlepiej rozwiązali zadanie polegające na klasyfikacji głosów w śpiewie, natomiast najgorzej radzili sobie z określaniem metrum (na podstawie zapisu) oraz organizacją wartości rytmicznych w taktach.
- Ocena stopnia opanowania kompetencji muzycznych – percepcyjnych (z zastosowaniem autorskiego *Sprawdzianu Percepcyjnych Umiejętności Muzycznych – SPUM*), wokalnych, improwizacyjnych oraz gotowości uczniów do improwizacji rytmicznej (diagnozowanej *Rejestrem Gotowości Improwizacji Rytmicznej – RIRR* E. E. Gordona) – weryfikowanych podczas badań eksperymentalnych, również wskazuje na występujące różnice w poziomie ich opanowania w zależności od badanego obszaru. Fakt ten ponownie eksponuje potrzebę zwrócenia uwagi na deficytowe aspekty tych kompetencji.
- Poziom umiejętności muzycznych uczniów w zakresie percepcji wysokości dźwięków, współbrzmień, konturu melodii, centrum tonalnego i budowy utworu (ustalonych w *SPUM*) należy uznać za przeciętny (średnia ponad 55%).
- Wynik testu gotowości uczniów do improwizacji rytmicznej (*RIRR*) okazał się dość wysoki i wskazuje, że zdecydowana większość trzecioklasistów (76,09%) posiada ową gotowość.
- Za bardzo niskie należy uznać kompetencje wokalne uczniów kończących edukację wczesnoszkolną (średnia 45,20%) oraz improwizacyjne, przy czym umiejętność improwizacji tonalnej (średnia 38,60%) została słabiej ukształtowana niż umiejętność improwizacji rytmicznej (średnia 51,60%).
- W zależności od badanego obszaru kompetencji wykazano, że ich poziom związany jest z różnymi czynnikami. Udowodniono, że stopień opanowania umiejętności audiowarum tonalności i rytmu (*ITMI*) wykazuje związek z nauczycielem, co może wskazywać, że odgrywa on kluczową rolę w tworzeniu warunków do efektywnego uczenia się muzyki w tym zakresie. Poziom percepcyjnych umiejętności muzycznych rozpoznany *TMP* w największym stopniu łączy się ze stosunkiem uczniów do lekcji muzyki oraz kolejno z aktywnością muzyczną w rodzinie (śpiewem i słuchaniem muzyki) i nauczycielem. Nie

dowodzono natomiast istnienia statystycznego związku między nauczycielem a wynikami drugiej części testu (*Tożsamość w muzyce, wrażliwość na styl*), co potwierdza wcześniejsze doniesienia i może wskazywać na pewną niezależność rozwoju tych umiejętności od kształcenia muzycznego. Również poziom wiedzy muzycznej dzieci wykazuje największy związek z postawą, a następnie z nauczycielem oraz aktywnością muzyczną, łączącą się ze śpiewem w rodzinie. Dodatkowo wyniki uczniów kształtują również efekty interakcyjne (współdziałanie czynników), choć słabsze od efektów głównych. Zatem na zdolności i kompetencje muzyczne uczniów może oddziaływać wiele niezależnych czynników, które mogą również wchodzić ze sobą w interakcje i razem modyfikować ich poziom. W zależności od danego zakresu zdolności czy kompetencji, wybrane czynniki oraz ich interakcje mogą w różnym stopniu oddziaływać na proces ich kształtowania, przy czym – jak ujawniły badania – nie zawsze tym najważniejszym czynnikiem był nauczyciel. Nie zawsze również wszystkie czynniki jednocześnie wykazywały związek z wynikami, co tym bardziej może wskazywać na złożoność tego procesu.

- Badania eksperymentalne wykazały, że percepcyjne kompetencje muzyczne diagnozowane testami *ITMI* i *SPUM* oraz gotowość do improwizacji rytmicznej (*RIRR*) wzrastają wprost proporcjonalnie do wieku uczniów (pretest). Jednak w przypadku kompetencji wokalnych oraz umiejętności improwizacyjnych, ze względu na bardzo niskie wyniki (zwłaszcza w badaniu początkowym), nie wykazano takiej zależności.
- Eksperymentalna edukacja muzyczna oparta na koncepcji E. E. Gordona okazała się skuteczniejsza od tradycyjnej w kształtowaniu kompetencji muzycznych we wszystkich badanych zakresach (percepcyjne, wokalne i improwizacyjne umiejętności muzyczne oraz gotowość do improwizacji rytmicznej) m.in. poprzez sekwencyjnie ujęty charakter nauczania i uczenia się muzyki. Jednak brak różnic międzygrupowych w teście *TMUP* i *RIRR* w pomiarze końcowym oraz wyższe wyniki w badaniu początkowym kompetencji wokalnych w grupie eksperymentalnej osłabiają nieco moc tego wnioskowania. Większa skuteczność oddziaływania eksperymentalnego w tej sytuacji dotyczy dynamiki rozwoju wymienionych kompetencji. Oddziaływanie to wywarło modyfikujący wpływ na proces uczenia się muzyki, zwiększając bardziej znacząco wzrost wyników niż w grupie kontrolnej. Przyczyniło się także do rozwoju bardzo słabych wymiarów kompetencji (aspekt tonalny śpiewu, improwizacja tonalna, rozpoznawanie liczby jednocześnie brzmiących dźwięków). Natomiast wyższe wyniki w testach kompetencji muzycznych uczniów klas trzecich objętych specjalistyczną (tradycyjną) edukacją muzyczną (pierwsza część badań) wskazują, że taki model kształcenia

może korzystniej oddziaływać na ich poziom niż edukacja muzyczna realizowana przez pedagogów wczesnoszkolnych.

- Zarówno eksperymentalna, jak i tradycyjna (specjalistyczna) edukacja muzyczna przyniosły najwięcej korzyści uczniom z najniższymi umiejętnościami (za wyjątkiem improwizacji rytmicznej w grupie eksperymentalnej, w której najlepiej na wdrożone oddziaływania zareagowali uczniowie z przeciętnymi notami).

Zaprezentowane wnioski mogą zostać wykorzystane w praktyce edukacyjnej, zatem w celu poprawy jakości wczesnoszkolnej edukacji muzycznej proponuję wprowadzenie następujących rozwiązań:

D. Wnioski dotyczące poprawy jakości wczesnoszkolnej edukacji muzycznej

- Wykazany w badaniach związek wybranych czynników (nauczyciela, aktywności muzycznej w rodzinie łączącej się ze śpiewem i słuchaniem muzyki, postawy uczniów wobec lekcji muzyki) z poziomem zdolności i kompetencji muzycznych uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej, powinien skłaniać do ich szerszego uwzględnienia w organizacji procesu edukacji muzycznej.
- Znacząco wyższe wyniki zdolności i kompetencji muzycznych uczniów w klasach objętych specjalistyczną edukacją muzyczną realizowaną przez nauczycieli muzyki upowazniają do rekomendowania jej jako obowiązującego modelu na etapie nauczania początkowego, co przyczyniłoby się także do nadania edukacji muzycznej właściwej rangi. Należy zadbać o możliwość prowadzenia lekcji muzyki w zwiększonym niż dotychczas wymiarze dwóch godzin tygodniowo (zwłaszcza w młodszych klasach) ze względu na znaczną dynamikę rozwoju muzycznego dzieci oraz krytyczny okres w kształtowaniu się podstawowych zdolności oraz kompetencji muzycznych. Warto, aby nauczyciele muzyki podjęli współpracę z pedagogami wczesnoszkolnymi w celu przemyślanego włączenia zajęć muzycznych w system kształcenia zintegrowanego, jak również wspierania pedagogów wczesnoszkolnych w tym względzie. Z uwagi na znaczne możliwości rozwojowe dzieci, na pierwszym etapie edukacji powinni pracować z nimi nauczyciele posiadający wysokie kompetencje muzyczne, pedagogiczne, psychologiczne, badawcze, etyczne, niezbędne do skutecznego wspierania rozwoju muzycznego (a szerzej – wszechstronnego rozwoju) dziecka, wychodząc od jego potrzeb i stawiając dziecko na pierwszym miejscu.
- Dobrym rozwiązaniem wydaje się być łączenie w ramach studiów dwóch specjalności – pedagogiki wczesnoszkolnej oraz wychowania muzycznego, co zmniejszyłoby problem

niewystarczających kompetencji muzycznych nauczycieli, którzy mogliby częściej i skuteczniej dbać o właściwą realizację zajęć muzycznych. Taki model kształcenia przyszłych pedagogów wczesnoszkolnych powinien znaleźć powszechne zastosowanie.

- Znacząco wyższa od tradycyjnych skuteczność działań pedagogicznych wynikających z założeń koncepcji E. E. Gordona, związanych ze wspieraniem procesu uczenia się muzyki, prowadząca do lepszego ukształtowania zdolności i kompetencji muzycznych uczniów w oparciu o sekwencyjny oraz zindywidualizowany charakter nauczania, powinna stanowić podstawę szerokiego wykorzystania tej teorii w praktyce edukacyjnej. Uzasadnia również potrzebę uwzględnienia jej w programach studiów przygotowujących nauczycieli wychowania muzycznego oraz nauczycieli przedszkola i nauczania zintegrowanego do pracy z dziećmi w zakresie edukacji muzycznej. Podstawę koncepcji stanowi audiacja – myślenie muzyczne, które prowadzi do intensyfikacji rozwoju muzycznego i nabywania kompetencji muzycznych w oparciu o rozumienie muzyki i indywidualny potencjał jednostki. Audiacyjny model edukacji muzycznej wiedzie do wewnątrzdyscyplinarnej integracji, do której w pierwszej kolejności winna zmierzać wczesnoszkolna edukacja muzyczna. Teoria E. E. Gordona wpisuje się we współczesne rozumienie uczenia się ujmowanego z perspektywy poznawczej, może zatem stanowić nowoczesną podstawę kształcenia muzycznego.
- Biorąc pod uwagę specyfikę edukacji muzycznej, bez względu na realizowany model [zintegrowany, przedmiotowy – specjalistyczny (audiacyjny lub tradycyjny)], należy uwzględnić jej transmisyjno-interakcyjny charakter, ze stopniowym dążeniem do przewagi interakcyjnego (dialogowego) wymiaru.
- Nauczyciele powinni mieć świadomość, że stosunek uczniów do lekcji muzyki w istotnym stopniu związany jest z procesem uczenia się muzyki. Powinni zatem podejmować działania, które będą kształtowały pozytywne postawy uczniów wobec tego obszaru edukacji.
- Należy zwrócić uwagę na słabsze wymiary zdolności i kompetencji muzycznych poprzez celowe i nasilone oddziaływania skierowane na proces uczenia się muzyki, podejmowane w oparciu o odpowiednią diagnostykę, zmierzające do podnoszenia ich poziomu.
- Trzeba podejmować starania związane z uświadamianiem rodzicom ich znaczenia w tworzeniu korzystnych warunków do rozwoju muzycznego dzieci. Rodzice powinni czuć się odpowiedzialni za ten proces oraz mieć świadomość wpływu, jaki mogą wywierać na kształtowanie się zdolności i kompetencji muzycznych poprzez podejmowaną wobec dzieci aktywność muzyczną oraz zapewnienie odpowiednich warunków do ich muzycznego rozwoju.

5. Omówienie pozostałych (wybranych) osiągnięć naukowo-badawczych

5.1. Publikacje

Po uzyskaniu stopnia doktora podjęta przeze mnie działalność naukowo-badawcza zaowocowała licznymi publikacjami, dzięki którym uzyskałam 257 punktów na podstawie analizy bibliometrycznej, uwzględniającej punktację MNiSW. Na osiągnięcia naukowe, których szczegółowy wykaz znajduje się w załączniku nr 3, składają się **trzy monografie**, dwie autorskie (w tym monografia podoktorska) oraz jedna współautorska: **redakcja monografii oraz redakcja periodyku (zbioru rozpraw); dwa rozdziały w monografiach wieloautorskich w języku angielskim; 28 rozdziałów w monografiach wieloautorskich w języku polskim; 9 artykułów (w tym trzy w języku angielskim): artykuł w czasopiśmie znajdującym się na liście European Reference Index for the Humanities (ERIH); dwa artykuły w czasopismach z listy B MNiSW; artykuł punktowany na podstawie punktacji MNiSW (w okresie, kiedy nie było list); współautorski artykuł w czasopiśmie zagranicznym – punktowany (spoza list); cztery artykuły spoza list MNiSW.**

Współczynnik cytowalności na podstawie 33 pozycji indeksowanych przez bazę Google Scholar wynosi 32, indeks Hirscha – 3.

Moje zainteresowania naukowe sytuują się w trzech podstawowych obszarach, przy czym zagadnienia z pierwszego i drugiego obszaru pełnią w nich główną rolę. Pierwszy z nich koncentruje się na teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona i jej rozwoju oraz ujmowanej w świetle tej teorii wczesnej edukacji muzycznej. Publikacje związane z zawartą w nim problematyką łączą się głównie z autorskimi – eksperymentalnymi badaniami, dotyczącymi określenia wpływu podejmowanych oddziaływań wynikających z koncepcji Gordona, zgodnych z audiacyjnym modelem edukacji muzycznej, na rozwój zdolności i kompetencji muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Wiąże się to z obserwacją prawidłowości i dynamiki procesu uczenia się muzyki, opartego na jej rozumieniu w okresie szczególnej podatności dzieci na oddziaływania edukacyjne. Waznym aspektem prowadzonych przeze mnie badań jest możliwość wielowymiarowego adaptowania koncepcji Gordona do polskiego systemu powszechnej edukacji muzycznej. Podjęta w pierwszym obszarze problematyka skupia się również na prawidłowościach rozwoju muzycznego dziecka ujmowanego w kontekście tej koncepcji oraz teoretycznym opracowaniu jej kluczowych aspektów.

Drugi zakres zajął się po części z pierwszym w wymiarze szeroko formułowanej problematyki wczesnej edukacji muzycznej oraz jej efektywności w aspekcie rozwoju muzycznego i ewaluacji poziomu zdolności oraz kompetencji muzycznych dzieci. Odnosi się również do uwarunkowań tych zmiennych – w szczególności do środowiska rodzinnego, przedszkolnego i szkolnego. Odwołuje się także do problematyki różnic między poziomem kompetencji muzycznych a plejadą zagadnień dotyczących systemu powszechnej edukacji muzycznej w Polsce, twórczej aktywności muzycznej, znaczenia muzyki w okresie prenatalnym oraz w procesie wszechstronnego rozwoju dzieci. Większość publikacji z tego obszaru stanowią prace badawcze.

Trzeci, najmniej rozbudowany zakres ogniskuje się wokół problematyki edukacji muzycznej postrzeganej z perspektywy młodzieży oraz przedstawicieli trzeciego wieku, percepcji muzyki artystycznej wśród ludzi młodych, muzyki młodzieżowej, aktywności muzycznej młodzieży i jej środowiskowych uwarunkowań, znaczenia muzyki w procesie wszechstronnego rozwoju młodzieży, a także uczestnictwa w kulturze oraz roli sztuki w życiu człowieka. W nim również na większość opracowań składają się prace badawcze.

Problematyka zawarta w dwóch pierwszych zakresach znalazła najpełniejszy wyraz w opisanym w punkcie czwartym osiągnięciu naukowym: *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszy wieku szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016. Tematyka ta obecna jest również w poddoktorskiej monografii *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005 oraz w monografii współautorskiej: Bonna B., Michalski A., Szubertowska E., *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003. Problematyka określająca całość moich zainteresowań naukowych znalazła również odzwierciedlenie w rozdziałach w monografiach zbiorowych oraz artykułach.

Biorąc pod uwagę dorobek naukowy po uzyskaniu stopnia doktora, poza wskazanym osiągnięciem, do oceny proponuję także następujące publikacje, sytuujące się w wymienionych obszarach:

Obszar pierwszy

Artykuł pt. *Research on the Application of E. E. Gordon's Theory of Music Learning in the Music Education in Poland*, „Kultura i Edukacja”, 2013, No 6, opublikowany na liście European Reference Index for the Humanities (ERIH)

Publikacja stanowi uzupełnienie i rozszerzenie treści zamieszczonych w teoretycznej części rozprawy. Zawiera wnikliwą analizę dotychczasowych badań nad efektywnością edukacji muzycznej, realizowanej według założeń teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w Polsce. Przedstawione w artykule wyniki badań, głównie eksperymentalnych, prowadzonych na różnych poziomach kształcenia, wskazują różnorodne konteksty i obszary związane z zastosowaniem Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki w polskiej rzeczywistości edukacyjnej jako alternatywnej koncepcji edukacji muzycznej, potwierdzając jej wysoką skuteczność w procesie rozwoju i kształcenia muzycznego dzieci.

Rozdział w monografii zbiorowej pod moją redakcją pt. *Testy Edwina E. Gordona i ich znaczenie w ewaluacji procesu kształcenia muzycznego oraz rozwoju audiacji*. [w:] *Edukacja – Muzyka – Kultura. Implikacje pedagogiczne i historyczne*. Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Prace Wydziału Nauk Humanistycznych, Prace Komisji Sztuki, Nr 15, Bydgoszcz 2015.

Rozdział zawiera analizę kluczowych pojęć charakterystycznych dla teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona oraz opis całej baterii testów autora, które będąc obiektywnymi narzędziami pomiaru, służą do oceny rozwijających się i ustabilizowanych zdolności muzycznych, percepcyjnych umiejętności muzycznych, gotowości do improwizacji harmonicznej i rytmicznej oraz preferencji barwy instrumentu. Testy te wykorzystywane są równocześnie do indywidualizacji nauczania i uczenia się muzyki zgodnego z możliwościami jednostki, a także ewaluacji procesu kształcenia muzycznego i rozwoju audiacji – myślenia muzycznego. Opracowanie zagadnień związanych z obiektywnym pomiarem zdolności i kompetencji muzycznych oraz wskazanie narzędzi diagnozujących ich poziom wydaje się szczególnie istotne, ze względu na niewielką liczbę takich prac, jak również dostępnych w Polsce testów muzycznych.

Obszar drugi

Artykuł pt. *Evaluation of Perceptual Musical Abilities of Early-school Children* „The New Educational Review”, 2014, Vol. 35, No. 2, opublikowany na liście B MNiSW.

Przedstawione w artykule wyniki są rozszerzeniem prowadzonych przeze mnie badań zaprezentowanych w rozprawie habilitacyjnej o watki w niej niewystępujące. Ich zasadniczym celem stało się określenie różnic związanych z płcią badanych w zakresie poziomu percepcyjnych kompetencji muzycznych uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej. Do analiz wykorzystany został *Test Muzycznych Umiejętności*

Percepcyjnych (TMUP) A. Weiner. Badania wnoszą do pedagogiki wielozakresową ewaluację percepcyjnych kompetencji muzycznych uczniów, której kryterium jest płeć. Ukazują jednocześnie złożoną strukturę oraz słabe i mocne strony umiejętności dziewcząt i chłopców, co wobec faktu, że przygotowują one dzieci do uczestnictwa w kulturze muzycznej o wysokich walorach artystycznych, stanowi ważną informację.

Artykuł pt. *Kompetencje muzyczne w młodszym wieku szkolnym a płeć badanych uczniów*, „Studia Edukacyjne”, 2015, Nr 3, opublikowany na liście B MNiSW.

Artykuł jest kontynuacją problematyki różnie związanych z płcią w zakresie stopnia opanowania percepcyjnych kompetencji oraz wiedzy muzycznej uczniów z klas początkowych. Stanowi rozszerzenie badań zawartych w rozprawie habilitacyjnej o nowe zagadnienia. Wyniki opracowane zostały na podstawie podtestu percepcji słuchowej pochodzącego z baterii testów *IOFA* Edwina E. Gordona, autorskiego *Sprawdzianu Percepcyjnych Umiejętności Muzycznych* oraz *Sprawdzianu Wiedzy Muzycznej*. Badania rozszerzają dotychczasową, a także wnoszą nową wiedzę do pedagogiki w tej dziedzinie.

Rozdział w monografii zbiorowej zredagowanej w języku obcym pt. *Musical Culture in the Family and the Music Aptitude and Competence Observed Among Early School-age Children on the Basis of Research Conducted in Poland*. [w:] *Mūzikas zinātne šodienpastāvīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums VII*, pod red. I. Grauzdina, Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule”, Daugavpils 2015.

Publikacja stanowi rozszerzenie badań przedstawionych w rozprawie habilitacyjnej o nowe wątki. Jej treść koncentruje się wokół ważnej problematyki związku między kulturą muzyczną rodziny a zdolnościami i umiejętnościami muzycznymi (percepcyjnymi, wokalnymi i improwizacyjnymi) uczniów w wieku wczesnoszkolnym (klasy I-III). Analiza ilościowo-jakościowa i dyskusja wyników przeprowadzona została pod kątem wyodrębnionych grup uczniów z najwyższymi i najniższymi wynikami w teście zdolności muzycznych *IMM* Edwina E. Gordona.

Rozdział w monografii wieloautorskiej pod moja redakcją pt. *Muzyka w okresie prenatalnym. Zaangażowanie kobiet w ciąży we wspieranie rozwoju muzycznego dziecka*. [w:] *Historyczne i współczesne aspekty badań nad kulturą muzyczną i poezją*, Bydgoskie

Towarzystwo Naukowe, Prace Wydziału Nauk Humanistycznych, Prace Komisji Sztuki, Nr 14, Bydgoszcz 2012.

Publikacja zawiera wyniki nowatorskich w Polsce badań dotyczących stanu wiedzy kobiet na temat wpływu muzyki na płód oraz podejmowanych przez matki oddziaływań stymulujących rozwój muzyczny dziecka w okresie prenatalnym. Badania ankietowe przeprowadzone zostały wśród kobiet oczekujących dziecka oraz młodych matek zamieszkujących wsie, małe miasta i duże aglomeracje miejskie na terenie Polski.

Rozdział w monografii wieloautorskiej pt. *Powszechna edukacja muzyczna wobec konieczności zmian*. [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, pod red. A. Michalskiego, seria *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, t. I, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdansk 2012.

Praca koncentruje się wokół problematyki charakterystycznej zarówno dla drugiego, jak i trzeciego zakresu moich zainteresowań naukowych. Pierwsza część publikacji porusza ważne zagadnienia dotyczące potrzeby powszechnej edukacji muzycznej i wzrostu jej jakości. Druga zawiera wyniki wybranych badań wskazujących na zasadność objęcia nieformalną edukacją muzyczną najmłodszych dzieci. W części trzeciej przytoczone zostały opinie uczniów na temat muzyki w szkole, uzasadniające potrzebę wprowadzenia zmian w podejściu do edukacji muzycznej młodzieży.

Obszar trzeci

Artykuł pt. *Rola sztuki w życiu człowieka*, „Kultura i Edukacja”, 2003, Nr 3–4, punktowany na podstawie punktacji MNiSW.

Rozważania zawarte w artykule ogniskują się na wielostronnych możliwościach oddziaływania sztuki na człowieka. Dotyczą pytania o jej tożsamość i sposób definiowania, określenia miejsca sztuki w życiu jednostki, możliwości wychowania przez sztukę, w tym jej roli w kształtowaniu kultury estetycznej, przekazywaniu informacji o historii, społeczeństwie i człowieku, intensyfikowaniu procesów poznawczych, życia psychicznego, pobudzaniu do myślenia, leczeniu nerwicy czy rozbudzaniu uczuć moralnych i społecznych. Zawierają także refleksje nad miejscem sztuki w kulturze. Publikacja uznawana za ważną rolę sztuki w życiu współczesnego człowieka.

Rozdział w monografii wieloautorskiej pt. *Badania nad percepcją muzyki artystycznej młodzieży polskiej i niemieckiej*. [w:] *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, pod

red. K. Piątkowskiej-Pinczewskiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań – Kalisz 2009.

Praca dostarcza istotnych informacji dotyczących znajomości muzyki artystycznej wśród młodzieży polskiej i niemieckiej. Badania porównawcze, przeprowadzone pierwszą częścią *Testu Orientacji w Dziejach i Dorobku Kultury Muzycznej* Barbary Kamińskiej wykazały, że zarówno w Polsce, jak i w Niemczech edukacja muzyczna nie przynosi w tym względzie oczekiwanych efektów. Wyniki wskazują na potrzebę zwrócenia uwagi na wypracowanie nowych – atrakcyjnych sposobów przybliżania młodzieży muzyki o wysokich walorach artystycznych, a także na rozbudzenie potrzeby kontaktu z tą dziedziną sztuki.

Rozdział w monografii wieloautorskiej pt. *Aktywność muzyczna młodzieży – relacja z badań*, [w:] *Kultura muzyczna w świetle badań historycznych i pedagogicznych*, pod red. E. Szubertowskiej, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Prace Wydziału Nauk Humanistycznych, Prace Komisji Sztuki, Nr 8, Bydgoszcz 2005.

Publikacja koncentruje się wokół problematyki form aktywności muzycznej młodzieży, ważnej zwłaszcza z punktu widzenia właściwej organizacji edukacji muzycznej. Badania ponownie wskazują m.in. na pilną potrzebę poszukiwania sposobów uwrażliwiania młodego pokolenia na piękno muzyki artystycznej, bez kwestionowania wartości i znaczenia muzyki młodzieżowej w życiu ludzi młodych.

Rozdział w monografii wieloautorskiej pt. *Muzyka i edukacja muzyczna w opiniach ludzi trzeciego wieku*, [w:] *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, pod red. A. Michalskiego, seria *Pedagogika muzyki Cechy – Aksjologia – Systematyka*, t. III, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2014.

Publikacja porusza kwestie dotyczące aktywności muzycznej, funkcji muzyki w okresie młodości osób starszych oraz ich opinii na temat edukacji muzycznej. W kontekście tych zagadnień, ilościowa i jakościowa analiza wyników badań pozwala także uchwycić pewne cechy wspólne, charakterystyczne dla ówczesnej i dzisiejszej młodzieży. Zawarta w artykule problematyka otwiera nową przestrzeń badawczą do dalszych eksploracji naukowych w tym zakresie, które zamierzam kontynuować.

5.2. Wygłoszenie referatów na konferencjach

W czasie aktywności naukowo-badawczej, po uzyskaniu stopnia doktora, wystąpiłam z referatami na pięciu międzynarodowych konferencjach naukowych (w przypadku jednej z

nich miał on formę wirtualnej prezentacji), w tym na dwóch organizowanych w kraju przez Uniwersytet Zielonogórski, a także Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu oraz trzech za granicą, odbywających się w Daugavpils University na Łotwie oraz „George Enescu” University of Arts w Rumunii. Referaty wygłosiłam również na 13 ogólnopolskich konferencjach, odbywających się m.in. w takich ośrodkach naukowych, jak: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. Szczegółowy wykaz konferencji, w których wzięłam udział przed i po uzyskaniu stopnia doktora zamieszczony został w załączniku nr 4. Znajduje się w nim także informacja o mojej działalności dydaktycznej, organizacyjnej i popularyzującej naukę oraz o współpracy naukowej.

Barbara Demina