



Ewa Anna Zwolińska

ORCID: 0000-0002-4256-0319

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kształcenie nauczycieli wczesnoszkolnych w zakresie muzycznym w obliczu przemian edukacyjnych

Education of Early School Teachers in the Field of Music in the Face of Educational Change

KEYWORDS ABSTRACT

music education,
audiation,
graduation and
evaluation, self-
education

In pedagogical research, we refer to specific theories that explain the meaning of the formulated problems and hypotheses, justify the selection of methods, techniques and research tools for a specific research subject. The subject of the article concerns the process of learning music through audiation, which takes the form of action research, conceptually understood as inquiries undertaken by practitioners about their own education in order to improve it. The program of studies in the field of Early School Education with a music module, implemented for several years at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, made it possible to take up in research problems treated as an application of the theory of music learning. This text presents the views of students on the inclusion in the curriculum of methodological content necessary to conduct research in the field of music education. The considerations concerned the audiation model of education, covering the process of developing human musicality from birth to adulthood. The presented opinions testify to a positive attitude to research in music education and make it aware that it is necessary to skillfully analyze the rules that students follow when learning music.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

edukacja muzyczna,
audiacja, pomiar
i wartościowanie,
samokształcenie

W badaniach pedagogicznych odwołujemy się do konkretnych teorii, które wyjaśniają sens sformułowanych problemów oraz hipotez, uzasadniają dobór metod, technik i narzędzi badawczych do określonego przedmiotu badań. Problematyka artykułu dotyczy procesu uczenia się muzyki poprzez audiację, który ma formę badań akcji, koncepcyjnie rozumianych jako dociekania podejmowane przez praktyków nad ich własną edukacją w celu jej usprawnienia. Program studiów na kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modulem muzycznym realizowany przez kilkanaście lat w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy umożliwił podejmowanie w badaniach problemów traktowanych jako zastosowanie teorii uczenia się muzyki. W niniejszym tekście przedstawiono opinie studentów na temat włączenia do programu nauczania treści metodologicznych niezbędnych do prowadzenia badań w zakresie edukacji muzycznej. Rozważania dotyczyły audiacyjnego modelu edukacji, obejmującego proces rozwoju muzykalności człowieka od urodzenia do dorosłości. Zaprezentowane opinie świadczą o pozytywnym nastawieniu do badań z edukacji muzycznej i uświadamiają, że konieczna jest umiejętna analiza reguł, jakimi kierują się uczniowie, kiedy uczą się muzyki.

Celowość i znaczenie badań muzycznych

Stawanie się nauczycielem to twórczy proces, którego początkiem są studia pedagogiczne zorganizowane i prowadzone tak, aby przyszły organizator zdarzeń dydaktyczno-wychowawczych mógł rozwijać się zarówno od strony osobistej, jak i profesjonalnej. Kwalifikacje i kompetencje edukatorów powinny być ukształtowane już w trakcie studiów na uczelniach w taki sposób, by mogli oni sprostać oczekiwaniom społecznym i potrzebom uczniów. Chodzi także o to, by nauczyciele potrafili zmieniać instytucję tradycyjną w szkołę przyszłości, która wyposaży wychowanków w wiedzę operacyjną, w umiejętności selekcji informacji i trafnego ich wartościowania oraz wykształci w nich aktywną postawę twórczą wobec świata. Potrzebny jest zatem nowoczesny model akademickiego kształcenia nauczycieli, odpowiadający celom i funkcjom współczesnej edukacji, mający charakter naukowy, funkcjonalny i profesjonalny, a zarazem otwarty na wszelkie zmiany oraz nacechowany głębokim i prawdziwym humanizmem. Dotychczasowy niekorzystny przebieg procesu kształcenia muzycznego małych dzieci wymaga wprowadzenia zmian.

Propozycją do rozważenia jest audiacyjny model edukacji obejmujący sekwencję rozwoju muzykalności człowieka od urodzenia do dorosłości, w której następuje stopniowe gromadzenie i przetwarzanie muzycznych struktur. W tym wzorze o efektach

kształcenia decyduje umiejętność posługiwania się językiem muzycznym. Współczesna szkoła staje przed wyzwaniami, które dotyczą przede wszystkim nauczycieli. Organizację procesu edukacji muzycznej trzeba oprzeć na następujących pytaniach: 1. Po co uczyć? (świadomość celów), 2. Czego uczyć? (wykorzystane materiały), 3. Kiedy uczyć? (zastosowanie metodologii), 4. Jak uczyć? (technika nauczania). Teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona pozwala zbudować logiczny porządek poszczególnych celów, które uczeń musi realizować (stadia audiacji), aby osiągnąć cel, jakim jest rozumienie muzyki (związane z typami audiacji). W tym modelu głównym celem edukacji muzycznej jest kształtowanie myślenia w działaniu, które wiąże się z aktywnością intelektualną. Prawidłowy rozwój zdolności audiacyjnych umożliwia prowadzenie dialogu za pomocą języka muzycznego, aktywne rozpoznawanie i rozwiązywanie wielu problemów (Zwolińska 2012:94). Badania w obszarze edukacji muzycznej obejmują szeroką gamę zagadnień, integrują teorię i praktykę, uczą współpracy, opierają się na aktualnej wiedzy i wprowadzają do nauki. Niestety niewiele projektów ma charakter cykliczny, a koncentracja na refleksji jest symboliczna.

W trakcie kształcenia na kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modułem muzycznym studenci poznawali audiacyjny model edukacji prowadząc obserwacje zajęć z małymi dziećmi, ucząc się krytycznego podejścia oraz refleksji nad otoczeniem i własną sytuacją. Dzięki temu odkrywali, w jaki sposób trzeba rozwijać zdolności audiacyjne w grupie i działać na rzecz zmiany w muzykalności indywidualnych uczniów poprzez wspólną pracę w ramach zespołowej aktywności – badania w działaniu (Červinková 2012). Aby podjąć wysokiej jakości badania w działaniu studenci potrzebują ukierunkowania do wykorzystania specjalistycznej literatury i uzasadnionego stanowiska w odniesieniu do analizy danych oraz generowania wiarygodnych wyników. Nauczyciele decydują, co warto badać, realizują określone działania, uzyskując informacje na temat ich skuteczności, dzięki czemu rozwijają swoje poglądy na nauczanie, co skutkuje zmianami w postępowaniu zarówno dydaktycznym, jak i praktycznym. Po każdej lekcji muzyki trzeba odpowiadać na pytania: „Co robili uczniowie?” „Czego się nauczyli?” „Jaka jest wartość podjętego działania?” „Co robił nauczyciel?” „Co realizować dalej?”. Jeśli uczniowie mają muzykę zrozumieć, to następne zajęcia należy planować w odniesieniu do odpowiedzi na te pytania, a pod koniec kolejnych etapów kształcenia podsumować proces uczenia się z całą grupą.

Nauki społeczne pozycjonują badaczy jako obserwatorów praktyk innych osób, gdzie są przedstawiane i analizowane różne działania. Proces uczenia się muzyki poprzez audiację ma formę badań akcji koncepcyjnie rozumianych jako badania podejmowane przez praktyków nad ich własną edukacją w celu jej usprawnienia. W badaniach akcji chodzi jednak o sprawdzanie własnego przygotowania zawodowego, więc tak jak lekarz kontroluje swoje postępowanie, tak też nauczyciel musi stosować metody i techniki badawcze poprawiające jego umiejętności (McNiff i Whitehead 2005:

161). Eksploracje akcji są powiązane z takimi terminami jak: „badania nauczycieli” (Lytle i Cochran-Smith 1992; Bonna 2018), „badania praktyków” (Middlewood i in. 2008; Trzos 2018) czy „samokształcenie” (Loughran 2005; Kołodziejski 2011). Susan L. Lytle i Marilyn Cochran-Smith podkreślają, że kiedy rozwój nauczycieli zostanie ponownie skonfigurowany, a dociekania pedagogów będą uważane za wyzwanie i krytykę, to działania te staną się formami zmian społecznych w klasach, szkołach i społecznościach oświatowych.

Nauczyciele muzyki powinni umieć samodzielnie zaprojektować badania empiryczne, przeprowadzić je, zinterpretować i uogólnić uzyskane wyniki. Do zrozumienia naukowych tekstów oraz procedur, z którymi studenci zapoznają się w trakcie lektury teoretycznych opracowań niezbędna jest wiedza metodologiczna oraz odpowiednie kompetencje w tym zakresie (Brzeziński 2010: 17), a różnorodność pedagogiki odzwierciedla bogactwo życia społecznego będącego przedmiotem jej badań (Rubacha 2004; Śliwowski 2011). Prowadzenie badań naukowych nad edukacją w perspektywie pedagogicznej obejmuje trzy nakładające się na siebie poziomy analityczno-interpretacyjne. Są nimi: 1. Opis, interpretacja oraz rozumienie/wyjaśnienie edukacji i jej kontekstów przy użyciu metod poznania naukowego; 2. Wartościowanie humanistyczne określonego przedmiotu badań; 3. Kategorie potencjalności rozwoju człowieka i kreowanie lepszego życia w odniesieniu do edukacji (Kubinowski 2019). W badaniach pedagogicznych odwołujemy się do konkretnych teorii, które wyjaśniają sens sformułowanych problemów oraz hipotez, uzasadniają dobór metod, technik i narzędzi badawczych do określonego przedmiotu badań. Uzyskane rezultaty interpretujemy zgodnie z przyjętą strukturą pojęciową w omówionych podstawach teoretycznych, więc jeśli podłożem badań jest teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, to uzyskane wyniki przedstawiamy zgodnie z przyjętymi w niej terminami.

W programie studiów na kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modułem muzycznym w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy prowadzono obowiązkowo przedmiot pod nazwą „Pomiar i wartościowanie w muzyce”. Realizowany materiał treściowy stanowił ważny obszar dla studentów piszących pracę dyplomową na studiach pierwszego stopnia, dla osób prowadzących badania naukowe w zakresie edukacji muzycznej na studiach drugiego stopnia oraz tych, którzy zamierzali kontynuować studia w szkole doktorskiej. Kompetencje badawcze dopełniały pozostałe przedmioty kształcenia nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych przygotowujących się do prowadzenia zajęć muzycznych z małymi dziećmi, takie jak: teoretyczne podstawy muzyki, diagnozowanie zmian w rozwoju muzycznym, tańce dla dzieci i improwizacje ruchowe, zespół wokalny z metodyką, wprowadzenie do improwizacji wokalne, metodyka gry na instrumentach, metodyka wczesnego nauczania muzyki, warsztat wczesnego umuzykalniania, teoria uczenia się muzyki według E.E. Gordona, wprowadzenie do logopedii. Zapewnienie równowagi pomiędzy wybranymi

elementami programu nauczania wymagało zaspokojenia potrzeb studentów oraz odpowiedniej postawy wobec prowadzenia badań naukowych w dziedzinie edukacji muzycznej.

Ważną kwestię poruszył Thomas S. Kuhn (2003: 39) ustosunkowując się do argumentacji Dawidsona (1974), Kitchera (1978) i Putnama (1981), którzy uznali, że wynik interpretacji zależy od przyjętego schematu przekładu, a tego nie można pogodzić z niewspółmiernością. Istnieje tzw. obiegową interpretacją tezy o niewspółmierności, w ramach której T.S. Kuhn i Paul K. Feyerabend podkreślili, iż w trakcie teoretycznej zmiany następuje aktualizacja języka, a to uniemożliwia rzetelne porozumiewanie się ponieważ brak wspólnego słownictwa nie pozwala wykazać wad i zalet analizowanych zagadnień (Jodkowski 1984). Termin „epistemologiczna niewspółmierność” (Ślesieński 2018:163) oznacza, że możliwa jest analiza poznawania i doświadczania rzeczywistości oraz wyznaczania naszego w niej miejsca. W perspektywie dwudziestowiecznej filozofii i metodologii nauki podkreśla się dążenie obiektywistyczne i scjentyistyczne, a w perspektywie badań ontologiczno-hermeneutycznych wprowadza się tzw. rozumiejącą krytykę filozoficzną (Koertge 2006; Kourany 2006). Należy podkreślić, że bez znajomości teorii uczenia się muzyki poprzez audiację nie jest możliwa weryfikacja problemów w kontekście języka opisu i interpretacji.

Kuhnowska teza o niewspółmierności paradygmatów często jest łączona z problematyką języka, ale należy pamiętać, że każda wspólnota specjalistów operuje odrębnym systemem znaków oraz powiązanych z nimi znaczeń. W interpretacjach tej tezy akcentuje się, że niewspółmierność może wystąpić na kilku poziomach: obserwacyjnym, językowym, metodologicznym i ontologicznym (wyliczenie za: Jodkowski 1990). W pedagogice muzyki w warstwie obserwacyjnej chodzi o bezpośredni związek z założeniami teoretycznymi ugruntowanymi w ramach danego paradygmatu, więc badacze słyszą i widzą to, czego się nauczyli w procesie rozwoju audiacji. W przypadku odwoływania się do innych ujęć niż teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona mogą wystąpić różnice w postrzeganiu muzyki, więc akceptowane koncepcje będą niewspółmierne. W warstwie językowej użytkownicy posługują się terminami, które nie funkcjonują w schemacie pojęciowym innego paradygmatu lub stosują te same, ale w różnych znaczeniach. Na poziomie metodologicznym badacze procesu rozwoju audiacji dysponują konkretnymi zestawami narzędzi służącymi do rozwiązywania problemów muzycznych, a w aspekcie ontologicznym przyjmuje się tezę, zgodnie z którą paradygmat dostarcza określonych założeń modelujących brzmienia, umożliwiając identyfikację muzycznych struktur.

Thomas S. Kuhn (2003: 39) wyróżnił dwa procesy – przekład oraz interpretację i zwrócił uwagę, że nie należy ich utożsamiać. Przekład jest czymś, czego dokonuje osoba władająca dwoma językami, w tym przypadku językiem muzycznym i teorii muzyki, dzięki czemu formułuje te same idee lub opisuje te same sytuacje. Mając do

czynienia z utworem muzycznym wykonywanym głosem lub na instrumencie, czy z zapisem nutowym, rozumiemy motywy oraz ich ciągi w świetle różnych podejść teoretycznych, uzyskując równoważną treść. Za pomocą określonych metod uczymy się znaczenia muzycznych zwrotów, a jednocześnie zdobywamy informacje o sytuacjach, w których możemy audiować. O niektórych frazach dowiadujemy się więcej, natomiast to, co wiemy o innych, bierze się z występowania ich w rozmaitych zdaniach muzycznych. Tak więc, w różnych kontekstach poznajemy jednocześnie naturę i znaczenie motywów, które mogą funkcjonować jedynie wtedy, gdy dysponujemy słownikiem słuchowym, wykonawczym, czytania i pisanie (Gordon 1999: 163).

Należy podkreślić, że wymogiem jest tożsamość znaczeń i denotacji przyjmując, iż przekład zawiera te same informacje, co oryginał. Cechą konieczną tak rozumianego przekładu jest znajomość muzycznego języka, który jest warunkiem koniecznym, zanim przystąpimy do przedstawienia swojej wersji. Przekład nie zmienia motywów, choć może rozszerzyć ich zakres lub zastąpić wyrażenia. Pomysły wykonawcy nie są jednak częścią przekładu, ale jeśli są potrzebne, to trzeba wiedzieć dlaczego. We współczesnej pedagogice można zidentyfikować konstrukty o randze paradygmatów, które w dużym uproszczeniu określają reguły obowiązujące w nauce (Jankowski 2016: 215) ze wskazaniem działu, którego dotyczą, dookreśleniem obszaru badawczego lub wskazaniem przewodniego stanowiska. W niniejszym artykule chodzi o paradygmat pedagogiki muzyki w odniesieniu do edukacji poprzez audiację, który jednak nie oferuje jednoznacznego rozstrzygnięcia we wszystkich kwestiach.

Uczenie się muzyki poprzez audiację jest odmianą ostensji (prezentacji) polegającej na bezpośrednim dopasowywaniu wyrażeń dźwiękowych do natury przebiegu melodycznego. Formułowanie motywów bazowych uzasadnia teoria uczenia się muzyki, dzięki której dostrzegamy, że umiejętności audiacyjne zdobywamy także w wyniku procesów pozamuzycznych, odwołując się do roli paradygmatów jako rozwiązań konkretnych problemów. Przyjęcie określonych wzorów postępowania umożliwia badaczom względną jednomyślność w kwestii wyboru oraz oceny rozstrzygnięć. Mogą oni funkcjonować nawet tam, gdzie nie ma teorii (Masterman 1979: 69). Trafniejszym określeniem jest matryca dyscyplinarna, ponieważ składa się ona z uporządkowanych składników wymagających indywidualnego wyróżnienia i jest wspólna badaczom w określonej dyscyplinie (Kuhn (2003: 156).

W ramach prac dyplomowych studenci zapoznawali się z konkretnymi problemami podejmując standardowe rozwiązania zagadnień, zgłębiali literaturę przygotowując się do egzaminów, więc odwoływali się do paradygmatów rozwiązywania problemów traktowanych jako zastosowanie teorii uczenia się muzyki. Na jej podstawie budowali adekwatny konstrukt teoretyczny, a następnie tworzyli narzędzia w postaci np. skal szacunkowych ciągłych lub addytywnych w wymiarach osiągnięć tonalnych czy

rytmicznych jako środków przekładania danych jakościowych na ilościowe (Zwolińska 2012: 127–131).

Na różnych etapach procesu rozwoju audiacji¹ każdy człowiek w sposób odmienny postrzega muzykę. W przypadku edukacji muzycznej mamy do czynienia z niemożliwością pełnego zrozumienia brzmień rozróżnianych przez innych, więc stosując termin epistemologiczna niewspółmierność nawiązujemy do pojęć częściej stosowanych w pedagogice takich jak „wieloaspektowość” lub „wieloznaczność” (Gnitecki 2008: 35). Przyjęcie tej perspektywy wzbogaca analizy metodyczne, pogłębia interpretację tekstów pedagogicznych oraz wpływa na świadomość metodologiczną ułatwiającą definiowanie określeń używanych w jednej teorii w terminach innej (Kuhn 2003: 37–41). Przykłady Gordona są mylące dla osób, które nie znają teorii uczenia się muzyki, ponieważ utożsamiają one interpretację z przekładem. Aby zinterpretować muzyczną wypowiedź trzeba przyswoić sobie słownictwo na takiej zasadzie, na jakiej w okresie wczesnego dzieciństwa poznajemy terminy swojego rodzimego języka, a wtedy rozpoznajemy prawidłowo motywy muzyczne bez tłumaczenia ich znaczenia.

W procesie kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych należy zadbać o to, aby stali się wykwalifikowanymi badaczami i korzystali z ogromnej ilości wiedzy na temat ulepszania metod nauczania muzyki. Promowanie celowości edukacji muzycznej jest niezbędne dla rozwoju pedagogiki. Absolwenci kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modułem muzycznym powinni umieć uzasadnić znaczenie uczenia się metodologii badawczej w ramach ukończonych studiów. Ważnym celem nauczycieli zajmujących się rozwojem zdolności audiacyjnych małych dzieci jest rozpoznanie wpływu tego sposobu oddziaływania. W niniejszym artykule zwrócono uwagę na opinie studentów kończących kształcenie w odniesieniu do wiedzy metodologicznej w ramach badań pedagogicznych, która może mieć znaczenie w praktyce nauczania muzyki małych dzieci. Założono, że stosunek do badań z edukacji muzycznej jest pozytywny ze względu na znajomość teorii uczenia się muzyki oraz uzyskaną wiedzę metodologiczną. Aby spełnić wymagania studenci w ramach prac dyplomowych podejmowali swoje pierwsze projekty badań akcji, co jest ważne dla ich przyszłej praktyki nauczycielskiej.

Przeгляд badań na temat uczenia się muzyki zawiera różnorodne zagadnienia nastawione na zmiany w edukacji muzycznej (Thiessen i Barrett 2002), nauczanie studentów (Rideout i Feldman 2002), strukturę programową (Boardman 1990) oraz procesy instruktażowe i ewaluacyjne (Verrastro i Leglar 1992). Dowiadujemy się

¹ Proces rozwoju audiacji to sekwencja kroków prowadzących do istotnych zmian w formalnym umysłowym przetwarzaniu dźwięków. Każda operacja stanowi element organizowania, kodowania i interpretowania dźwięków podczas uczenia się muzyki. U podstaw wszystkich obserwowanych muzycznych zachowań leży taki postępowanie w muzykalności, w którym świadoma treść odnosi się do jej znaczenia w kontekście (Gordon, 1999: 481).

z nich, że badania w działaniu mają niewielki wpływ na zmiany w procesie nauczania i uczenia się muzyki. Synteza badań skupionych bezpośrednio na tym, w jaki sposób edukatorzy uczą się nauczać muzyki, pochodzi z przeglądu badań prowadzonych głównie w paradygmacie jakościowym. Istnieje opinia, że nauczanie muzyki powinno być procesem łączenia samoświadomości z wiedzą społeczną. Badania skupione na edukacji muzycznej stanowią cenne źródło informacji i są podstawą podejmowania strategicznych działań dla wszystkich zainteresowanych stron.

Powszechnie uznaje się, że badania w działaniu przynoszą korzyści w zakresie poprawy praktyki edukacyjnej w zawodowym rozwoju i pozwalają na generowanie nowej wiedzy empirycznej czy prezentacyjnej, ale dyskusyjny jest ich naukowy status (Wideen, Mayer-Smith, Moon 1998: 130–178). Wielu uniwersyteckich badaczy ocenia działania nauczycieli jako teoretyczne oraz nieistotne dla ich pracy i rzadko zdarza się, że przedstawiają oni w swoich artykułach wypowiedzi praktyków. Istnieją jednak opinie sugerujące, że taka wiedza zawiera potencjał do wykorzystania w efektywnym działaniu nauczycieli zaangażowanych w gromadzenie naukowej literatury przy opracowywaniu podręczników. Studenci z kierunku pedagogika wczesnoszkolna w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy podejmowali badania muzyczne w ramach prac dyplomowych. Takie eksploracje można postrzegać jako proces demokratyczny czy „oddolny ruch”, ponieważ ustawiają studentów w roli praktyków budujących własną wiedzę w warunkach wymagających współpracy. Badania w działaniu nadają się do wprowadzania innowacyjnych zmian i mogą stanowić systematyczną interwencję, która wykracza poza opisywanie, analizowanie czy teoretyczne przekształcanie praktyki realizowanej w szkołach czy uniwersytetach (Somekh 2006).

Zarys audiacyjnego modelu edukacji muzycznej

Można wskazać ogólne hasła programowe związane z kreatywnym procesem dydaktycznym, takie jak: podmiotowość uczniów, kompetencje nauczyciela czy ewaluacja osiągnięć. Audiacyjny model edukacji muzycznej jest uproszczoną strukturą dydaktyczną, charakteryzującą się konkretnymi sposobami realizacji wyróżnionych celów kształcenia oraz spełniającą założenia teorii uczenia się muzyki, gdzie o efektach nie decyduje wiedza o muzyce, lecz umiejętność posługiwania się językiem muzycznym w różnych rodzajach aktywności. Jednym z podstawowych celów jest przygotowanie do samokształcenia, które wymaga spełnienia trzech warunków: 1. Chęci i gotowości wychowanków do wykonywania zadań; 2. Doświadczenia audiacji podczas działania; 3. Uzdolnień muzycznych umożliwiających rozumienie muzyki. Stopień niezależności oraz zakres pomocy należy odnieść do potrzeb uczniów, a nie do przekonań nauczyciela (Petty 2010: 337).

W teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona dochodzenie do samokształcenia jest naturalnym procesem, w którym nauczyciel pełni najpierw rolę organizatora i kierownika (etap różnicowania), a następnie doradcy, podając jedynie sugestie (etap wnioskowania). Uczniowie stają się samokrytyczni, więc dostrzegają potrzebę uczenia się muzyki, nie wątpią w możliwość wykonania zadań i przyjmują krytykę innych osób. Podstawową sprawą jest świadomość celu. Istotną częścią procesu rozwoju audiacji jest trening ostrości postrzegania —uczmy się, gdzie kierować uwagę oraz jak zmieniać i powiększać filtry, przez które przechodzą napływające z zewnątrz informacje, aby zauważyć to, czego dotąd nie dostrzegliśmy. Chodzi o świadomość odczuć, czyli rozumienie doświadczenia w czasie teraźniejszym. W trakcie muzycznego komunikowania się z innymi następuje odbieranie krótkich, lecz istotnych sygnałów dźwiękowych, które umożliwią poznanie reakcji innych osób, a podczas walki z samym sobą mówimy o podwyższonej świadomości wewnętrznych wrażeń, by uzyskać pewność siebie. Pożądana jest taka wrażliwość, która pozwala dostrzec, czy to, co robimy, jest tym, co chcemy uzyskać jako satysfakcjonujący rezultat. Jeśli tak nie jest, to trzeba działania zmienić, bo musimy słyszeć, widzieć i odczuwać przebieg zdarzeń oraz mieć możliwość wyboru trafnych reakcji.

Celem uczenia się muzyki poprzez audiację jest wskazywanie różnych możliwości podejmowania muzycznej aktywności. Opieranie się tylko na jednym sposobie działania nie jest wyborem, a alternatywne warianty generują ciekawe pytania w odniesieniu do wielu zagadnień. Mieć wybór oznacza umieć zastosować przynajmniej trzy możliwości. W każdej muzycznej interakcji osoby, które znają najwięcej sposobów postępowania i wykazują dużą elastyczność w działaniu, będą najlepiej kontrolować dane sytuacje. Jeżeli ciągle robimy to samo i tak samo, to zawsze otrzymamy ten sam rezultat. Więcej wyborów zawsze oznacza większą szansę na sukces. Ucząc się czegośkolwiek bardzo rzadko istnieje prosta droga, która prowadzi do wyznaczonego celu (Zwolińska 2019: 29).

Doświadczenie audiacji jest sztuką i nauką tworzenia indywidualnej muzykalności. Sztuką, bo każdy uczestnik procesu wnosi swoją niepowtarzalną osobowość i styl do realizowanych działań, których nie sposób wyrazić w słowach czy technikach, a nauką, ponieważ dzięki imitacji i modelowaniu odkrywamy zasady stosowane w muzycznej aktywności umożliwiające osiąganie pozytywnych rezultatów. Sposoby organizowania oraz interpretowania tego, co słyszymy, widzimy i czujemy są subiektywne, ale badania skupiają się zarówno na celowych jak i niezamierzonych reakcjach.

Badania psychologów rozwojowych pokazują, że ludzie uprawiają naukę i sztukę, ponieważ jedną z ich podstawowych strategii uczenia się jest naśladownictwo, a z tendencją do imitowania rodzą się. Jeśli więc nauczyciele potrafią przekazywać teorie i praktyczne umiejętności, to przyczyniają się do gromadzenia wiedzy, uzupełniania jej, by stała się dla uczniów użyteczna. Mechanizm tworzenia coraz bardziej

przydatnych konceptualizacji i sposobów radzenia sobie w życiu Michael Tomasello określił mianem „zapadki kulturowej”, która zapewnia trwałość wytworów kulturowych – nie pozwala cofnąć się do poprzednich form rozwoju. Dzięki temu mechanizmowi dzieci mogą uczyć się wspólnego dziedzictwa kulturowego i nie muszą „startować od zera” (Tomasello 2002).

Współczesne badania neurobiologiczne odślaniają fundamentalny wpływ emocji na myślenie, a szczególnie na sposób, w jaki podejmujemy decyzje (Lerner i in. 2015: 799–823). Wniosek ten jest ważny dla procesu rozwoju audiacji, bowiem jeśli normalnie funkcjonujący mózg pod względem pamięci, języka czy percepcji podejmuje złożony proces decyzyjny, to aktywizuje stany psychiczne (wewnętrzne), które „kategoryzują” możliwe sposoby działania jako dobre lub złe. Rodzaje uczuć generowanych na podstawie uprzednich doświadczeń i znacznego poruszenia umysłu stanowią dla jednostki fizjologiczny sygnał o przewidywanych skutkach podjętej decyzji (Health 2006). Ludzie posługują się taką informacją (świadomie lub nieświadomie), która służy im najlepiej, a to pozwala na podjęcie danej aktywności (Damasio i in. 1991: 217–229).

Każdy człowiek ma unikalny potencjał genetyczny i badania wskazują, że wszystkie dzieci przejawiają takie same niezwykłe potrzeby, a w przypadku ich niespełnienia doświadczają takich samych poważnych oraz długotrwałych konsekwencji dla muzycznego funkcjonowania. Sprzyjający lub niesprzyjający wpływ środowiska w dzieciństwie wchodzi w różnorodne interakcje z każdym aspektem rozwoju neuronalnego. Brak odpowiednich oddziaływań i kontaktów we wczesnodziecięcym okresie zaburza rozwój mózgu pod względem muzycznych uzdolnień oraz czynności poznawczych, które ulegają utrwaleniu. Okresem, w którym mózg jest najbardziej plastyczny, tj. podatny na kształtowanie przez pozytywne i negatywne muzyczne doświadczenia, jest niemowlęstwo i wczesne dzieciństwo. W tym czasie pod wpływem oddziaływań organizują się drogi i ośrodki nerwowe określające nasze muzyczne funkcjonowanie w całym życiu. Jest to niepowtarzalna sposobność do wyrażania genetycznego potencjału, ale także olbrzymiej podatności na szkody, których później nie można naprawić.

Istnieje różnica między wyobrażaniem sobie brzmień a audiowaniem w języku muzycznym, ale nie jest ona znacząca, ponieważ język wyrasta z naszych zdolności do wyobrażania sobie rozmaitych melodii i ich odtwarzania. Badania neurobiologów i kognitywistów wskazują, że wyobraźnia korzysta z tych samych obwodów neuronalnych, które są aktywne podczas obserwowania określonego przedmiotu czy wykonywania pewnej czynności (Deceity, Jeannerod 1995: 474–479). Można zatem przypuszczać, że jeśli wyobrażamy sobie, iż odtwarzamy na instrumencie określoną melodię, to w mózgu (w brzusznej korze przedruchowej) aktywacji podlegają te same grupy neuronów, które aktywują się, gdy rzeczywiście gramy. Co więcej, dzieje się tak również wtedy, gdy słyszę słowa „chwycić instrument” lub je wypowiadam (Gallese,

Lakoff 2005: 455–479). Powyższe obserwacje współgrają z tezą, że umiejętności językowe są zakorzenione w sensomotorycznych strukturach naszych mózgów (Brożek 2016: 100).

Do badania procesu rozwoju muzycznego konieczna jest metoda, która polega na właściwej kolejności działań i odpowiednim rozłożeniu tego, na co należy zwrócić uwagę, aby odkryć sens audiacji. Całą umysłową spostrzegawczość należy skierować na najmniejsze i najprostsze elementy w muzyce (motywy) i na nich zatrzymać się na dłużej po to, by przekonująco ujmować istotne relacje przy pomocy intuicji. Celem wielu badań w naukach społecznych jest postrzeganie wartości sposobu, w jaki dzieci uczą się muzyki oraz systematyczne wyjaśnianie muzycznych zjawisk niezależnie od stosowanej metody nauczania. Opracowując programy nauczania trzeba zadbać o wykazanie wyraźnego związku między badaniami a korzyściami, jakie z uzyskanych wyników czerpią uczestnicy procesu dydaktycznego – uczniowie i nauczyciele. Konsekwencją takiego działania będzie rozpoznawanie wpływu badań na codzienną praktykę pedagogiczną.

Sondowanie opinii

W niniejszym artykule skoncentrowano się na pytaniu: Co studenci kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modułem muzycznym sądzą o badaniach w obszarze edukacji muzycznej? W standardach określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego podkreślono potrzebę ustalenia i oceny osiągnięć muzycznych uczniów. Do realizacji tego zadania niezbędna jest znajomość metodologii, a w jej ramach umiejętność stosowania pomiaru wykonań muzycznych i ich wartościowanie. Według Edwina E. Gordona pomiar jest podstawą wartościowania, które z kolei uznaje się za synonim oceny. Bez pomiaru i oceny tak ważne aspekty nauczania jak np. przechodzenie uczniów przez kolejne poziomy umiejętności czy zawartość sekwencji uczenia się muzyki mogą być jedynie kwestią przypadku. Niestety nauczyciele rzadko mierzą osiągnięcia swoich uczniów, chociaż wystawiają oceny szkolne. W artykule przedstawiono opinie osób, które były świadome kluczowego znaczenia teorii uczenia się muzyki dla ich dyscypliny – pedagogiki.

Założono, że opinie uwidoczną względnie stałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych oraz tendencję do zachowań, w których zostanie wyrażony określony stosunek wobec zagadnień metodologicznych. Oczekiwano, że ujawni się wyuczona skłonność do reagowania w naukowy sposób przez podejmowanie działań w odpowiedzi na oczekiwania społeczne w zakresie rozwoju muzycznego. Sondowanie prowadzono za pośrednictwem zachowań werbalnych obejmujących takie formy komunikacji jak: słowa mówione, gesty czy pismo. Próbę dobrano celowo, a intencją badania nie

było ustalenie skuteczności opanowania treści programowych. Wybrano przykłady wypowiedzi reprezentantów przyszłych nauczycieli przygotowanych do prowadzenia lekcji muzyki w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej, którzy studiowali moduł muzyczny i zainwestowali w doskonalenie siebie w tym zakresie. Oto niektóre wypowiedzi:

Moja wiedza z metodologii badań pozwala na czytanie ze zrozumieniem opublikowanych wyników i zaangażowanie się w badania muzyczne.

Rozumiem, że wiarygodne badania naukowe są trudne do przeprowadzenia, wymagają uwzględnienia licznej grupy (np. 2000 osób), a projektując badania na małej grupie osób łatwo uzyskać oczekiwane wyniki.

Badanie powinno być randomizowane, a to oznacza, że osoby zakwalifikowane zarówno do grupy eksperymentalnej jak i kontrolnej należy dobierać losowo.

Czytam relacje z badań dotyczących edukacji muzycznej, są one dla mnie zrozumiałe i inspirujące.

Zgromadziłam wiedzę na temat rodzajów badań prowadzonych przez nauczycieli muzyki.

Mam świadomość, jakie trzeba spełnić warunki, by prowadzić badania w dziedzinie edukacji muzycznej.

Stworzenie projektu badawczego, gromadzenie danych, ich analiza i interpretacja są podobne jak w innych badaniach społecznych, jednak narzędzia nie są neutralnym instrumentem badawczym.

Z metodologicznego punktu widzenia istnieje wiele ujęć oraz szczególnie rodzaj narzędzi badawczych stosowanych w projektach opartych na różnych założeniach teorii uczenia się muzyki.

Dostrzegam wyraźny związek między badaniami naukowymi a sposobem uczenia się i nauczania muzyki.

Mam świadomość, że systematyczne analizowanie i wyjaśnianie sposobów uczenia się muzyki ma ogromną wartość dla uczniów i nauczycieli.

Mam pewność, że analizowanie badań naukowych z edukacji muzycznej jest cenną częścią programu studiów licencjackich na kierunku pedagogika wczesnoszkolna.

„Pozytywnie oceniam materiał programowy realizowany na zajęciach z przedmiotu „Pomiar i wartościowanie w muzyce””.

Odczuwam motywację do podjęcia badań z edukacji muzycznej.

Badania naukowe procesu kształcenia muzycznego będą ważną częścią mojego doświadczenia jako nauczyciela w przedszkolu i klasach I–III.

Badania w dziedzinie edukacji muzycznej mają charakter interdyscyplinarny. Tak jak większość podejść w naukach społecznych korzystają z wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej, filozoficznej, antropologii kulturowej, semiotyki (analiza znaczeń i powiązań syntaktycznych) czy statystyki.

Czuję się kompetentna do prowadzenia badań w dziedzinie edukacji muzycznej.

Staram się dostosować swój sposób nauczania muzyki do uzyskanych wyników badań w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Będąc w roli nauczyciela muzyki małych dzieci poszukuję odpowiedzi na pytania, które są przedmiotem badań już opublikowanych.

Poznanie metod, technik i narzędzi badawczych prawdopodobnie zmieni mój sposób nauczania muzyki.

Nauczyciel prowadzący zajęcia muzyczne w przedszkolu i klasach I–III może testować różne koncepcje kształcenia, „krzyżując” je ze sobą.

Tabela 1 pokazuje liczbę studentów studiów stacjonarnych na kierunku pedagogika wczesnoszkolna z nauczaniem muzyki, który na przestrzeni kilkunastu lat realizowano na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Tabela 1. Podstawowe informacje o kierunku i absolwentach

L.p.	Nazwa kierunku, specjalności lub modułu	Rok ukończenia studiów	Liczba absolwentów	Kobiety	Mężczyźni
1	Pedagogika Specjalność: <i>Kształcenie zintegrowane i nauczanie muzyki</i> Studia jednolite magisterskie	2009	14	11	3
2	Pedagogika Specjalność: <i>Kształcenie zintegrowane i nauczanie muzyki</i> Studia jednolite magisterskie	2010	15	15	-
3	Pedagogika Specjalność: <i>Kształcenie zintegrowane i nauczanie muzyki</i> Studia Jednolite magisterskie	2011	16	14	2

L.p.	Nazwa kierunku, specjalności lub modułu	Rok ukończenia studiów	Liczba absolwentów	Kobiety	Mężczyźni
4	Pedagogika Specjalność: <i>Pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne</i> Studia licencjackie	2012	30	28	2
5	Pedagogika Specjalność: <i>Pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne według E.E. Gordona</i> Studia licencjackie	2013	27	26	1
6	Pedagogika Specjalność: <i>Pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne według E.E. Gordona</i> Studia licencjackie	2014	24	24	-
7	Pedagogika Specjalność: <i>Pedagogika wczesnoszkolna według E.E. Gordona</i> Studia licencjackie	2015	18	17	1
8	Pedagogika Specjalność: <i>Pedagogika wczesnoszkolna według E.E. Gordona</i> Studia licencjackie	2016	8	8	-
9	Pedagogika wczesnoszkolna Moduł: <i>Innowacyjna edukacja muzyczna</i> Studia licencjackie	2017	17	16	1
10	Pedagogika wczesnoszkolna Moduł: <i>Innowacyjna edukacja muzyczna</i> Studia licencjackie	2018	11	11	-
11	Pedagogika wczesnoszkolna Moduł: <i>Innowacyjna edukacja muzyczna</i> Studia licencjackie	2019	15	15	-
12	Pedagogika wczesnoszkolna Moduł: <i>Innowacyjna edukacja muzyczna</i> Studia licencjackie	2020	22	22	-
Razem			217	207	10

Wszyscy słuchacze studiów licencjackich ukończyli studia magisterskie w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, w zdecydowanej większości na kierunku pedagogika ze specjalnością pedagogika wczesnoszkolna, a trzy osoby kontynuowały naukę na studiach doktoranckich i uzyskały stopień doktora pedagogiki w latach 2018, 2019 i 2020.

Dyskusja, implikacje i sugestie do badań

Tekst wskazuje, że opinie studentów kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modułem muzycznym, którzy podczas zajęć mieli styczność z metodologią badawczą, doceniają jej wartość. Odnotowano znajomość zasad prowadzenia badań w ramach studiów magisterskich, kariery zawodowej lub kontynuowania nauki w szkole doktorskiej, więc warto szukać konkretnych sposobów na wyraźne powiązanie między badaniami a praktyką w zakresie edukacji muzycznej. Z przeglądu literatury na temat nauczania i uczenia się muzyki wyłania się potrzeba prowadzenia badań na etapie pisania prac licencjackich, magisterskich, by spróbować w przyszłości powiększyć grono osób ubiegających się o stopnie naukowe. Analizy dotyczące działań muzycznych należy definiować jako formę zbiorowego autorefleksyjnego zapytania podejmowanego przez uczestników w celu poprawienia racjonalności edukacji muzycznej lub własnych praktyk w tym zakresie. Aktywność tego rodzaju jest potrzebna na poziomie studiów, ponieważ uczy dostosowania się do roli badacza i wymiany doświadczeń.

Należy zauważyć, że wyrażone opinie świadczą o pozytywnym nastawieniu do badań z edukacji muzycznej. Próba obejmowała 217 studentów kierunku pedagogika wczesnoszkolna, którzy ukończyli studia w okresie od 2009 do 2020 roku. Formułowane przez nich pytania badawcze były przesycone teorią uczenia się muzyki Edwina E. Gordona i uświadomiły im, że nie potrafimy obserwować niektórych ważnych zmiennych. Nawet drobna modyfikacja w odpowiednim miejscu pociąga za sobą określone konsekwencje, co uzmysławia nam znaczenie subiektywnego doświadczenia oraz wyraża systemową (holistyczną, wielostronną) naturę naszego audiacyjnego (wewnętrznego) doświadczenia. Potrzebna jest analiza reguł, jakimi kierują się uczniowie, kiedy uczą się muzyki i nauczyciele, kiedy ich nauczają.

Coraz więcej nauczycieli akademickich docenia fakt, że rola nauczyciela w klasie stanowi cenną perspektywę naukową, jednak dążenie do bycia zarówno edukatorem, jak i badaczem stanowi wyjątkowe i poważne wyzwanie. Charakter konfliktów, których doświadcza nauczyciel w roli odkrywcy, można nakreślić w kontekście arystotelesowskiego rozróżnienia między „naukami teoretycznymi”, których celem jest formułowanie wiedzy dla niej samej i „praktycznymi”, umożliwiającymi formułowanie wiedzy dla osiągnięcia moralnej doskonałości. Konieczna jest jednak renegocjacja

tradycyjnych wartości i oczekiwań w klasie, aby działalność badawcza mogła stać się bardziej produktywną częścią doświadczenia instruktorskiego. Podobne napięcia występują w każdym odpowiedzialnym nauczaniu zorientowanym na dociekanie, ale takie wyzwania stwarzają możliwości do rozważenia ważnych kwestii dotyczących natury badań, nauczania i programu nauczania (Wong 1995). Teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona stanowi zbiór pojęć służących do zdefiniowania oraz wyjaśnienia wielu zachowań, które można badać w ramach krytycznego rozumienia zjawisk muzycznych.

Bibliografia

- Conway C. (red.). (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education*, New York: Oxford University Press.
- Červinková H. (2012). *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 1 (57), s. 7–18.
- Bonna B. (2018). *Audiacyjny model wczesnej edukacji muzycznej*, [w:] E. Frołowicz, A. Kozłowska-Lewna (red.), *Aspekty muzyki*, Gdańsk: Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki.
- Brożek B. (2016). *Myslenie. Podręcznik użytkownika*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Brzeziński J. (2010). *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Damasio A.R., Tranel D., Damasio H. (1991). *Somatic Markers and the Guidance of Behaviour: Theory and Preliminary Testing*, [w:] H.S. Levin, H.M., Eisenberg, A.L., Benton (red.), *Frontal Lobe Function and Dysfunction*, New York: Oxford University Press, s. 217–229.
- Davidson D. (1973–1974). *The Very Idea of Conceptual Scheme*, „Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association”, Vol. 47, s. 5–20. DOI: 10.2307/3129898.
- Decey J., Jeannerod M. (1995). *Imagery and Its Neurological Substrate*, „Revue Neurologique”, 151 (8–9), s. 474–479.
- Gallese V., Lakoff G. (2005). *The Brain's Concepts: The Role of the Sensory-motor System in Conceptual Knowledge*, „Cognitive Neuropsychology”, 22(3), s. 455–479.
- Gnitecki J. (2008). *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogicznych”*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków: Impuls, s. 13–46.
- Gordon E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się muzyki. Umiejętności, zawartość i motyw*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Health R. (2006). *Ukryta moc reklamy*, Sopot: GWP.
- Jankowski K. (2016). *Ewolucja pojęcia paradygmatu w „Strukturze rewolucji naukowych”* Thomasa S. Kuhna, „Σοφία”, 16, s. 211–227. DOI: 10.15584/sofia.2016.16.13.
- Jodkowski K. (1984). *Teza o niewspółmierności w ujęciu Kuhna i Feyerabenda*, „RRR” 1, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Jodkowski K. (1990). *Wspólnoty uczonych, paradygmaty i rewolucje naukowe*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kitcher P. (1978), *Theories, Theorists and Theoretical Change*, "The Philosophical Review", Vol. 87, s. 519–547, DOI: 10.2307/2184458.
- Koertge N. (2006). *Expanding Philosophy of Science into the Moral Domain: Response to Brown and Kourany*, "Philosophy of Science", 75(5), 779–785. DOI: 10.1086/59523.
- Kołodziejwski M. (2011). *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Kourany J. A. (2006). *Philosophy of Science: A Subject with a Great Future*, "Philosophy of Science", 75(5), s. 767–778. DOI: 10.1086/594522
- Kubinowski D. (2019). *Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: 10.18778/8142-715-9.04
- Kuhn T. S. (2003). *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970-1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowej*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Lerner J.S., Li Y., Valdesolo P., Kassam K. (2015). *Emotion and Decision Making*, „Annual Review of Psychology”, 66, s. 799–823.
- Loughran J. (2005). *Researching Teaching about Teaching: Self-Study of Teacher Education Practices*, "Studying Teacher Education", Vol. 1, s. 5–16. DOI: 10.1080/17425960500039777.
- Lytle S.L., Cochran-Smith M. (1992). *Teacher Research as a Way of Knowing*, "Harvard Educational Review", 62(4), s. 447–474.
- Masterman M. (1970). *The Nature of a Paradigm*, [w:] I. Lakatos, A. Musgrave (red.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 59–90; polski przekład: *Ku pocieszeniu specjalisty*, [w:] P.K. Feyerabend (1979). *Jak być dobrym empirystą*, tłum. K. Zamiała, Warszawa: PWN.
- McNiff J. & Whitehead J. (2005). *Action Research for Teachers: A practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- Middlewood D., Coleman M., Lumby J. (2008). *Practitioner Research in Education: Making a Difference*, London: SAGE. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446219430>
- Petty G. (2010). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum. J. Bartosik, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Putnam H. (1981). *Reason, Truth, and History*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rideout R., Feldman A. (2002). *Research in music student teaching*, [w:] R. Colwell, C. Richardson (red.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press.
- Rubacha K. (2004). *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 59–68.
- Somekh B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*, Maidenhead: Open University Press.

- Śleziński K. (2018). *Uwagi o niewspółmierności w badaniach pedagogicznych*, „Przegląd Badań Pedagogicznych”, nr 26(1/2018), s. 159–172. DOI: 10.12775/PBE.2018.009.
- Śliwerski B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Thiessen D.L., Barrett J.R. (2002). *Reform-Minded Music Teachers: A More Comprehensive Image of Teaching for Music Teacher Education*, R. Colwell, C. Richardson (red.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press, s. 759–785.
- Tomasello M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa: PIW.
- Trzos P.A. (2018). *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Verrastro R., Leglar M. (1992). *Music teacher education*, [w:] R. Colwell (red.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York: Schirmer Books, s. 676–696.
- Wideen M., Mayer-Smith J., Moon B. (1998). *A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry*, “Review of Educational Research”, 68 (2), s. 130–178. DOI: 10.2307/1170752.
- Wong E. D. (1995). *Challenges Confronting the Researcher/Teacher: Conflicts of Purpose and Conduct*, “Educational Researcher”, Vol. 24, No 3, s. 22–28. DOI: 10.2307/1176021.
- Zwolińska E.A. (2012). *Pomiar i wartościowanie w muzyce*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2012). *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2019). *Doświadczenie audiacji*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ewa Anna Zwolińska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
e-mail: ewazwol@ukw.edu.pl