

MAŁGORZATA SUŚWIŁŁO
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Nauk Społecznych
Katedra Wczesnej Edukacji

Zaangażowanie w muzykę jako determinanta rozwoju muzykalności dziecka

STRESZCZENIE:

Niniejsze opracowanie ma na celu ukazanie roli zaangażowania muzycznego w rozwijaniu muzykalności dziecka w wieku przedszkolnym. W pierwszej części tekstu omówione są aspekty rozwoju muzykalności dziecka (percepcyjny, pojęciowy, afektywny, wokalny oraz ruchowy i motoryczny) stanowiące podstawę do działań umuzykalniających prowadzonych z małymi dziećmi. W dalszej części tekstu następuje prezentacja badań i ich wyników w zakresie zaangażowania w muzykę przeprowadzonych przez Dianę Dansereau w trzech amerykańskich przedszkolach. Zamieszczone są też wybrane przykłady opisu zaangażowania w muzykę w ramach studium przypadków indywidualnych. Artykuł kończy autorska propozycja modelowego rozwijania muzykalności dziecka w przedszkolu.

SŁOWA KLUCZOWE: muzykalność, aspekty i cechy rozwojowe, zaangażowanie w muzykę, dzieci przedszkolne.

WPROWADZENIE

Kontakt dziecka z muzyką rozpoczyna się bardzo wcześnie, bo już w okresie prenatalnym, kiedy to około dwudziestotygodniowy płód uzyskuje pełną zdolność słyszenia. Impregnacja muzyką środowiska, w którym dziecko się rozwija, sprawia, że kontakty ze sztuką dźwięków stają się dla niego intrygujące i wyzwają w nim wieloraką aktywność poznawczą i twórczą, w tym chęć śpiewania, poruszania się do muzyki, eksplorowania instrumentów i innych spontanicznych zachowań. Większość badaczy rozwoju muzycznego dziecka uważa, że wczesne dzieciństwo stanowi optymalny okres dla rozwoju uzdolnień muzycznych. Edwin E. Gordon [1997] twierdzi, że do 9 roku życia podlegają rozwojowi, a potem się stabilizują, stając się bazą dla kształtowania się umiejętności muzycznych. Fakt ten potwierdzają badania prowadzone zarówno przez badaczy polskich [m.in. Suświłło 2001; Bonna 2005; Kołodziejcki 2008], jak i zagranicznych [m.in. Gruhn 2006; Burton 2011; Dansereau 2011; Hornbach 2011]. Rozumiejąc wpływ zaangażowania w działania muzyczne na kluczowe aspekty dziecięcej muzykalności, takie jak rozwój zamiłowania do muzyki i podniesienie poziomu kompetencji wokalnych, edukatorom i opiekunom dziecka można dostarczyć efektywnego i niezawodnego modelu kierowania muzycznego podczas tego ważnego okresu rozwojowego.

Jak zauważa Diana Dansereau [2011], badacze małych dzieci podkreślają, że osiągnięcia w zakresie kompetencji wokalnych, takich jak precyzyjne utrzymywanie rytmu, wysokości dźwięków czy też dokładność w zachowaniu tekstu mogą być efektem dojrzenia oraz że dziewczynki wykazują się większą poprawnością w śpiewaniu niż chłopcy. Autorka zwraca uwagę na fakt, że dobór technik kształcenia takich, jak „frazą za frazą”, wykorzystanie solmizacji czy stosowanie śpiewu z podziałem na indywidualny i w małych grupach także może wpływać na doskonalenie umiejętności śpiewania. Nie ma jednak zgody wśród naukowców odnośnie do roli tekstu w poprawności śpiewania przez małe dzieci. Jako przykład, Dansereau [2011] przytacza wyniki badań Kathleen L. Jacobi-Karna i Lili M. Levinowitz. Badania pierwszej z autorek pokazują, że dzieci czteroletnie bardziej poprawnie wykonują piosenki z tekstem, drugiej zaś, że przedszkolaki precyzyjniej śpiewają piosenki bez tekstu. Można tu zauważyć pewną niekonsekwencję w przytaczaniu przykładów, gdyż okres przedszkolny obejmuje dzieci w wieku od 3 do 5–6 lat. Zwolennikiem początkowego nauczania śpiewania przez dzieci piosenek bez tekstu jest m.in. Gordon [1997], który twierdzi, że tekst odwraca uwagę dzieci od wysokości dźwięku i może utrudniać rozwój audiacji. To zróżnicowanie poglądów badaczy potwierdza tezę o interakcji czynników uwarunkowanych genetycznie z wpływami środowiska, najpierw rodzinnego, potem edukacyjnego.

Wyniki badań nad rozwojem zdolności muzycznych wskazują, że poziom uzdolnienia muzycznego może wzrastać, jeśli dzieciom dostarcza się doświadczeń muzycznych zarówno w domu, jak i w warunkach edukacji przedszkolnej i szkolnej i, że pewne doświadczenia w sposób szczególny wpływają na wzrost uzdolnienia muzycznego rozumianego tu jako muzykalność. Na przykład Donald M. Lange [Dansereau 2011] odkrył, że dzieci z niskim poziomem uzdolnienia muzycznego, które uczone są piosenek bez tekstu wykazują większy przyrost uzdolnienia niż te, które uczone są piosenek jedynie z tekstem.

Badania nad wpływem kształcenia muzycznego zarówno na uzdolnienie rozwijające się, jak i poziom kompetencji wokalnych mają jednak ograniczony charakter.

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie roli zaangażowania dziecka w zajęciach i zabawach muzycznych w rozwijaniu jego muzykalności. Przedstawione zostaną cechy rozwojowe muzykalności dziecka w wieku przedszkolnym, a także przesłanki dla pracy z dzieckiem na wczesnym etapie edukacyjnym. Opisane zostaną badania ukazujące różnorodność zaangażowania dzieci w aktywność muzyczną i efekty eksperymentu prowadzonego w tym zakresie. W zakończeniu zostanie zaproponowane modelowe rozwiązanie rozwijania muzykalności dziecka w przedszkolu.

MUZYKALNOŚĆ DZIECKA – ASPEKTY ROZWOJOWE

Muzykalność rozumiana jest tu jako zespół cech pozwalających dziecku na zajmowanie się muzyką tzn. na jej słuchanie i rozróżnianie (aspekt percepcyjny rozwoju muzycznego), rozumienie (pojęciowy aspekt rozwoju), na jej przeżywanie (afektywny aspekt rozwoju), na wykonywanie głosem, czyli śpiewanie (aspekt wokalny) oraz na reagowanie ruchem i grę na instrumentach muzycznych (aspekt ruchowy i motoryczny). Opisane poniżej cechy muzykalności dziecka uporządkowane są tu według wskazanych poniżej aspektów rozwojowych. Podział taki przyjmuję za Marilyn P. Zimmerman [2011], która je wytypowała, opierając się na najnowszych doniesieniach badawczych. Poniżej przedstawione są cechy rozwoju muzycznego dziecka w poszczególnych aspektach.

Tabela nr 1. Cechy rozwoju muzykalności dziecka

Rodzaj aspektu	Cechy rozwojowe aspektu
<i>Percepcyjny</i>	<ul style="list-style-type: none"> • koncentracja na dominującej linii melodycznej powoduje trudność w jednoczesnym rozważaniu melodycznych i harmonicznym aspektów piosenki; • percepcja melodii tonalnych wzrasta z wiekiem, z bardzo zaznaczonym rozwojem poczucia tonalnego pojawiającego się około 8. roku życia; • percepcja rytmiczna zasadniczo uzależniona jest od tendencji skupiania się na dominującej jednostce rytmicznej lub ugrupowaniu (grupie rytmicznej); • sekwencyjny rozwój percepcji bodźców muzycznych: najpierw rozwija się percepcja głośności, potem rozróżnianie wysokości i rytmu – rozwijają się one wraz z wydłużaniem się czasu skupienia uwagi i poprawą funkcji pamięci; • percepcja jednocześnie brzmiących dźwięków lub harmonii wydaje się rozwijać jako ostatnia.

<i>Pojęciowy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • pojęcie głośności kształtuje się przed pojęciem wysokości; • małe dzieci często mają już ukształtowane pojęcia (kategorie muzyczne), ale nie posiadają odpowiedniego słownika do ich wyrażenia; • rozwój pojęć rytmicznych wyprzedza rozwój pojęć melodycznych – 8–9-letnie dzieci potrafią ruchem odtworzyć rytm, ale nie potrafią odtworzyć wzoru melodycznego z notacji; • percepcja różnic wysokościowych i percepcja wzorów rytmicznych nie są znacząco powiązane; • znaczącym czynnikiem rozwoju pojęć muzycznych jest wiek, z tym że pojęcia związane z głośnością rozwijają się jako pierwsze, w dalszej kolejności pojawiają się te związane z aspektem czasowym muzyki (rytmem) i wysokością dźwięków.
<i>Afektywny</i>	<ul style="list-style-type: none"> • smak muzyczny, manifestowanie postaw muzycznych rozwija się poprzez wpływanie (warunkowanie) i edukację, jak inne zjawiska społeczne; • dzieciństwo nacechowane jest skłonnością do łączenia wrażeń zmysłowych z symbolami odnoszącymi się do innych zmysłów; • rozwój afektywny, podobnie jak percepcyjny i poznawczy, także podąża sekwencjami rozwojowymi, ale środowisko i edukacja mogą przyspieszyć ten proces.
<i>Wokalny</i>	<ul style="list-style-type: none"> • utrzymywanie śpiewanej melodii we właściwej tonacji przychodzi dzieciom z większą łatwością niż poprawność odtwarzania szczegółowych interwałów; • zdolność powtarzania danego wzoru melodycznego jest procesem ewolucyjnym: rozpoczyna się od ogólnikowego zrozumienia całego wzoru muzycznego zmierzając do rozróżniania poszczególnych interwałów w tym wzorze, co decyduje o poprawności odtwarzania wokalnego; • w procesie rozwoju kompetencji wokalnych główne znaczenie ma percepcja.
<i>Ruchowy, motoryczny</i>	<ul style="list-style-type: none"> • dzieci są w stanie lepiej utrzymać szybkie tempo niż wolne; młodsze przedszkolaki lepiej synchronizują ruchy z tempem szybkim niż z wolnym; dzieci ze starszych grup przedszkolnych i ze szkoły podstawowej dostosowują się do obydwu rodzajów tempa, chociaż utrzymywanie stałego pulsu w tempie wolnym nadal jest trudniejsze niż w szybkim; • dla małych dzieci krytyczny okres dla podjęcia profesjonalnej nauki gry na pianinie przypada, jak się wydaje, w wieku około 7 lat, gdyż zmysł kinestetyczny jest do tego momentu wystarczająco rozwinięty; • dzieci trzy – czteroletnie mogą cwałować, skakać i biegać podczas muzyki; dzieci przedszkolne posiadają już opanowane podstawowe ruchy lokomocyjne.

Aspekt percepcyjny – zdolności słuchowe i rozróżnianie

Percepcja słuchowa w żadnym innym obszarze uczenia się nie odgrywa tak znaczącej roli, jak w przypadku uczenia się muzyki. Zgodnie z teorią Piageta [Zimmerman 2011], dziecko skupia uwagę na dominujących aspektach rozproszonego i złożonego pola percepcyjnego. Ta tendencja zwana centracją, skutkuje nieprecyzyjnym i niekompletnym zgłębianiem całości kompozycji muzycznej.

Prawdopodobnie najbardziej mierzalnym atrybutem percepcji słuchowej jest wysokość. W przypadku badania małych dzieci pojawiają się problemy związane z użyciem adekwatnej metody. Choć eksperci zgadzają się, że rozróżnianie wysokości jest fundamentalne dla zrozumienia melodii, podejścia do mierzenia zdolności dziecka w tym obszarze nie są satysfakcjonujące. Werbalne opisywanie wysokości dźwięków stanowi problem zwłaszcza dla dzieci trzyletnich. Trzylatki mają tendencję do odwrócenia znaczenia pojęć wysoki – niski w odniesieniu do dźwięków, ponieważ kojarzą te pojęcia z wrażeniami wzrokowymi w znaczeniu duży – mały w odniesieniu do siebie. Badacze przedszkolaków wprowadzali także behawioralne oraz wokalne sposoby badania rozróżniania wysokości między dźwiękami. Jeśli chodzi o rozróżnianie interwałów, to generalnie większe interwały są łatwiejsze do odróżnienia w percepcji słuchowej. Odsetek poprawnie rozróżnionych interwałów wzrasta wraz z ich rozmiarem, jak i wiekiem dziecka. W pewnych badaniach, gdzie przebadano 168 dzieci wczesnoszkolnych, 30% z nich nie było w stanie odróżnić interwałów, jeśli różnica wynosiła pół tonu, podczas gdy tylko 4% sześciolatków nie było w stanie dostrzec różnic dużych [Zimmerman 2011].

Aspekt pojęciowy

Termin „pojęcie” – przyjęty jest tu za M.P. Zimmerman [2011, s. 12] – odnosi się do „[...] wyraźnej i pełnej myśli o czymś, co jest przyswajane poprzez percepcję zmysłową. Rozwój pojęciowy w uczeniu się muzyki, uzależniony jest od percepcji słuchowej, ponieważ uczenie się muzyki zaczyna się od percepcji dźwięku”. Pojęcia muzyczne pozwalają dokonywać porównań i rozróżnień, organizować dźwięki, uogólniać, i wreszcie przykładać wyłonione pojęcia do nowych sytuacji muzycznych. Jak zauważa autorka, wśród badaczy nie ma zgody odnośnie do tego, co należy uznać za elementy stanowiące muzykę, na których oparte są pojęcia muzyczne. Niektórzy z nich wskazywali fizyczne wymiary dźwięku: wysokość, czas, głośność, barwę i podobne, podczas gdy inni wymieniają bardziej muzyczne przejawy tych wymiarów – melodię, rytm, harmonię, formę i dynamikę. Frances M. Andrews i Ned C. Deihl [podają za: Zimmerman 2011] opracowali baterię miar do badania pojęć muzycznych dzieci przedszkolnych i w młodszym wieku szkolnym. Rozumienie pojęć dotyczących takich wymiarów jak: wysokość, czas i głośność badano w sposób werbalny, poprzez słuchanie i przez manipulowanie. Miara werbalna zawierała rozpoznawanie i porównywanie naturalnych lub związanych z muzyką dźwięków zapamiętanych z wcześniejszego doświadczenia z podanymi dźwiękami, co wymagało minimalnej umiejętności czytania ze zrozumieniem. Zdolności do rozpoznawania zmian w wymiarach: wysokość, czas i głośność w urywkach orkiestrowych ustalane były miarą słuchową. Miara manipulacyjna stworzona w celu indywidualnej pracy z dziećmi, umożliwiała demonstrowanie rozumienia wymiarów takich, jak wysokość, czas i głośność przy

użyciu prostych instrumentów szkolnych: dzwonek, trójkąt, talerz i podobnych. W mierze otwartej poddawano obserwacji reakcje ruchowe w odpowiedzi na wymiary: wysokości, czasu, głośności w kontekście orkiestrowym. Napotkaną przez badaczy trudnością było rozróżnienie między tym, czy dzieci mają ukształtowane pojęcia, a tym, czy znają odpowiednie terminy, którymi wyrażano pojęcie.

O pierwszeństwie dostarczania dzieciom wzorców słuchowych oraz stwarzania możliwości do tworzenia przez nie skojarzeń i rozróżnień słuchowych jako podstawy rozwijania audiacji, niejednokrotnie w swych pracach wspominał Edwin E. Gordon [1997], a za nim także inni badacze.

Aspekt afektywny

Rozwój afektywny odnosi się do sfery, która zawiera oceny, postawy, zainteresowania i smak muzyczny. Większość badań w tym zakresie skoncentrowanych jest na rozwoju smaku muzycznego u osób dorosłych. Badania Charlene P. Archibeque [1966] czy Victora H. Baumanna [1960] pokazały, że rozwój afektywny nie zachodzi w próżni: im większa wiedza i rozumienie muzyki, tym wyżej jest ona ceniona i budzi większe zainteresowanie. Badania uwzględniające rozwój afektywny małych dzieci początkowo koncentrowały się na zbieraniu werbalnych wypowiedzi w reakcji na muzykę. Na podstawie przebadania kilku setek takich wypowiedzi można było zauważyć, że dzieci odczytywały niejasne znaczenia w czysto słuchowych bodźcach. Nie jest to nic nadzwyczajnego, bowiem dzieciństwo jest wielkim okresem synestezji; stąd dźwięki łączą się z pewnymi obrazami. Tak więc dziecko czysto słuchowe bodźce przenosi na inne zmysły. Charakterystycznymi przykładami tego fenomenu w literaturze badawczej są następujące odpowiedzi dzieci 9-letnich będące reakcją na krótkie fragmenty muzyczne: „rodzaj mglistości”, „pół procenta niższy”, „brzmiało jak na pogrzebie” [podaję za: Zimmerman 2011]. Badania Valentine, przytaczane przez Zimmerman, ujawniają też, że dzieci w wieku poniżej 9 lat nie wykazują wyraźnych preferencji dla konsonansów, choć w przypadku 7-letnich dziewczynek jest inaczej. Po 9 roku życia ich preferencje stały się podobne, jak u osób dorosłych [podaję za: Zimmerman 2011].

O rozwoju afektywnym w kontekście muzykalności dziecka warto pamiętać na każdym etapie edukacyjnym, jednak okres wczesnego i średniego dzieciństwa są szczególnie ważne, głównie ze względu na delikatność i kruchość tej sfery rozwojowej, a także na rolę emocji w procesie zapamiętywania. Należy zatem zadbać, aby emocje związane z przeżywaniem muzyki, a także kształtujące się wobec niej postawy i motywacje miały charakter pozytywny.

Aspekt wokalny

„Głos dziecka jest pierwszym instrumentem, poprzez który uczniowie aktywnie angażują się w proces uczenia się muzyki. Jednakże, uczniowie najpierw powinni znaleźć głos, a następnie go rozwijać” [Rutkowski 2010, s. vii]. Rozwój wokalny początkowo zależny jest od dojrzewania, które rozumiane jest jako interakcja czynników rozwojowych z organizmem. Na czynniki te składają się możliwości wrodzone, otoczenie społeczne i proces uczenia się. Badania naukowe nie dostarczają zbyt wielu dowodów na to, że kształcenie specjalnych umiejętności odnosi znaczący skutek przed osiągnięciem przez dziecko

poziomu dojrzałości, na którym może ono przyswajać takie umiejętności. Robert B. Smith [podają za: Zimmerman 2011] wywnioskował, że pierwsze etapy rozwoju wokalnego pojawiają się u dzieci trzy- i czteroletnich. Jego badania sugerują, że grupowe kształcenie wokalne jest odpowiednie dla dzieci najmłodszych i skutkuje znaczącym polepszeniem zdolności śpiewania melodii. W rezultacie swoich badań, sugeruje on, by pierwsze piosenki śpiewane przez dzieci miały ambitus od c^1 do f^1 lub od d^1 do g^1 , który można następnie rozszerzyć, by objąć dźwięki od c^1 do a^1 , a w końcu osiągnąć zakres od c^1 do e^2 . Z kolei badania Barbary Kamińskiej [1997] stosującej autorską (pięciopunktową) skalę ocen kompetencji wokalnych pokazują największy przyrost kompetencji wokalnych między 6. a 9. rokiem życia. Jej wyniki częściowo pokrywają się z wynikami Eunice Boardman [za: Zimmerman 2011], które wskazują, że wczesne kształcenie może przyspieszać naturalny rozwój kompetencji wokalnych, chociaż jego znaczący wpływ nie został jednoznacznie potwierdzony.

Wspomniane ustalenia, a także stosowanie przykładów z odpowiednim dla dziecka ambitusem, może wesprzeć nauczyciela w podejmowaniu odpowiednich działań wspomagających rozwój wokalny dzieci.

Aspekt motoryczny i poruszanie się do muzyki

Rozwój motoryki jest ważnym czynnikiem w rozwoju percepcji rytmicznej, ponieważ odpowiedź ruchowa zakłada pewien stopień kontroli motorycznej. Jest on istotny zarówno w rozwijaniu umiejętności tanecznych, jak i w nauce gry na instrumentach; w zajęciach nauki gry na skrzypcach i na fortepianie. W literaturze naukowej pojawiają się sprzeczne doniesienia dotyczące rozwoju motorycznego. Zauważono jednak rozwojową tendencję w utrzymywaniu miarowego pulsu podczas stukania [Zimmerman 2011]. Po 9. roku życia zdolność ta nie wydaje się istotnie zmieniać. Odkrycie to wskazuje, że poczucie rytmu jest mniej podatne na kształcenie niż rozróżnianie wysokości.

Badania prowadzone m.in. przez Roberta G. Petzolda ujawniły [podają za: Zimmerman 2011], że czynnikiem przyczyniającym się do poprawności reakcji motorycznych jest także tempo. Zwłaszcza młodsze przedszkolaki lepiej synchronizują ruchy z tempem szybkim niż z wolnym. Dzieci ze starszych grup przedszkolnych i ze szkoły podstawowej dostosowują się do obydwu rodzajów tempa, chociaż utrzymywanie stałego pulsu w tempie wolnym wciąż jest trudniejsze niż w szybkim.

Bardzo małe dzieci ciągle używają ruchu ekspresyjnego w tańcu. Dzieci dwuletnie bardzo chętnie poruszają się do muzyki. Ruchy te mogą być z powodzeniem używane przez uczniów edukacji elementarnej do tworzenia uporządkowanych form tanecznych, a także do uczenia się gry na instrumentach. Początkowo, muzyka dla małych dzieci jest odkrywaniem dźwięku, a pomysłowe używanie instrumentów wspomaga to odkrywanie. Niektórzy badacze skłonni są uznać, że dzieci traktują użycie instrumentów jako sposób na poszerzenie spektrum dźwięków wydawanych przez ich własne ciało.

Badacze małych dzieci [podają za: Zimmerman 2011] uważają, że przed poważnym studiowaniem gry na instrumencie powinno pojawiać się granie ze słuchu i improwizowanie, sądzą także, że zachodzi pozytywny związek między wynikami testów motorycznych wyznaczających motoryczną sprawność ramienia, nadgarstka i palców a motorycznymi predyspozycjami dzieci do gry na instrumentach strunowych.

W opisie cech rozwoju muzykalności dzieci przedstawiłam jedynie ustalone w toku badań właściwości ważne dla edukacji przedszkolnej i elementarnej. Nie oceniając danych pochodzących w różnych źródłach, warto jednak przypomnieć, że cechy rozwojowe są wypadkową czynników genetycznych, środowiskowych oraz aktywności własnej dziecka. Poniżej zaprezentowane zostaną badania eksperymentalne nad rolą zaangażowania muzycznego dzieci przedszkolnych w rozwoju ich muzykalności.

PROGRAM ZAANGAŻOWANIA MUZYCZNEGO DIANY DANSEREAU

W badaniach o charakterze ilościowym Diany Dansereau [2011] z Boston University uczestniczyło 46 dzieci z trzech przedszkoli (28 chłopców i 18 dziewczynek) w wieku od 35 do 47 miesięcy na początku badań. Dzieci były losowo przypisane do grupy eksperymentalnej (N=24) i kontrolnej (N=22). Przed wprowadzeniem programu eksperymentalnego zwanego przez autorkę „angażowaniem muzycznym”, przeprowadzono wśród wszystkich dzieci test *Audie Gordona* i *Singing Voice Development Measure (SVDM)* Rutkowskiej. Grupa eksperymentalna brała udział w 30-minutowych zajęciach muzycznych raz w tygodniu przez dwanaście tygodni. Grupa kontrolna nie uczestniczyła w zajęciach muzycznych. Obydwie grupy dzieci poddawano regularnym procedurom badawczym, zawierającym takie aktywności muzyczne jak np. śpiewanie poranne piosenek w kole. Badaczka zaobserwowała, że muzyczna aktywność tego rodzaju nie była dla dzieci zbyt trudna.

Zaangażowanie dzieci w zajęcia muzyczne oparte było na zabawie i interakcjach muzycznych, które autorka uznała za odpowiednie dla małych dzieci. Szczegółowe działania programu eksperymentalnego Dansereau oparła na pracach autorów, którzy rozwijali swoje strategie kształcenia bazując na badaniach naukowych. Celem, który chciała początkowo osiągnąć, było stworzenie bogatego muzycznie środowiska, aby dzieci mogłyby swobodnie zanurzyć się w program działań muzycznych [Dansereau 2011].

Modelowanie i dostarczanie możliwości dla dziecięcego reagowania na muzykę i podejmowania spontanicznych działań muzycznych, było powodem, dla którego autorka zrezygnowała z pojęcia *kształcenie*, wprowadzając w to miejsce pojęcie *zaangażowanie*. Zaangażowanie w muzykę oznaczało tu zmaksymalizowane wykorzystanie czasu zajęć muzycznych do kontaktu z muzyką i interakcji muzycznych, a zminimalizowanie komunikacji mówionej. Typową sesję składającą się z dziesięciu do dwunastu piosenek i śpiewnego recytowania, autorka badań rozpoczynała piosenką „Hello”, zaś kończyła piosenką „Goodbye”. Sesje rozpoczynały się piosenkami, motywami melodycznymi i zabawą własnym głosem, następnie przez śpiewne recytowanie i motywy rytmiczne, dochodzono do właściwego śpiewania. Dansereau śpiewała i recytowała śpiewnie ten sam materiał poprzez wiele sesji, powtarzając piosenki i rymowanki trzy lub cztery razy kolejno w sesji. Jej zdaniem takie powtarzanie pozwalało dzieciom lepiej poznać materiał muzyczny, osiągnąć komfort oraz zapewnić zrozumienie tych piosenek i rymowanek. Piosenki i materiał do śpiewnego recytowania autorka badań prezentowała z tekstem i bez tekstu, umożliwiając dzieciom poznawanie różnych stylów muzycznych, modalności oraz metrum. Choć Dansereau [2011] o tym nie wspomina w książce, to jej program uwzględniał wskazania Gordona (1997), dotyczące umuzykalniania małych dzieci. Sama zaś wyjaśnia, że inspiracją dla wprowadzania piosenek pozbawionych tekstu i śpiewnego recytowania oraz sposobu

ułożenia materiału w zajęciach eksperymentalnych była piagetowska teoria centracji, zakładająca skupianie uwagi przez małe dzieci na jednej istotnej cesze bodźca. Redukując tekst, mogła spowodować, że dzieci będą bardziej skoncentrowane na konturze melodycznym lub relacjach wysokościowych piosenki. Opisuje to następująco: „konsekwentnie, po śpiewaniu piosenki bez tekstu, w tonacji molowej, w metrum dwudzielnym, śpiewałam bez tekstu miksolidyjską piosenkę w metrum dwudzielnym w celu zachęcenia dzieci do obcowania ze zmianami różnych modalności. Pozwoliłam na kilka chwil ciszy po śpiewaniu lub skandowaniu każdej piosenki lub przykładu, ażeby dać dzieciom czas na audiowanie tego, co właśnie słyszały i antycypowanie tego, co nastąpi” [Dansereau 2011, s. 43].

Rozwijanie audiacji, zgodnie z teorią Gordona, wymaga wprowadzania ciszy, co też badaczka czyniła podczas prezentowania piosenek i rymowanek. Po chwilowej ciszy prosiła dzieci o kontynuację śpiewania, sprawdzając w ten sposób, czy dzieci utrzymują piosenkę w myśli (audiacji). Włączała też do swych działań ciągły i miarowy ruch oraz ruchy skoncentrowane na pulsie.

Gromadzenie materiału empirycznego polegało na nagrywaniu sesji muzycznych na video, co stanowiło podstawę analizy efektów muzycznego zaangażowania dzieci. Sprawdzając efektywność prowadzonych działań na koniec eksperymentu autorka przeprowadziła SVDM i *Audie* oraz przeanalizowała zgromadzone materiały w celu uchwycenia potencjalnych różnic statystycznych [Dansereau 2011].

Analiza przeprowadzonych badań miała charakter komplementarny: ilościowy i jakościowy. Analiza ilościowa obejmowała wszystkie dzieci. Na podstawie danych z pretestów, posttestów uzdolnienia muzycznego oraz pretestów i posttestów SVDM autorka przeprowadziła opis i analizę statystyczną, do przeprowadzenia której użyła programu komputerowego SPSS1.0.1. Analiza jakościowa dotyczyła studium przypadków indywidualnych – trojga dzieci. Jak zauważa badaczka, analiza danych jakościowych była procesem ciągłej refleksji. Notatki terenowe sporządzała podczas obserwacji całej grupy i natychmiast po obserwacji domowej. Krótco po wywiadach z rodzicami dokonywała ich transkrypcji. Podczas oglądania nagrań wideo dokonywała transkrypcji wszystkich słów wypowiedzianych przez siebie i skierowanych do wybranej trójki uczestników badania. Dokonywała także transkrypcji werbalnych i muzycznych wypowiedzi tych trojga dzieci i każdej wypowiedzi innych dzieci, która była do nich skierowana. Dodatkowo, wykonała notatki o zachowaniach uczestników studium przypadków lub o ich uczestnictwie w działaniu. Analizując dane jakościowe dla każdego z trzech badanych przypadków indywidualnych wyodrębniła typowe kategorie zachowań, które nazwała motywami. I tak, dla dziecka o imieniu Sam chętnie uczęszczającego na zajęcia wskazała dwa motywy: 1) *wahania związane ze śpiewem* i 2) *przestrzeganie wzorców*.

Wahania związane ze śpiewem autorka [Dansereau 2011, s. 49] opisuje następująco:

Mimo pozornego entuzjazmu Sama do naszych zajęć i towarzyskiej osobowości, często wykazywał niepokój lub nieśmiałość podczas lekcji muzyki, o czym świadczą jego działania i słowa. Opierając się na swojej opinii i zapisach z lekcji muzyki w postaci kaset video, doszłam do wniosku, że te lękliwe zachowania lub wypowiedzi nie towarzyszyły ruchowi, melorecytacji lub grze na instrumentach. Jedynym muzycznym zachowaniem, które wywoływało te obawy było śpiewanie i jego obawy były widoczne wielokrotnie, chociaż malały w miarę postępu badań.

Przestrzeganie wzorców opisuje [Dansereau 2011, s. 49] zaś następująco:

Sam wykazywał niewielkie, samodzielnie zbudowane wzorce zachowań podczas naszych zajęć muzycznych. Na przykład, kiedy wypakowywałam swoją gitarę z futerału, Sam reagował przez zadanie pytania. Podczas czwartych zajęć Sam zapytał: „Czy to jest twoja gitara?”, kiedy wyciągałam gitarę z futerału. Podczas piątych zajęć zapytał: „Czy to jest twoja ta duża gitara?” „Czy jest duża?” Zapytał podczas szóstych zajęć. Podczas siódmych zajęć, sięgałam po moją gitarę i Sam zapytał: „Czy to jest gitara?”. Podczas ósmych zajęć zapytał: „Czy to jest twoja duża gitara?” i podczas dziesiątych zajęć zapytał: „Czy to jest twoja gitara?” Sądziłam, że takie wzorce zachowań pozwalały Samowi otworzyć się na aktywność, stwarzały okazję do interakcji i zapewniały komfort dzięki powtarzaniu.

Dla drugiego przypadku – dziewczynki o imieniu Maddie – autorka wyłoniła dwa inne motywy zachowań: 1) *niezdecydowanie związane z podjęciem aktywności* oraz 2) *powszechne występowanie pośrednich (ubocznych) doświadczeń muzycznych*. Jako wskaźnik braku zdecydowania w podejmowaniu aktywności muzycznej Maddie, autorka podaje podjęcie działań dopiero na trzecich zajęciach (po obserwowaniu dwóch pierwszych), a także przywiązanie dziewczynki do zajęć rutynowych, np. używania podczas zajęć woreczków z fasolą i gry na gitarze przez nauczycielkę. Na brak któregośkolwiek atrybutu reagowała pytaniem lub zarzutem: „Nie zrobiliśmy gitary” [Dansereau 2011, s. 50]. Przykładem występowania pośrednich doświadczeń muzycznych jest, zdaniem autorki, zaangażowanie rodziców dziewczynki w rozwijanie jej muzykalności. Dansereau podaje, że rodzice dostarczali Maddie zarówno instrumentów, jak i nagrań muzycznych. Postęp dziewczynki po okresie zaangażowania w zajęcia muzyczne autorka [Dansereau; 2011, s. 51] opisuje następująco:

Podczas zajęć muzycznych Maddie wykazała postęp jakościowy, ilościowy i w śpiewaniu. Notatki terenowe i analiza nagrań wideo wskazały, że pod koniec gromadzenia danych skala głosu Maddie poszerzyła się.

Dla przypadku trzeciego – chłopca Simona – Dansereau wskazała jeden motyw główny: *Znaczenie muzyki jako komunikacji*. Przypadek ten był o tyle ciekawy, że dziecko, mające kłopot w używaniu języka angielskiego na co dzień (rodzice od roku zamieszkiwali w USA), dopiero po wielu próbach indywidualnego podejścia nauczycielki zaczęło reagować muzycznie i jak autorka [Dansereau 2011, s. 52] notuje:

Z biegiem czasu Simon reagował szybciej i dłuższymi fragmentami piosenki, dopóki nie był w stanie śpiewać całej piosenki ze mną lub niezależnie. Zaproponowałam także szereg motywów rytmicznych i tonalnych, które Simon mógłby powtórzyć i powtarzałam także jego motywy. To poszerzało jego słownik rytmiczny i wypowiedzi melodyczne, gdy proponowałam mu kontrolę nad własnymi odpowiedziami i nad niektórymi moimi wypowiedziami muzycznymi. Kiedy Simon wykonywał wypowiedź muzyczną w jakimkolwiek punkcie naszych zajęć, mogłam to naśladować, próbując przedłużyć rozmowę.

Analiza ilościowa danych empirycznych, przeprowadzona przez autorkę, nie dostarczyła twardych dowodów w postaci statystycznie istotnych różnic między średnimi

w postępie zdolności muzycznych grupy eksperymentalnej i kontrolnej, choć dostrzegła ona różnicę w średnich w postępie melodycznych zdolności muzycznych, która zbliżyła się do istotności statystycznej ($p = .051$) [Dansereau 2011, s. 53]. Autorka zauważa, że wprowadzony program zaangażowania w muzykę mógł przyczynić się do podniesienia kompetencji wokalnych dzieci, jednak czas trwania eksperymentu (12 tygodni) był zbyt krótki, aby można było osiągnąć bardziej znaczący postęp. Kolejnym czynnikiem utrudniającym jednoznaczność wskazania skuteczności stosowanego programu może być też wielkość próby badawczej. Autorka wskazuje też na podobieństwo wyników do badań Hornbach z 2005 roku. Chociaż współczynniki zbliżyły się do tych publikowanych w teście manualnym *Audie* Gordona (1989), to w postępie nie odnalazła wysokiego poziomu wiarygodności. Dlatego też, jak sama zauważa, wyniki typowe dla tego subtestu w tych badaniach powinny być interpretowane z ostrożnością.

Analiza jakościowa danych empirycznych dostarczyła jednak bardziej optymistycznych wskazań odnośnie do wartości stosowanego eksperymentu. Badanie metodą studium przypadków indywidualnych pokazało, że dzieci trzyletnie uzyskały postęp w rozwoju różnych aspektów muzykalności, w tym m.in. kompetencji wokalnych. U trojga dzieci uczestniczących w studium przypadków prowadząca badania zauważyła, że zaangażowanie muzyczne miało pozytywny wpływ na wielorakie aspekty ich muzykalności.

MODELOWE ROZWIJANIE MUZYKALNOŚCI DZIECKA W PRZEDSZKOLU – ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Podobne badania, o charakterze eksperymentalnym, z dziećmi trzyletnimi w przedszkolu, prowadzone były przez piszącą niniejsze słowa w roku szkolnym 1986/87 w jednej z olsztyńskich placówek. Badania te także potwierdziły zasadność nasycenia muzyką dnia przedszkolnego i zaangażowania dzieci w różne formy aktywności muzycznej zarówno dla ich rozwoju muzycznego, jak i przebiegu adaptacji przedszkolnej [Suświłło 1994].

Nauczyciel przedszkolny jest jednocześnie wychowawcą dzieci i badaczem ich rozwoju we wszystkich sferach, w tym w sferze rozwoju muzycznego. Założenie to ma charakter optymistyczny, gdyż zakłada ono, że posiada on/ona wystarczające kompetencje merytoryczne do umuzykalniania swoich podopiecznych. Jednym z przykładów rozwijania muzykalności dziecka może być propozycja Ewy Zwolińskiej [2013] zwana przez nią strategią rozwoju audiacji, w której autorka uwzględnia teorię nauczania-uczenia się muzyki Gordona (sekwencyjność rozwoju muzycznego i postępowania w procesie rozwijania audiacji).

Moim zdaniem, choć nie jest ono sprzeczne z propozycją Zwolińskiej, modelowe rozwiązanie w zakresie rozwijania muzykalności dzieci przedszkolnych uwzględnić winno:

1. wiedzę o aspektach muzykalności dziecka (wskazanych m.in. w pierwszej części niniejszego opracowania);
2. stwarzanie bogatego środowiska muzycznego w sali przedszkolnej i poza nią (także w kontakcie z rodzicami), w tym impregnację muzyką w różnych sytuacjach codziennego dnia w przedszkolu, stwarzanie warunków do swobodnej ekspresji muzycznej i eksplorowania dźwięków w kąciaku muzycznym;

3. zaangażowanie dzieci we wszystkie formy aktywności muzycznej (śpiew, słuchanie muzyki, ruch i taniec przy muzyce, gra na instrumentach, tworzenie);
4. diagnozę (wstępną i końcową w każdej grupie wiekowej) i bieżące monitorowanie postępów w rozwoju muzykalności dziecka;
5. wymianę informacji i współpracę z opiekunami dziecka na temat jego rozwoju.

Powyższe warunki uwzględniono m.in. w rozwijaniu inteligencji muzycznej dziecka, która co prawda definiowana jest podobnie jak uzdolnienie muzyczne, jednak można uznać, że muzykalność jest elementem składowym inteligencji muzycznej i podobnie jak ona, posiada charakter rozwojowy [Suświłło 2016]. Gwarantem zastosowania powyższych zaleceń jest jednak systematycznie i konsekwentnie prowadzona praca nauczyciela-wychowawcy kompetentnego muzycznie lub jego współpraca ze specjalistą prowadzącym umuzykalnianie dzieci w przedszkolu.

BIBLIOGRAFIA:

- Archibeque Charlene P. (1966), *Developing a Taste for Contemporary Music*. "Journal of Research in Music Education", vol. 14, s. 142–147.
- Baumann Victor H. (1960), *Teen-Age Music Preferences*. "Journal of Research in Music Education", vol. 8, s. 75–84.
- Bonna Beata (2005), *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona.*; Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Burton Suzanne L. (2011), *Language Acquisition: A Lens on Music Learning*. [W:] Suzanne L. Burton and Cynthia Crump Taggart (red.), *Learning form Young Children. Research In Early Childhood Music* (s. 23–38). Lantham – New York – Toronto – Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Dansereau Diana (2011), *The Role of Musical Engagement In the Musicality of Three-year-Old Children*. [W:] Suzanne L. Burton and Cynthia Crump Taggart (red.), *Learning form Young Children. Research In Early Childhood Music* (s. 39–59). Lantham – New York – Toronto – Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Flohr John W. and Persellin Diane C. (2011), *Applying Brain Research to Children's Musical Experiences*. [W:] Suzanne L. Burton and Cynthia Crump Taggart (red.), *Learning form Young Children. Research In Early Childhood Music* (s. 3–22). Lantham – New York – Toronto – Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Gordon Edwin E. (1997), *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. tłum. Ewa Klimas-Kuchtowa, Anna Zielińska, Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Gruhn Wilfried (2006), *Music Learning In Schools. Perspectives of a new foundation for music teaching and learning*, "Action, Criticism & Theory for Music Education", ACT Journal <http://act.maydaygroup.org>, Vol. 5, No. 2, s. 1–27 (dostęp: 16 kwietnia 2018).
- Hornbach Christina M. (2011), *Building Community to Elicit Responses in Early Childhood Music Classes*. [W:] Suzanne L. Burton and Cynthia Crump Taggart (red.), *Learning form Young Children. Research In Early Childhood Music* (s. 63–78). Lantham – New York – Toronto – Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Kamińska Barbara (1997), *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Kołodziejcki Maciej (2008), *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.
- Patterson Marilyn N. (1997), *Everybody can learn*. Tucson, AZ: Zephyr.
- Rutkowski Joanne (2010), *Singing Voice Development Measure*. [W:] Maria Runfola and Joanne Rutkowski (Ed.), *TIPS. The Child Voice* (p. 83–84). Revised edition. Lanham – New York – Toronto – Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Suświłło Małgorzata (1994), *Adaptacja w przedszkolu przez aktywność muzyczną*. [W:] Krystyna Lubomirska (red.), *Jakość życia dziecka. Relacje pomiędzy dzieckiem, nauczycielem, rodzicami i szerszym środowiskiem społecznym* (s. 149–157). Materiały z Europejskiego Regionalnego Seminarium Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP. Warszawa: Polski Komitet Wychowania Przedszkolnego OMEP, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.
- Suświłło Małgorzata (2001), *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Suświłło Małgorzata (2016), *Research into musical intelligence of a child – outline of the problem In theory and research practice*. [In:] *Person – Color – Nature – Music*, Scientific (s. 229–236).

Materials of 9th International Conference, Daugavpils, Latvia: Daugavpils Mark Rothko Art Centre and Art Teachers Union.

Zimmerman Marilyn P. (2011), *Musical characteristics of children*, „Visions of Research in Music Education”, vol. 17. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v17n1/visions/article8.pdf> (dostęp: 14 września 2017).

Zwolińska Ewa Anna (2013), *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Involvement with music as a determinant of a child's musicality development

SUMMARY:

The study aims to show the role of music involvement in the development of a pre-school child's musicality. The first part of the text discusses the aspects of a child's musicality development (perceptive, notional, affective, vocal as well as kinesthetic and motor ones) that make the basis for music-teaching activities involving little children. In the subsequent part of the text, there are presented both the research, conducted by Diana Dansereau in three American pre-schools, and its findings referring to the involvement with music. There are also presented selected examples, describing involvement with music as part of individual case studies. The article finishes with the author's original proposal of a model development of a child's musicality in a pre-school.

KEYWORDS: musicality, aspects and characteristics of development, involvement with music, pre-school children.

