

Urszula Słyk i Mirosław Kisiel

# Inspiracje muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej



Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB  
Dąbrowa Górnicza 2022



Inspiracje muzyczne  
w procesie rozwijania postawy twórczej  
i kreatywnej aktywności uczniów  
edukacji wczesnoszkolnej



Urszula Słyk i Mirosław Kisiel

**Inspiracje muzyczne  
w procesie rozwijania  
postawy twórczej i kreatywnej  
aktywności uczniów  
edukacji wczesnoszkolnej**

2022

Urszula Słyk, Mirosław Kisiel

*Inspiracje muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności  
uczniów edukacji wczesnoszkolnej*

Recenzent

dr hab. Rafał Majzner, prof. ATH

Projekt okładki

Wojciech Ciągło Studio DTP

Korekta

Anna Zdonek

DTP publikacji

Wojciech Ciągło Studio DTP, [www.dtp-studio.pl](http://www.dtp-studio.pl)

ISBN 978-83-66794-93-1

Wydawca

Akademia WSB

ul. Ciepłaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza

tel. (32) 295 93 59

e-mail: [wydawnictwo@wsb.edu.pl](mailto:wydawnictwo@wsb.edu.pl)

[www.wsb.edu.pl](http://www.wsb.edu.pl)

© Copyright by Akademia WSB

Kopiowanie w całości lub we fragmentach zabronione

Dąbrowa Górnicza 2022

Druk

TOTEM.com.pl

# SPIS TREŚCI

<b>Wprowadzenie</b> .....	7
<b>1. Twórczość i kreatywna aktywność muzyczna w ujęciu psychologiczno-pedagogicznym</b> .....	11
1.1. Charakterystyka rozwoju ogólnego i muzycznego dziecka wczesnoszkolnego .....	12
1.2. Twórczość i kreatywność dziecięca w procesie rozwijania postawy twórczej przedmiotem zainteresowań badaczy edukacyjnych i osobowościowych .....	24
1.3. Inhibitory i incytatory muzycznej aktywności twórczej nauczyciela i ucznia .....	37
1.4. Metody aktywizujące – wsparciem zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej .....	44
<b>2. Muzyka w zintegrowanym systemie edukacyjnym</b> .....	55
2.1. Edukacja muzyczna w pryzmacie pierwszego etapu kształcenia powszechnego .....	56
2.2. Artystyczna (muzyczna) aktywność uczniów w zintegrowanym obszarze sztuki .....	65
2.3. Nauczyciel inspiratorem twórczej aktywności muzycznej dziecka w szkole .....	70
<b>3. Projekt założeń metodologicznych badań własnych</b> .....	83
3.1. Założenia badawcze – cele badań, problem badań, hipotezy, zmienne i wskaźniki .....	84
3.2. Struktura badań, metoda weryfikacji, narzędzia pomiaru zmiennych .....	90
3.3. Charakterystyka i przebieg działań eksperymentalnych .....	95

---

<b>4. Optyka odnotowanych reakcji i odczuć uczestników programu innowacyjnego „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej”</b> .....	97
4.1. Projekt innowacyjny twórczych warsztatów muzycznych .....	98
4.2. Opinie i relacje badanych uczniów – uczestników projektu „Twórcze warsztaty muzyczne” względem ujawnionych odczuć i reakcji .....	112
4.3. Obserwacje indywidualizujące badanych podczas inicjowanej aktywności twórczej .....	121
<b>5. Twórczość muzyczna i postawa kreatywna – perspektywa eksperymentalnych badań własnych</b> .....	139
5.1. Potencjał i kreatywna aktywność podmiotu prowadzonych badań .....	141
5.2. Oryginalność myślenia i wyobrażenia twórcza badanych uczniów klas I–III .....	155
5.3. Badani uczniowie w pryzmacie poziomu postaw twórczych i odtwórczych .....	163
<b>Zakończenie</b> .....	173
<b>Bibliografia</b> .....	177
<b>Aneks</b> .....	199
<b>Streszczenie/Summary</b> .....	225
<b>Noty biograficzne</b> .....	229



# Wprowadzenie

*Każdy człowiek powinien zdawać sobie sprawę z faktu, że dobre i trwałe wyniki osiągnąć można jedynie drogą krótkich, lecz ciągłych, codziennych wysiłków. Jednorazowy wysiłek jest kompletnie jałowy. Prawdziwą umiejętność zarówno w nauce i w sztuce, jak i w każdych innych zajęciach, zdobyć można tylko codzienną pracą i codziennym wysiłkiem. I to jest bezwzględnie pewne.*

Ignacy Jan Paderewski

Pedagogika dąży do konstruowania takich koncepcji kształcenia i wychowania, które przygotowałyby młodego człowieka do optymalnego funkcjonowania w rzeczywistym, ciągle zmieniającym się świecie. Dużo uwagi poświęca przy tym kompetentności jednostki do rozwiązywania problemów, twórczego myślenia i samorealizacji. Skłania się także do budowania wartości moralnych opartych na odpowiedzialności i bezpieczeństwie, cierpliwości, wytrwałości i kreatywności.

Zgodnie z osiągnięciami współczesnej dydaktyki nauczyciel umiejętnie stosuje planowanie metodyczno-dydaktyczne i wychowawcze. Świadomie i pod wpływem refleksji wprowadza w swojej pracy innowacyjne działania dydaktyczne, sięgając w głąb różnorodnych rozważań teoretycznych i ich praktycznych implikacji. Dla podnoszenia efektywności swoich działań, systematycznie stosuje także metody aktywizujące, których celem jest uczenie się poprzez samodzielne poznanie, doświadczanie i przeżywanie. Dzięki tym dążeniom nauczyciela uczeń otrzymuje możliwość rozwijania swoich zainteresowań. W procesie zdobywania wiedzy doznaje satysfakcji, a to z kolei sprzyja wzrostowi jego motywacji do poszukiwania, chęci samokształcenia i doskonalenia się. Ten stały dynamiczny proces oddziaływania metodami aktywizującymi przygotowuje ucznia do roli współczesnego człowieka o wyrazistej postawie twórczej, skłonny do kreatywnej aktywności. Człowieka potrafiącego odnaleźć się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości we współczesnym świecie. Zasygnalizowane przesłanki stają się dziś niezbędnym warunkiem nowoczesnego nauczania i uczenia się, a zatem dają uczniom szansę rozwijania twórczej wyobraźni i umiejętności pracy w zespole.

W tym procesie odpowiednio zmotywowane dziecko jest zaciekawione i dociekliwe, z chęcią wykorzystuje wyobraźnię. Doskonali swoje twórcze pomysły, przejawia aktywność nawet w najdrobniejszych codziennych sprawach, które stopniowo uczą go funkcjonowania w przyszłości w społeczeństwie. Spontaniczna działalność muzyczna staje się tutaj narzędziem stymulującym kreatywne i twórcze myślenie. Zauważona i doceniona mobilizacja dziecka wczesnoszkolnego przez osoby znaczące w jego środowisku przyczyni się do jego emocjonalnego reagowania, przeżywania, pozytywnego nastawienia i angażowania się w kolejne działania. Dziecko takie pozytywnie postrzega siebie w relacjach z innymi, chętnie słucha, potrafi elastycznie kierować własnymi działaniami, myślami i uczuciami. Kształtuje również kompetencje emocjonalne, które z czasem mogą zaowocować odpornością na stres i umiejętnością radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz przyczynić się do niesienia pomocy innym, zdobycia kontroli nad działaniem, cierpliwością i wytrwałością w realizacji zadań, zdolnością do pokonywania rozczarowań i podejmowania różnorodnych wyzwań. Istotną rolę w chęci poznawania siebie i świata pełni kompetencja emocjonalna, która rozumiana jest jako potencjał, stanowiący dla małego człowieka warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze oraz zdolność do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji. Bycie kompetentnym emocjonalnie oznacza bycie aktywnym i twórczym podmiotem, który czynnie uczestniczy w dokonujących się procesach zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej.

Niniejsze opracowanie zwraca uwagę na ważność twórczych działań ucznia klas początkowych na zajęciach zintegrowanych i muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy rozwijania twórczej i kreatywnej postawy. Ze względu na nieocenione korzyści i niedocenione wartości wychowawcze muzyki w zakresie twórczej aktywności dziecka, niniejsza praca wskazuje na walory wychowawcze i kształcące w aspekcie teoretycznym i praktycznym. Zachęca nauczyciela do twórczych form muzykowania, a w szczególności do aktywnych działań w zakresie tworzenia muzyki z uczniami w szkole. Przybliża i proponuje sposoby osiągania zaplanowanych celów w pracy indywidualnej i grupowej. Skłania do refleksji nad praktyczną realizacją twórczych działań muzycznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Praca niniejsza składa się pięciu rozdziałów, w swojej treści korespondujących z jej tytułem. W rozdziale pierwszym podjęte zostały rozważania ukazujące twórczość i kreatywność dziecka z perspektywy dostępnej literatury psychologiczno-pedagogicznej. Uszczegóławiając temat, w podrozdziałach opisano: rozwój ogólny i muzyczny dziecka wczesnoszkolnego oraz wybrane metody aktywizujące, będące wsparciem zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Drugi rozdział pozwolił wskazać miejsce i rolę muzyki w zintegrowanym systemie edukacyjnym. W jego

podrozdziałach znalazły się przemyślenia ukazujące: edukację muzyczną widzianą przez pryzmat pierwszego etapu kształcenia, artystyczną/muzyczną działalność uczniów klas początkowych oraz nauczyciela, będącego inspiratorem twórczej aktywności muzycznej dziecka w szkole. Rozdział trzeci przybliży założenia projektu metodologicznego badań własnych. W nim zaprezentowano: założenia badawcze (problem i cel badań, hipotezy, zmienne i ich wskaźniki), przybliżono strukturę badań, wskazano metody weryfikacji oraz opisano narzędzia pomiaru zmiennych z perspektywy przejętego schematu działań eksperymentalnych. Kolejne dwie części pracy zawierają prezentację i opis wyników badań własnych. I tak w rozdziale czwartym odnotowano reakcje i odczucia uczestników eksplorowanego programu innowacyjnego. W tym względzie zaprezentowano: założenia projektu innowacyjnego „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej”, przybliżono opinie i relacje uczniów wobec ujawnionych odczuć i reakcji oraz zrelacjonowano uzyskane podczas inicjowanej aktywności twórczej rezultaty obserwacji indywidualizującej. W rozdziale piątym zademonstrowano wyniki badań eksperymentalnych, ukazując twórczość muzyczną względem postawy kreatywnej. W nim znalazły się wyniki eksploracji potencjału i kreatywnej aktywności podmiotu badań, uzyskane w pomiarze testem rysunkowym oraz na skali postaw twórczych i od-twórczych. Całość pracy wieńczy stosowne zakończenie, spis literatury w bibliografii i aneks. W załącznikach przedstawiono wzory użytych narzędzi badawczych, wybrane scenariusze twórczych zajęć muzycznych i zintegrowanych oraz materiał faktograficzny, dokumentujący przebieg badanych zdarzeń. Na końcowych kartach zamieszczono streszczenie pracy przygotowane w języku polskim, angielskim i niemieckim oraz krótkie notki o jej autorach.

Książka *Inspiracje muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej* adresowana jest do szerokiego grona czytelników, a w szczególności nauczycieli nauczania początkowego i muzyki, młodzieży akademickiej kształcącej się na kierunkach pedagogicznych i artystycznych, a także doradców metodycznych i wykładowców.

Urszula Słyk i Mirosław Kisiel



# 1.

## Twórczość i kreatywna aktywność muzyczna w ujęciu psychologiczno-pedagogicznym

*Żeby mieć naprawdę dobry pomysł, trzeba mieć wiele pomysłów.*

Linus Pauling

Współczesne założenia edukacji muzycznej w szkole ogólnokształcącej zachęcają pedagogów do podejmowania działań w zakresie rozwijania u uczniów klas początkowych predyspozycji twórczych. Istotnym celem nauczania muzyki na tym etapie kształcenia jest stwarzanie uczącym się możliwości spontanicznej, twórczej i odtwórczej ekspresji. Przyjmując, że tworzenie muzyki jest metodą rozwoju twórczych dyspozycji jednostki, daleko wykraczających poza zakres wyłącznie muzyczny, należy uznać edukację muzyczną jako dziedzinę szczególnie predysponowaną do kształcenia twórczych cech w strukturze osobowości małego człowieka. One to w miarę indywidualnego rozwoju mogą być transponowane na inne dziedziny życiowej aktywności. Biorąc pod uwagę fakt, że wczesne lata życia mają decydujący wpływ na rozwój dziecka, należy dążyć do wszechstronnego oddziaływania i pracować nad wyzwaniem u niego spontanicznych działań (Hurlok, 1985: 63).

Muzyka jest jedną ze sztuk, które dają nieograniczone możliwości wyrażania siebie. Umiejętnie ukierunkowuje dzieci i zachęca je do podejmowania aktywnych działań. Tworzenie muzyki wpływa na wiele dyspozycji, między innymi na rozwój myślenia, pomysłowości, niezależności i pewności siebie. „Twórczość” rozumiana jako proces może prowadzić do ukształtowania twórczej postawy, a ta z kolei

wpłyne na wszechstronny rozwój jednostki, która będzie w przyszłości gotowa podejmować trafne decyzje, radzić sobie z niepowodzeniami, konsekwentnie i wytrwale dążyć do samorealizacji. Jest to zbieżne z celem nowego modelu oświaty, którego zadania ukierunkowane zostały na kształcenie giętkości w myśleniu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na twórczość. W tym przypadku akcent położony został w większym stopniu na proces, niż na produkt, zachęcając jednostkę do samokształcenia, przygotowania jej na zmiany, które nastąpią w przyszłości (Pachociński, 2006: 85).

Niniejszy rozdział poświęcony został prezentacji zagadnień dotyczących: charakterystyki rozwoju ogólnego i muzycznego dziecka wczesnoszkolnego, twórczości i kreatywności dziecięcej, edukacyjnych i społecznych jej przesłanek w działalności muzycznej dziecka oraz metod aktywizujących, wspierających strategię kształcenia zintegrowanego w edukacji wczesnoszkolnej.

## 1.1. Charakterystyka rozwoju ogólnego i muzycznego dziecka wczesnoszkolnego

Wiek wczesnoszkolny określany jest w literaturze przedmiotu jako późne dzieciństwo, które obejmuje czas od 6–7 do 10–12 roku życia dziecka. Ten okres rozwoju małego człowieka przypada na moment zakończenia edukacji przedszkolnej oraz rozpoczęcie i kontynuację nauki w szkole podstawowej. Głównym zadaniem i pracą ucznia w szkole jest podejmowanie obowiązków, które stają się istotnym czynnikiem jego psychicznego rozwoju. To także dobry czas związany z adaptacją do środowiska szkolnego i czas nabywania nowych umiejętności oraz modyfikacji zachowania. Na tym etapie rozwoju dziecko przechodzi od działalności zabawowej do uczenia się. Warunkiem sprostania oczekiwaniom szkolnym jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu dojrzałości szkolnej. Dojrzałość szkolna to „moment równowagi między wymaganiami szkoły a możliwościami rozwojowymi dziecka” (Wołoszynowa, 1986: 512), to całokształt umiejętności niezbędnych do tego, aby rozpocząć naukę w szkole. Dojrzałość szkolna jest warunkiem przystosowania się dziecka do szkolnego systemu nauczania/uczenia się i determinuje jego funkcjonowanie w środowisku klasowo-szkolnym. Dziecko gotowe do podjęcia nauki w szkole jest dostatecznie rozwinięte fizycznie i ruchowo, posiada dobrą orientację w otoczeniu oraz pewien zasób wiedzy ogólnej o świecie, dysponuje zdolnościami komunikacyjnymi – porozumiewa się w sposób zrozumiały dla rozmówcy, potrafi podejmować celowe czynności i wykonać je do końca, jest uspołecznione – przyjaźni się i współdziała z rówieśnikami, liczy się z chęciami i życzeniami innych, emocjonalnie jest na tyle dojrzałe, by rozstać się z matką na czas pobytu w szkole, kontroluje emocje (lęk, złość, płacz itp.), gwałtownie ich nie uzewnętrzniając

(Stefańska-Klar, 2003: 130–132). W konkluzji można wskazać, że okres wczesnoszkolny wyróżnia szereg zmian u dziecka, do których można zaliczyć:

- w aktywności dziecka – początkowo spontaniczna, zabawowa, przechodzi w system działań sterowanych, opierających się na regularnych zadaniach, powinnościach oraz normach społecznych;
- dalszy rozwój i integracja funkcji psychicznych;
- wejście w rolę ucznia oraz adaptację do nowego środowiska, jakim jest szkoła, a przy tym akceptacja nowych oddziaływań społecznych, odmiennych od tych rodzicielskich, ale równie ważnych.

Szkoła jest dla ucznia na etapie wczesnej edukacji głównym środowiskiem, w którym może wszechstronnie i harmonijnie rozwijać się, pracować, nawiązywać kontakty interpersonalne i grupowe, korzystnie wpływające na rozwój emocjonalno-społeczny dziecka. Stosunek grupy rówieśniczej do jednostki zależy w dużej mierze od wykazywania się sukcesami w zabawie, nauce, czy w innych sferach społecznego funkcjonowania. Dzieci liczą się z opinią rówieśników, mają poczucie przynależności do grupy. Harmonijny rozwój dziecka: fizyczny, psychiczny, społeczny, gwarantuje osiąganie przez nie dobrych wyników w nauce. W grupie rówieśniczej mogą znaleźć się uczniowie, u których poziom poszczególnych funkcji jest zróżnicowany: od łagodnych rozwojowych nierówności, przez opóźnienia w zakresie pojedynczych sprawności, do przypadków skrajnych dysharmonii, w których jedne możliwości są opóźnione i utrudniają nabywanie nowej wiedzy, a także zachowań, inne zaś wybiegają znacznie do przodu, oczekując atrakcyjnych doznań. Dysproporcje mogą dotyczyć możliwości psychoruchowych, jak i osiągnięć w danej dziedzinie. Nieharmonijny rozwój psychofizyczny dziecka przyczynia się do niżenia jego samooceny, kształtowania poczucia bezradności i mniejszej wartości. Poprzez systematyczne i konsekwentne oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze, wielokierunkową działalność ucznia, w tym głównie aktywną pracę artystyczną, można przywrócić dziecku zaufanie i wiarę we własne siły. Następstwem tego jest pozytywne nastawienie małego człowieka do nauki w szkole, a także widoczne postępy na dalszych etapach edukacji. Coraz częściej dziecko samo motywuje się do działania, wkłada wysiłek i odczuwa satysfakcję z własnych osiągnięć i przynależności do grupy (Harwas-Napierała, Trempała, 2004).

W młodszym wieku szkolnym następuje dynamiczny rozwój procesów poznawczych, jak: uwaga, pamięć i myślenie. Uwaga pozostaje w ścisłym i nierozzerwalnym związku z procesami spostrzegania, obserwacji, kojarzenia, zapamiętywania. Uwaga rozwija się, kształtuje i zwiększa swoją pojemność pod wpływem nauki szkolnej. Dodatkowo nasila się i bardziej utrwała, jeżeli uczniowie są pozytywnie nastawieni i zmotywowani, a także aktywnie podejmują wysiłek w pracy szkolnej. Uwaga uczniów aktywizuje się także wtedy, gdy uwzględnia się zainteresowania

uczniów i wiąże nowy materiał z dawnymi wiadomościami, nawykami i doświadczeniami (Wołoszynowa, 1986: 572). W zależności od indywidualnych cech (np. temperamentu) uczniowie mogą różnić się stopniem koncentracji uwagi i umiejętnością skupiania jej na dowolnej dłuższej lub krótszej czynności. Jak podają autorki (Manturzevska i in., 1990: 69–73), uwaga staje się istotnym czynnikiem uzdolnienia muzycznego, gdy jej koncentracja i zasięg służą ogarnięciu całej skomplikowanej i bogatej struktury utworu muzycznego. Wykonawcom pozwala ona na takie zorganizowanie wyobraźni i motoryki w czasie gry, aby w każdym jej momencie został odpowiednio przygotowany i wykonany ruch wydobywający z instrumentu właściwy dźwięk, jako element rozwijanej w danej chwili struktury muzycznej. Pamięć, jako kolejny czynnik uzdolnienia muzycznego, zdaniem Stefana Szumana kształtuje się na tle podstawowych zdolności muzycznych, przede wszystkim na podstawie zdolności do wytwarzania wyobrażeń słuchowych. O pamięci „muzycznej” mówimy wtedy, gdy pamięć przyswaja utwory i struktury muzyczne, trwale przechowuje i wiernie odtwarza. Podobnie funkcjonuje wyobraźnia, gdy muzyka w „myśli” jednostki będzie uświadomiona i skonkretyzowana. S. Szuman wyróżnia wyobraźnię muzyczną elementarną (proste melodie) i wyobraźnię wyższego rzędu (skomplikowane utwory, arcydzieła muzyczne). Pamięć i uczenie się są ściśle związane z rozwojem u dziecka różnych funkcji psychicznych. Dzięki pamięci dziecko zdobywa wiedzę, różne nawyki, uczy się słów i ich znaczeń, uczy się mówić i myśleć.

Ważną rolę w zapamiętywaniu i uczeniu się odgrywa motywacja – istotny czynnik odpowiedzialny za proces twórczy. Pobudzanie motywacji (co należy do zadań każdego nauczyciela) warunkuje zaistnienie i rozwój kreatywności. Motywacja jest pochodną ciekawości, zainteresowań i uzdolnień uczniów (Żylińska, 2013: 57), wpływa na ogólną aktywność, selekcjonuje bodźce (istotne dla procesu postrzegania i zapamiętywania) oraz ukierunkowuje działanie. Przeżycia emocjonalne związane z wykorzystaniem wyobraźni i intuicji w procesie nauczania pokazują, że pobudzenie zdolności poznawczych jest warunkiem rozwoju wyższych procesów poznawczych oraz emocjonalnych uczniów, co nadaje uczeniu się walor przeżycia emocjonalnego (działanie interesujące), angażując motywację wewnętrzną (Khatena, 2000; Limont, 1994; Górniewicz, 1992), jakże istotną dla rozwijania myślenia twórczego, zdolności kojarzenia, tworzenia analogii i metafor, przekształcania i konstruowania fantazji oraz fabuł. Wyobraźnia (odtwórcza i twórcza) rozumiana jest jako dyspozycja do wytwarzania obrazów umysłowych, czyli wyobrażeń zwanych obrazami mentalnymi. Jak pisał Krzysztof J. Szmidt (2007: 215), „bez wyobraźni nie ma twórczości”. Dziecko łatwiej i trwalej zapamiętuje to, co chce zapamiętać, co je interesuje, jest zrozumiałe i dla niego przyjemne. Silna motywacja jest ważnym czynnikiem dla rozwoju pamięci ucznia i jego efektywnego uczenia się, gdyż często wiąże się



z włożonym wysiłkiem, który niejednokrotnie wymaga przewycięzania trudności, samodzielności, samokontroli, opanowania i poczucia obowiązku (Wołoszynowa, 1986: 576). „Sukces osiągany na drodze świadomych, ponawianych wysiłków, uczy dziecko wytrwałości, odporności na niepowodzenia czy przeszkody w działaniu oraz radzenia sobie z frustracją. Jest pomocny w trenowaniu mechanizmów samo-kontroli, a także w rozwijaniu poczucia odpowiedzialności za dobre i złe skutki własnych czynów” (Stefańska-Klar, 2003: 145). Myślenie to zdolność do stosowania coraz lepszych strategii zapamiętywania. Dziecko w młodszym wieku szkolnym osiąga szereg różnych zdolności związanych z nabywaniem i przetwarzaniem informacji o sobie i o świecie, o sposobie rozwiązywania problemów itd. W tym okresie pojawia się myślenie logiczne, pozwalające na przeprowadzanie wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym. Dzięki temu dziecko jest w stanie trafnie wyjaśniać wiele zjawisk i przewidywać teoretyczne następstwo zdarzeń. Ta umiejętność pozwala na rozwiązywanie różnych problemów natury umysłowej i praktycznej. Ponadto w tym okresie rozwojowym zwiększa się u dzieci zakres oraz dokładność czynności manualnych, na co bezpośredni wpływ ma nie tylko rozwój układu kostnego, ale także coraz lepsza mobilność drobnych grup mięśni. Proces kostnienia nadgarstka dobiega końca, dlatego też nie należy zbytnio forsować dziecka, zwłaszcza w wieku 7 lat, nadmiernymi czynnościami manualnymi. Wzrost sprawności mechanizmów koordynacyjnych, a także mniejsza dominacja procesów pobudzania względem hamowania przyczyniają się do tego, że dziecko 9–12-letnie sprawnie i szybko przyjmuje nowe przyzwyczajenia ruchowe. Mały człowiek powoli nabywa umiejętności poruszania się, które cechują między innymi: rytmiczność, dobry poziom techniczny, płynność, precyzyjność, harmonijność czy gibkość. Okres ten charakteryzuje się także wzrostem sprawności cech motorycznych, jakimi są: siła, szybkość i wytrzymałość (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarza, 1985: 103–104).

Postępy w rozwoju motorycznym dziecka oznaczają, że w czasie wzrostu i stopniowego dojrzewania narządów oraz układów, w jego organizmie uwidaczniają się coraz nowsze zakresy w obszarze ruchu. Dziecko wdraża i wykonuje nowe czynności, a jego motoryka staje się bardziej zamierzona i rezolutna. W tym kontekście ruch wykonywany przez małego człowieka można sklasyfikować w odniesieniu do różnych rodzajów motoryczności, tj.: motoryczności produkcyjnej (ściśle związanej z działaniem zmierzającym do osiągnięcia celu materialnego, często odnoszącej się do pojęcia pracy), motoryczności sportowej (polepszającej sprawność fizyczną i ogólne samopoczucie, mające dobroczynny wpływ na zdrowie, będącej elementem zabawy i sportu) oraz motoryczności wyrazowej (odnoszącej się do mimiki, gestów, specyfiki poruszania się, stanowiącej element komunikacji i wyrażania uczuć). Bardzo często powyższe trzy rodzaje motoryczności są rozszerzane o motoryczność, która dotyczy czynności samoobsługowych (Przebęda, 1981: 125–127).

Równie intensywny i jakże ważny u dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest ich rozwój psychiczny. Wiek ten wyróżnia znaczna plastyczność psychiki, podatność na różnorodne bodźce i wpływy. Oznacza to też, że początkowe nawyki, motyw i działania kształtujące postawę ciała charakteryzuje duża trwałość. Stąd też tak ważną okazuje się rola rodzica oraz nauczyciela w utrwalaniu prawidłowych zachowań. Ich działania muszą być świadome i starannie przemyślane. Wszystko to ma na celu kształtowanie kompletnej osobowości dziecka. Dlatego niezwykle istotna jest postawa osoby dorosłej i pomoc dziecku w nowym i trudnym dla niego okresie, jakim jest rozpoczęcie nauki szkolnej. Pojawienie się rozmaitych form aktywności, umiejętność dostosowania do możliwości dziecka wpływu szkoły, czy pomoc w zaadaptowaniu się wychowanka do odgórnych wymagań i funkcjonowania szkoły – to zadania dla osoby dorosłej. Wyżej wymienione czynniki niewątpliwie mają bezpośredni wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka (Muszyńska, 1975: 175–179).

Młodszy wiek szkolny cechuje wielość przemian, jakie zachodzą w rozwoju psychicznym ucznia. Są one związane z przekształceniem otoczenia dziecka, jego życia codziennego oraz sposobu funkcjonowania. Pojawia się obowiązek nauki, przez co następuje wzmożony rozwój sprawności poznawczych. Dziecko staje się coraz bardziej spostrzegawcze, uczy się podzielności uwagi, przyswaja nową wiedzę, a przez to lepiej zapamiętuje. Zmienia się sposób myślenia dziecka. Możliwa staje się odwracalność operacji myślowych. Dziecko jest zdolne do rozumienia w myślach bez konieczności sprawdzenia poprawności odpowiedzi na przedmiotach materialnych. Zmienia się również wrażliwość emocjonalna dziecka rozpoczynającego naukę w szkole. Uczeń nie jest już tak impulsywny i bezpośredni, zaczyna panować nad swoimi emocjami, szczególnie w kontaktach z rówieśnikami i w towarzystwie osób bliżej mu nieznanymi. Dziecko staje się bardziej skłonne do skrywania własnych uczuć, przeżywa to, co się dzieje, nie lubi ośmieszenia ani krytyki. Nowe otoczenie oznacza pojawianie się nowych kontaktów społecznych. One w klasie szkolnej sprzyjają rozwijaniu umiejętności współpracy oraz powodują chęć uczestnictwa w zabawach i działaniach grupowych (Kulik, 2015: 31–34).

Dziecko w omawianym okresie rozwojowym żyje w obrębie dwóch środowisk: domowego i szkolnego. O ile środowisko rodzinne jest dziecku doskonale znane, o tyle szkoła jest czymś nowym. Zbiorowość szkolna nakłada na ucznia swój własny porządek dnia, który niewątpliwie ma znaczenie dla jego procesu rozwojowego. Dziecko rozpoczynające naukę w szkole musi przyzwyczaić się do nowych warunków i panujących tam zasad. Ponadto styka się z obowiązkiem szkolnym, który wiąże się ze stresem (oceną, porównaniem, współdziałaniem, wymogami itp.). Nowy tryb pracy obejmuje wysiłek intelektualny oraz duże ograniczenia ruchowe. Dziecko zaczyna dużo czasu spędzać w pozycji siedzącej, a także w niesprzyjających

warunkach lokalowych. Prowadzi to do problemów z postawą, stąd też dziecko powinno mieć odpowiednie warunki ergonomiczne i możliwość swobodnego i kierowanego poruszania się, a poza obowiązkami szkolnymi winno spędzać jak najwięcej czasu na świeżym powietrzu, mieć możliwość realizowania swojej potrzeby ruchu. Zmiana otoczenia oraz związany z tym nadmierny stres prowadzą do zaburzeń przewodzenia pokarmowego oraz braku apetytu (Bogdanowicz, 1948: 77–81). Rodzic powinien dbać o zbilansowaną dietę dziecka, chodzić z nim na badania kontrolne, pilnować jego prawidłowej postawy ciała, stwarzać możliwość spędzania aktywnie czasu na podwórku oraz wspierać w trudnych chwilach, aby wielość zaistniałych zmian nie wpłynęła negatywnie na dalszy rozwój dziecka.

Rodzice opiekujący się dzieckiem pragną, aby było ono zdrowe. Natomiast na nauczyciela ciąży obowiązek dbania o to, aby nie dopuścić do pojawienia się zaburzeń, monitorowanie rozwoju dziecka oraz pomoc w sytuacjach trudnych. Często u dzieci rozpoczynających naukę w szkole uwidaczniają się różnego rodzaju trudności. Wiele z nich wynika z pojawiania się różnorodnych rodzajów deficytów podczas złożonego procesu rozwoju dziecka. Zaburzenia rozwojowe, których występowanie można zaobserwować u dzieci, mają swoje podłoże. Przyczyną ich powstania mogą być czynniki endogenne – takie, gdzie przyczyna tkwi wyłącznie w dziecku i oznacza pewne zmiany chorobowe, oraz czynniki egzogenne – takie, których źródłem zaburzeń jest środowisko zewnętrzne, w tym niewłaściwy proces wychowania dziecka. W pierwszym przypadku trzeba jak najszybciej podjąć leczenie dziecka. W drugim zaś trzeba będzie skupić się na otoczeniu, które ma bezpośredni wpływ na dziecko i jego rozwój. W tym rozumieniu klasyfikację czynników rozwojowych można podzielić na grupę czynników biologicznych oraz społecznych. Obie są równie ważne, gdyż oddziałują na siebie wzajemnie, posiadają także wiele współzależności i nie należy ich traktować odrębnie (Spionek, 1969: 18–21).

Pierwsze oznaki wskazujące na zaburzenia rozwojowe u dzieci mogą pojawiać się w dowolnym roku życia dziecka. Niektóre symptomy świadczące o nieprawidłowościach zauważalne są już w okresie niemowlęcym czy poniemowlęcym, inne uwidaczniają się dopiero po rozpoczęciu przez dziecko nauki w szkole. Stąd tak ważna jest rola osoby dorosłej, której zadaniem jest wnikliwa obserwacja dziecka (Nartowska, 1980: 27–28). Wszelkie niepokojące objawy należy czym prędzej skonsultować ze specjalistą, aby w razie potrzeby jak najszybciej, skutecznie zadziałać. Wczesna interwencja opiera się na oddziaływaniach ze strony medycyny oraz poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdzie dziecko jest kierowane, by specjaliści mogli postawić ewentualną diagnozę i rozpocząć leczenie lub terapię. Oddziaływanie interwencyjne ma za zadanie: wykrycie, wyeliminowanie lub zmniejszenie zauważalnych nieprawidłowości rozwojowych, a następnie wdrożenie dobrze dopasowanych zabiegów medycznych i zadań usprawniających,

szerzenie działań profilaktycznych, sporządzanie oraz wprowadzanie wielopłaszczyznowych programów korygujących, a także dbałość i wytwarzanie dobrych relacji pomiędzy rodzicem, nauczycielem i specjalistą (Minczakiewicz, 2009: 59–63).

W dynamicznym okresie wczesnoszkolnym możemy zaobserwować pojawianie się różnego rodzaju deficytów oraz zaburzeń w toku rozwoju dziecka. Jednym z nich są zaburzenia mowy, które często współistnieją z nieprawidłową wymową. Przyjmuje się, że mowa jest nieprawidłowa, gdy nie jest prosta do zrozumienia, nie jest dobrze słyszalna, jest brzmieniowo zdeformowana, zmianie ulega rytm i akcent oraz jest nieadekwatna do wieku, intelektu oraz płci danej jednostki. Spośród licznych zaburzeń można wyróżnić przykładowo: opóźnienia rozwoju mowy (słownik czynny oraz bierny dziecka jest nieadekwatny do normy względem jego wieku), afazję (najczęściej oznaczającą organiczne uszkodzenia pewnych struktur mózgowych, skutkującą dobrym rozumieniem mowy połączonym z brakiem umiejętności mówienia – afazja ekspresyjna, bądź umiejętnością mówienia z brakiem jej rozumienia – afazja recepcyjna), dyslalię (nieprawidłowości artykulacyjne), czy też jąkanie – niesprawność układu podkorowego, silnie związane z układem wegetatywnym (Sawa, 1990: 39–64). Inne zaburzenia, przykładowo ze strony analizatora wzrokowego, utrudniają dziecku rozróżnianie, przyswajanie i odtwarzanie liter oraz figur geometrycznych. Dzieci takie myślą litery, które są do siebie podobne, mają problemy z ortografią oraz trudności w czytaniu (Czajkowska, Herda, 1989: 22–25). Ponadto mogą występować również zaburzenia spostrzegania słuchowego, zaburzenia orientacji przestrzennej czy też zaburzenia emocjonalne. Są to jedynie nieliczne przykłady zaburzeń oraz deficytów, jakie mogą współwystępować w toku rozwoju dziecka.

Jednymi z podstawowych zaburzeń występujących u dzieci w toku rozwoju są zaburzenia rozwoju ruchowego. Dziecko, które rozpoczyna naukę w szkole, powinno wykazywać się właściwą zręcznością ruchową. Bardzo często obserwuje się uczniów, którzy w odróżnieniu od rówieśników wykonują niezręcznie pewne ruchy, a z pozoru proste czynności okazują się dla nich wyzwaniem. U dzieci tych można zaobserwować opóźnienie rozwoju ruchowego (pokrewnym zaburzeniem jest niedostateczna sprawność manualna, której przejawem jest obniżona precyzja pracy ręki, co często można zauważyć podczas pisania, wykonywania różnego rodzaju prac plastycznych bądź technicznych – dzieci takie mają problemy z nauką pisania i łączeniem ze sobą liter, a ich pismo bardzo często jest mało czytelne). Wszystkie te problemy w wielu przypadkach wywołują u dziecka/ucznia niechęć do uczestnictwa w zajęciach. Ponadto prowadzą do poczucia odosobnienia i powstawania niepowodzeń szkolnych (Spionek, 1969: 139–142). Doprecyzowując, wszelkie zaburzenia ruchowe objawiają się poprzez: słabą koordynację ruchową (nieumiejętność zsynchronizowania poszczególnych elementów ruchu, trudności

w nauce pływania, jazdy na rowerze), zmniejszoną dokładność ruchu (występowanie współruchów, które nie zanikają w toku rozwoju dziecka), nadmierne napięcie mięśniowe (niezgrabne, kanciaste, mało swobodne ruchy, silne dociskanie narzędzia pisarskiego do papieru) oraz nieprawidłową koordynację wzrokowo-ruchową – brak precyzji podczas wykonywania określonych czynności (Czajkowska, Tymińska, 2005: 86–87).

Badania nad przebiegiem rozwoju muzycznego i jego uwarunkowaniami podejmowali najczęściej psychologowie muzyki, osadzając je w różnych teoriach psychologicznych, a uzyskane rezultaty badań przydatne są w codziennej praktyce edukacyjnej. Pierwsze badania nad rozwojem zdolności muzycznych dzieci przeprowadziła w okresie międzywojennym Zofia Lissa. Po trzydziestu i w kolejnych latach badania nad zdolnościami muzycznymi dzieci kontynuowały: Maria Manturzewska, Kinga Lewandowska, Ewa Lipska, Lidia Jankowska, Urszula Rogalska (w przedszkolu). Na podstawie przeprowadzonych eksploracji sformułowano teorię i terminologię określającą pewien poziom zdolności czy opanowania umiejętności w zależności od predyspozycji wrodzonych i nabytych.

Rozwój muzyczny rozumiany jest przez Keith Swanwick i Josha Tillmana (1986: 331) jako sekwencyjny. Obaj badacze odnieśli się do teorii Jeana Piageta i pojmowania przez niego znaczącej roli zabawy w rozwoju dziecka jako czynnika rozwoju myślenia i inteligencji. Rozwój muzyczny z perspektywy poznawczej reprezentuje John A. Sloboda, który w swojej teorii procesu przyswajania muzycznych umiejętności uwzględnił rolę genetyki, interakcji środowiska i aktywność własną. Pod koniec lat osiemdziesiątych w Polsce, w oparciu o stadialną teorię rozwoju Piageta, przyjęto charakterystykę rozwoju muzycznego dziecka opracowaną przez Marię Manturzewską i Barbarę Kamińską. Teoria ta nawiązuje do predyspozycji muzycznych, aktywności muzycznej, muzykalności i uzdolnień muzycznych dziecka. Rozwój muzyczny dziecka pozostaje w związku z jego kompetencjami muzycznymi, które zdobywa dzięki predyspozycjom muzycznym oraz oddziaływaniom edukacyjnym (Sacher, 2012: 101). Na ten temat obszernie pisała Agnieszka Weiner (2010) i Mirosław Kisiel (2007: 28). Predyspozycje muzyczne określa się jako wrodzoną łatwość manualną, zapamiętywanie prostych melodii, chęć bawienia się przy muzyce i muzyką, chęć poruszania się przy muzyce – taniec, improwizacje. Jeżeli dziecko spontanicznie reaguje w przestrzeni muzycznej, prawdopodobnie posiada bardzo czytelne predyspozycje muzyczne, które dla rodziców, nauczycieli i wychowawców są sygnałem do podjęcia działań w celu dalszego ich ukierunkowania i rozwijania, a w konsekwencji – systematycznego kształcenia w wybranej dziedzinie działalności muzycznej (Kisiel, 2011: 155). Aktualne badania nad rozwojem muzycznym wiążą się z odkryciami neurobiologii i neurodydaktyki (Weiner, 2013: 23-39), znaczącej roli potencjału mózgu w procesie uczenia się.

Zanim dziecko podejmie naukę w szkole, w fazie przejściowej, około 6. roku życia, poprawia się synchronizacja ruchu z muzyką. Dziecko rozwinięte muzycznie potrafi adekwatnie reagować na zmiany tempa, dynamiki, wysokość dźwięków, barwę większości instrumentów muzycznych czy charakter muzyki. Poprawnie wykonuje poznane piosenki z repertuaru przedszkolnego/szkolnego, improwizuje do znanych utworów muzycznych, wyraża nastrój muzyki. Badaniami nad dziecięcym postrzeganiem harmonicznym zajmował się Michael Imberty, który zauważył, że dzieci w wieku przedszkolnym preferują akordy i interwały konsonansowe, a także wykazują zdolność rozpoznawania modulacji i zmian tonacji. Badania Kathleen A. Corrigan i Laurel J. Trainor nad dziećmi 4- i 5-letnimi doprowadziły do wniosku, że postrzeganie poczucia harmonii w muzyce rozwija się wcześniej, niż sądzono dotychczas. Proces ten uznawano za możliwy dopiero u dzieci w wieku od sześciu i siedmiu lat. Jednym z wyjaśnień uzyskanych rezultatów była naturalna akulturacja muzyczna, której podlega najmłodsze pokolenie (Sacher, 2012: 95). Od około 5. roku życia następuje stopniowy rozwój dziecięcej wrażliwości. Rozbieżności te mogą wynikać z indywidualnych predyspozycji dzieci. Sześcioletnie dzieci stymulowane aktywnością muzyczną potrafią zapisać wartości nut i mają świadomość, że różne znaki graficzne odpowiadają różnemu czasowi trwania dźwięków. Dzieci o rok starsze natomiast potrafią narysować zarys usłyszonej melodii. Dziecko w wieku przedszkolnym stopniowo dokonuje pewnych operacji umysłowych na konkretach. Aktywność muzyczna przejawia się w zabawach ruchowych z piosenką oraz w grze na instrumentach. Rozwój pamięci i uwagi umożliwia zapamiętywanie i odtwarzanie piosenek oraz słuchanie muzyki. Na podstawie wielu obserwacji spontanicznych aktów twórczych w postaci wymyślanych przez dzieci w tym wieku „piosenek”, możemy przypuszczać, że owe melodie powstały w umyśle dziecka jako reprezentacje wyobrażeń dźwiękowych, wymagające bardziej skomplikowanych procesów umysłowych niż myślenie konkretno-obrazowe, co również sugeruje wcześniejsze osiągnięcia w rozwoju zarówno muzycznym, jak i ogólnym. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym między szóstym a dziewiątym rokiem życia jest niezwykle podatne na kształcenie muzyczne. Pojawia się zmiana orientacji kontaktu z muzyką na zadaniową, następuje intensywny rozwój zdolności muzycznych i kompetencji śpiewu. Dziecko dostrzega swoje niedoskonałe wykonania muzyczne, które w wieku przedszkolnym były bardziej spontaniczne. Na tym etapie krytycznie podchodzi do swoich osiągnięć, w związku z tym stara się doskonalić swoje umiejętności w sposób odtwórczy. Spada aktywność spontaniczna, ponieważ dziecko jest skoncentrowane na uczeniu się, porównywaniu własnych osiągnięć z osiągnięciami innych uczniów (Bonna, 2016: 45). Coraz bardziej uświadamia sobie swoje niedoskonałości, co może być powodem wycofywania się i spadku wiary w swoje możliwości. Jednak ta chęć muzykowania przez dzieci uzależniona jest od nastawienia



nauczyciela do muzyki, częstotliwości, atrakcyjności i pewnej swobody prowadzonych zajęć artystycznych. W szkole uczniowie chętnie śpiewają grupowo i indywidualnie. W miarę kształcenia muzycznego wzrasta poprawność intonacyjna oraz rytmiczna śpiewu. W rozwoju śpiewu obserwuje się różnice związane z wiekiem oraz płcią. Na ogół dzieci starsze (10-letnie) śpiewają lepiej niż młodsze (7-letnie), a dziewczynki osiągają w każdej grupie wiekowej lepsze wyniki niż chłopcy. Badania Anny Walugi (2012: 16) pokazały, że po zastosowaniu odpowiedniej stymulacji wyniki dziesięcioletnich chłopców mogą być jednak wyższe niż dziewczynek. Między szóstym a siódmym rokiem życia u większości dzieci muzyka zaczyna odgrywać coraz większe znaczenie. Dziecko podejmuje próby samodzielnego muzykowania, rozwija aktywną i twórczą wyobraźnię. Muzyka staje się przedmiotem zainteresowań i intelektualnych doznań. Poprzez pełnienie różnych funkcji, muzyka oddziałuje na wszystkie sfery osobowości dziecka: poznawczą, emocjonalną, fizyczną i społeczną. Stanowi element scalający zagadnienia związane z innymi dziedzinami, które może uzupełniać i rozszerzać (Kisiel, 2005: 35). Aktywność muzyczna umożliwia urozmaicenie różnorodnych treści za pośrednictwem wielu różnych form: śpiewu, muzykowania na instrumentach, zabaw muzyczno-ruchowych, improwizowania czy słuchania muzyki, będących również czynnikiem jednoczącym grupę. Kontakt dzieci z utworami muzycznymi wpływa na ogólny rozwój: fizyczny, emocjonalny, estetyczny oraz na ich zdolności intelektualne – przyczynia się do doskonalenia spostrzegawczości, umiejętności koncentracji, porównywania, dokonywania analizy i syntezy.

Wiek wczesnoszkolny sprzyja rozwojowi zainteresowań muzycznych. W tym czasie obserwuje się rozwój indywidualnych zdolności i możliwości muzycznych uczniów. Zdolności muzyczne to względnie trwałe, genetycznie uwarunkowane właściwości indywidualne człowieka, warunkujące szybkość uczenia się i nabywania sprawności i umiejętności muzycznych, leżących u podstaw słuchania i rozumienia utworów muzycznych, wykonywania ich lub tworzenia (Manturzevska i in., 1990: 70–73). Na zdolności muzyczne składają się: uwaga, wyobraźnia, pamięć, wola, wrażliwość emocjonalna, inteligencja oraz czynniki umożliwiające w sposób szczególny spostrzeganie, zapamiętywanie, zestawianie utworów muzycznych i cech dźwięku, do których zaliczamy: poczucie jego wysokości, wrażliwość na barwę i głośność, odczuwanie czasu trwania, a także wyczucie rytmu, smak muzyczny oraz słuch harmoniczny. Istotne w rozwijaniu zdolności muzycznych są czynniki wewnętrzne, czyli: ogólna sprawność intelektualna dziecka, jego poziom uzdolnienia muzycznego, wydolność i sprawność fizyczna, a także motywacja do działań muzycznych. Do czynników zewnętrznych, czyli uwarunkowań środowiskowych, można zaliczyć: warunki ekonomiczno-materialne określające poziom życia rodziny, poziom wykształcenia ogólnego i muzycznego rodziny,

preferowane wartości w sztuce członków rodziny, rodzaj zainteresowań muzycznych rodziców i rodzeństwa, jakość oddziaływania edukacji muzycznej w przedszkolu i w szkole. Na temat tych uwarunkowań pisały m.in.: Wiesława Aleksandra Sacher (1997), Agnieszka Weiner (2010), Małgorzata Suświłło (2001), Barbara Kamińska (1997), Beata Bonna (2008), Elżbieta Frołowicz (2012a; 2012b), Jadwiga Uchyła-Zroski (2012) i inni. Rozwój podstawowych zdolności muzycznych następuje poprzez ciągły kontakt dziecka z muzyką i prowadzi do rozwinięcia muzykalności, co psychologowie i pedagodzy określają jako doskonalenie przeżywania emocjonalnego muzyki. Poprzez muzykę dziecko zyskuje wgląd w siebie i innych, w samo życie, a co najważniejsze – muzyka umożliwia mu rozwój i utrwala wyobraźnię. Bez muzyki życie byłoby bezbarwne. W naturze człowieka leży potrzeba odprężania się i dozowania przyjemnych wrażeń (Kisiel, 2008: 23).

Mówiąc o zdolnościach muzycznych, mamy na uwadze właściwości percepcyjne, jak i procesy poznawcze człowieka, które warunkują szybkość uczenia się muzyki, jej rozumienie oraz wyznaczają efektywność podejmowanych działań muzycznych (Kamińska, 2002: 187–195). Zdolności muzyczne rozwijają się w procesie systematycznych kontaktów dziecka z muzyką w formie śpiewu, gry na instrumentach i aktywności ruchowej. Dziecko zainteresowane muzyką wykazuje się pewną swobodą i reakcją na bodźce muzyczne. Aktywność muzyczna dziecka najczęściej przybiera formę zabawy, która dopełniana jest realizacją określonych zadań muzycznych, podczas których dziecko śpiewa, tańczy, słucha – maluje do muzyki, inscenizuje, a także – w zależności od wieku i wyobraźni – podejmuje próby tworzenia (Sacher, 2001: 100). Wincenty Okoń (2004: 16) aktywność muzyczną definiuje jako samorzutną dyspozycję, chęć dziecka do wykonania konkretnego zadania, np. muzycznego.

W rozwoju muzycznym dziecka znaczącą rolę pełnią uzdolnienia muzyczne. Według Borysa Tiepłowa *uzdolnienia muzyczne* są terminem najszerszym, a na muzykalność składają się takie zdolności, jak: poczucie tonalne, zdolność do wyobrażeń słuchowych i poczucie rytmu muzycznego. Zdolności muzyczne kształtują się na podstawie wrażliwości słuchowej jednostki w toku wychowania w domu i w szkole. W ukształtowaniu się zdolności muzycznych istotną rolę odgrywają dwa procesy intelektualne: generalizacji i różnicowania stosunków wysokościowych, melodycznych, rytmicznych i harmoniczných (Lewandowska, 1978: 13). Maria Manturzevska uzdolnieniami muzycznymi nazywa całość właściwości psychicznych, zarówno sensorycznych, intelektualnych, emocjonalno-motywacyjnych, jak i kinestetyczno-motorycznych, wyznaczających stosunek człowieka do muzyki i efektywność podejmowanych przez niego działań muzycznych (Manturzevska i in., 1990: 55). Uzdolnienia muzyczne to zbiór dynamicznych cech, które wzajemnie na siebie oddziałują i są zależne od wielu czynników



zewnątrznych, jak oddziaływanie środowiska rodzinnego, szkolnego czy kulturowego. Struktura uzdolnienia jest zawsze wynikiem wzajemnego wpływania na siebie poszczególnych zdolności, a także wypadkową cech wrodzonych i środowiskowych. Zdaniem polskiego pedagoga, psychologa i lekarza Stefana Szumana głębokie, emocjonalne przeżywanie muzyki jest jednym z dominujących czynników uzdolnienia muzycznego. Szczególne znaczenie w rozwoju i kształtowaniu się uzdolnień muzycznych przypisuje on emocjonalnym cechom osobowości. Zaś uzdolnienie twórcze traktowane jest jako cecha myślenia, wyobraźni lub właściwość osobowości – postawa twórcza (Poppek, 1988: 24).

Istotną rolę w rozwijaniu zdolności i zainteresowań muzycznych dziecka odgrywa muzykalność. Muzykalność to zdolność do przeżyć emocjonalnych i estetycznych doznań związanych z percepcją, tworzeniem i wykonywaniem muzyki. Muzykalność jest uwarunkowana wrażliwością sensoryczno-emocjonalną organizmu i wrażliwością estetyczną na różne zjawiska muzyczne (Wierszyłowski, 1981: 116). Systematycznie rozwijana muzykalność pozwala dziecku stopniowo dostrzegać poszczególne elementy muzyki (barwę, wysokość dźwięku, rytm, tempo itp.). Pomaga także zrozumieć budowę, styl, kontrast, równowagę napięć w utworze muzycznym oraz umożliwia świadome przeżywanie nastroju w muzyce (Frołowicz, 2012d: 154–160).

Kolejnym ważnym elementem zdolności jest talent. Według Marii Manturzewskiej (1990: 79) ma on strukturę dynamiczną o charakterze organicznym i podlega wszystkim prawom rządzącym żywymi organizmami. Powstaje z wrodzonych zadatków, kształtuje się i rozwija w procesie nieustannej interakcji ze stymulującymi lub hamującymi wpływami środowiskowo-społeczno-kulturowymi. Natomiast talentem twórczym, jak określa Edward Nęcka (2000: 784), nazywamy kompleks cech indywidualnych, dzięki którym człowiek jest w stanie tworzyć wartościowe dzieła – występuje tutaj triada dotycząca zdolności poznawczych, motywacji i umiejętności.

W oparciu o współczesne badania naukowe nad rozwojem zdolności muzycznych dzieci, przeprowadzone m.in. przez Annę Walugę, Małgorzatę Suświłło, Barbarę Kamińską, Agnieszkę Weiner, Jadwigę Uchyła-Zroski, Macieja Kołodziejskiego, Annę Zwolińską, Elżbietę Frołowicz, Beatę Bonnę, można wnioskować, że okres przedszkolny oraz wczesnoszkolny to najodpowiedniejszy czas, aby zapewnić dzieciom różnorodny sposób doświadczania muzycznego, włączając w nie szeroki zakres zróżnicowanej i bogatej kulturowo muzyki (Bonna, 2016: 47). Urozmaicone doznania muzyczne pod wpływem emocji, motywacji i intelektu przekładają się na osiągnięcia indywidualne uczniów w różnych dziedzinach nauki na kolejnych poziomach edukacji. Zdolności muzyczne dzieci rozwijają się do około 9.–10. roku życia, natomiast po 9. roku życia są już w pewnym stopniu

ustabilizowane. Dlatego ważne jest, aby jak najwcześniej edukować dzieci muzycznie. Im starsze dziecko, tym mniejszy jest wpływ na rozwój jego zdolności muzycznych. Z czasem ta możliwość znacznie słabnie, a nawet wygasa bezpowrotnie.

Jak widać z powyższych opisów, wielość zmian zachodzących w rozwoju dziecka w okresie wczesnoszkolnym jest zróżnicowana i wyraźnie dostrzegalna. Czas ten wyznacza nie tylko zmiany zewnętrzne w budowie, ale również rozwój motoryki małej oraz motoryki dużej. To również obszerny krok w rozwoju intelektualnym, porzucanie starych nawyków na rzecz nowych i pożądaných zachowań. Młodszy wiek szkolny charakteryzuje się dynamicznym i wszechstronnym rozwojem dziecka pod względem fizycznym, psychicznym, emocjonalnym i społecznym. Następuje intensywny rozwój procesów poznawczych, jak: pamięć, uwaga, myślenie. Procesy te kształtują się w indywidualnym tempie rozwoju każdego dziecka. Istotna w edukacji małego dziecka jest wyobraźnia, która wpływa na rozwój emocji i wewnętrznej motywacji, a to z kolei sprawia, że uczeń z zainteresowaniem podejmuje się każdej aktywności. Szczególne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka przypisuje się edukacji muzycznej, która daje możliwość eksperymentowania, doświadczania, przeżywania czy uzewnętrzniania emocji, co nie jest bez znaczenia dla harmonijnego rozwoju jego osobowości. Muzyka zaspokaja bieżące potrzeby estetyczne ucznia, rozwija uczucia, umacnia więzi społeczne, pobudza wyobraźnię i kształtuje twórczą postawę. Stymuluje wewnętrzne przeżycia i zaspokaja potrzeby emocjonalne. Uczeń dogłębniej poznaje siebie i własne możliwości, rozwija zdolności i modeluje swoje predyspozycje muzyczne. Uczeń aktywny muzycznie staje się bardziej pomysłowy i inspirujący dla siebie i innych. Na tle rówieśników dostrzega swoją indywidualność i dba o dobre kontakty interpersonalne.

Podjmując rozważania dotyczące problematyki edukacji muzycznej oraz kreatywnej aktywności twórczej podmiotu oddziaływań, istotnym zadaniem jest poznanie i uwzględnienie w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz badawczo-dydaktycznej charakterystyki rozwoju ogólnego i muzycznego dziecka wczesnoszkolnego.

## **1.2. Twórczość i kreatywność dziecięca w procesie rozwijania postawy twórczej przedmiotem zainteresowań badaczy edukacyjnych i osobowościowych**

W czasach starożytnych dar tworzenia uważany był za przywilej bogów lub właściwość natury. Wybitni uczeni epoki odrodzenia uzyskiwali przydomek „boski” dla podkreślenia czynności „stwarzania”. Dopiero w XIX wieku, w epoce romantyzmu, nobilitowano zwykłego człowieka na pozycję twórcy. W tym znaczeniu była to postać tajemnicza, owładnięta intuicją i natchnieniem. Do rangi twórcy podniesiony

został zawód malarza, poety i kompozytora. W wieku XX do tej grupy dołączyli odkrywcy i wynalazcy, a pod koniec stulecia twórczość stała się obiektem szerokiego zainteresowania przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych i artystycznych (Popek, 1988: 45).

Twórczość w literaturze przedmiotu postrzegana jest wielokierunkowo i dlatego odwołuje się do różnych teorii i definicji. Sprowadzają się one do usystematyzowania, nazywania i klasyfikowania pojęć dotyczących twórczości. W zależności od teoretycznych dyscyplin naukowych dotyczących twórczości zajmuje ona różne stanowisko. To, w jakim aspekcie figuruje, zależy w dużej mierze od kręgu zainteresowań psychologów, pedagogów, filozofów czy socjologów, ich punktu widzenia oraz ustosunkowania się do danych potrzeb z perspektywy czasu. Poniżej zaprezentowano definicje twórczości związane z teoretycznymi koncepcjami wybitnych psychologów, pedagogów i filozofów na tle historycznych dokonań. Każda z teorii, choć dotyczy tylko zagadnienia twórczości, według różnych uczonych przybiera odmienne koncepcje i punkty odniesienia, ma uzasadnione znaczenie i pełni znaczącą rolę w rozwoju osobowościowym każdego człowieka.

Władysław Tatarkiewicz twórczością nazywa „każde działanie człowieka wykraczające poza prostą receptę i tworzenie tego, czego przedtem nie było” (Uszyńska-Jarmoc, 2003: 16). Według W. Okonia (2004: 218) twórczość jest procesem działania ludzkiego, dającym nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe i może przejawiać się w każdej dziedzinie działalności ludzkiej. Bogdan Suchodolski (1980) twierdzi, że twórczość to pewna postawa wobec życia, mająca swój wyraz w umiejętności samodzielnego myślenia i rozwiązywania nieznanymi problemami i zadań. Występuje tam, gdzie powstają nowe jakości i wartości, będące wynikiem osobistych działań i poszukiwań (Śliwerski, 2007: 69). Według Herberta Reada twórczość (1976: 31) to „proces, dzięki któremu powstaje coś, co przedtem nie miało ani kształtu, ani cech”. Stanisław Popek (1985: 30) natomiast uważa, że twórczość to „proces prowadzący do powstania nowego dzieła, uznanego przez pewną grupę ludzi jako zadowalające lub użyteczne w określonym czasie”. Zbigniew Pietrasiniński (1969: 10) zwraca uwagę, że „twórczość to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe”. Według Kazimierza Kornilowicza „twórczość jest pomnażaniem lub przekształcaniem elementów kultury dzięki postawie twórczej. Wytwór tej działalności nie musi mieć wartości obiektywnych, z wychowawczego punktu widzenia, istotne jest to, że w czasie jego tworzenia następuje wzbogacenie duchowe samego twórcy” (Szmidt, 2007: 147). Twórczość, niezależnie od wielości istniejących już definicji czy teorii, jest pożądaną działalnością człowieka, stymulującą jego myślenie w interesującej go dyscyplinie. Przynosi jemu lub innym satysfakcję z podjętych działań. W nieświadomych dla niego okolicznościach i sposobach

oddziaływania otaczającego środowiska kształtują się wartościowe cechy charakteru, moduluje kreatywna postawa, toteż wzbogaca się osobowość człowieka. Dzięki temu jednostka jest bardziej efektywna, pozytywnie postrzega siebie, swoje życie i nastawienie do świata.

Dla dziecka twórczość jest jego naturalną potrzebą bycia, zaistnienia, chęcią zwrócenia na siebie uwagi czy samozadowolenia. Poprzez spontaniczną twórczość dziecko zostaje zauważone, jest/może być podziwiane i dowartościowane. Swoją otwartością i mobilnością pozytywnie działa na najbliższe otoczenie. Wzrasta w poczuciu zainteresowania, bezpieczeństwa, ufności i tolerancji. Wolny od krytyki mały człowiek swobodnie poszukuje, eksperymentuje i doświadcza przyjemności. Czuje się niezastąpiony, doceniony i jedyny w swoim rodzaju. Wprawiając w zachwyt dorosłych, motywuje się do dalszych twórczych działań. Dziecko swoją twórczość wyraża słowem, mimiką, pismem, rysunkiem, poprzez malowanie, kolorowanie, modelowanie, wycinanie, a także za pomocą muzyki, tańca, gier, zabaw, scenek rodzajowych i różnego typu konstrukcji lub modeli. W sprzyjających warunkach każde dziecko rozkwita. Uruchamia twórcze myślenie i, ku radości najbliższych, w pełni oddaje się wyobraźni (Gloton, Clero, 1988: 61). Potrafi „zaczarować” przedmioty codziennego użytku i „wyczarować” praktycznie wszystko, co sobie wyobrazi. Nie potrzebuje specjalnych rekwizytów, by „przenieść się” w dowolne miejsce na świecie. Nie potrzebuje „kogoś”, by prowadzić dialogi, gdyż potrafi wchodzić w rolę, nie potrzebuje „przebywać w realnym świecie”, chociaż inspiracje do wyobraźni, fantazjowania czerpie właśnie z rzeczywistości. Niejednokrotnie dorośli „wyciągają” dziecko z jego świata wyobraźni, by chociaż przypomnieć mu o jego podstawowych, naturalnych potrzebach biologicznych. W zależności od stopnia zaangażowania się dziecka w daną zabawę lub zadanie, czasami przy współudziale osób dorosłych, zachęca się je do poszukiwania i tworzenia. Z pewnością bogata wyobraźnia dziecka będzie bardziej rozkwitać pod wpływem atrakcyjnych dla niego bodźców zewnętrznych, gdyż im bogatsze środowisko, tym oddziaływania będą silniejsze i trwalsze (Katarzyńczuk-Mania i in., 2019: 191–204).

Zaprezentowane ujmowanie opisanego zjawiska zbliżone jest w swym znaczeniu do nielicznych definicji twórczości dziecka, jednego z wielu rodzajów twórczości wyznaczonych przez różne klasyfikacje. Wincenty Okoń (2004: 218) określa twórczość dziecka w znaczeniu węższym jako twórczość plastyczną i w szerszym – jako wielostronną działalność dziecka, której owocem są nowe i oryginalne wytwory w dziedzinie poznania, sztuki i techniki. Może nią być zarówno rozwiązanie problemu naukowego, skonstruowanie urządzenia technicznego, jak i ułożenie wierszyka, skomponowanie melodii czy namalowanie obrazu. Jeśli dziecko rozwiązuje problem, którego rozstrzygnięcie jest znane, lub gdy

samodzielnie konstruuje przedmiot już przez kogoś wynaleziony, mówi się o twórczości wtórnej lub subiektywnej.

Twórczość dziecka jest ściśle związana z jego praktyczną działalnością. Jego twórczenie uzewnętrznia się poprzez aktywną działalność, m.in. plastyczną, techniczną, muzyczną. Twórczość kształtuje wyobraźnię, pamięć, utrwala wiedzę o otaczającym świecie, o ludziach, o zwierzętach, o ich życiu i ich cechach, o technice i korzyściach z niej płynących. Twórczość rozwija i utrwala w dziecku istotne cechy, takie jak: poczucie własnej wartości, wytrwałość, aktywność, cierpliwość i pomysłowość. To wszystko wpływa zarówno na mowę, jak i myślenie dziecka, a w ostateczności prowadzi do wykreowania człowieka myślącego, twórczego i aktywnego.

Twórczość dziecka upomina się o klimat serdecznego zainteresowania się działalnością jednostki. Życzliwością powinny być otoczone wszystkie próby jego samodzielnego działania. W całym procesie należy docenić każdy wysiłek i wytwór dziecka, uznać jego inwencję i oryginalność. Twórcze działanie wiąże się ze zdobywaniem samodzielných doświadczeń, na bazie których rodzą się nowe pomysły, niejednokrotnie zadziwiające dorosłych. W tym kontekście działalność muzyczna staje się okazją do pobudzania twórczej aktywności dzieci. Twórczość podczas edukacyjnych przedsięwzięć to jedynie krótkie momenty, które warto zaobserwować i docenić. Wprowadzane od czasu do czasu, bardzo korzystnie wpływają na kształtowanie się postawy twórczej uczniów. Próbnami twórczości można objąć także różne zagadnienia muzyczne, które w zależności od tematu lekcji mogą przybierać interesującą formę i przebieg. Początkowo nie zawsze dają one satysfakcję prowadzącemu nauczycielowi, ponieważ brak szybkich osiągnięć i towarzyszący temu pewien chaos mogą zniechęcać do podejmowania kolejnych prób korzystania z twórczej aktywności dzieci. Jednak stosując taką formę pracy, po jakimś czasie zauważa się korzystny wpływ tego rodzaju działań nie tylko na rozwój muzykalności dzieci, ale i na rozwój ich cech psychicznych. Uczniowie stają się odważniejsi, pewniejsi siebie, śmielsi w podejmowaniu samodzielných decyzji. Są bardziej odpowiedzialni za swoje czyny i za działania innych, cechuje ich sumienność i obowiązkowość. Chętniej współpracują ze sobą, podporządkowują się poleceniom i pełnią znaczące role w grupie. Sami wykonują przypadające im zadania w przewidzianej kolejności, ustalonej przepisami zabawy. Jednym dzieciom pomysły twórcze przychodzą łatwiej, inne jedynie naśladowują to, co koledzy zrobili, albo powtarzają to, co już kiedyś umiały, widziały lub słyszały. Twórczość dzieci świadczy o potrzebie poznawania przez nich świata i jest wyrazem ich wrażeń i przeżyć. Tworzy się w oparciu o konkretne wyobrażenia, jakie już posiadają (Frołowicz, 2008: 35).

Do ewolucyjnego wzrostu zainteresowania się problematyką twórczości muzycznej dzieci przyczyniły się kierunki edukacyjne wywodzące się z tzw. szkoły

twórczej, a w szczególności osiągnięcia wybitnych i rewolucyjnych pedagogów, takich jak: Emil Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly, James Mursel czy Józef Joteyko. W Polsce pierwsze badania nad twórczością muzyczną dzieci w świetle psychologii i pedagogiki przeprowadziła Zofia Lissa (1966: 329) i koncentrowały się one na twórczej wyobraźni dzieci. Potrzebę kontynuowania eksploracji w tym zakresie dostrzegali Stefan Szuman, który pasjonował się badaniem procesów poznawczych u dzieci. Szczególnie interesowało go spostrzeganie, myślenie i mowa, najczęściej w związku z twórczością plastyczną. Po drugiej wojnie światowej problem twórczości w wychowaniu muzycznym pojawił się w rozważaniach takich autorów, jak: Bogdan Suchodolski, Wincenty Okoń, Stanisław Ossowski, Maria Gołaszewska, Irena Wojnar, Maria Manturzewska, Ewa Lipska, Leokadia Jankowska, Zofia Burowska, Jerzy Kurcz, Maria Przychodzińska i Zofia Konaszek (Przychodzińska, 1989: 23). W latach 1978–1982 w Kielcach prowadzono badania dotyczące twórczości, a dokładniej improwizacji wokalne dzieci w wieku 9–10 lat. Badania potwierdziły, że zabawy twórcze i różnego rodzaju urozmaicone zadania są potężną siłą napędową wszechstronnego rozwoju dziecka (Niziurski, 1988: 124). Na uzdolnienia twórcze małych dzieci zwrócił także uwagę Tadeusz Żuk, który w swoich dociekaniach wskazał, że im młodsze dziecko, tym większe prawdopodobieństwo wykształcenia u niego mechanizmu osobowościowego sterującego zachowaniem twórczym (Uszyńska-Jarmoc, 2003: 68). Twórczość muzyczna dzieci była także obiektem eksploracji Roberta Glotona i Claude'a Clero (1988: 67). Zdaniem tych badaczy dziecko ma w sobie naturalną potrzebę wyrażania sobie i innym tego, co myśli i czuje. Jedynie istotne jest stworzenie warunków do rozwoju twórczej wyobraźni, co należy do zadań nauczyciela.

Zagadnieniem twórczości i ekspresji dzieci w wieku wczesnoszkolnym zajęła się Katarzyna Krasoń, która swoje zainteresowania powiązała ze sztuką, zwłaszcza literaturą, muzyką, teatrem i tańcem, zarówno w wymiarze odbiorczym, jak i twórczym czy ekspresyjnym. Na problem kształtowania się u dziecka postawy twórczej zwracali także uwagę: Beata Dyrda, Stanisław Popek, Kazimierz Kornilowicz, Jerzy Kujawiński, Abraham Maslow, Ewa Skowrońska-Lebecka, Krystyna Przybylska i Beata Podolska. Odwołując się do wspomnianych zagadnień związanych z twórczością dziecięcą, można odnaleźć podobne refleksje w publikacjach z zakresu edukacji muzycznej dziecka takich autorów, jak: Maria Przychodzińska (1979: 108), twórczyni *Polskich koncepcji powszechnego wychowania muzycznego*, Zofia Burowska (1980: 26), inicjatorka *Słuchania i tworzenia muzyki w szkole*, oraz Małgorzata Suświłło (2015: 13), badaczka wrażliwości dziecka na muzykę. Swoje eksploracje dotyczące rozwoju muzycznego dziecka realizowały Maria Manturzewska i Barbara Kamińska (1990: 31). Na złożoność kompetencji muzycznych dziecka z uwzględnieniem aktywności ekspresji twórczej wskazały: Agnieszka Weiner (2010: 109) –problematyka



edukacji muzycznej w edukacji wczesnoszkolnej, Kinga Lewandowska (1978: 25) – poziom uzdolnień muzycznych, Krystyna Bieluga (2003: 14–16) – umiejętność rozpoznawania przez nauczycieli klas I–III poziomu uzdolnień muzycznych, Urszula Smoczyńska (1992: 5) – zajęcia umuzykalniające dla dzieci, Bronisława Dymara (2000: 29) – dziecko w świecie muzyki, Jadwiga Uchyla-Zroski – problematyka zabawy w kategorii radości i szczęścia (Dymara i in., 2010: 56), oraz Romualda Ławrowska (2003: 47) – rozwijanie zdolności i umiejętności dzieci.

W rzeczywistości współczesnej szkoły polskiej „tworzenie muzyki” występuje okazjonalnie i raczej w niewielkim stopniu, choć z założeń powinno współgrać z innymi formami wychowania muzycznego. Dziecięca twórczość muzyczna jest specyficzną działalnością, która obejmuje i scala oraz przenika śpiew i rytmiczną mowę, taniec i ruch z muzyką, grę na instrumentach muzycznych oraz aktywne słuchanie muzyki. Zajęcia muzyczne dotyczące tworzenia w każdym z tych aspektów są niezwykle wartościowe i cenne dla wszechstronnego rozwoju dziecka. Odpowiednio dobrane twórcze zadania muzyczne działają stymulująco na rozwój wielu procesów poznawczych małego człowieka, m.in.: mowę, myślenie, uwagę, pamięć i spostrzeganie (Kisiel, 2013: 100).

Na temat twórczej aktywności muzycznej uczniów na etapie szkoły podstawowej wypowiedzieli się: Helena Danel-Bobrzyk, Jerzy Dyląg, Elżbieta Frołowicz, Rafał Kojas, Jerzy Kujawiński, Edward Nęcka, Wiesława Aleksandra Sacher, Jadwiga Uchyla-Zroski, Krzysztof Szmidt i inni. W swoich dociekaniach autorzy ci podkreślali wpływ twórczej aktywności muzycznej głównie na rozwój zdolności muzycznych. Najnowsze badania psychologiczno-pedagogiczne mocno akcentują wartość twórczego zaangażowania w proces uczenia się przez całe życie. Umiejętność twórczego podejścia do własnej aktywności pozwala na rozwijanie zdolności współpracy, otwartości, chęci doskonalenia się i samorealizacji. W edukacji dziecka coraz mocniejszy nacisk kładzie się także na rozwój indywidualności, oryginalności i niepowtarzalności (Słyk, Kisiel, 2014: 21–31).

Kontakt z muzyką od najwcześniejszych lat życia dziecka ma ogromny wpływ na pobudzanie wyobraźni twórczej, pozytywnego myślenia i wrażliwości słuchowej. Muzyka umożliwia dzieciom rozwijanie umiejętności współpracy, daje ogromne pokłady samodyscypliny, uczy systematyczności, odpowiedzialności, pracowitości i obowiązku, o czym pisała m.in. Jadwiga Chyła-Szypułowa (2008: 11). Człowiek przez całe życie dostraja się do wymogów rzeczywistości. Poprzez samodoskonalenie jednostka wzmacnia swoje poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości, co dodaje jej pewności siebie oraz wiary w swoje możliwości. Jest otwarta na ludzi, rozumie ich potrzeby, potrafi wspierać innych. Chętnie poszukuje, wprowadza nowatorskie i niekonwencjonalne rozwiązania nawet w innych dziedzinach życia. Bycie twórczym ułatwia radzenie sobie z problemami dnia codziennego. Twórcza

i kreatywna osoba potrafi wykorzystać swój własny potencjał. Jest niezależna i wytrwała w dążeniu do celu, łatwiej znosi ewentualne porażki. Nie zważając na przeszkody, efektywnie realizuje zadania rozbudzając potrzebę samokształcenia. Ten proces dążenia do nawet odległego celu wzmacnia poczucie własnej wartości, motywuje do wysiłku. Dzięki temu łatwiej jest pokonywać bariery i stawiać czoło nieprzewidywalnym sytuacjom życiowym (Guz, Andrzejewska, 2005: 111). Edukacja muzyczna powinna opierać się na aktywnych formach, podkreślając sprawdzony szlak wprowadzania dziecka w świat muzyki, oparty na przeżywaniu, doświadczaniu i poznawaniu (Kisiel, 2008: 23).

W świecie technologii i informacji wartość sztuki (w tym muzyki) przekłada się na kształtowanie tożsamości oraz pozytywnej ekspresji dziecka, realizowanej indywidualnie i w relacjach wspólnoty. Realne odnajdywanie się człowieka we współczesnym społeczeństwie sięga fundamentów twórczego podejścia do rzeczywistości. Przez pryzmat pielęgnowania naturalnej ekspresji, wyrażonej twórczą i kreatywną aktywnością muzyczną, dziecko już na początku swojej drogi życiowej kształtuje się poprzez edukację przedszkolną, wczesnoszkolną i kolejne. Człowiek o ukształtowanej twórczej postawie w kolejnych latach ma możliwość realizowania się, oddawania się chwili namysłu, krytycznej refleksji nad osobistą sytuacją życiową, wyciągania konstruktywnych wniosków z własnych błędów, zatrzymania się i zastanowienia nad wartością egzystencji oraz wyboru tego, co tak naprawdę w życiu jest ważne.

Problematykę wychowania estetycznego dziecka z perspektywy minionego czasu i spojrzenia na diagnozę rzeczywistości edukacji w XXI wieku przybliżyła Grażyna Darlak (2018: 23–55). Autorka w swoich rozważaniach podkreśla, że świat relacji dziecko – sztuka ma charakter transgresyjny. Każdy młody człowiek podlega wpływom środowiska, ale jednocześnie pragnie pozostawać sobą i realizować własne marzenia i plany. Chce dokonywać wolnych, autonomicznych wyborów, odkrywać świat w nieustannym przekraczaniu siebie. W tego typu zamierzeniach sztuka wydaje się narzędziem, które w procesie dydaktyczno-wychowawczym umożliwia i wzmacnia przekraczanie granic w wymiarze społecznym, symboliczno-religijnym i autotransgresyjnym. W zagranicznych pracach badawczych nad twórczością i postawą twórczą podejście twórcze do życia ukazują tacy autorzy, jak: Joy Paul Guilford (1978), Arthur Cropley (1989; 1992; 2001), Viktor Lowenfeld (1997) czy Mihály Csíkszentmihályi (1998). Natomiast w Polsce badania nad teorią twórczego rozwiązywania problemów stały się domeną prac: Józefa Kozielskiego (1968; 1969), Zbigniewa Pietrasiańskiego (1969; 1979) i Edwarda Nęcki (2001).

Na temat roli kreatywności i rozwoju wyobraźni twórczej w edukacji wypowiedziała się angielska badaczka edukacyjna i programistka Anna Craft. W swojej



koncepcji twórczości nawiązywała ona do konieczności przygotowania młodego pokolenia do twórczego stylu życia w przyszłości. Jej zdaniem „szybko zmieniający się świat, coraz słabiej przewidywalny, wymaga lepszego przystosowania się”, „indywidualnej efektywności”, „elastycznego zachowania”. Koncepcja twórczości przez małe „t” (Szmidt, 2007: 161), jak to określa autorka, pozwala dostrzegać, nazywać i co więcej – rozwiązywać problemy dnia codziennego, dokonywać wyborów przybliżających do indywidualnych celów życiowych, czyli „podążać we własnym kierunku” drogą przez siebie zaplanowaną, „kształtując tym samym własną tożsamość”. A. Craft (2000: 3) ten rodzaj twórczości definiuje jako „kierujący wyborami i umożliwiający odnajdywanie drogi życiowej w codziennej egzystencji”. Według niej rdzeniem aktywności twórczej jest tak zwane myślenie możliwościowe (*possibility thinking*), czyli takie, dzięki któremu można dostrzec i przeanalizować możliwości oraz dokonać wyboru, zmierzyć się z zaistniałą sytuacją problemową. Dla uczonej tego typu myślenie to eksploracyjny sposób bycia, sposób percepcji otaczającej rzeczywistości, postawa obejmująca element poznawczy, emocjonalno-motywacyjny oraz związany z działaniem, umiejętnością realizowania nowych planów życiowych, rozwijaniem własnego potencjału (Modrzejewska-Świgulska, 2014: 38). Dzięki takiemu nastawieniu możliwe jest odkrywanie nowych dla siebie perspektyw i potencjalny rozwój. Dlatego myślenie możliwościowe ułatwia odnalezienie własnej drogi życiowej, przewyciężenie problemów i trudności (Szmidt, 2007: 163). A. Craft (2000: 21–23) twórczość określa jako zdolność przenikającą całe życie, a nie tylko odnoszącą się do nauczania określonego przedmiotu, czy nabywania konkretnej umiejętności. W procesie twórczości wyróżnia następujące etapy: impuls, formułowanie problemów, działanie, twórczość jako sposób na życie. W swojej koncepcji autorka kładzie szczególny nacisk na opisane przez Howarda Gardnera zdolności, a więc na refleksję (rozważanie codziennych wydarzeń), wsparcie wewnętrzne (zdolność ignorowania własnych słabości i wykorzystywanie mocnych stron), pozytywną konotację oraz umiejętność pozytywnego interpretowania doświadczeń. Podkreśla także, że najważniejsza jest otwartość na doświadczenia zdobywane każdego dnia. Słabe i mocne strony osobowości tworzą niepowtarzalną jednostkową wiedzę, czyli mądrość życiową, która pozwala wprowadzać innowacje we własne życie. Takie myślenie cechuje: stawianie pytań, posługiwanie się wyobraźnią, kombinowanie, dociekliwość i ciekawość poznawcza, samosterowność i gotowość działania pomimo przeszkód, działanie i decyzje, czyli konkretne rezultaty, innowacyjność, a więc nowatorskie pomysły wdrażane w życie z uwzględnieniem podejmowania ryzyka. Wszystkie wyżej wymienione elementy składają się na pełny rozwój jednostki.

Inspirujące założenia aktywności twórczej A. Craft (2001: 45, 62), pisane przez małe „t”, odnajdują się na gruncie kształcenia uczniów w edukacji

elementarnej. Jest to także nawiązanie do koncepcji teoretycznej twórczości codziennej, koncentrującej się wokół treści postawy twórczej i samorealizacji, polegającej na ustawicznym rozwijaniu swoich własnych możliwości, czyli jest procesem mającym z natury charakter twórczy w rozumieniu Abrahama Masłowa (1990: s. 72). Teorie twórczości codziennej wyrażają podmiotowy wymiar aktywności twórczej i jej wartości osobowe. Twórczość codzienna w najszerszym zakresie postrzegana jest jako przejaw ewolucji człowieka, w węższym – jako forma aktywności kulturowej, a w najwęższym znaczeniu może być rozumiana jako rodzaj aktywności kreatywnej człowieka realizowanej w czynnościach codziennych, w formach obserwowanych zachowań powszednich i odświętnych, polegającej na generowaniu wytworów i postępowań nowych i wartościowych dla działającego podmiotu. W tym sensie pojęcie to jest zbliżone do pojęć „kreatywność” i „postawa twórcza”. „Twórczość codzienna to jest postawa. Czerpiąc ze swych zasobów, talentów, robi się coś, co jest nowe dla siebie, a nie w ogóle. Przekracza się utarte schematy. Zestawia się na nowo i to daje osobisty wymiar naszemu życiu” (Modrzejewska-Świgulska, 2014: 5, 11). Twórczość, dookreślana przez kreatywność, opisuje bardziej sposób życia polegający na przełamywaniu schematów w codziennym życiu i wskazuje na naturalny potencjał człowieka do rozwiązywania problemów życiowych, który przyczynia się do nowych i poprawiających jakość życia zmian. Niniejsza praca nawiązuje do przybliżonych pojęć i takiego podejścia do życia.

Teorie postaw twórczych wyjaśniają, że źródłem aktywności twórczej jest głęboki wymiar osobowości, w którym układ funkcji poznawczych i emocjonalnych jest w dynamicznej równowadze z podejmowanymi działaniami twórczymi podczas zabawy. Na ten aspekt uwagę zwracały m.in. Jadwiga Uchyla-Zroski (2016) oraz Lidia Kataryńczuk-Mania i E. Bembnowicz (2000: 93), przybliżając założenia pedagogiki zabawy. Na temat twórczej aktywności wypowiedziała się także Maria Rudnicka. Uczona uważała, że „nie wystarczy wyposażyć uczniów w gotową wiedzę, powszechnym obowiązkiem staje się wykształcenie w nich umiejętności samodzielnego dostrzegania problemów i rozwiązywania ich w różnych sytuacjach życiowych” (Rudnicka, 1988: 29). Proces edukacji musi uwzględniać zarówno potrzeby poznawcze, jak i aktywną twórczość samego dziecka. Swobodna ekspresja w działaniu, akceptowanie wszelkich pomysłów dzieci powoduje ich otwartość na nowości i motywuje do dalszych poszukiwań. Znaczenie twórczej aktywności zawartej w samym procesie tworzenia, w którym kształtuje się między innymi postawa twórcza, bez względu na rezultat, podkreślał Maurice Debesse (Danielewicz, Koter, 1988: 133). Idee swojej teorii oparł na poznaniu, empirycznych doświadczeniach i intuicji. Twórcza aktywność, radość z obcowania dziecka z muzyką, pełna swoboda, a także eksperymentowanie dźwiękowe odgrywają ogromną rolę w koncepcji wychowania

muzycznego Carla Orffa. Jak podkreśla Urszula Smoczyńska-Nachtman (1992: 6), „Proces uczenia się zgodnie z ideą C. Orffa nie może toczyć się »wbrew«, musi postępować »z«, czyli równolegle z rozwojem dziecka”. Czynnikiem rozwoju aktywności twórczej uczniów są także innowacje dydaktyczne, rozumiane przez Stanisława Palkę jako intencjonalne wprowadzanie przez nauczycieli zmian do organizowanego przez nich procesu kształcenia w celu jego ulepszenia (Palka, 1988: 173–174). Twórcza aktywność, jak zauważa Jerzy Kujawiński, która podejmowana jest przez dziecko z radością, wzmacniana pomysłami i mniej lub bardziej uświadamiana w działalności dziecka, stymulowana przez zadania problemowe i zintegrowane z potrzebami dziecka, w konsekwencji daje stworzenie lub odkrycie przez uczącego się czegoś dla niego nowego i jednocześnie pożytecznego. Dziecko poprzez aktywność własną poznaje otaczający je świat, jego właściwości, elementy, relacje między nimi, buduje swoje miejsce w świecie, odkrywa świat oraz siebie (Kojs, 2000: 73). Dziecko o twórczej postawie jest bogate wewnątrznie, wrażliwe i odpowiedzialne, samo podejmuje próby pokonywania swoich słabości. Ryzykując, nie obawia się porażki, ponieważ taki krok jeszcze bardziej je umacnia i powoduje zwiększenie poczucia pewności siebie i własnej wartości.

Aktywność twórcza i kreatywność, jak przybliży Katarzyna Piątkowska-Pinczewska (2009: 42), polegają na samodzielnym poszukiwaniu lub odkrywaniu, a następnie łączeniu czynników znanych w nowe całości, przy czym kreatywność wiąże się bezpośrednio ze zmianą rzeczywistości, gdyż najczęściej potrzeba twórczości wynika ze źródeł społecznych, a dzięki kreatywności, szczególnie w czasach współczesnych, cecha ta może pomóc wypełnić życie ludzkie, a nawet zmienić styl życia (Demczuk, Urbaniak, 2014). Kreatywność to postawa cechująca się otwartością na doświadczenia, to zdolność do myślenia w sposób wychodzący poza schematy, prowadzącego do uzyskania oryginalnych i sensownych rozwiązań (Program, 2015). Edward Nęcka (2000: 784) kreatywnością nazywa cechę indywidualną, polegającą na zdolności do wytwarzania nowych pomysłów. Rozwijanie kreatywności wymaga zarówno opanowania umiejętności, jak i uświadomienia sobie własnych strategii działania, wychodzenia poza nie i poza obowiązujące schematy myślenia (Wojteczek, 2008: 27). W przypadku twórczości dziecięcej kreatywność w muzyce objawia się możliwością eksperymentowania, czyli tworzenia przez dziecko nowych utworów, nieograniczonych kombinacji z użyciem różnych środków, bez względu na jego wrodzone uzdolnienia muzyczne. Sprzyja temu, jak wskazuje Rafał Kojs, dziecięcy sposób odbioru rzeczywistości, który jest „świeży i otwarty, nastawiony na poszukiwanie tego, co nowe, oryginalne, zaskakujące, niecodzienne, alternatywne, eksperymentalne i nieoczywiste – a więc właśnie na sztukę poszukującą i eksperymentującą, pozwalającą przekazywać dorobek kultury, nie przytłaczając gotowymi wzorami” (Majzner, 2015: 37).

Przytoczone ujęcia definicji twórczości i kreatywności odwołują się do humanistycznych teorii osobowości. Nawiązują także do myśli Ericha Fromma, Abrahama Masłowa i Carla Rogersa, którzy podkreślali, że zdolności twórcze są głęboko zakorzenione w naturze każdego zdrowego człowieka, a ich źródłem jest tendencja do samorealizacji. Twórczość jest postrzegana przez nich jako kategoria podmiotowa – ważny jest sam proces tworzenia, który nie musi się kończyć namacalnym dziełem, sam w sobie ma bowiem wartości wychowawcze i przyczynia się do potęgowania zdrowia psychicznego twórcy. W zakresie teorii poznawczych zapoczątkowanych przez Joya Paula Guilforda warto wyróżnić koncepcje twórczości jako procesy myślenia dywergencyjnego – twórczego, oznaczającego rozwiązywanie problemów otwartych, charakteryzujących się płynnością, giętkością, oryginalnością i wrażliwością na problemy oraz procesy myślenia konwergencyjnego – odtwórczego (Szmidt, 2007: 97–101). Jak pisze M. Świągulska (2009: 51), kolejne grupy poznawczych teorii reprezentują: John Dewey (teorie twórczego rozwiązywania problemów), Edward Nęcka (teoria interakcji twórczej) oraz Marko A. Runko (dwuwarstwowy model procesu twórczego). Według S. Popka (1988c: 27) postawa twórcza oznacza aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja”. Natomiast najkrótszą definicję postawy twórczej podaje Zbigniew Pietrasiński (1969: 35), który uważał, że postawa twórcza to pionierskie podejście do innowacji.

„Postawa twórcza związana jest z otwartością na nowe doświadczenia, gotowością do podejmowania ryzyka, elastycznością w przekształcaniu własnego życia, ciekawością, oryginalnością i generatywnością pomysłów. Postawa twórcza przejawia się ciekawością życia, żądzą wiedzy, zainteresowania światem, zdziwieniem, chęcią poznawania siebie i świata oraz inwencją przejawianą w tym kierunku. Jest to również wewnętrzna motywacja do samodoskonalenia, wychodzenia poza zastane układy, przełamywania barier i przewyżniania przeszkód” (Demczuk, Urbaniak, 2014). Charakterystyczną cechą osobowości o postawie twórczej stanowi specyficzna motywacja, wyrażająca się pasją i uporczywością, którą można wykształcić w każdym człowieku (Czaja-Chudyba, 2009: 32). Józef Koziński osobowość twórczą (Wysocka, 2010: 13) opisuje jako otwartą, dla której określone są: motywacje, swoista tożsamość i etos. Eileen Barrett uważa, że „Postawę twórczą w praktyce powinno się kształtować jak najwcześniej, ponieważ sposób myślenia i rozwiązywania problemów może stać się pewnego rodzaju nawykiem umysłowym” (Barret, 2012: 51). Jeśli dziecko od najmłodszych lat otrzymuje gotowe informacje, bez możliwości samodzielnego odkrywania i poszukiwania, trudno potem oczekiwać, że stanie się osobą twórczą. Zdaniem Ewy Skowrońskiej-Lebeckiej (1984: 111) twórczej postawy „nie

można wykształcić w człowieku jedynie poprzez przekazanie mu wiadomości o tym, czym jest proces tworzenia. Postawa człowieka jest bowiem sumą jego osobistych doświadczeń, pod wpływem których dopiero wytwarzają się określone systemy wartości, krystalizują cele, ku którym dążymy, a więc w związku z tym także trwałe przekonania i zachowania”.

Już w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej można wprowadzać zabawy twórcze na bazie rytmizacji, akompaniamentów perkusyjnych lub przy użyciu improwizacji ruchowych do muzyki. Dziecko powinno bawić się dźwiękiem i muzyką, odkrywając dla siebie jej cechy i znaczenie, podobnie jak bawi się słowami. Jednak zanim dojdzie do procesu twórczego w pełnym tego słowa znaczeniu, najpierw nabywa umiejętności receptywnych, czyli słucha i uczy się przez naśladowanie (Sloboda, 2002: 181). Dopiero na tej bazie może próbować własnych pomysłów, a ponieważ sam proces twórczy jest cenny dla ogólnego rozwoju każdej jednostki, warto stwarzać okazje do takiej aktywności bez względu na jej efekt (Sacher, 2012: 225).

Małgorzata Malicka postawę twórczą określa jako zespół dyspozycji emocjonalnych, który sprawia, że ktoś staje się zdolny do ryzyka, jakie niesie ze sobą operacja rozkładania i ponownego składania świata (Malicka, 1982: 57). Dopiero taka postawa pozwala człowiekowi realizować pełnię własnych możliwości. W takim ujęciu postawy twórczej często pojawia się termin „ekspresja” lub „twórcza ekspresja”. Prowadzona co jakiś czas forma tworzenia muzyki przez dzieci niezmiernie korzystnie wpływa na kształtowanie się ich postawy twórczej (Słyk, 2014b: 174–182). Urszula Smoczyńska-Nachtman (1980: 32) twierdzi, że mimo szczerości, autentyzmu, naiwnego uroku dziecięcej twórczości, nie możemy oczekiwać od małego człowieka, aby tworzył wielkie dzieła oraz by ujawniły się u niego wielkie talenty. Badaczka zauważa również, że końcowy rezultat tworzenia dziecięcego może okazać się niezbyt efektowny, ale największą wartością jest to, że dziecko bierze udział w procesie twórczego myślenia i samodzielnego odkrywania własnych możliwości. Wyraża ono siebie wtedy, gdy tworzy, a jego działanie jest aktem twórczej ekspresji. Istota problemu tkwi nie w finalnym produkcie aktu twórczego, ale w samym procesie tworzenia. Za twórczą ekspresję uznaje się każdą nową formę zachowania dziecka. Pedagogika twórczości działalność artystyczną najmłodszych oraz ich zabawy porządkuje w następujące kategorie: ekspresja ruchowo-muzyczna (improwizacje wokalne-muzyczne), ekspresja ruchowo-mimiczna (gesty, ruchy, zabawy ruchowe, spontaniczny taniec), ekspresja słowna (intonacja głosu, wypowiedzi słowne), ekspresja plastyczna (rysowanie, malowanie, modelowanie) oraz ekspresja zabawowa (traktowana jako synteza aktywności).

Z twórczością jako zdolnością do kreowania wyobrażeń związana jest wyobraźnia, a powstawanie wyobrażeń niejednokrotnie utożsamia się z postawą twórczą

(Kisiel, 2005: 5). Wyobraźnia dziecka ujawnia się w kilku momentach jego życia (Górniewicz, 1992: 7). Obecna jest w zabawie, w działalności artystycznej, w zajęciach domowych, w trakcie nauki, w stosunkach interpersonalnych oraz w innego rodzaju aktywności dziecka (Krzywoń, 2003: 36–46). Istotą procesu twórczego jest więc wyobraźnia, czyli „zdolność człowieka do kreowania obrazów umysłowych o różnym stopniu oryginalności” (Górniewicz, 2001: 91). W odniesieniu do muzyki, jak podaje Wiesława A. Sacher (2012: 224), „uczeń, wyobrażając sobie dźwięki, może tworzyć z nich nieznane wcześniej dla niego struktury, będące jego własnym wytworem. I nawet jeśli w tej twórczości jest wyraźny znak pochodzący ze środowiska akustycznego otaczającego ucznia (np. z mediów), już samo przekształcanie poznanych melodii czy utworów posiada znamiona procesu twórczego”. Dlatego tak ważne jest tworzenie sytuacji dydaktycznych, w których mogą pojawić się akty twórcze. One warte są wysiłku nauczyciela oraz w pewnym zakresie uwarunkowane atmosferą zajęć.

W literaturze przedmiotu często napotyka się wypowiedzi, w których twórczość utożsamiana jest z procesem twórczym, stąd potrzeba doprecyzowania przytoczonych terminów (Szymański, 1987: 45). Proces twórczy w całym swoim przebiegu jest kreacją, przetwarzaniem, organizacją, odkrywaniem, powoływaniem form i znaczeń dotychczas nieistniejących. W związku z takim rozumieniem, w procesie twórczości wyróżnia się kolejno po sobie następujące fazy: przeżyciową, koncepcyjną i realizacyjną (Marciniak, 1976: 31–32). Lidia Maciejewska-Suchanek (2010: 21–22) podaje, że „w każdym człowieku istnieje gotowość do uruchomienia w sobie procesu twórczego, ukazania innym rezultatu intymnego świata własnej wyobraźni”. Proces twórczy jest najczęściej wielowątkowy i zintegrowany (Pikała, 2013: 297). Pod wpływem bodźców (np. tekstu, przyrody, dzieła sztuki) powstaje napięcie poznawczo-emocjonalne i w jego następstwie twórczość (np. poetycka, muzyczna, plastyczna czy dziennikarska). Odnotowane w badaniach opisy reakcji dzieci, poprzedzone percepcją muzyki artystycznej, wskazują na istotną rolę twórczości w mobilizacji uwagi w procesie analizy dzieła oraz w rodzeniu się muzycznych zainteresowań. Praktyczną i w miarę uniwersalną definicję procesu twórczego podaje Stanisław Popek (1988a: 16) twierdząc, że „proces twórczy to szereg ukierunkowanych czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadomionych przez podmiot tworzący, w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegu przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego »ja«”. Istotą twórczości rozpatrywaną w procesie twórczym jest twórcza osobowość, rozumiana jako taka organizacja cech psychicznych człowieka, która może ulegać nieustannym zmianom w taki sposób, aby zachowana została stabilność tego, co decyduje o tożsamości jednostki – subiektywnej i obiektywnej. Według Tadeusza Żuka (1986: 92) proces formowania się



uzdolnienia twórczego rozpoczyna się w okresie wczesnego dzieciństwa i trwa przez całe życie. Autor podkreśla, że „im młodsze dziecko, tym większe prawdopodobieństwo wykształcenia mechanizmu osobowościowego sterującego zachowaniem twórczym”. Robert Gloton i Claude Clero (1988: 79) twierdzą, że małe dziecko jest w naturalny sposób twórcze choćby dlatego, że jest wyposażone w „zdolność zdobywania zdolności”. Edward Nęcka (2001: 20) zauważa, że „poszukiwanie sposobów i możliwości rozwijania twórczego funkcjonowania dziecka opiera się na założeniu, że twórczość jest traktowana jako cecha umysłu i ma charakter stały. Oznacza to jej powszechne występowanie, ale także obecność możliwych do zastosowania strategii jej kształtowania, rozwijania i treningu”. Proces twórczy obejmuje następujące fazy: odkrycie problemu, analizowanie sytuacji problemowej, wytwarzanie pomysłów rozwiązania problemu oraz weryfikowanie pomysłów rozwiązania problemu (Kozielecki, 1969: 25–26). Liczne badania z zakresu psychopedagogiki twórczości dowodzą, że stymulowanie twórczej aktywności uczniów rozwija ich wrażliwość zmysłową, wyobraźnię, pomysłowość, płynność, giętkość i oryginalność myślenia, a także umiejętność odkrywania i formułowania problemów, otwartość myślenia i samodzielność sądów, wewnętrzną motywację zadaniową oraz umiejętności rozwiązywania problemów.

Podjęcie aktywności twórczej z czasem staje się nawykiem ukierunkowanym na poszukiwanie oryginalności. Trudno jest przewidzieć końcowy efekt swoich działań, jednakże warto stwarzać sytuacje poszukiwawcze, aby przekonać się o skuteczności własnej aktywności. Zaplanowane działania w procesie twórczym, zanim dadzą się poznać w ostatecznej postaci, ulegają wielokrotnym przeobrażeniom, jednak pod wpływem kreatywnej i twórczej aktywności – w tym przypadku przede wszystkim sztuki muzycznej – ukształtowana motywacja wewnętrzna nie pozwala własnej ambicji „spoczywać na laurach”, lecz mobilizuje do realizowania się w wielu dziedzinach życia.

### 1.3. Inhibitory i incytatory muzycznej aktywności twórczej nauczyciela i ucznia

Na temat twórczej aktywności muzycznej uczniów na etapie szkoły podstawowej pisali: Helena Danel-Bohrzyk (2000: 215–224), Jerzy Dyląg (2005: 312–321), Elżbieta Frołowicz (2012c: 154–160), Rafał Kojs (2000: 71–74), Jerzy Kujawiński (1990: 40–73), Wiesława Sacher (2012: 209–214), Ewa Zwolińska (1997: 25), Jadwiga Uchyła-Zroski (2012: 275), Ewa Szatan (2016: 141) i inni. Wskazani autorzy w swoich rozważaniach podkreślali głównie wpływ twórczej muzycznej aktywności na rozwój zdolności muzycznych. Natomiast problematyką kształtowania twórczej postawy dziecka poprzez zajęcia umuzykalniające w klasach początkowych zajmowała się

Agnieszka Soroka (2005: 322–329). Przeprowadzone przez autorkę badania objęły uczniów z punktu widzenia szkoły muzycznej I stopnia. Ewa Szatan prowadziła eksplorację dotyczącą twórczości i kreatywności dzieci na zajęciach muzyczno-ruchowych. Projekt muzyczny był realizowany w ramach zajęć pozaszkolnych i opierał się na założeniach rytmiki Emila Jaques-Dalcroze’a. Jedną z przyjętych strategii było działanie muzyczne nastawione na samodzielność dzieci i stymulację zachowania twórczego (2017: 121–132). Badania nad wpływem aktywności muzycznej na poziom kreatywności, motywacji do pracy oraz poziom kompetencji społecznych prowadziła Maria Spychiger (1997) w jednej ze szkół berlińskich. Natomiast w Polsce nie odnotowano pogłębionych badań weryfikacyjnych w zakresie oddziaływania twórczych zajęć muzycznych na rozwój postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej (niewykazujących szczególnych zainteresowań muzycznych w środowisku miejskim) w ramach zajęć zintegrowanych. W opisywanym obszarze poznawczym współczesnej rzeczywistości edukacyjnej odnotowano natomiast wiele relacji o charakterze postulatycznym w warstwie deklaratywnej, które wymagają empirycznej weryfikacji.

Mówiąc o twórczości muzycznej dzieci, mamy na myśli istotne formy muzykowania, przejawiające się w śpiewaniu, zajęciach ruchowych przy muzyce, graniu na instrumentach, słuchaniu muzyki, a także muzycznych zabawach twórczych i własnej ekspresji dziecka. Twórczość muzyczna dziecka może przyjmować charakter twórczy lub odtwórczy. Twórczy charakter jest wtedy, gdy dziecko doświadcza i odkrywa pewne zależności podczas własnej aktywności, interpretuje dzieło według własnego uznania, pomysłu, tworzy własne kompozycje, poszukując czegoś nowego, np. brzmienia. Natomiast odtwórczy – wtedy, gdy naśladuje i przekształca zdobyte wcześniej umiejętności. Dziecko, bawiąc się, wykonuje proste zadania, które prowadzą do stopniowego, indywidualnego odkrywania praw i zasad rządzących muzyką (Kisiel, Zralek-Wolny, 2019: 23). Samodzielna, aktywna działalność daje okazję poznania, przeżywania, rozumienia, utrwalania i sprawdzania zdobytych wiadomości. Zdobywana w ten sposób wiedza staje się coraz bardziej potrzebna do dalszego działania twórczego i jest dla dziecka bardziej zrozumiała. „Dziecko ma bowiem prawo do eksperymentowania, błędzenia, wchodzenia na nieznaną teren, prawo do niezależności i oryginalnego tworzenia własnej wizji świata, prawo do realizacji własnych marzeń, wizji, potrzeb” (Krzywoń, 2003: 37). Dziecko, bazując na zdobytych doświadczeniach, odtwarza i tworzy *novum*, wyzwalając własną ekspresję. Z całym przekonaniem można stwierdzić, że dziecko w drodze do poznawania swoich możliwości, rozwijania swoich zdolności, odkrywania i akceptacji siebie jest twórcze, jak i odtwórcze w całej swojej działalności.

Celem zajęć z elementami twórczości nie jest specjalny jakiś popis, ale zwykłe, indywidualne wypowiedzanie się podmiotu edukacji głosem, ruchem,



rysunkiem lub dźwiękiem, a tym samym dążenie do autoekspresji. Twórczość muzyczna ma służyć wszechstronnemu rozwojowi dziecka. Nie chodzi tylko o to, aby w przyszłości zostało muzykiem, ale ogólnie by kształtować jego osobowość. W tym kontekście należy podkreślić, że muzyka, ze względu na swoje bogactwo, daje wiele możliwości. Jest interesująca dla dziecka, a przez to pobudza jego wyobraźnię, kreatywność i myślenie, pozytywnie oddziałując na zmysły. W tym przypadku nie jest istotny sam wytwór czy dzieło, jakie miałyby powstać, ale istotne jest zaangażowanie się dziecka w sam akt tworzenia, podejmowanie wysiłku próbowania. Zdaniem Marii Przychodzińskiej-Kaciczak (1974: 125) „wartość aktu twórczego, z pedagogicznego punktu widzenia, mierzy się nie doskonałością wytworu, lecz tym, na ile akt ten wywołuje indywidualną aktywność twórczą, bogaci wyobraźnię i wrażliwość [...]. Ich propozycje są najczęściej nowe, bywają odkrywczyste, nieraz wydawać się mogą dziwne. A jednak im ciekawsze, tym bardziej wartościowe”. Próby twórczości muzycznej przyczyniają się do ogólnego rozwoju dziecka, wyrabiają także umiejętność indywidualnego i oryginalnego wypowiedzania się, pogłębiają wrażliwość, poszerzają wiedzę. Zdaniem Beaty Podolskiej (1979: 59) działalność muzyczną dla dzieci należy tak organizować, aby formy słuchania, odtworzenia i tworzenia przenikały się nawzajem, tworząc integralną całość.

Aktywność dziecka jest w pełni twórcza, gdy przejawia się w trzech podstawowych fazach działalności: planowania (obejmującego przygotowanie i projektowanie), realizowania i kontrolowania. Próba tworzenia to proces, który wymaga indywidualnego podejścia do każdego dziecka i intuicyjnego wczucia się w jego psychikę. Podczas eksperymentów dźwiękotwórczych dziecko nabywa doświadczeń, tworząc dzieła oryginalne, wartościowe same w sobie, dzieła, które niestety często nie są zauważane przez muzykujących. Dziecięca działalność muzyczna to przede wszystkim eksperymentowanie, poszukiwanie, radość obcowania z dźwiękami, zabawowe tworzenie własnej muzyki, która niejednokrotnie zadziwia „szkolnego młodszego twórcę”, próbującego wyrazić swoje najskrytsze pragnienia. To poszukiwanie własnej drogi i miejsca w świecie dźwięków. Jak podaje Maciej Kołodziejcki (2014: 142), „ważne jest to, że środowisko najbliższe staje się źródłem społecznego rozwoju dziecka i źródłem twórczego urzeczywistnienia egzystencji”. Budowanie motywacji wewnętrznej sprzyja rozwojowi kreatywności, a u wielu małych osób doświadczanie, które ma znaczenie kluczowe, dynamicznie intensyfikuje się właśnie w okresie dzieciństwa (Sloboda, 2002: 20). W tym procesie środowisko rodzinne i wczesnej edukacji pełnią istotną rolę, a każda forma wychowania muzycznego daje nieocenione korzyści, które – rozpowszechniane – dojrzewają i owocują w całym dorosłym życiu człowieka.

Próba tworzenia muzyki dodaje dzieciom pewności siebie, odwagi, pomaga pokonać nieśmiałość, wzmacnia ich poczucie bezpieczeństwa, rozwija kreatywność,

buduje więzi interpersonalne, daje satysfakcję. Jednak warunkiem dobrego muzycznego startu musi być absolutna akceptacja każdego wytworu dziecięcej wyobraźni. W życiu każdego dziecka muzyka odgrywa znaczącą rolę. Od samych narodzin, a nawet jeszcze w łonie matki, mały człowiek może słuchać i reagować na dźwięki dochodzące z zewnątrz (Gordon, 1997: 12). W dzieciństwie nieustanny kontakt z dźwiękami sprawia, że przyzwyczajamy się do nich, wsłuchujemy się i naśladujemy. Z czasem stają się one nieodłącznym elementem naszego życia. W przypadku dziecięcej twórczości muzycznej dźwięki i odgłosy dochodzące z zewnątrz już od pierwszych etapów życia dziecka stanowią podłoże rozwoju muzycznego. Pierwsze wykonane przez dziecko dźwięki powstają najczęściej w sposób nieświadomy i odnoszą się przede wszystkim do zaspokajania swoich zabawowych potrzeb. Z czasem doskonalili się słuch i rozwija zdolność reagowania na poszczególne dźwięki. Szczególnie w przedszkolu i klasach początkowych aktywność dzieci w sferze muzycznej wydaje się największa. Wykonują najwięcej piosenek, próbują grać na prostych instrumentach, poszukują coraz to nowych doznań dźwiękowych, zaspokajając ciekawość (Kisiel, 2015: 39). Bawiąc się dźwiękami, uruchamiają wyobraźnię, tworzą własne kompozycje, są zainteresowane wszystkim, co je otacza. Umiejętności muzyczne, jakie dzieci zdobywają w pierwszych latach życia, pozwalają im lepiej rozwijać się w dalszej edukacji muzycznej. Jeżeli odpowiednio pokieruje się dzieckiem i rozwinię się w nim chęć muzykowania, poszukiwania i eksperymentowania, jest szansa, że młody człowiek wędrując ku dorosłości, będzie „stałe powracał” do „wydeptanych” ścieżek ogrodu wspomnień pełnych muzycznych westchnień.

Zofia Burowska (1980: 44) wskazywała, że „w procesie tworzenia, szczególnie w procesie tworzenia zbiorowego, prawidłowa muzyczna reakcja dziecka uzależniona jest od wzmożonej koncentracji uwagi. Zapamiętywanie musi tu być bardziej aktywne, a wyobraźnia słuchowa bardziej usługowa i giętka aniżeli w innych formach aktywności. Tworzenie muzyki może zapewnić bardziej efektywną drogę wprowadzania dziecka w świat muzyki aniżeli zapamiętywanie przez nie i odtwarzanie pieśni, przyswajanie pewnych muzycznych faktów i sporadyczne słuchanie muzyki”. Rozwijanie twórczej postawy, samodzielne rozwiązywanie problemów związanych z muzyką, umiejętność operowania muzycznymi środkami wyrazu artystycznego również realizowane są w ramach funkcji poznawczej i kształcącej. Poznanie rzeczywistości przez pryzmat sztuki prowadzi człowieka do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna, a ono nie poucza, lecz raduje i nasycza naszą świadomość, nasze zmysły, wyobraźnię i uczucia (Parkita, 2005: 33).

Wychowanie muzyczne dokonuje się poprzez różne formy aktywności: śpiew, grę na instrumentach, ruch przy muzyce, tworzenie muzyki i słuchanie jej. Formy te rozwijają i kształcą zdolności wykonawcze, zdolności percepcji, wrażliwość na

muzykę. Zaspokajają bieżące potrzeby estetyczne dziecka, jakże inne w różnych stadiach jego rozwoju, przygotowują do percepcji muzyki, stwarzają możliwość bezpośredniego kontaktu dziecka z muzyką poważną, czyli taką, której samo jeszcze nie może wykonywać. Atmosfera radości i swobody w kontaktach z muzyką jest niezbędna dla rozwoju psychicznego i emocjonalnego dzieci. Kontakt z muzyką nie może wynikać z obowiązku, musi być przede wszystkim potrzebą, gdyż tam, gdzie zaczyna się obowiązek, kończy się spontaniczne zainteresowanie, a co za tym idzie – postęp w rozwoju muzycznym.

Przez twórczą aktywność na początkowym etapie nauczania i uczenia się muzyki rozumiemy podejmowaną chętnie i uprawianą z zadowoleniem, opartą na własnych pomysłach, często świadomą celu, osobistą działalność ucznia, prowadzoną w poczuciu odpowiedzialności, stymulowaną przez muzyczne zadania problemowe dostosowane do potrzeb dziecka i jego środowiska, której następstwem jest odkrycie przez uczącego się nowych dla niego doznań i informacji muzycznych, a zwłaszcza wytworzenia nowych dla ucznia rytmów, melodii, ruchów ujętych w określone formy muzyczne – za pomocą głosu, gestu i ruchu oraz instrumentu muzycznego (Kujawiński, Kurkowski, 1990: 204–205). Wśród funkcjonujących poglądów na twórczość dziecięcą wyróżniono:

1. podejście elitarno-przedmiotowe – zjawisko tworzenia nie występuje u dzieci lub jest bardzo rzadkie. Dzieci nie tworzą niczego nowego i cennego, z wyjątkiem tzw. cudownych dzieci;
2. podejście podmiotowo-humanistyczne – dzieci z całą pewnością są twórcze, nawet bardziej niż dorośli;
3. podejście realistyczne – dzieci wykazują się postawą twórczą w niektórych tylko dziedzinach, głównie w sztuce: plastyka, muzyka, teatr, a nie w nauce, wynalazczości czy działalności społecznej (Szmidt, 2007: 191).

W pewnym sensie każdy z powyższych poglądów ma swoje uzasadnienie. Jeżeli cenimy tylko wartościowe dzieła, to pod tym względem dzieci nie mają szans. Jednak błędem będzie stawianie dzieci obok twórców dorosłych. „Dzieło” dziecka posiada inną wartość i nie może równać się z wytworem dorosłego artysty. Biorąc pod uwagę drugi pogląd – dzieci nie do końca są świadome swojej twórczości, bo niejednokrotnie wprawiają dorosłych w zadziwienie. Jest to tworzenie spontaniczne, oryginalne, realizowane często poprzez teksty słowne albo inne działania celowe, np. plastyczne, muzyczne, w których najistotniejszy jest proces aktywnego działania, a nie efekt końcowy. Trzeci pogląd dotyczy twórczości, która jest umiejscowiona pomiędzy dwoma pierwszymi i wskazuje, że dzieci podobnie jak dorośli są mniej lub bardziej twórcze.

Twórczość dziecięca prowadzi do zaspokojenia ciekawości poznawczej, fantazjowania, wyobraźni. Jest sposobem ekspresji przeżyć i myśli dzieci, a w rezultacie

naturalną drogą ich rozwoju intelektualnego, emocjonalno-motywacyjnego oraz sprawnościowego. Natomiast człowiek dorosły, bazując na wcześniejszych doświadczeniach, przejawia twórczość w innych dziedzinach. Zofia Burowska (1980: 28) przekonuje, że „dziecko nie jest artystą »dorosłym«, ponieważ nie ma opanowanej techniki i zainteresowane jest przede wszystkim własnym procesem tworzenia, a nie jego wynikami”. Możliwości twórcze jednostki w tym zakresie są nieograniczone, dlatego też celowe oddziaływania edukacyjne w określonych warunkach oraz specjalnie dobrane działania pedagogiczne mogą przyczynić się do rozwijania twórczego myślenia uczniów klas I–III. Stąd wydaje się konieczne dostarczanie różnorodnych bodźców, zapewniających najmłodszym odmienną doznań (Limont, 1994: 36). Uczeń podczas twórczych działań angażuje się poznawczo, emocjonalnie i ruchowo. Wzbogaca wiedzę o sobie, o innych i o świecie, a współdziałając z innymi – zdobywa kompetencje społeczne (Jakubowska, 1996: 29–40).

Podejmowane przez twórczych i refleksyjnych nauczycieli działania edukacyjne powinny przyczynić się do rozwijania u uczniów klas początkowych zdolności krytycznego myślenia, umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji, poszukiwania możliwości własnego rozwoju i wzmocnienia poczucia wolności i odpowiedzialności, zdobywania umiejętności efektywnego uczenia się przez całe życie, determinacji, samorealizacji i twórczej aktywności.

Współcześnie muzyka inspiruje do zainteresowań problematyką badań nad edukacją muzyczną nie tylko w celach naukowych, ale przede wszystkim w celach praktycznych – w zakresie wypracowania i promowania tzw. dobrych praktyk muzycznych (Rozstrzygnięcie konkursu, 2016). Poza tym istnieją obszary niezbadane, jak oddziaływanie muzyki na dziecięce umysły, stymulowanie potencjału mózgu w procesie uczenia się. To wyzwanie podejmuje dziś edukacja przyjazna neuroonom – neurodydaktyka (Żylińska, 2013: 56; Spitzer, 2017: 35).

Forma tworzenia muzyki przez dzieci w szkole wymaga od nauczyciela dodatkowego nakładu pracy, wzmoczonego wysiłku, chęci, cierpliwości, wyrozumiałości, akceptacji, zaangażowania. Aktywność w tym zakresie wymaga wielu wyrzeczeń i nie należy do łatwych, są jednak i tacy nauczyciele, którzy podejmują się i stosują tę formę muzykowania w nauczaniu zintegrowanym. Proces tworzenia muzyki przez uczniów polega na stałym poszukiwaniu, eksperymentowaniu, a efekt końcowy nie powinien być ostateczny. Jest on z pewnością ważny w trakcie konkretnego wysiłku dziecka, które w tym czasie może czuć się zupełnie spełnione.

Nauczyciel, który chce kształtować twórczą postawę swoich uczniów, zdaniem Jana Zborowskiego (1986: 45) winien dysponować bogatą wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, a w działaniach metodycznych stwarzać dziecku możliwości wysuwania własnych pomysłów i samodzielnego zdobywania wiedzy. Powinien tworzyć sytuacje, które będą dla dziecka wyzwaniem do podjęcia aktywności. Nauczyciel

mający na uwadze właściwy rozwój twórczej aktywności dziecka, winien umieć nie tylko „wejść w świat dziecka”, ale razem z nim wzbogacając go i rozwijając to, co już istnieje, tworzyć załączki przyszłej wiedzy dziecka o sztuce oraz o sobie samym, pozwalając uruchomić wewnętrzną motywację, by dziecko nie było zmuszane do wykonywania zadań, ale wręcz wykazywało gotowość realizacji. Tym sposobem dziecko, wzrastając ku dorosłości, może aktywnie tworzyć swój własny fundament, na którym będzie mogło spontanicznie zdobywać wiedzę, w sposób konstruktywny uczyć się planowania i organizowania własnych działań.

Nauczyciel zachęcający do twórczości sam musi znać język muzyki i chcieć „mądrze bawić się” z uczniami, a wszelkie zaistniałe niepowodzenia powinien poddawać refleksji, umiejętnie przekształcać, planować i wykorzystywać je jako walory budujące i cenne motywy do dalszej aktywności własnej. Twórczość powstaje w atmosferze swobody, akceptacji i samoakceptacji wszelakich pomysłów własnych, nauczyciela i uczniów. Ponadto aktywność twórcza jest procesem długotrwałym i wymaga treningu, cierpliwości i wytrwałości w dążeniu do celu, którego efekt końcowy trudno przewidzieć. Można jedynie żywić nadzieję, że włożony w ten proces kształcenia wysiłek i trud zaowocuje w kolejnych latach edukacji. Dlatego tak istotny jest proces kształcenia ustawicznego, który przygotowuje uczniów do zachowania zdolności uczenia się przez całe życie, by mogli podążać za szybkim rozwojem cywilizacji i dorównywać wymaganiom współczesnego świata (Dz. U., 2006).

Kreatywne kompetencje nauczyciela okazują się kluczowe w pokonywaniu inhibitorów twórczości (Szmidt, 2007: 25). We współczesnej szkole, jak zauważa S. Popek (1988a: 6), tradycyjne metody pracy sięgają swoimi korzeniami do czasów Zbigniewa Herberta, który wskazywał, że głównym celem wychowania i kształcenia było ukształtowanie moralnego charakteru ucznia za pośrednictwem stosowania kar i nagród, surowej dyscypliny, bezwzględnego posłuszeństwa. Społeczeństwo wychowane w tradycyjnej szkole hamuje rozwijanie postaw twórczych wychowanków. Inhibitory i bariery twórczości leżą zarówno po stronie uwarunkowań społecznych, jak też mają swoje źródło w osobowości nauczycieli.

Pomimo licznych zalet i walorów wychowawczo-dydaktycznych „tworzenie muzyki” jest jednak najrzadziej stosowaną w praktyce szkolnej formą aktywności muzycznej. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest przede wszystkim zróżnicowane muzyczne przygotowanie nauczycieli, brak czasu i środków, ograniczenia lokalowe, ale przede wszystkim brak motywacji wewnętrznej i determinacji do aktualizowania własnej wiedzy i samodoskonalenia się w tym aspekcie. To również powielanie nieskutecznych metod i form nauczania i uczenia się – mało atrakcyjnych zajęć, niechęć nauczyciela do poszukiwania inności, poddawanie się rutynie, rezygnacja z oceny podejmowanego ryzyka, obawa przed poniesieniem ewentualnej porażki,

która bardziej zniechęca do kolejnych działań niż motywuje. Poza tym brak chęci i pomysłu na siebie jako pedagoga małych dzieci przyczynia się do monotonii. Przybliżone przeszkody (inhibitory) nie służą poprawie jakości edukacji. Zdaniem Beaty Dyrdy (2004: 11, 21) szczególnie ważny wydaje się w tej sytuacji problem stymulowania rozwoju uzdolnień twórczych uczniów i warunków, jakie ku temu stwarza szkoła. Twórczość pojmowana jako warunek edukacji to przede wszystkim twórcza atmosfera panująca w klasie szkolnej, aktywizujące metody nauczania, postawa nauczyciela polegająca na wspieraniu myślenia twórczego uczniów, podmiotowość wychowanka oraz rozwijanie wyobraźni i samodzielności myślenia.

Z przeglądu dotychczasowych badań nad twórczością wynika, że na etapie nauczania początkowego czynnikami stymulującymi twórczość są: atmosfera na lekcji, którą cechuje otwartość, zaufanie, brak sztywnych wymagań, unikanie nadmiernej krytyki, plastyczność przebiegu procesu dydaktycznego, indywidualne podejście do ucznia, profesjonalizm nauczyciela, który jest zainteresowany uczniami i pełen entuzjazmu do pracy z nimi. Istotne staje się także precyzyjne wskazanie aktywności muzycznej dziecka z punktu widzenia takich odniesień jak: ekspresja, aktywność twórcza, proces twórczy, postawa twórcza i twórczość.

#### 1.4. Metody aktywizujące – wsparciem zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej

Edukacja wczesnoszkolna jako dyscyplina o proweniencji teoretyczno-praktycznej za cel stawia sobie wspieranie całościowego rozwoju dziecka (Klus-Stańska, 2019: 56). Proces wychowania i kształcenia prowadzony w młodszych klasach szkoły podstawowej umożliwia jednostce odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Edukacja na tym etapie ukierunkowana została na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych dziecka. W tym obszarze szkoła respektuje jego podmiotowość w procesie budowania indywidualnej wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorostania. W efekcie takiego wsparcia młody człowiek osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na wyższym etapie edukacyjnym (Dz. U., 2017: 16–17, 53–54). Edukacja uczniów klas I–III w świetle obowiązujących dokumentów powinna być realizowana w postaci kształcenia zintegrowanego i obejmować: integrację czynnościową, metodyczną, organizacyjną i treściową, z zachowaniem podstawowej formy planowania pracy dziecka, jakim jest dzień wielokierunkowej jego aktywności (Dziamska i in., 2017). „Termin kształcenie zintegrowane (*formation globale*) zakłada jedność procesu wychowawczego, integrację różnych dziedzin i przedmiotów, a także integrację przeżycia i aktywności” (Gloton, Clero, 1988: 18). Jednak w literaturze pojawiają się głosy wskazujące



na małą realność stosowanej w praktyce tej wiodącej strategii, ukazujące pozory i „ślepe uliczki” integracji widzianej z pozycji sensów i bezsensów edukacji wczesnoszkolnej (Klus-Stańska, Nowicka, 2013: 185–194).

Strategia kształcenia zintegrowanego kreuje przestrzeń edukacji początkowej, tak aby każdy uczeń mógł poznawać przedmioty i zjawiska wszechstronnie, odkrywać związki i zależności pomiędzy przedmiotami a jego otoczeniem oraz zjawiskiem jego występowania. W tego typu procesie płaszczyzny asocjacyjne ulegają zespoleniu, zarówno treści i strategię nauczania, jak i aktywność ucznia (zewnętrzna i wewnętrzna) oraz jego sfery osobowości (poznawcza, emocjonalna i wykonawcza). W koncepcji kształcenia zintegrowanego praca zorientowana na dziecko (będące podmiotem w edukacji) wykazuje się niepowtarzalną indywidualnością, o swoistym dynamizmie rozwoju, potrzebach i ograniczeniach. Zgodnie z założeniami teoretycznymi postulowaną integracją (treści, metod, form organizacji pracy i relacji społecznych jednostek edukacyjnych) kieruje nauczyciel, regulujący czas pracy uczniów zgodnie z charakterem sytuacyjno-zadaniowym zajęć. Efekty procesu edukacji wczesnoszkolnej są zorientowane na cele kształcenia, związane z nimi treściami, metodami i formami pracy oraz środkami dydaktycznymi. Odpowiednio dobrane i sformułowane stanowią pozytywny impuls i motyw do działania oraz pomoc w koordynowaniu czynności realizacyjnych. Stanowią także płaszczyznę odniesienia dla kontroli i oceny osiągnięć podjętej działalności oraz wskazują kierunek zmian w procesie edukacji (Karbowiczek, 2003: 21).

Założenia kształcenia zintegrowanego, które stały się bazą w konstrukcji obecnie funkcjonującej strategii procesu dydaktyczno-wychowawczego, zostały mocno osadzone na koncepcji całościowego kształcenia Ryszarda Więckowskiego (1995: 59–64). W tym obszarze autor wskazał trzy strategie istotne z punktu widzenia realizacji procesu nauczania i uczenia się. Pierwsza, percepcyjno-odtwórcza, uwzględnia styl, który sprowadza się do przyswajania przekazywanych przez nauczyciela określonych treści i odtwarzania ich przez dzieci. Charakteryzuje się ona schematyzmem, w którym nauczający zadaje pytania, naprowadza, formułuje zadanie, a dziecko/uczeń podejmuje się aktywności wykonawczej, czyli wykonuje polecenie. Ta strategia nie powinna być wiodąca w edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ jej schemat przypomina koncepcję behawioralną rozwoju (jest bodziec, to i jest reakcja). Druga, percepcyjno-wyjaśniająca, bazuje na relacji nauczyciel – uczeń. Kreatorem sytuacji edukacyjnych jest w niej uczeń, który w swoim spontanicznym poznawaniu zadaje pytania służące rozwiązywaniu problemu, będące dopełnieniem rozumowania brakującej informacji. Nauczyciel, pozostając w stałej relacji z uczniem, wykorzystuje tę sytuację, stymulując rozwój myślenia krytycznego małego człowieka. Paradygmat ten odwołuje się do wyobraźni dziecka/ucznia i jest niezbędny do jego rozwoju. Trzecia, percepcyjno-innowacyjna

strategia, będąca istotnym wzorem w kształceniu zintegrowanym, lansuje pedagogiczne podejście sytuacyjne. Zadaniem nauczyciela jest kreowanie tzw. okoliczności zaskakujących dziecko, tworzących zdziwienie, zaciekawienie, motyw do dalszej aktywności i zainteresowanie. Podejście sytuacyjne zawiera w sobie pewną nieokreśloność. Dziecko w okolicznościach dla siebie innych, nowych, odkrywa rozbieżność pomiędzy dotychczasowym a aktualnym doświadczeniem. Wychodzi poza dostarczone mu informacje, dokonuje transgresji, podejmuje działania innowacyjne. Nauczyciel w tym procesie staje się inspiratorem myślenia twórczego, jednocześnie aktualizując je do odkrywania nowych zależności, pojęć, funkcji i rzeczy. W tym miejscu warto wskazać, że aktywność twórcza, jako wskaźnik percepcyjno-innowacyjnego uczenia się, doprowadza do określonych zmian w otoczeniu ucznia, które stają się zgodne z jego oczekiwaniami i potrzebami poznawczymi (Więckowski, 1999: 91–98).

W procesie edukacyjnym klas początkowych, podczas zajęć zintegrowanych ważne miejsce zajmują metody nauczania i uczenia się. Metoda w literaturze pedagogicznej określana jest najczęściej jako najbardziej typowy wzorzec czynności wykonywanej przez nauczyciela, sposób pracy, układ czynności skierowanych na wywołanie, ukierunkowanie i wspomaganie procesu uczenia się ucznia, w wyniku którego w wychowanku ma zajść zaplanowana zmiana. Owo przekształcenie może być opisane jako zdobycie nowych wiadomości, nabycie umiejętności posługiwania się nową wiedzą w praktyce, a także rozwijanie zainteresowań, zdolności, kształtowanie postawy i świata wartości ucznia (Sajdak, 2004: 180–186). Rozważania na temat klasyfikacji oraz charakterystyki metod nauczania można odnaleźć w publikacjach wielu polskich pedagogów, jak: Kazimierz Sośnicki, Zbigniew Zborowski, Tadeusz Lewowicki, Józef Pólturzycki, Bolesław Niemierko, Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz i inni (Gołębiak, 2004: 158). W przypadku dydaktyki ogólnej i szczegółowej (np. edukacji wczesnoszkolnej czy muzycznej) metody nauczania są przedstawione jako prawdziwe katalogi dróg prowadzących ku oczekiwanym rezultatom.

Metody aktywizujące w literaturze przedmiotu zostały sklasyfikowane i obszernie omówione m.in. przez: Jadwigę Krzyżewską (1998: 34), Ryszarda Więckowskiego (2001: 326), Krystynę Rau i Ewę Ziętkiewicz (2014: 19) czy Bożenę Kubiczek (2007: 80–81). Autorzy w swoich publikacjach podkreślają, że dzięki wykorzystaniu w procesie dydaktycznym metod, form i technik aktywizujących, dzieci kształcą wiele umiejętności, których nie zapewniają tradycyjne metody podające. Właściwie stosowane, niosą wiele korzyści dla uczniów, a także dla samego procesu edukacyjnego. Przede wszystkim podnoszą efektywność kształcenia, poprawiają skuteczność przekazywania treści, uatrakcyjnijają przebieg zajęć, ułatwiają zdobywanie wiadomości i wyrabiają umiejętności. Łączą także proces edukacyjny



z zabawą, oddziałują na jego atrakcyjność i wzbudzają motywację do działania (Ordon, 2015). Obecny system edukacyjny poszukuje optymalnych metod pracy z uczniem, dostosowując się do współczesnego stanu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Dąży się do zmiany sposobu pracy nauczyciela z uczniem, przechodząc od tradycyjnego do nowoczesnego, na miarę XXI wieku. Ewolucja dotyczy pełnego wykorzystywania potencjału rozwojowego ucznia, organizacji skutecznego i atrakcyjnego procesu dydaktyczno-wychowawczego, bardziej otwartego i przyjaznego dziecku. W tym znaczeniu metody aktywizujące stają się dla ucznia i nauczyciela atrakcyjną formą uczenia się i nauczania, pozwalającą na atrakcyjne poznawanie otoczenia, zdobywanie wiedzy i praktycznych umiejętności. W ujęciu Ireny Adamek (2000: 64) metody aktywizujące „umożliwiają uczniom samodzielne poszukiwanie wiedzy w toku własnej, wielostronnej aktywności, wywołanej sytuacją zadaniową lub problemową”. Czesław Kupisiewicz (1993: 352) definiuje je jako: „celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający tym ostatnim opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych”. Pojęcie „metod aktywizujących” wiąże się z terminem „aktywność”, którą Maria Tyszkowa (1990: 6–22) uważa za „podstawową właściwość istot żywych, sposób ich istnienia, która stymuluje prawidłowy rozwój wszelkich żywych organizmów”. Aktywizujące metody nauczania z reguły nastawione są na ukierunkowanie samodzielnego poszukiwania przez ucznia własnego stylu uczenia się i życia, a także rozwój twórczej postawy i kreatywności. Obecnie coraz częściej w placówkach oświatowych obserwuje się prowadzenie zajęć w formie projektów, pracy warsztatowej, pracy z zastosowaniem metod aktywizujących, gier symulacyjnych czy zabaw rozwijających samopoznanie.

Potrzebę aktywizowania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym podkreślają Leokadia Wiatrowska i Halina Dmochowska (2013: 135). Autorki piszą, że we wszystkich działaniach edukacyjnych wynikających z funkcji pełnionych przez przedszkole i szkolne nauczanie początkowe, nauczyciel powinien uwzględniać aktywność dziecka, jego nieustającą potrzebę poszukiwania, odkrywania, poznawania oraz doświadczania otaczającej rzeczywistości. W młodszym wieku szkolnym uczniowie dążą do zaspokajania naturalnej ciekawości poznawczej i wzbogacenia zasobu doświadczeń z różnych sytuacji wymagających myślenia i podejmowania decyzji. Zainteresowanie się danym problemem pobudza myślenie i zachęca do działania, które korzystnie wpływa na rozwój psychiczny, fizyczny i społeczny. Aktywne metody pracy dają uczniowi możliwość zaprezentowania własnych badań, dzielenia się wiadomościami i umiejętnościami z innymi, zaś nauczycielowi umożliwiają dostrzeganie indywidualnych cech osobowości ucznia w jego samodzielnej pracy. Stosowanie tych metod w nauczaniu otwiera

nauczycielom i ich uczniom szansę na stworzenie modelu szkoły uwzględniającej preferowany przez nich sposób uczenia się. Aby było ono efektywne, nauczyciel w pracy z dziećmi powinien podejmować różnorodne działania aktywizujące ucznia, uwzględniając jego emocjonalne nastawienie do działań, tak aby mógł on uruchomić jak najwięcej zmysłów. Niewątpliwie zastosowanie wybranych technik wymaga od dydaktyka poświęcenia sporej ilości czasu na przygotowania, jednak oczekiwania i efekty są tego warte. Stwarzanie uczniom możliwości uczenia się poprzez działanie, ułatwia im w znacznym stopniu zapamiętywanie, ponieważ w czasie wykonywania czynności angażują się emocje, zmysły, pracuje umysł i kształtuje się własna wola (Bauer, 2015). Nauczyciel, zdający sobie sprawę z tych faktów, będzie tak organizował proces nauczania, aby uczniowie mogli doświadczać, badać, działać i przeżywać.

Aktywizujące metody nauczania to przede wszystkim techniki pracy grupowej, które działają stymulująco na mobilność edukacyjną uczniów posiadających różny stopień umiejętności i zdolności. Przyswajanie wiedzy oraz zdobywanie umiejętności metodami aktywizującymi ułatwiają proces uczenia się. Nauka staje się przyjemniejsza i łatwiejsza, gdy zajęcia są bardziej zróżnicowane i interesujące. Uczniowie, pracując metodami aktywizującymi, stają się bardziej samodzielni i otwarci w kontaktach z innymi, krytyczni wobec siebie i wymagający, potrafią prowadzić dyskusje, słuchać i wyciągać wnioski, ożywiają atmosferę w klasie, wykazując się poczuciem humoru, chętniej i odważniej biorą udział w publicznych wystąpieniach. Potrafią sprawiać bezinteresownie radość innym. Wiele zabaw i ćwiczeń aktywizujących proponuje nauczycielom Mariola Jąder (2005; 2008). W swojej publikacji pt. *Krok... w kierunku kreatywności* zamieściła interesujące zabawy i ćwiczenia z tego zakresu. Metody aktywne w jej opinii polegają przede wszystkim na uczeniu się poprzez odkrywanie, praktyczną i twórczą działalność, swobodną indywidualną i grupową pracę, współdziałanie i wzajemną pomoc, samokontrolę, kształtowanie niezależności i postaw społecznych, kształtowanie poczucia własnej wartości, umiejętności badawczych, eksperymentowanie. Według Cecylii Langier (2008: 179) najlepsze metody nauczania to takie, które aktywizują wychowanków, motywują ich do pracy, pozytywnie wpływają na ich wiarę w siebie i swoje możliwości oraz umożliwiają praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy. Współczesne metody nauczania to przede wszystkim strategie wykorzystujące naturalną potrzebę aktywności dziecka, jego zaangażowanie, poszukiwanie, doświadczenie oraz dzielenie się i przeżywanie.

Do najczęściej stosowanych metod aktywizujących w edukacji zintegrowanej należy metoda twórczego myślenia, czyli tzw. burza mózgów, będącą odmianą dyskusji. Umożliwia ona uczniom szybkie zgromadzenie wielu pomysłów niezbędnych do rozwiązania danego problemu. Alex F. Osborn „burzę mózgów”

zalicza do aktywizujących metod werbalnych. Z założenia posiada ona pewne reguły, do których wszyscy uczestnicy muszą się dostosować, tj.: każdy pomysł jest dobry, ważniejsza jest liczba pomysłów niż ich jakość, każdy pomysł zapisujemy w formie podanej przez autora, nie komentujemy pomysłów, nie krytykujemy pomysłów, wszyscy na równych prawach bierzemy udział w zgłaszaniu pomysłów, zgłaszamy pomysły w wyznaczonym czasie. Drugą jest „edukacja przez dramę”, a stosowane w niej techniki gwarantują dzieciom kreatywne zabawy ruchowe w połączeniu z działaniami teatralnymi. Katarzyna Krasoń (2011: 75) zalicza dramę do tzw. ekspresyjnych metod aktywizujących, polegających na aktywnej identyfikacji uczniów z fikcyjnymi rolami i sytuacjami. Według autorki drama angażuje w działanie ucznia jego wiedzę i tworzy z nim nowe jej jakości, głównie poprzez uruchomienie określonych operacji intelektualnych, emocji, zmysłów i aktywności ruchowej. Tak rozumiana metoda określana jest w literaturze przedmiotu jako kreatywna. W szczególny sposób rozwija ona inteligencję emocjonalną, otwiera drogę do wewnętrznej kreatywności, wyobraźni i ekspresji. W dramie uczestnik ujawnia swoje emocje, zdolności oraz dostrzega zakres swoich możliwości, staje się bardziej twórczy (2011: 71–82). Innym przykładem z szerokiej gamy metod aktywizujących jest „Debata za i przeciw”. Metoda ta może być użyta podczas omawiania kontrowersyjnych tematów. Zadaniem uczniów podczas jej realizowania jest zaprezentowanie argumentów „za” i „przeciw” oraz przekonanie innych do swoich poglądów. Uczniowie dowiadują się, jak należy dyskutować, wyrażać swoje zdanie bez prowokacji i osobistych ataków. Z kolei „Kula śniegowa” przydatna staje się podczas tworzenia definicji i polega na przechodzeniu od pracy indywidualnej do grupowej. Daje każdemu uczniowi szansę na sformułowanie swoich myśli na dany temat, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności komunikowania się. „Sześć myślących kapeluszy” pomocnych będzie podczas inicjowania twórczego rozwiązywania problemów. Metoda ta kształci umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego stanowiska oraz uwzględniania poglądów innych ludzi. „Sześciu kapeluszy” przypisano różne sposoby myślenia: kapelusz niebieski pełni rolę szefa grupy, kieruje dyskusją, przyznaje głos mówcom, kontroluje, czy jakiś kolor nie jest preferowany w dyskusji, podsumowuje dyskusję, kapelusz czerwony kieruje się emocjami i intuicją, kapelusz żółty jest optymistą, wskazuje zalety i korzyści danego rozwiązania, kapelusz czarny jest pesymistą, krytykuje, widzi ujemne strony proponowanych rozwiązań, kapelusz biały wydaje opinie wyłącznie na podstawie faktów i liczb, jest obiektywny, używa rzeczowych argumentów, nie poddaje się emocjom, kapelusz zielony to osoba myśląca twórczo i bardzo pomysłowa, autor oryginalnych rozwiązań. Interesująca i bardzo użyteczna jest „metoda projektów”, polegająca na wykonaniu przez uczniów pewnego zadania, a więc projektu, który jest

realizowany samodzielnie, ale pod kierunkiem nauczyciela. W myśl założeń projekt powinien korespondować z zainteresowaniami uczniów oraz wiązać ich działalność praktyczną z umysłową (Szmidt, 2013: 239).

Renata Gozdecka (2008: 131–134), dokonując swojej klasyfikacji metod aktywizujących stosowanych w kształceniu muzycznym, wyróżnia ich odmienne reprezentacje: metody wizualizujące, werbalne, ekspresyjne i projektowe. Przykładem wizualizującej metody nauczania jest „Graffiti”, które kształci myślenie w atmosferze dobrej zabawy oraz umożliwia twórcze rozwiązywanie problemów. Metodę tę można wykorzystać na wiele sposobów, np. poprzez stwarzanie uczniowi możliwości dzielenia się własnymi pomysłami. Inną metodą aktywizującą grupę klasową może być „Mapa mentalna”. Umożliwia ona wizualne opracowanie problemu, uporządkowanie myśli oraz szybkie i łatwe zapamiętywanie potrzebnych informacji. Zrealizowana może być w formie kwiatu, drzewa, mapy nieba, z użyciem rysunków, obrazów, zdjęć, symboli, haseł i krótkich zwrotów. „Portfolio” polega na zbieraniu do teczek materiałów na temat wybrany przez uczniów lub podany przez nauczyciela. Od uczestników wymaga systematycznego gromadzenia i porządkowania zdobytych informacji. Umożliwia także planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się. „Rybi szkielet” jest metodą znaną jako zamysł bazujący na schemacie przyczyn i skutków. Na plakacie lub tablicy nauczyciel rysuje schemat przypominający rybi szkielet. W głowie ryby wpisuje dowolny problem, uczniowie metodą „burzy mózgów” wymieniają główne czynniki, które miały wpływ na powstanie danego problemu, wpisują je na tzw. dużych ościach. Nauczyciel dzieli uczniów na tyle grup, ile jest dużych ości. Każda grupa otrzymuje jeden czynnik główny (dużą „ość”) i w określonym czasie stara się odnaleźć przyczyny, które na niego wpłynęły. Przedstawiciele grup wpisują czynniki szczegółowe (małe „ości”) na schemat, z czynników szczegółowych (małych „ości”) uczniowie wybierają ich zdaniem najistotniejsze. Uczniowie wyciągają wnioski i rozwiązują problem. Według Wiesławy A. Sacher (1997: 35; 2012: 194–195) metody aktywizujące w obszarze edukacji muzycznej to sposoby nauczania muzyki, w których głównym podmiotem jest uczeń, jego proces myślenia, zainteresowania, doświadczanie uczuć estetycznych i intensywna aktywność. Metody aktywizujące autorka dzieli na metody odtwórcze, które dotyczą poznawania materiału muzycznego przez uczniów, i twórcze ze słuchu (rozumienie, zapamiętanie i powtórzenie) oraz z nut. Odtwarzanie muzyki może być w niektórych sytuacjach procesem twórczym, jeżeli uczniowie zachęceni są do jej własnej, indywidualnej interpretacji. Tworzenie muzyki ma wyzwalać aktywność ucznia w kontekście jego wyobraźni dźwiękowej. Naturalną potrzebą dziecka jest jego aktywność własna w postaci ruchu, zabawy, współdziałania, zdobywania kolejnych umiejętności. Nauczanie zintegrowane łączy wszystkie elementy składowe dla prawidłowego

rozwoju dziecka. Warunkiem niezbędnym nowoczesnego nauczania i uczenia się, szczególnie podczas zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej, jest właśnie stosowanie metod aktywizujących, które dają uczniom m.in. szansę rozwijania twórczej wyobraźni i umiejętności pracy w zespole (2012: 67). W klasach początkowych podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych kładzie się szczególny nacisk na kształtowanie postaw twórczych metodami aktywizującymi, czyli przez: aktywność wokalną, instrumentalną, ruchową, plastyczną, techniczną, polonistyczną, językową, matematyczną i środowiskową, wyrażaną w formie samodzielnych i integrujących działań. Dziecko w okresie wczesnoszkolnym pragnie tworzyć i działać przez doświadczanie. Jest gotowe do podejmowania aktywnych i twórczych działań, a te z kolei wzajemnie się przeplatają i wpływają na kształtowanie się twórczej postawy ucznia, gotowego do podejmowania szkolnych i pozaszkolnych interpersonalnych wyzwań.

Urszula Słyk (2015b: 47) wskazuje, że w praktyce edukacyjnej do najczęściej stosowanych kreacji aktywizujących, bazujących na formach twórczej i odtwórczej aktywności muzycznej uczniów w wieku wczesnoszkolnym, należą: śpiew i ćwiczenia mowy, gra na instrumentach, ekspresja ruchowa, percepcja muzyki i tworzenie muzyki. Muzyka sprzyja twórczej wypowiedzi dziecka poprzez słowo, śpiew, ruch, grę na instrumentach. Wypowiadając się głosem, ruchem albo muzykując na instrumentach, uczeń tworzy swoje pierwsze „dzieła muzyczne”. W integracji z plastyką, techniką, literaturą, środowiskiem i ruchem powstają oryginalne „dzieła”. Podczas zajęć muzycznych należy proponować uczniom działania otwarte i zachęcać ich do twórczych i kreatywnych zachowań przy muzyce. Właśnie improwizacja jest jedną z takich form działalności twórczej, które rozwijają wrażliwość muzyczną i zdolności twórcze, wpływają na zdyscyplinowanie zespołowe i współpracę. Na etapie nauczania początkowego należy wprowadzać ćwiczenia słuchowe, tworząc obrazy muzyczne, realizowane w formie różnych zabaw, np. rozpoznawanie zjawisk przyrody, odgłosów zwierząt, ruchu ulicznego oraz konstruowanie własnych instrumentów – zabawek dźwiękowych, a także słuchanie i analizowanie krótkich utworów muzyki klasycznej, ludowej, elektronicznej i współczesnej.

Mirosław Kisiel (2010: 259–272) w latach 2010–2011 realizował projekt badawczy w zakresie diagnozy preferencji muzycznych dzieci w wieku szkolnym, opisu istniejącego stanu realizacji działań w przestrzeni zróżnicowanych form wprowadzania dziecka w świat muzyki, oceny poziomu aktywności w wybranych obszarach działalności muzycznej dziecka oraz charakterystyki metod i form aktywizujących jako inspiracji w kształtowaniu upodobań muzycznych dzieci. Przeprowadził także eksplorację porównawczą kształtowania się preferencji muzycznych dziecka, inspirowanych użyciem w kształceniu zintegrowanym tradycyjnych form aktywności muzycznych, wspartych metodami i formami aktywizującymi. Badaniami

objęto nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oraz uczniów klas początkowych z wybranych szkół podstawowych. Uzyskane rezultaty pozwoliły na stwierdzenie, że wprowadzenie metod i form aktywizujących na zajęciach zintegrowanych skutkuje zmianą w ocenie poszczególnych form aktywności przez uczniów. Badani postrzegali siebie jako podmiot aktywności wokalne, muzyczno-ruchowej, twórczej, w grze na instrumentach muzycznych oraz percepcji muzyki. Nabyli także umiejętność różnicowania zakresu własnych kompetencji muzycznych, ukazując w ocenach poziom osobistych możliwości na tle grupy. Świadczyło to o przemianie, jaka nastąpiła w postrzeganiu przez badanych muzyki, i stanowiło element pozytywnej motywacji do dalszego jej poznawania w aspekcie przeżywania i doświadczania.

Urszula Bissinger-Ćwierz (2019: 12), wskazując użyteczność metod aktywizujących w edukacji muzycznej, prezentuje je z punktu widzenia prowadzącego zajęcia, czyli nauczyciela-animatora. Odwołując się do metodyki aktywizującej, autorka porusza problem dotyczący planowania i organizacji pracy pedagogicznej, która właściwie prowadzona wspiera potencjał poznawczy, emocjonalny, twórczy i artystyczny ucznia. Pozwala także na opanowanie przez nauczyciela i ucznia umiejętności poznania samego siebie w kontekście indywidualnej aktywności muzycznej oraz swoich interakcji podczas muzykowania zespołowego. Niezbędnym wymogiem skutecznego stosowania metod aktywizujących przez nauczyciela są jego kompetencje psychologiczne, metodyczne i artystyczne. Dzięki tym pierwszym pedagog/animator będzie umiał nawiązać z uczniem kontakt i podtrzymać relacje oparte na dialogu. W wyniku takiego postępowania proces kształcenia będzie odbierany jako proces osobisty, sprawiający satysfakcję i zadowolenie obu stronom. Natomiast kompetencje metodyczne pozwolą na sprawne stosowanie wielorakiej stymulacji, umożliwiającej realizację kształcenia poprzez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Kompetencja artystyczna pozwoli prowadzącemu na swobodne poruszanie się w obszarze wielu form aktywności artystycznej.

Konkludując, można stwierdzić, że do osiągnięcia finalnego efektu muzyczno-edukacyjnego w strategii zintegrowanej potrzebne jest zarówno użycie potencjału psychofizycznego człowieka, jak i możliwych do realizacji form aktywności artystycznej. W tym kontekście nauka, tworzenie i wykonanie muzyki w anturazie zintegrowanym z innymi obszarami sztuki i nauki jawi się jako proces wielowymiarowy, który może w znacznym stopniu przyczynić się do równomiernego i holistycznego rozwoju uczących się. Przybliżone aktywizujące metody nauczania najczęściej skierowane są do dzieci najmłodszych. W tym wieku są one najbardziej ciekawe świata, chłonne i chętnie angażują się w każdą aktywność, dlatego warto już od najmłodszych lat wzbudzać i rozwijać zainteresowania muzyczne, przyzwyczajając uczniów do słuchania i bawienia się w rozmaity sposób. Możliwe,



że z czasem wytworzą się pewne nawyki i chęć działania w gronie osób o podobnych zainteresowaniach. Z pewnością daje to szansę społecznego i kulturowego rozwoju oraz poszukiwania i realizowania się wielokierunkowo. Zaspokojenie ciekawości poznawczej dzieci/uczniów przez zabawę i celowe działanie z pewnością przyczynia się do oswojenia ich z różnorodnością i permanentną zmianą otaczającej rzeczywistości.

Przybliżona problematyka twórczej i kreatywnej aktywności muzycznej uczniów w podejmowanych działaniach edukacyjnych może uświadomić edukatorom, pedagogom i wychowawcom konieczność aktualizowania wiedzy i wdrażania przez nich dobrych praktyk edukacyjnych w celu wzbogacania środowiska szkolnego. Kształtowanie u uczniów twórczej postawy staje się priorytetowym zadaniem każdego nauczyciela. W codziennej rzeczywistości nie brakuje nieoczekiwanych zmian i trudnych sytuacji, które nierzadko wymagają od nas określonego zachowania, reakcji czy podjęcia natychmiastowej decyzji. Aktywizujące metody nauczania pośrednio przygotowują ucznia do życia w przyszłości w społeczeństwie, do podejmowania wyzwań i realizowania się w zamierzonych działaniach.





# 2.

## Muzyka w zintegrowanym systemie edukacyjnym

*Nie każdy z nas jest w jednakowym stopniu utalentowany, ale wszyscy powinniśmy mieć jednakowe szanse na rozwijanie swoich talentów.*

John F. Kennedy

Obecnie młode pokolenie żyje w świecie wypełnionym muzyką w szerszym stopniu, niż miało to miejsce w przeszłości. Jest to możliwe głównie za sprawą mass mediów, popularnego środka przekazu informacji, oraz ogólnej dostępności ośrodków popularyzujących sztukę. Muzyki słuchamy w radiu i telewizji, w supermarkecie, komunikacji miejskiej, na urządzeniach mobilnych, dzięki Internetowi i na koncertach. Postęp technologiczny, który umożliwił cyfryzację muzyki, spowodował także zmiany w charakterze muzyki i praktykach jej doświadczania. Współcześnie obserwuje się tendencję młodych odbiorców do słuchania różnych gatunków muzyki, natomiast zanika ich spontaniczna aktywność w jej obszarze. Ze społeczeństwa muzykującego stajemy się cywilizacją konsumpcyjną, nastawioną jedynie na odbiór wybranych dziedzin sztuki. Zanika świadomość pozytywnego wpływu muzyki na życie jednostki, polegającego między innymi na mobilizowaniu organizmu do działania, wyciszaniu, przenoszeniu w przeszłość, co staje się istotne przy wspominaniu miłych i ważnych chwil z życia. Muzyka to również źródło wsparcia podczas nauki, pracy i odpoczynku. Dla wielu młodych osób muzyka staje się także miejscem realnego spotkania z innymi ludźmi, źródłem informacji, sposobem na zdobycie nowych umiejętności, płaszczyzną wyrazu i kreatywności własnej osoby, upodobaniem, modą lub sposobem na zagospodarowanie czasu wolnego. Istotnym zadaniem współczesnych edukatorów i animatorów muzyki

jest poszukiwanie atrakcyjnych metod, form, środków i inspiracji do zaangażowania młodego pokolenia w aktywny kontakt ze sztuką.

Niniejszy rozdział poświęcony został edukacji muzycznej widzianej przez pryzmat pierwszego etapu kształcenia powszechnego, aktywności artystycznej uczniów realizowanej na niwie zintegrowanego obszaru sztuki, a także osobie nauczyciela, pełniącego rolę inspiratora twórczej aktywności muzycznej dziecka w szkole.

## 2.1. Edukacja muzyczna w pryzmacie pierwszego etapu kształcenia powszechnego

Edukacja muzyczna w opinii polskich pedagogów w pewnym zakresie nawiązuje do wyodrębnionych w przeszłości trzech nurtów myślenia, które były i są aktywne w zakresie realizowanych działań praktycznych, jak również debat muzyczno-edukacyjnych (Białkowski, 2003: 251). Nurt „progresywny” akcentuje potrzebę intensywnego odwoływania się w procesie wychowania muzycznego do twórczych możliwości dzieci, indywidualnego i kreatywnego potencjału, dostrzegając potencjał muzyki i jej form aktywności. Poprzez zabawy i eksperymentowanie z dźwiękiem uczeń zyskuje możliwość doświadczania muzyki i jej odkrywania, a także poznawania świata oraz wyrażania i wzbogacania siebie. Tradycje tego typu sposobu myślenia wyznaczają nazwiska znanych i uznanych pedagogów muzyki: Emila Jaques-Dalcroze’a i Carla Orffa (Przychodzińska 1989: 112). Zwolennicy nurtu „tradycyjnego” podkreślają przede wszystkim, jakie znaczenie dla ogólnego rozwoju człowieka mają wiedza i umiejętności muzyczne. Postulują oni edukację opartą na czynnym uprawianiu muzyki poprzez śpiew, naukę i grę na instrumentach muzycznych w wariacie solowym i zespołowym (na poziomie amatorskim lub półamatorskim), oraz przyswajaniu wiedzy muzycznej. Do czołowych przedstawicieli tego nurtu zaliczyć można Zoltana Kodalya, Shinichi Suzuki, Edwina E. Gordona oraz grupę liderów szkoły muzycznej Yamaha i Casio. Trzeci nurt, tzw. pośredni, to jak podkreślają jego zwolennicy chęć wykorzystania głównych atutów dwóch poprzednich tendencji, przy jednoczesnym przewyżczeniu ich istotnych jednostronności. W praktyce edukacja muzyczna nurtu „pośredniego” nakierowana jest głównie na kształcenie rozmaitych form rozumienia muzyki oraz umiejętności jej estetycznego przeżywania. Przedstawiciele tej formacji konsekwentnie odwołują się w procesie nauczania i uczenia się do różnorodnych form aktywności muzycznej. Argumentują tym samym potrzebę szerokiego docierania do odmiennych obszarów wrażliwości, zainteresowań, a także predyspozycji czy uzdolnień dzieci. Nurt ten znalazł uznanie w pracach Jamesa Mursella, Keitha Swanwicka i Patricii S. Campbell (Kołodziejki, Kisiel, 2018: 161–167). Natomiast

na gruncie rodzimym można odnotować pewne zaangażowanie w jego ideę pedagogów związanych z kształtowaniem się tzw. polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego, lansowanej przez Marię Przychodzińską, Eugeniusza Rogalskiego, Ewę Lipską, Urszulę Smoczyńską-Nachtman i innych.

Estelle R. Jorgensen zaprezentowała wizję zmian, jakich należy oczekiwać w zakresie edukacji muzycznej. W pierwszym postulacie autorka wskazała na konieczność wyjścia poza tradycyjne myślenie o edukacji muzycznej oraz przyjęcie szerokiego sposobu jej rozumienia i traktowania jako procesu całościowego. W drugim odwołała się do rozpatrywania nauczania i uczenia się muzyki oraz wychowania muzycznego w kontekście zmian w sferze społecznej i kulturowej. W tym przypadku autorka podniosła ważność wpływu wynalazków technologicznych na zmiany w dziedzinie muzyki – jej wykonania i odbioru, mecenatu organizującego wydarzenia muzyczne, migracji ludności, przenoszących zarówno różnorodną muzykę, jak i nowe doświadczenia w zakresie celów i metod nauczania, rozrastanie się sieci wzajemnych powiązań pomiędzy muzyką i edukacją, terapią, profilaktyką jako procesu naturalnego, a także oddziaływanie mediów, które w wielu obszarach przyjmują strategię o antyszkolnym charakterze. W trzecim odniosła się do kształtowania się nowych koncepcji w zakresie edukacji muzycznej, prowadzących do nowych rozwiązań, adekwatnych do określonej sytuacji, w myśl tworzenia nowej jakości edukacyjnej (Jorgensen, 2003: 46).

Przytoczone wskazania w pewnym zakresie można odnotować w kontekście zauważonych zmian na gruncie rodzimej dydaktyki. Pozycja powszechnej edukacji muzycznej w obecnym systemie oświatowym jest mało przejrzysta. Przez jednych decydentów traktowana bywa jako istotna, wręcz kluczowa w wychowaniu, a przez innych bagatelizowana i sprowadzana do roli działań uzupełniających lub jedynie uatrakcyjniających proces nauczania i uczenia się. Irena Wojnar (2000: 27–41) dostrzega ten dualizm nie tylko w stosunku do wychowania muzycznego, ale również w odniesieniu do całej edukacji estetycznej. Autorka zwraca uwagę, że wydawać się może ona absurdalną na tle natarczywej obecności konsumpcyjnego i egoistycznego stylu życia, ale zarazem jest kluczową, jeżeli chcemy bronić wartości humanistycznego człowieka i wysublimowanej wrażliwości jego osobowości. Dobrze jest zatem pamiętać, jak pisze Wojciech Jankowski (2006: 163), że szczególnie w czasach przemiany (społecznej, kulturowej i oświatowej) edukacja muzyczna wymaga stałego podkreślania i wsparcia oraz ciągłego uzasadniania jej roli i funkcji.

Dla edukacji muzycznej czas przemian nie jest sprzyjający. Środowiska związane z muzyką wskazują, że ta gałąź edukacji potraktowana została bardzo surowo. Koncepcja przywrócenia uczniom pełnego dostępu do edukacji w zakresie muzyki różni się od rozwiązań funkcjonujących w poprzednich dekadach. Dzieje się tak

głównie za sprawą mniejszej liczby godzin dydaktycznych oraz złudnej obietnicy rozbudowania systemu dodatkowych zajęć artystycznych, dostosowanych do rzeczywistych potrzeb i zainteresowań muzycznych uczniów. Wszystko to sprawia, że zarówno ze strony środowisk oświatowych (metodyków, nauczycieli edukacji muzycznej, instruktorów rytmiki, zespołów eksperckich), stowarzyszeń (nauczycieli i animatorów muzyki), ośrodków akademickich (pedagogów muzyki, badaczy, muzyków-artystów), jak i artystycznych (Polskiej Rady Muzycznej, Związku Kompozytorów Polskich, Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków) płynie krytyka i nawoływanie do rzetelnej poprawy aktualnego stanu kształcenia. Gremia te, wykorzystując procedury demokratyczne (listy otwarte, debaty, wskazania pozytywnych wzorców z krajów ościennych, publikacje wyników badań, popularyzatorskie działania uświadamiające itp.), pragną zyskać przychyłność szerokiej opinii publicznej oraz resortu kultury i oświaty dla kompleksowych zmian w dziedzinie edukacji muzycznej. Sojusznikiem w tych działaniach były i są liczne publikacje ukazujące się na łamach czasopisma „Wychowanie Muzyczne”, jak również przygotowany pakiet krajowych *Standardów edukacji muzycznej* (Białkowski, Sacher, 2010) oraz wydanie (wspartych wynikami badań) pisemnych opinii na temat poziomu edukacji muzycznej i muzykowania uczniów młodszych w szkolnictwie ogólnokształcącym (Waluga, Weiner, 2016) oraz preferencji podstawowych form muzycznej aktywności Polaków, przygotowanych przez Fundację „Muzyka jest dla wszystkich” (Białkowski i in., 2014).

Reforma oświaty wprowadzona w Polsce w roku szkolnym 2017/2018 przyniosła poważne zmiany w strukturze szkolnictwa i programie edukacyjnym szkoły podstawowej. Wynikiem zainicjowanych przemian stał się powrót do wieku progowego uczniów rozpoczynających obowiązek szkolny (z 6 na 7 lat) oraz stopniowa likwidacja gimnazjum na rzecz ośmioklasowej szkoły podstawowej. Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) przygotowało przy współpracy ekspertów poszczególnych etapów kształcenia nową *podstawę programową*. (Dz. U., 2017b). System kształcenia w szkole podstawowej podzielony został na dwa etapy: nauczanie początkowe i nauczanie przedmiotowe.

Pierwszy etap, obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej, zaplanowany został w realizacji wczesnoszkolnej jako strategia kształcenia zintegrowanego. Edukacja na tym poziomie wymaga staranności w doborze treści nauczania, środków, strategii, metod i technik nauczania, aby ukazać dzieciom scalony obraz świata i ułatwić jego rozumienie. Wśród licznych obszarów poznania ważne miejsce zajmuje kształcenie muzyczne, którego treści zawarto w pięciu działach. Pierwszy, słuchanie muzyki, dotyczy odbioru i identyfikowania dźwięków, reagowania na sygnały muzyczne, odróżniania dźwięków i głosów, słuchania i analizowania prostych utworów muzycznych. Drugi, ekspresja muzyczna, koncentruje się na zdobywaniu

i rozwijaniu umiejętności, głównie poprzez: nucenie i śpiewanie piosenek dziecięcych, tworzenie własnych melodii, dbanie o emisję głosu, wykonanie kilku zalecanych utworów, w tym hymnu Polski. Trzeci, improwizacja ruchowa, zawiera przedstawianie ruchem treści muzycznej i pozamuzycznej, tworzenie układów muzyczno-ruchowych, naukę kroków wybranych tańców. Edukacja muzyczna to również gra na instrumentach muzycznych: umiejętność posługiwania się szkolnymi instrumentami perkusyjnymi, gestodźwiękami, tworzenia własnych zabawek dźwiękowych, eksperymentowanie i tworzenie akompaniamentu do piosenek, ruchu, zabawy, nauka gry na instrumencie melodycznym: dzwonkach, ksylofonie, flecie podłużnym lub flażolecie. Ostatni dział dotyczy znajomości form zapisu dźwięku, a obejmuje poznanie różnych sposobów rejestracji dźwięku i muzyki, zapisywanie w zabawie prostych schematów rytmicznych i melodycznych, używanie do zapisu piktogramów, kolorów, liczb i prostej notacji muzycznej (Dziamska i in., 2017: 33–34).

Edukację muzyczną, która z uwagi na swoją specyfikę doskonali u odbiorcy percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, w kształceniu zintegrowanym zaleca się do realizacji jako element w codziennym porządku zajęć. Podkreślone zostało muzykowanie, co ma znaczenie w procesie organizacji zespołu klasowego, któremu przypisano rolę wspierania motywacji do działań środowiska klasy oraz pozytywnego wpływu na nastrój podopiecznych. Sugeruje się, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jest w wielu przypadkach jedynym edukatorem i animatorem muzyki w środowisku oświatowym na przedmiotowym poziomie kształcenia. W wykazie ramowym planów nauczania wzmiankowano także możliwość wprowadzenia nauczyciela – specjalisty muzyki do realizacji jednej godziny tygodniowo dla edukacji muzycznej w klasach I–III (Dz. U., 2017c). Aspekt edukacji holistycznej w pełnym zakresie może i powinien być wspierany inicjowaną celowo i profesjonalnie aktywnością muzyczną. Istotną rolę w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego pełni baza dydaktyczna placówki, a szczególnie wyposażenie sali lekcyjnej w nowoczesne media dydaktyczne, dzięki którym nauczyciel i uczeń będą mogli usprawnić proces nabywania kompetencji muzycznych w zakresie odbioru, rejestracji dźwięku/muzyki, poszukiwaniu wartościowych artystycznych prezentacji oraz informacji rozszerzających wiedzę o muzyce i wskazówek dotyczących realizacji materiału zawartego w podstawie programowej.

Wieloraki kontakt ucznia z muzyką daje jednostce i grupie potencjalną możliwość urzeczywistnienia wartości oraz użycia w stymulacji wszechstronnego rozwoju. Czynne uprawianie muzyki, jej słuchanie, a także próby tworzenia mają znaczący potencjał pedagogiczno-artystycznych oddziaływań. Lansowany w edukacji najmłodszych motyw kształcenia i wychowania ku wartościom artystycznym,

stanowi wyraz dążenia nauczyciela i ucznia do obcowania z pięknem sztuki poprzez percepcję i interpretację dzieł muzycznych w bezpośredniej, aktywnej formie przekazu. Istotą tego typu działania jest język i mowa muzyczna, wykorzystywane w dialogu dziecka z nauczycielem (Kisiel, 2015: 9). Muzyka potrafi wielorako integrować przestrzeń poznania dziecka poprzez swój język symboliczny – brzmieniowy oraz swoistą poetykę i specyficzny metafizyczny wymiar. Ze względu na rozliczne wartości ta jedna z najbardziej ulotnych sztuk wymaga intencjonalnych form przekazu. Należą do nich, z jednej strony, różne rodzaje „żywego” muzykowania, z drugiej zaś – projekcje audiowizualne, dźwiękowe symulacje komputerowe oraz audycje i koncerty z bezpośrednim udziałem dziecka jako odbiorcy. Podkreślona w pedagogice małego dziecka wartość ekspresji muzycznej nawiązuje do działań z obszaru integracji sztuki oraz koncepcji kształcenia zintegrowanego. Pozwala ona dziecku nie tylko obcować ze światem wartości, ale również doświadczyć odmiennych zjawisk w procesie aktywnego działania i prymitywnego tworzenia.

Odzwierciedleniem właściwej realizacji kształcenia muzycznego oraz procesu wychowania do muzyki przez muzykę jest diagnoza predyspozycji i zainteresowań dzieci oraz dobór repertuaru adekwatny do jednostkowych możliwości odbiorczych, odtwórczych i twórczych. Przebieg rozwoju zdolności muzycznych dziecka opiera się na charakterystycznych etapach, zależnych od doświadczeń zdobywanych w toku edukacji, kontaktu z osobami posługującymi się głosem wokalnym, kontaktu z instrumentem muzycznym oraz rodzaju wykorzystywanych form wychowania muzycznego i zachowaniu ciągłości edukacji (Suświłło, 2001: 45). Na płaszczyźnie pedagogiki muzycznej funkcjonują terminy ukazujące stosunek młodego człowieka wobec muzyki, a są nimi: predyspozycje muzyczne, aktywność muzyczna, muzykalność i uzdolnienia muzyczne. Posiadają one swoją konotację z psychologią i tam są doprecyzowywane i uszczegółowiane, by następnie być użytecznymi w edukacji. Termin „predyspozycja” definiowany jest jako cecha związana z czyimiś skłonnościami lub umiejętnościami, których posiadanie sprawia, że ktoś szczególnie nadaje się do czegoś (Skorupka i in., 1969: 628).

W przypadku predyspozycji muzycznych wskazujemy na cechy sprzyjające aktywności muzycznej (Kataryńczuk-Mania, Kołodziejcki, Kisiel, 2018: 236), na przykład gdy dziecko posiada miły głos, śpiewa poprawnie, lubi grać i eksperymentować na instrumentach muzycznych, chętnie podryguje, słuchając muzyki, kołysze się lub tańczy, zwraca uwagę na prezentowaną muzykę, wskazuje ulubione utwory itp. W środowisku najbliższym młody człowiek ujawniający takie predyspozycje określany jest mianem: „muzykanta”, „małego artysty” czy „domorosłego muzyka”. Podczas zajęć i w czasie wolnym takie dziecko chętnie prezentuje swoje umiejętności, jest radosne i zadowolone, gdy bywa chwalone i nagradzane oklaskami.



Nauczyciele-wychowawcy posługują się także pojęciem „aktywność muzyczna”, określając jej poziom i rodzaj. Aktywność muzyczna definiowana jest z reguły jako samorzutna chęć uczniów do wykonywania konkretnego zadania muzycznego (Okoń, 2004: 16), a ma miejsce wówczas, gdy dziecko bez względu na efekt swojego działania spontanicznie śpiewa, rytmicznie recytuje tekst, tańczy, porusza się do muzyki i przy muzyce, gra na instrumentach muzycznych, aktywnie słucha muzyki bądź improwizuje. Ten specyficzny rodzaj animacji jest najczęściej wykorzystywaną, rozwijaną i ukierunkowywaną dyspozycją podopiecznego w edukacji i wychowaniu. Dziecko zgodnie ze swoją naturą dąży do aktywności i rozwoju własnych możliwości, bez względu na czytelność swoich predyspozycji. Tendencje te dynamizują się naturalnie w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W tym czasie osobowość i psychika dziecka nie są skrępowane obawą przed krytyczną oceną, kompromitacją, ośmieszeniem czy negatywną reakcją otoczenia. Muzyka natomiast stwarza dziecku wiele możliwości rozwijania zdolności odtwórczych, twórczych i percepcyjnych (Wierszyłowski, 1981: 115). Zainteresowanie muzyką niejednokrotnie stanowi dla niego źródło zaciekawienia i przeżyć estetycznych. Kształtowanie umiejętności rozumienia i odczuwania muzyki może następować wskutek realizowania przez młodych słuchaczy konkretnych zabaw i zadań muzycznych, jak również wzbudzania ich zaciekawienia, a później zainteresowania muzyką, tudzież pozytywnego nastawienia wobec poszczególnych form aktywności muzycznej (Kisiel, 2005: 21–23). Zajęcia łączące percepcję muzyki z grą na instrumentach, polegające na słuchaniu utworów ilustrowanych ruchem, na malowaniu do muzyki, budowaniu instrumentów muzycznych, wreszcie ćwiczeniach scalających kilka form aktywności, stwarzają dziecku i edukatorowi nieograniczone możliwości. Aktywność muzyczna umożliwia także niedoświadczonej jednostce dostęp do wartościowych dzieł sztuki. Nauczyciel-wychowawca przybliża dzieciom muzykę artystyczną w sposób najbardziej atrakcyjny i zachęcający. Jednocześnie, pełniąc w tym względzie funkcję animatora, sprawia, że w swoim środowisku młody człowiek kolekcjonuje utwory muzyczne, muzykuje, lubi poruszać się w rytm muzyki (Kisiel, Kołodziejski, 2018: 23–33).

W klasach początkowych szkoły podstawowej muzykalność rozwijana jest poprzez celowe i częste obcowanie wychowanka z muzyką artystyczną oraz trafnie dobranym materiałem metodyczno-muzycznym. Jest to proces długi i wymaga dużej cierpliwości. Skierowany jest on do wrażliwego i refleksyjnego nauczyciela, który racjonalnie kieruje potencjałem muzycznym podopiecznych. Korzystając z dostępnych metod i form nauczania i uczenia się, będzie wprowadzał dziecko w bogaty świat muzyki. Przygotowanie wychowanków i uczniów do świadomego odbioru muzyki (percepcji i recepcji) oraz do ekspresji odtwórczej i twórczej wymaga stałego treningu (Bonna, 2005: 47). Nauczyciel sterujący spostrzeżeniami

uczniów podczas słuchania muzyki, zwraca ich uwagę na najbardziej istotne cechy utworu oraz zawarte w nim treści muzyczne i pozamuzyczne, buduje zaciekawienie dziecka światem muzyki. Chcąc w pełni zaktywizować najmłodszych i rozbudzić w nich ciekawość muzyki, należy od jak najwcześniejszych lat rozwijać ich wyobraźnię i inwencję, głównie poprzez stosowanie zadań inspirujących do wyszukiwania, odbierania, zapamiętywania i przekształcania materiału dźwiękowego. Jednocześnie warto pamiętać, że przeżycie muzyki przez dzieci jest tym pełniejsze, im bardziej są one bezpośrednio zaangażowane w jej wykonanie i prezentację (Kisiel, 2013: 12–19).

Zdolności muzyczne odnoszą się już do indywidualnych właściwości człowieka, gdyż warunkują nabywanie doświadczeń i umiejętności w dziedzinie tworzenia, wykonywania oraz percepcji muzyki (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986: 45). Są one względnie stałymi, genetycznie uwarunkowanymi właściwościami indywidualnymi człowieka i decydują o szybkości uczenia się oraz nabywaniu sprawności i umiejętności muzycznych, leżących u podstaw słuchania i rozumienia utworów muzycznych, wykonywania ich lub tworzenia (Pietrasinski, 1979: 736). Pomiaru i oceny zdolności muzycznych dokonuje się na podstawie testów muzycznych i obserwacji. W psychologii panuje opinia uznająca uzdolnienia muzyczne zarówno jako produkt natury – oznacza to, że jest wrodzony, jak i produkt kultury – gdyż w pewnym zakresie zależy od czynników środowiskowych (Eby, Smutny, 1998). Wątpliwości pojawiają się w obszarze uzgodnień dotyczących stopnia udziału czynnika wrodzonego i środowiskowego w ich rozwoju. Prowadzone badania wskazują, że poziom wrodzonych uzdolnień muzycznych warunkują sprzyjające doświadczenia muzyczne, głównie z wcześniejszych lat życia jednostki (Lewandowska, 1978: 7). Uczniowie uzdolnieni muzycznie zazwyczaj równoległe do kształcenia ogólnego realizują edukację w placówkach artystycznych, bądź uczestniczą w zorganizowanych i indywidualnych zajęciach pozaszkolnych (Kisiel, 2016: 31–44).

Język muzyki towarzyszący wypowiedzi muzycznej, będącej swoistą mową dźwięków, jest pełen znaczeń i znaków (Kisiel, 2015: 9–17). Z tego względu można wyróżnić trzy podstawowe kryteria sensu muzyki. Znaczenie emocjonalne jest symbolem podstawowym, który odzwierciedla stan uczuć, przedstawia formy analogiczne charakterystyczne dla życia psychicznego, ma strukturę dynamiczno-czasową. Natomiast znaczenie estetyczne można określić jako symbol wtórny, gdyż odnosi się do takich pojęć jak: dzieło, artysta, odbiorca, i związanej z nimi formuły percepcji muzyki. Znaczenie semantyczne zaś wiąże się z pojęciem znaku, kodu i jest tworzywem niepowtarzalnym, unikatowym i niezastępowalnym. Znak w tym kontekście stanowi podstawę właściwej interpretacji emocjonalnej treści muzyki. Podstawowym tworzywem muzycznym stają się dźwięk i jego cechy oraz elementy dzieła muzycznego. Struktura dźwiękowa zawiera

treści emocjonalne i estetyczne możliwe do recepcji. Operowanie dźwiękiem i jego cechami pozwala dziecku odkrywać źródła i możliwości własnych kreacji. Dziecko odbiera muzykę słuchem i posiada w tym zakresie spore doświadczenie (Dyląg, 2002: 70). Poznanie kodu języka muzycznego następuje poprzez emocjonalne i twórcze przekształcenie struktur dźwiękowych. Młody człowiek traktuje ten kod jako środek komunikacji ze światem zewnętrznym oraz buduje własną aurę wartości, jakie niesie muzyka.

Małe dzieci uczą się szybko i chętnie biorą udział w przybierającej różne formy aktywności muzycznej. Spośród wielu aktywności muzycznych nauczyciel wybiera taką, która najbardziej odpowiada predyspozycjom i uzdolnieniom dziecka, dzięki niej może ono czynnie uczestniczyć w zajęciach i pełne sprawstwa zaspokajając swoją ciekawość, doświadczając bycia w muzyce oraz realizować się poprzez muzykę, budując indywidualną wrażliwość estetyczną.

Rozwój muzyczny dziecka opiera się na formach wychowania muzycznego i obejmuje dwa podstawowe etapy: małe i zaawansowane muzykowanie. Kontakty z muzyką mogą przybierać różnorodny charakter, od jej odtwarzania aż do samodzielnego tworzenia. Pierwszy etap rozwijania muzykalności u dzieci opiera się na formach wychowania muzycznego, do których zalicza się: śpiew i rytmiczną mowę, taniec i ruch z muzyką, grę na instrumentach muzycznych, aktywne słuchanie muzyki oraz improwizację i tworzenie muzyki. W tym okresie edukacja muzyczna powinna prowadzić do osiągnięcia przez dzieci umiejętności słuchania utworów muzycznych oraz aktywnego działania w oparciu o swoje potrzeby i zainteresowania (Bonna, 2016: 16).

Etap początkowy, tzw. małego muzykowania, powinien opierać się na zabawach przynoszących radość, pozytywne emocje i przygotowanie do bardziej wymagających ćwiczeń opartych na dyscyplinie, pokonywaniu trudności muzycznych. Pierwsze kontakty z muzyką nie powinny wywoływać u dzieci poczucia obowiązku i przymusu, wpływającego negatywnie na ich przeżycia estetyczne (Fink, 2010: 119–123). Dziecko w trakcie zabawy muzyką nie jest świadome rozwoju własnej muzykalności oraz wartości, jaką niesie dana czynność. Dlatego edukacja muzyczna w pierwszych etapach powinna przynieść przede wszystkim zadowolenie i radość. Spontaniczna aktywność muzyczna dzieci, związana z ich zainteresowaniem dźwiękami, opiera się na manipulowaniu przedmiotami tworzącymi hałas. Mały człowiek wydobywa dźwięki z wszystkiego, co ma w rękach, dodatkowo powtarzając tylko ten, który sprawia mu więcej przyjemności i radości. Początkowo przypadkowe dobieranie przedmiotów, w późniejszym czasie przeradza się w bardziej zróżnicowane i celowe. Pierwsze wytwory muzyczne dzieci związane są z aktywnością ruchową i chaotyczną gestykulacją. Podczas słuchania nagrań własnych utworów, najmłodszy powtarzają je z większym zapałem, efektywnością i energią,

dzięki czemu rozwijają swoją sprawność motoryczną, a w późniejszym czasie koordynację ruchową, co przyczynia się do celowego eksperymentowania barwą, dynamiką i wysokością dźwięków (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986: 115–116). U dzieci kształtuje się wiele składników zdolności muzycznych obfitujących w różnorodność. Dodatkowo następuje rozwój i wyrównanie braków występujących w pewnych aspektach muzykalności. Recepcja muzyki nabiera emocjonalnego charakteru i w mniejszym stopniu bywa poparta konkretami i sytuacjami życiowymi. Zaawansowane muzykowanie związane jest z treningiem wykonawczym i współpracą poszczególnych członków zespołu pod kierunkiem dyrygenta. Oprócz radości wykonania istotną staje się odpowiedzialność za wspólne wykonanie utworu muzycznego, precyzja realizacji poszczególnych partii instrumentalnych, wrażliwość emocjonalna i, oczywiście, sprawność w posługiwaniu się instrumentem muzycznym. Nieodzowna będzie tutaj także umiejętność odczytywania utworu z zapisu nutowego oraz umiejętność słuchania siebie i innych. Etap ten jest bardziej wymagający, gdyż działalność zabawową muzykujących zastępuje trening i precyzja w realizacji zadań muzycznych.

Jerzy Vetulani (2015), Cornelia Nitsch i Gerard Hüther (2013) podkreślili korzyści, jakie mózgowi przynosi muzykowanie. W swoich dociekaniach wskazali oni na wspieranie procesu mielinizacji, czyli tworzenia osłonki wokół włókien nerwowych w mózgu, co zwiększa efektywność przepływu impulsów mózgowych. Sprzyja to tym samym rozwijaniu istoty szarej mózgu, między innymi w rejonach odpowiedzialnych za spostrzeganie zmysłowe (np. widzenie i słyszenie) oraz kontrolę wykonywanych ruchów. Muzykowanie aktywizuje także struktury mózgu odpowiedzialne za emocje, przez co zwiększa się wrażliwość jednostki, umożliwiając jej trafne rozpoznawanie emocji własnych i innych osób. Autorzy odnotowali także korzystny wpływ muzykowania na rozwój mowy, usprawnienie pamięci, kształtowanie się wyobraźni przestrzennej oraz zwiększenie kreatywności. Współdziałanie w grze korzystnie wpływa na uczenie się matematyki oraz innych przedmiotów ścisłych, rozwija tzw. uwagę poznawczą (koncentrację), dzięki której dziecko może skuteczniej i łatwiej wyłapywać i przetwarzać, rozumieć i zapamiętywać bodźce intelektualne – co oznacza w konsekwencji, że może lepiej i łatwiej się uczyć. U jednostek podejmujących aktywność muzyczną zwiększa się tzw. plastyczność mózgu, czyli szybkość tworzenia się nowych połączeń neuronalnych, dzięki czemu mózg sprawniej działa i lepiej się regeneruje. Muzykowanie poprawia samopoczucie, łagodzi stres, rozwija wytrwałość i cierpliwość, co daje długofalowe efekty, np. zwiększa ochronę mózgu przed przedwczesnymi oznakami starzenia czy zmianami demencyjnymi. Z perspektywy przytoczonych korzyści nie do przecenienia są rozwijane umiejętności o charakterze społecznym (Nogaj, 2017: 9–29). Wspólna gra na instrumentach muzycznych, śpiew, ruch

z muzyką, czy tworzenie muzyki sprzyjają nawiązywaniu kontaktów koleżeńskich, budowaniu wytrwałości w pracy, panowaniu nad emocjami i treścią oraz ciekawemu gospodarowaniu czasem wolnym.

Muzyka, zabawa i taniec pomocne są także w łagodzeniu wszelkich zaburzeń rozwojowych dziecka. Dzięki swym różnorodnym, oryginalnym oraz niekonwencjonalnym metodom jest ona bardzo atrakcyjna i przyjemna, który dziecko spędza na ćwiczeniach. Pomocna jest w usprawnianiu zaburzeń mowy i wymowy, kształtowaniu i kontroli właściwego zachowania, łagodzeniu nadpobudliwości psychoruchowej, a także eliminowaniu wykrytych wad postawy (Kisiel, 2007: 83). Dziecko staje się kimś ważnym, zajęcia muzyczne dają mu poczucie bezpieczeństwa, zaufania i akceptacji. Ponadto ofiarowują możliwość doznawania wszystkich ważniejszych doświadczeń, z których dziecko buduje obraz samego siebie i otaczającego je świata.

Potrzeba wejścia w bliski kontakt z muzyką u dzieci nie rodzi się sama, lecz powstaje dzięki właściwemu wychowaniu. Dużą rolę odgrywa w nim osoba dorosła (rodzic, nauczyciel, instruktor), gdyż dzięki niej oraz przy wykorzystywaniu różnorodnych form muzycznego oddziaływania mały człowiek nabiera chęci do obcowania z melodią, rytmem, barwą.

## 2.2. Artystyczna (muzyczna) aktywność uczniów w zintegrowanym obszarze sztuki

Sztuka jest przestrzenią, w której ząbają się rozmaite tworzywa i substancje: dźwięki, brzmienia, kształty, barwy, słowa, przestrzenie, środki, materiały i konstrukcje. Gromadzą się w niej także uczucia jednostki kreującej i percypującej, pojawiają się asocjacje, analogie, gra interpretacji oraz zderzenia różnych punktów widzenia – przypisywane wytworom. Jeden element jednak pozostaje dla niej stały – to osoba sprawcy, czyli twórcy (Karbowiczek, 2000: 21). W ujęciu pedagogicznym termin „sztuka” odnosi się zarówno do umiejętności działania według ustalonych reguł, jak i do określenia zbiorczego wszystkich zjawisk artystycznych danej epoki. Tak rozumiane pojęcie rzutuje na proces edukacji, który uwarunkowany jest zarówno kontaktem człowieka z wytworami artystycznymi, jak i z działaniem ekspresyjnym i kreatywnym jednostki (Krasoń, 2008: 444). „Człowiek może być wzbogacony przez sztukę nie tylko wtedy, gdy ogląda, słucha, czyta, ale także gdy maluje, śpiewa lub interpretuje słowa i dźwięki w sposób osobisty i ekspresyjny. Zarówno dla artysty, jak i dziecka w takim samym stopniu istotne są emocje, radość nie tylko wynikająca z powoływania do życia dzieła, ale także satysfakcja z efektu finalnego – prezentacji” (Wojnar, 1990: 15–29). Obcowanie jednostki ze sztuką jest nie tylko środkiem poznawania świata, lecz

także stymulatorem zaspokojenia szczególnie istotnej dla niej potrzeby działania i ekspresji oraz osiągnięcia wewnętrznej harmonii. Sztuka ze swej natury wychowuje, lecz aby mogła realizować w pełni swoją funkcję pedagogiczną, potrzebne jest wykształcenie u wychowanka umiejętności postrzegania estetycznego. W tym przypadku niezbędne będzie rozwinięcie wyobraźni artystycznej, dające jednostce możliwość rozumienia i przeżywania myśli oraz uczuć wyrażonych w dziełach artystycznych (Uchyla-Zroski, 2010: 227).

Janusz Korczak wskazywał, że dziecko intuicyjnie chce tworzyć dookoła siebie przestrzeń nacechowaną dobrem i pięknem, będącą dla niego swego rodzaju mikrokosmosem świata realnego. Dorosły pomaga dziecku odnaleźć się w nim, poczuć i zrozumieć piękno poezji, muzyki, malarstwa i teatru poprzez bardziej świadomy kontakt z rzeczywistością, która je otacza (Janik, 2017: 20). Piękno jest nierozzerwalnie związane z dobrocią, poprawą życia oraz inspiruje ludzi do prawych uczynków. Stąd umieszczenie dziecka w świecie piękna i harmonii jest ważnym zadaniem wczesnej edukacji estetycznej. Rozwój estetyczny dziecka obejmuje krąg zjawisk związanych ze sztuką, jej rozumieniem i przeżyciem, a także z pięknem i twórczością. Stanowi jedną z możliwych dróg w dążeniu do pełnego optymalnego rozwoju. W wieku wczesnoszkolnym ucznia nadal cieszą barwy, kształty, dźwięki i ruch. Mały człowiek doznaje wielu wzruszeń, obcując z codziennym otoczeniem i przyrodą. Łatwo poddaje się również oddziaływaniu sztuki jako widz i słuchacz. Dziecko-uczeń spotyka się z pięknem w sposób czynny wtedy, gdy bawi się, odtwarza proste utwory i podejmuje własną twórczość. Dodatkowych bodźców estetycznych dostarczają mu zajęcia muzyczne, taneczne, plastyczne, teatralne oraz zabiegi dbania o estetykę osobistą i otoczenia (Wuttke, Kisiel, 2006: 5–6).

Dydaktyczna strona wychowania przez sztukę, wpływająca na kształtowanie wartości kulturalnych i społecznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym, jest istotnym zagadnieniem nurtującym środowiska pedagogów i wychowawców. Możliwość łączenia różnych języków artystycznych i form ekspresji w praktyce pedagogicznej stwarza nowe sytuacje, inspirujące do rozwoju przeżycia estetycznego i kultury estetycznej wychowanków. Odrębność struktury dzieł oraz różnorodność form ekspresji twórczej tworzą nową, złożoną i bogatą sytuację estetyczną dla uczniów. Dostarczają nowego gatunku przeżyć, doświadczeń ekspresyjnych, wiedzy oraz motywacji do kontaktów ze sztuką (Szuścik, 2013: 191). Inspirującymi metodami działania, umożliwiającymi uczniom spotkanie ze sztuką, są warsztaty artystyczne, zwane także modelarnią twórczości czy treningiem wyobraźni. Zakładają one, że dziecko w zabawie tworzy spontanicznie, nie myśli o tym, że tworzy sztukę – jest po prostu sobą. Mały artysta określa swój projekt mianem ładu, harmonii, a więc jest dla niego pięknem. Z tego też powodu zabawę zalicza się do kręgu estetyki i utożsamia się ją ze sztuką (Karolak, 2005: 45). Sztuka



i zabawa są w nas i wokół nas, a jej codzienność, w pojęciu dostępności czasoprzestrzennej, nie umniejsza jej wartości i ważności. W tym założeniu proponuje się odrzucić spojrzenie na sztukę przez pryzmat doskonałości i stawiania jej na piedestale. Jest wiele wspólnych obszarów zabawy i sztuki, a współcześnie można wręcz mówić o ich silnym wzajemnym przenikaniu się. To właśnie terażniejszość, która buduje przyszłość, zmierza w kierunku mocnej integracji obu tych bytów. Zabawa, podobnie jak sztuka, była, jest i będzie, aczkolwiek może w toku rozwoju zmieniać swoją formę lub treść. Sztuka, podobnie jak zabawa, jest dla wszystkich naturalnym sposobem wyrażania siebie (Karolak, 1997: 13). Widać to wyraźnie, kiedy sztukę traktuje się jako wyraz osobistej ekspresji, dającej możliwość komunikacji ze sobą, a następnie z drugim człowiekiem.

Uczestnictwo dziecka w działalności artystycznej, tak jak i w zabawie, rozwija jego kompetencje społeczne, dając mu możliwość łagodnego, naturalnego przyswajania zasad społecznych. Wychowanie przez sztukę pozwala na wielostronny rozwój dziecka, co jest wartością samą w sobie. Warto więc zastąpić jednostronny rozwój, oparty na przyswajaniu jak największej ilości wiadomości o intelektualnym potencjale, rozwojem wszechstronnym, w którym rozwój umysłu wzmocniony będzie treningiem wrażliwości estetycznej i uczuciowej. Osobowość rozwijająca się wielostronnie ma o wiele większy potencjał twórczy, a cecha ta wydaje się obecnie bardzo ważna, zarówno dla rozwoju jednostki, jak i społeczeństwa (Kisiel, Dubrovina, 2018: 103–120).

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym oprócz zabawy potrzebuje również działania i doświadczenia, w którym sprawdzi własne umiejętności, zrozumie pewne prawidłowości, zrealizuje indywidualne zainteresowania. Dla wielu uczniów sztuka staje się miejscem spełnienia marzeń artystycznych, doskonaleniem umiejętności śpiewu, gry na instrumentach muzycznych, tańca, rysowania i malowania, przygotowania prac przestrzennych, dekoracji, odgrywania ról teatralnych, recytowania tekstu, organizowania spektakli i uroczystości, a także zaspokoi ich potrzebę uznania i sprawstwa (Mazepa-Domagala, 2009: 6). Włączenie sztuki do procesu wychowania w wymiarze profilaktycznym staje się skutecznym orężem w zapobieganiu powstawania różnych zaburzeń, konfliktów lub w ich łagodzeniu, wówczas pomoże dziecku odnaleźć się w grupie, zapewnić mu komfort nauki, pobudzić i ukierunkować jego aktywność, a także pozwoli mu zrozumieć swoje ograniczenia, by mogło dokonać zmiany (Hetmańczyk, 2011: 24). Inspiracją do podejmowanych przez dziecko działań artystycznych mogą być uznane dzieła sztuki, wytwory artystów lokalnych i ludowych oraz produkty nauczyciela i uczniów. Próby ich artystycznej interpretacji mogą stać się skuteczną drogą do poznania i internalizacji wartości, które leżą u podstaw tradycyjnej kultury masowej, wysokiej, ludowej, egzotycznej i naiwnej.



Edukacja artystyczna w kształceniu zintegrowanym nie powinna być postrzegana jedynie jako środek uatrakcyjniający proces nauczania i uczenia się. Z naukowego punktu widzenia jest ona inspirującą formą nauki, a także sprawdzonym sposobem na pobudzenie aktywności dziecka i stymulatorem rozwijania jego wyobraźni. Kontakt ze sztuką sprawia, że razem z uczniem zmienia się również jego nauczyciel – staje się bardziej kreatywny, pełny wciąż nowych pomysłów i inicjatyw, respektujący odmienność wykonania i realizacji projektu, a także umiejący dokonywać właściwych wyborów. Spotkanie z muzyką, tańcem, teatrem i sztukami wizualnymi w edukacji wczesnoszkolnej daje uczniom szersze perspektywy na przyszłość i szanse na harmonijny rozwój, zarówno intelektualny, emocjonalny, społeczny, jak i fizyczny (Gardner, 2009). Pozwoli również nabyć umiejętności, które pomogą mu w kontynuowaniu nauki na wyższym poziomie kształcenia oraz przygotuje do stawiania czoła temu, co przyniesie jutro – czego w przyszłości się spodziewa i czego nie jest w stanie przewidzieć.

Działalność artystyczna uczniów może przyjmować różne formy, które wytyczają pewien kierunek zainteresowań i plan działań. W fazie przygotowawczej dotyczy ona: eksperymentowania, poszukiwania, działania czy bawienia się dźwiękiem, ruchem, słowem i śpiewem. „Działalność artystyczna w formie teatru dziecięcego, dziecięcej sztuki plastycznej, aktywności muzycznej jest wyrazem jego potrzeby dialogu z otoczeniem; z innymi dziećmi, z nauczycielem, przestrzenią, przedmiotami i samym sobą. To sprawianie innym radości i szczęścia ze współpracy z nimi, to także dzielenie się słabościami i sukcesami w grupie. Wielość form aktywności muzycznej, różnorodność możliwości wyrażania siebie przez ruch i muzykę pozwala każdemu dziecku odnaleźć własne miejsce w świecie kultury” (Kojas, 2000: 81).

Dziecko biorące udział w prezentacji jest odpowiedzialne za siebie i innych, jest zmotywowane m.in. do nauki tekstu słownego, piosenki, tańca czy gry na instrumencie. W roli aktora czuje się ważne, docenione, zauważone, odpowiedzialne, co dodaje mu wiary w siebie i wzmacnia poczucie własnej wartości. Z radością pokonuje trudności, przełamuje nieśmiałość i dąży do osiągnięcia satysfakcji, która staje się nagrodą za podjęte działania artystyczne. Spełnia oczekiwania swoje i innych. W fazie przygotowywania się do wspólnego występu kształtują się ważne dla rozwoju jednostki postawy: odpowiedzialność, samodzielność i współpraca w grupie, które wpływają pozytywnie na kształtowanie się indywidualnej osobowości każdego z nich. Dziecko odczuwa też potrzebę spontanicznego wypowiedzenia się swoim ciałem. Muzyka w danym przedstawieniu uzupełnia powstałe emocje oraz ułatwia małemu aktorowi poruszanie się po scenie, a także pobudza i włącza publiczność do spontanicznej aktywności (Krasoń, 2008: 148). Jak zauważają Katarzyna Krasoń i Grażyna Szafraniec, spektakl ma wymiar „otwarty”, wymagający dopełnienia przez oglądającego i dogłębnego wyzyskania wieloznaczności

interpretacyjnej. Aktorzy, działając równocześnie, stwarzają szansę dla widza, by podążył za wybraną przez siebie opowieścią, a dzieło ma dzięki temu charakter mobilnej i nieprzewidywalnej kompozycji (Krasoń, 2011: 297–313).

Środowisko szkolne stwarza wiele możliwości artystycznej aktywności uczniów i daje okazję do emocjonalnego przeżywania każdego występu. Niezwykle cennymi formami aktywności muzyczno-ruchowej są np. inscenizacje, dramy, przedstawienia, teatryki, którym towarzyszy szereg przygotowań (kreacje, dekoracje, oprawa muzyczna, próby itp.). Środowisko szkolne obfituje w różnego rodzaju akademie, uroczystości okolicznościowe i imprezy rodzinne, np.: Dzień Edukacji Narodowej, pasowanie na ucznia klasy pierwszej, Narodowe Święto Niepodległości, jasełka, Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Ziemi, Dzień Matki, zakończenie roku szkolnego itp. I nie chodzi tu tylko o to, by jak najlepiej „wypaść” na scenie przed publicznością (choć jest to ważny element), ale istotny jest przede wszystkim stopień zaangażowania się ucznia i nauczyciela w proces radosnego przygotowywania się, przeżywania i tworzenia, realizowania zamierzonego celu, w którym główną rolę odgrywają uczniowie. Sam proces przygotowywania się do tego przedsięwzięcia jest niezwykle wartościowy, kształcący i motywujący. Wszelkie zabiegi przygotowawcze i towarzyszące temu emocje, ekspresja, pomysły, wzajemne motywowanie się, pomoc, wspieranie, zachęcanie, wiara w swoje możliwości, pozytywne myślenie stają się źródłem tworzenia twórczej postawy. Obopólne relacje podczas stymulowanej i spontanicznej aktywności wpływają na kształtowanie się postawy twórczej dziecka, jego siły charakteru i osobowości.

Działania twórcze wzmacniają siłę woli, dzieci łatwiej sobie radzą ze stresem i trudną sytuacją, łatwiej też znoszą niepowodzenia, potrafią się nawet śmiać z samych siebie, co świadczy o ich bogatej wyobraźni oraz umiejętności rozładowania napięcia emocjonalnego na całym ciele (napięcie mięśni, drżenie rąk i nóg, regulacja oddechu, siły głosu). „Emocje towarzyszące podczas przygotowań i prezentacji efektów pracy dostarczyły niezapomnianych wrażeń, a powstała pomiędzy uczestnikami »tajemnica rozterek« zjednoczyła i zdyscyplinowała całą grupę” (Słyk, 2015c: 171–190). Każdy dłuższy kontakt dziecka z muzyką i nabyty w dzieciństwie nawyk słuchania jej pozostanie, a artystyczne zamiłowania stworzą podstawy do prawidłowego odbioru każdej sztuki: opery, koncertów, przedstawień teatralnych czy sztuk plastycznych. Chodzi więc o ukazanie świata dźwięków i rozwijanie wrażliwości muzycznej (Kubica-Skarbowska, 2000: 126). Jeżeli w szkole umożliwi się uczniom częsty kontakt z muzyką, w różnorodnej formie i aktywności własnej, jest szansa, że takie działania w przyszłości zaowocują chęcią obcowania dorosłego już człowieka z muzycznym dziedzictwem kulturowym.

Pozalekcyjna działalność artystyczna dotyczy najczęściej udziału uczniów w konkursach, przeglądach, festiwalach, koncertach. Chętnie też udzielają się

w organizacjach charytatywnych. Mogą stanowić oprawę muzyczną podczas spotkań kulturowych z ciekawymi ludźmi, np. w bibliotekach, Biurach Wystaw Artystycznych, podczas prezentacji dzieł twórców czy też w miejskich ośrodkach kultury lub podczas okazjonalnych festynów osiedlowych. Artystyczna działalność uczniów klas I–III w środowisku szkolnym i pozaszkolnym daje możliwość pokazania się szerszej publiczności. To sprawia, że czują się wyróżnieni, potrzebni i niezastąpieni. Chętnie reprezentują środowisko szkolne, sprawiają radość otoczeniu, swoim najbliższym i samym sobie, budując wewnętrzną motywację. Artystyczna działalność uczniów zawsze jest postrzegana pozytywnie, wzbudza zachwyt i dumę słuchaczy. Zachęca do działania tych, którzy jeszcze nie podejmowali aktywności artystycznej.

### 2.3. Nauczyciel inspiratorem twórczej aktywności muzycznej dziecka w szkole

Jednym z głównych założeń pracy nauczyciela we współczesnej szkole jest edukacja i wychowanie do twórczości i samorozwoju. Działania takie powinny oscylować wokół budowania autokreacji, kierowania własnym życiem, doskonalenia i dążenia do samorealizacji, do osiągnięcia doskonałości w znaczeniu działań nieszablonowych i niestandardowych. W dzisiejszych czasach szkoła potrzebuje twórczego pedagoga, o świadomej i twórczej postawie, który nie będzie tylko naśladował innych, lecz swoje pomysły wdrażał we współpracy z innymi podmiotami (nauczycielami, uczniami, rodzicami), modyfikował je i realizował. Oczekuje się od dydaktyka, że będzie działał efektywnie w najbliższym otoczeniu, dostrzegał sens wprowadzania zmian i poczuwał się do obowiązku doskonalenia się dla własnej satysfakcji oraz skutecznie realizował się w pracy zawodowej.

Termin „nauczyciel” zawsze kojarzył się z osobą, która nauczwała. Według jednej z definicji nauczyciel to specjalność zawodowa, a także tytuł zawodowy specjalisty odpowiednio przygotowanego do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-wychowawczych typu: przedszkole, szkoła, placówka pozaszkolna itp. (Banach, 1993: 435–439). Współczesny nauczyciel powinien być osobą wszechstronnie wykształconą, elastyczną w myśleniu – gotową do podejmowania zmiany, twórczą, wolną od przekonań, autonomiczną, a zarazem powinien wyróżniać się własną inicjatywą, aktywnością, innowacyjnym podejściem do rzeczywistości, kreatywnością, operatywnością, komunikatywnością, wytrwałością w dążeniach. To także osoba odpowiedzialna, o wysokiej kulturze osobistej, sprawiedliwa, opanowana, taktowna i refleksyjna, z rozsądkiem i gruntowną wiedzą, którą chętnie aktualizuje. „Obecnie od nauczyciela w szkole oczekuje się, że będzie szedł z duchem czasu i dostrzegał problemy uczniów. Aktywna

postawa wychowawcy i jego stosunek do otoczenia stanowią ważny element pracy z uczniem. Rola nauczyciela jako osoby ułatwiającej rozwój wymaga zbudowania innej, niż tradycyjna, relacji z uczniami. Szczególnego znaczenia nabierają takie cechy jak: szczerłość, zrozumienie, empatia, sympatia oraz zainteresowanie sprawami wychowanków” (Okoński, 2013: 69). W opinii Jolanty Karbowniczek (2005: 152) wskazane jest, aby nauczyciel był także badaczem działalności edukacyjnej, umiejącym myśleć kategoriami przyszłości, pracującym twórczo, nastawionym na innowacje oraz by był dobrym przewodnikiem dla ucznia po obszarach wiedzy. Grażyna Rura od nauczyciela funkcjonującego w zmieniającej się rzeczywistości oczekuje, że będzie on dobrym organizatorem i skutecznym dydaktykiem, który w kontaktach z uczniami jest otwarty i elastyczny wobec propozycji uczniów, będzie stosował przemyślane, zróżnicowane, aktywizujące metody kształcenia; by był mądrym i otwartym wychowawcą, autorytetem, wzorem o dojrzałej osobowości, który stwarza uczniom takie warunki, by mogli się w pełni rozwijać; kontemplacyjnym praktykiem poddającym refleksji swoje doświadczenia i działania, analizującym je w różnych płaszczyznach, korzystającym z informacji zwrotnych, które pozwalają mu zmienić nawyki i burzyć ograniczającą go rutynę; niepokornym innowatorem, wprowadzającym w praktykę szkolną nowe rozwiązania, dzięki którym doskonali swój warsztat pracy i podnosi efektywność kształcenia (Rura, 2009: 7).

Pomimo że zdecydowana większość nauczycieli deklaruje uczestnictwo w różnorodnych formach kształcenia, to podczas lekcji wolą odwoływać się do „utartych schematów”, niż do nowych teorii i ryzykownych niekiedy działań. Każde wykraczanie poza rutynę budzi lęk przed nieznanym (dotyczy to głównie opinii środowiska). Niewielu jest takich, którzy w imię „dobrej zmiany” będą narażali się na krytykę i nie będą się nią zbyt przejmować. Dobrze jest jednak ewaluować, „patrzeć do przodu” i myśleć pozytywnie. Jak się okazuje, oświata musi być skierowana ku przyszłości. Musi przygotowywać młode pokolenie do radzenia sobie z niewiadomym; powinna upowszechniać przekonanie, że istnieją różne scenariusze rozwoju, a my możemy jedynie wspomagać zrealizowanie wybranego, korzystnego rozwoju sytuacji. Aby być przygotowanym, trzeba się uczyć nowej wiedzy, która narasta lawinowo, i to przez całe życie. Potrzeba uczenia się przez „całe życie” wynika ze wzrastającego tempa zmian społecznych. Z uwagi na to, że we współczesnym społeczeństwie rośnie znaczenie wykształcenia (Grabowska, Kotowska, 2009: 89), rosną też wymagania społeczeństwa wobec nauczycieli (Famuła-Jurczak, 2013: 42–61), a tych z kolei należałoby motywować i zachęcać do elastycznego, twórczego myślenia i nowatorskiego prowadzenia zajęć, uwzględniającego indywidualne podejście do dziecka, stwarzającego mu możliwość do poszukiwań „innych”, „nietypowych” rozwiązań. „Celem nowego modelu oświaty jest zatem

kształcenie giętkości w myśleniu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na twórczość. Akcent kładzie się bardziej na proces niż na produkt, a ludzie sami powinni zadbać o naukę własną, by być przygotowanymi na zmiany, które nastąpią w społeczeństwie” (Pachociński, 1999: 85).

Zgodnie z nową podstawą programową muzyki, wykształcony i dobrze przygotowany nauczyciel muzyki i wychowawca to człowiek charakteryzujący się ogólną kulturą intelektualną, wieloma zainteresowaniami i kulturą pedagogiczną, dążący do rozszerzania swojej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz specjalizacji przedmiotowej (np. specjalizujący się w prowadzeniu zespołów muzycznych, śpiewie chóralnym, śpiewie rozrywkowym lub szerzej w danej koncepcji edukacyjnej). Jednocześnie powinien wykazywać troskliwość i opiekuńczość, umiejętności komunikacyjne, czerpać przyjemność i satysfakcję z pracy, sprawiedliwie oceniać inteligencję uczniów, wytrwale dążyć do założonych celów i mieć szacunek dla siebie i innych. Nie należy zapominać, że edukacja muzyczna ma charakter dialogiczny, dynamiczny i procesualny, a nauczyciel pełni w niej istotną rolę (Kołodziejcki, 2011: 287–308). Jak wskazuje Józefa Bałachowicz (2015: 34–35), nauczyciel wzbudzający ciekawość poznawczą i przygotowujący dziecko do samodzielności, nadający zdolność do rozumowania, używania wyobraźni, formułowania własnego osądu i posiadania poczucia odpowiedzialności, stwarza warunki do edukacji formalnej i ustawicznej. Na początkowym etapie należy więc zadbać o kształtowanie dyspozycji poznawczych i zdolności twórczych dziecka, motywacji do nauki i umiejętności do samodzielnego uczenia się oraz komunikowania się i współzycia z innymi, a szczególnie rozwijania wiary we własne siły. Należy także zadbać o uczenie się pokonywania trudności, dążenia do tego, by mieć „wkład” w siebie, partycypować w rozwoju osobistym i kierowaniu własną aktywnością. W ten sposób rozumiane wczesne kształcenie określane jest mianem kształcenia dla rozwoju. Współczesny nauczyciel, chcąc wypełniać swoje posłannictwo, musi stać się kreatorem rozwoju ucznia. Poprzez podjęcie działań innowacyjnych i twórczych ma on szansę wypracować autorski system dydaktyczno-wychowawczy, pozbawiony rutyny, uwarunkowany indywidualnymi kompetencjami, wiedzą i predyspozycjami osobowościowymi własnymi i uczniów (Oleksa, 2013: 97–119). Twórczy nauczyciel muzyki potrafi w proces edukacji wkomponować różne formy aktywności, które wyposażą uczniów w niezbędną wiedzę i umiejętności. Zdobyta za pośrednictwem muzyki wiedza kreuje wartościowe cechy osobowości, a te z kolei pomagają odnaleźć się uczniom w relacjach z ludźmi, przyrodą i wytworami kultury. Aby zachęcić wychowanków do aktywności artystycznej w środowisku szkolnym, nauczyciel powinien organizować i realizować wiele atrakcyjnych form kontaktu dziecka z muzyką. W tym zakresie może pełnić rolę animatora życia kulturalnego w najbliższym otoczeniu. W opisanym zamierzeniu jego zadaniem staje się ukierunkowanie uwagi i zwiększenie

zainteresowania, a także wzbudzenie zaciekawienia młodych odbiorców muzyką poprzez podnoszenie atrakcyjności zajęć obowiązkowych i fakultatywnych oraz organizowanie różnorodnych form kontaktu ze sztuką, tj.: konkursów, turniejów, biesiad, festynów, warsztatów, uroczystości, koncertów, wystaw, gazetek i plakatów o tematyce muzycznej oraz miniseansów filmowych czy wycieczek do instytucji kulturalnych. Kontakt ze sztuką muzyczną na etapie edukacji elementarnej powinien być źródłem przeżyć, emocji i pozytywnych odczuć dla wychowanków, ponadto powinien rozwijać ich umiejętności wykonawcze, zaspokajając potrzeby ekspresyjne i z czasem, poprzez zaciekawienie oraz wypracowane zachowanie, z wielką odpowiedzialnością przyczynić się do rozwoju zainteresowania uczniów bogatym światem muzyki.

W zależności od profesji, jaką reprezentuje nauczyciel, warto zwrócić uwagę na jego artystyczną działalność w zakresie twórczej aktywności muzycznej. Nauczyciel, komunikatywny, rzeczowy pasjonat, swoją postawą i aktywnością współtworzy, a tym samym „zaraża” najbliższe otoczenie. Dzięki temu jego oddziaływania emanują i są skuteczniejsze. Wyjątkowe znaczenie w nauczaniu i uczeniu się przez uczniów przedmiotu ma muzyczna aktywność własna nauczyciela, który poprzez kompetencje warsztatowe (specjalistyczne), kreatywne, osobowościowe, dydaktyczne i wychowawcze, a także indywidualny rodzaj pasji, wchodzi w specyficzną interakcję z uczniami, opartą na humanistycznych intencjach edukacji. Wymienione czynniki oddziałują na wychowanka, kształtując jego osobowość w integracji z grupą międzyklasową i rówieśniczą (Dz. U., 2017). W tym miejscu warto odnieść się do francuskiego filmu pt. „Pan od muzyki” (Francuski dramat, 2020), zrealizowanego przez Christophe’a Barratiera. Nauczyciel-dyrygent, pasjonat muzyki zaszczepia „trudnym” wychowankom miłość do muzyki. Postawa godna naśladowania. Odnosząc się do problematyki kreatywności na gruncie edukacji elementarnej, nie da się oddzielić rozwijania postaw kreatywnych u dzieci od roli nauczyciela w tym procesie.

Twórczy nauczyciel jest otwarty na pomysły innych, stale wzbogaca swoją wiedzę merytoryczną i podnosi swoje kwalifikacje zawodowe (Bober, 2004: 46). W swoim środowisku staje się inspiratorem aktywności muzycznej uczniów. Jest osobą zaradną, zaangażowaną w to, co robi, i odporną na niepowodzenia. Wytrwale i konsekwentnie dąży do wytyczonego celu, promuje ciekawe, oryginalne pomysły, realizuje się w swoich postanowieniach. Nauczyciel z zapalem wiele czasu poświęca na uczenie się nowych rzeczy. Bezustannie poszukuje, bada, eksperymentuje, sprawdza różne sposoby rozwiązań, często podejmuje ryzyko, narażając się na krytykę innych, z niecierpliwością czeka na efekty swojej pracy, które – zazwyczaj oddalone w czasie – przynoszą wiele satysfakcji. W pełni twórczy nauczyciel to przede wszystkim taki, który samego siebie ujmuje całościowo jako osobę. Akceptuje siebie, także swoje słabe strony. Ujmuje siebie w kategoriach



zmiany, ruchu, ale jednocześnie rozumie, iż rozwijanie się to nie tylko doświadczenie sukcesów dobrego samopoczucia wynikającego z zauważalnych postępów, ale także doświadczenie pogarszania się własnego funkcjonowania, rozstrojenia, irytacji (Sauermann, 2018).

Współczesna pedagogika światowa, również polska, w nowej koncepcji programowej stawia na naturalność i autentyzm w działaniu ucznia, przy udziale cierpliwego nauczyciela, który z metodyczną konsekwencją prowadzi dzieci od poznania, poprzez zrozumienie, aż do przeżycia muzyki. Dobrze przygotowany „szkolny muzyk” swoją postawą, zaangażowaniem, kreatywnością będzie już w klasach I–III „rozniecał” w uczniach „iskrę tworzenia” i „rozpalał” chęć obcowania z prawdziwą i wartościową muzyką. Nauczyciel, któremu muzyka zawsze była bliska, jest w stanie zaspokajać potrzebę dziecka – chęć „zaistnienia” oraz budować w nim umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów, umiejętność radzenia sobie we współczesnym świecie (Pyrzanowski, 2018).

Nauczyciel powinien pozwolić na rzeczywistą odrębność uczniów, nie stanowić dla nich zagrożenia, lecz być wrażliwym na oryginalność ich wypowiedzi. Twórcza praca nauczyciela daje poczucie własnej wartości, zaspokaja potrzebę uznania i sukcesu. Pozwala na rozwijanie u wychowanków twórczej aktywności. Dążymy przecież wszyscy do osiągnięcia przez uczniów jak najwyższego poziomu samodzielności, rozwijania umiejętności, dostrzegania różnorodnych problemów i dochodzenia różnymi drogami do najlepszych sposobów ich rozwiązania. Dzięki twórczej działalności nauczyciela edukacja może uzewnętrznic ukryty potencjał ucznia. Nauka stanie się wówczas dla dziecka radością uczenia się.

Działania twórcze towarzyszą człowiekowi od wczesnego dzieciństwa. Tworzenie muzyki jest niezwykle ważną formą aktywności. W momencie kontaktu dziecka z nauczycielem wczesnej edukacji proces tworzenia jest przez niego stymulowany. Jeżeli nauczyciel nastawia się na rozwijanie osobowości twórczej, będzie postępował inaczej niż wtedy, gdy kształci naśladowców, odtwórców muzyki. Jeżeli zmierza do rozwijania osobowości twórczych, preferuje cele alternatywne, głównie w postaci problemów otwartych. Zapewnia też warunki sprzyjające tworzeniu i odkrywaniu interesujących dla młodego człowieka nowości (Piątkowska-Pinczewska, 2009: 50). Stosowanie formy tworzenia muzyki w szkole prowadzi do swobodnego dialogu, psychicznego kontaktu nauczyciela z uczniami oraz wspólnego akceptowania twórczych pomysłów, wynikających z podjętych działań. Twórcze działania muzyczne prowadzone systematycznie od najmłodszych lat, mogą przynieść w przyszłości zadowalające efekty kształcenia. Do realizacji tego zadania należałoby skutecznie motywować pedagoga, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciel, z racji codziennego, stałego kontaktu ze swoimi uczniami, ma ogromne możliwości. Swoim zaangażowaniem, wzorową



postawą wpływa na ogólny rozwój dzieci, a w tym przypadku kształtuje również zainteresowania muzyczne. Jeżeli okaże chęć codziennego muzykowania z dziećmi, tym bardziej zbliży się do nich, a wspólna nauka zostanie zapamiętana jako wspaniała zabawa. „Szczególnie w edukacji początkowej potrzebny jest jako nauczyciel muzyki doskonały pedagog, metodyk muzyki, który zadba o rozwój słuchu muzycznego każdego wychowanka do górnego pułapu jego indywidualnych zdolności, a także zadba o autonomiczne treści edukacji muzycznej z ich wielorakimi funkcjami” (Ławrowska, 2009: 117).

W trakcie nauki szkolnej warto stosować różne metody pracy z uczniem, stopniowo zwiększać wymagania, zachęcać go do dalszego wysiłku. Naturalne zachowanie nauczyciela, pełne szczerości, poczucia humoru, elastyczności, swobody, przy zachowaniu pewnej dyscypliny i minimalnego dystansu, mobilizuje dzieci do działania. Ciekawie prowadzone zajęcia wprowadzają w zachwyt i ułatwiają przyswajanie wiadomości. Muzyczne umiejętności zdobyte przez uczniów zachęcają ich do udziału w występach, co sprzyja rozwijaniu samodyscypliny, odpowiedzialności za grupę, wytwarzaniu się więzi emocjonalnej, co też pozytywnie wpływa na kształtowanie się wartościowej osobowości dziecka. Twórczy nauczyciel zachęca uczniów do podejmowania aktywności muzycznej. Proponuje dzieciom m.in. zabawy muzyczno-ruchowe, improwizacje, śpiewanie piosenek, granie na różnych instrumentach, a to z kolei sprzyja rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci, gwarantuje szczęście i poczucie spełnienia się. Podczas aktywności muzycznej uczniowie prześcigają się w eksponowaniu swoich pomysłów, a gdy się całkiem otworzą, bezgranicznie ufają, swobodnie bawią się i chłoną „jak gąbka” muzyczną wiedzę.

Każdy nauczyciel powinien pamiętać, że jedynie w przyjaznej atmosferze może ujawnić się wszystko to, co jest godne uwagi. Jego przyjazna postawa, gwarantowanie bezpieczeństwa, zainteresowanie, stosowanie ciekawych form zabawowych, konsekwencja w działaniu i w osiąganiu celu mogą przyczynić się do wspaniałej wędrowki nauczyciela z dziećmi po świecie muzycznym (Słyk, 2016: 51–64; Weiner, 2016: 402–419). Twórczy pedagog wpływa na poziom kreatywności uczniów, ponieważ dla wielu z nich jest wzorcem osobowym i modelem do naśladowania, potrafi rozpoznać niektóre zachowania dzieci jako przejaw twórczości, a nie ignorancji, niesubordynacji czy podważania autorytetu, co odnosi się np. do zadawania niewygodnych pytań, kojarzenia odległych faktów czy fantazjowania. Potrafi zatem odróżnić zachowania twórcze od niegrzecznych. Wrażliwy pedagog docenia twórczość i jej przejawy, a więc nie krytykuje, ale wzmacnia i nagradza twórcze zachowania dzieci. „Postawa nauczyciela wyrażająca się w budowaniu zaufania, podmiotowości, twórczej atmosfery i pozytywnej motywacji, powinna być (za)inicjowana i kontynuowana. Doświadczenia sukcesu sprawiają, że dziecko buduje swoją

realną samoocenę, system wartości i rozwija autokreację” (Kołodziejski, 2014: 160). Zdaniem Cheryl Lavender (1991: 3) „fakt, że dziecko może tworzyć piękną muzykę, jest mniej znaczący, niż fakt, że muzyka może tworzyć pięknego człowieka”.

Twórczą aktywnością uczniów z reguły najlepiej kierują twórczy nauczyciele, zwłaszcza gdy są przekonani o kreatywnych możliwościach każdego dziecka oraz posiadają niezbędne możliwości metodyczne (Kujawiński, 1990: 61). „Nauczyciel kształtuje twórczą postawę oraz rozwija motywację ucznia. Jest otwarty na pomysły, prowadzi uczniów na poszukiwania nowych rozwiązań i sposobów radzenia sobie z problemami. Pozostawia dziecku czas na zastanowienie się, planowanie i eksperymentowanie. Pozwalając na doświadczanie, działanie i uzewnętrznianie emocji, pomaga mu odkrywać jego indywidualne cechy oraz uczy oceniać swoje postępowanie i korzystać z wiedzy o samym sobie” (Kapłon, 2006: 14). Elżbieta Płóciennik (2010: 42) podkreśla szczególną rolę nauczyciela jako osoby „pomagającej w rozwoju i tworzeniu” poprzez organizowanie takich sytuacji edukacyjnych, które będą wyzwalały aktywność własną dziecka, jego zaangażowanie w rozwiązywanie zadań o charakterze otwartym i półotwartym, uruchamianie zasobów wewnętrznych i zewnętrznych w obszarach mowy i myślenia.

Aktywność muzyczna, jaką uczniowie przejawiają podczas realizacji działań w obszarze muzyki, podlega utrzymaniu przez nauczyciela pewnej dyscypliny, to wymaga od niego dodatkowego nakładu pracy, wzmożonego wysiłku, chęci, cierpliwości, wyrozumiałości, akceptacji, zaangażowania. Chociaż nie należy do łatwych, w danym środowisku znajdują się i tacy nauczyciele, którzy podejmują się stosowania twórczej formy muzykowania z dziećmi. Proces tworzenia muzyki z uczniami polega na stałym poszukiwaniu, a końcowy efekt takiego działania nie powinien być istotny, chociaż jest ważny trakcie konkretnego wysiłku dziecka, które w tym czasie może czuć się zupełnie spełnione. Muzyczna aktywność uczniów, aby mogła odbywać się w atmosferze swobody, jest nierozzerwalnie związana ze starannym przygotowaniem się nauczyciela do zajęć. Musi on zaplanować swoje konkretne działania, a także umiejętnie przewidywać zachowania uczniów, przygotować odpowiedni repertuar do zabaw muzyczno-ruchowych, aktywnego słuchania, śpiewania, grania na instrumentach itp. W czasie nauki powinien łagodnie kierować wysiłkami dzieci, podając wartościowe uwagi tak, aby nie urazić wrażliwości uczniów. Tylko w ten sposób może zapobiec żywołości, która mogłaby zaszkodzić wynikom zajęć. Twórcze zajęcia dzieci są najdelikatniejszym procesem nauczania i prowadzą do pełnego umuzykalnienia uczniów. Tylko poprzez praktyczne zajęcia uczeń będzie zadowolony i odniesie sukcesy na zajęciach muzycznych (Bentkowska, 2021).

Nauczyciel, który chce kształtować twórczą postawę swoich uczniów, zdaniem Jana Zborowskiego (1986: 45) powinien dysponować bogatą wiedzą psychologiczną

i pedagogiczną, a w działaniach metodycznych stwarzać dziecku możliwości wysuwania własnych pomysłów i samodzielnego zdobywania wiedzy. Nauczyciel, mający na uwadze właściwy rozwój twórczej aktywności dziecka, winien umieć nie tylko „wejść w świat dziecka”, ale razem z nim wzbogacać go i rozwijać to, co już istnieje. Tworzyć sytuacje, które będą dla dziecka wyzwaniem do podjęcia działalności muzycznej. Powinien umieć tworzyć załączki przyszłej wiedzy o sztuce, o sobie samym oraz uruchamiać wewnętrzną motywację, by uczeń współdziałał, wykazywał gotowość realizacji w tym procesie. Tym sposobem dziecko może aktywnie tworzyć swój własny wewnętrzny świat, w którym będzie mogło spontanicznie zdobywać wiedzę, uczyć się planowania i organizowania własnych działań, a także przygotowywać przedstawienia teatralne, które z pewnością spełnią powyższe warunki.

Jeżeli nauczyciel ma motywację do muzycznych działań, to czuje się pewnie i otrzymuje wsparcie ze strony instytucji nadzorującej. Pewność zmotywowanego nauczyciela udziela się również wychowankom, dzięki temu szkolne środowisko muzyczne będzie „rozkwitać”. W nowej podstawie programowej treści muzyczne zostały w specjalny sposób wyodrębnione. Starano się zwrócić uwagę nauczycieli na istotne znaczenie wczesnej edukacji artystycznej. Prowadzone dotychczas cząstkowe badania wskazują, że nauczyciele nauczania zintegrowanego nie są przygotowani do realizacji zajęć muzycznych (Ławrowska, 2012: 149–151). Natomiast, jak podaje M. Kołodziejski (2012: 129–132), nauczyciele coraz częściej zaczynają doceniać metody aktywizujące, twórcze i stosować je podczas zajęć zintegrowanych, które sprzyjają rozwijaniu inteligencji wielorakich uczniów.

Badania Agnieszki Weiner (2011: 129–137) na temat oceny przygotowania nauczycieli do realizacji zajęć z zakresu tworzenia muzyki dowodzą, że nauczyciele nie czują się dostatecznie przygotowani do tego rodzaju aktywności, chociaż sami uważają, że mają bardzo dobre i dobre kwalifikacje. Wprawdzie zdają sobie sprawę z tego, że twórcza aktywność muzyczna prezentuje rozliczne walory: aktywizuje wyobraźnię, postawę twórczą, samodzielne myślenie, poznawanie przez indywidualne doświadczenie, korygowanie popełnianych błędów, jednak najczęściej z takiej formy aktywności rezygnują (Lipska, Przychodzińska, 1991). Tak więc, mimo wysokiej samooceny w zakresie przygotowania do prowadzenia zajęć z muzyki, specjaliści zintegrowanej edukacji eliminują treści z tworzenia muzyki, uznając je za trudne dla siebie i uczniów. Chętnie też z nich rezygnują, argumentując decyzje brakiem czasu. Z kolei nauczyciele muzycy, przygotowani do prowadzenia przedmiotu w klasach wyższych, wyposażeni w muzyczną wiedzę i umiejętności, nie dysponują (na ogół) adekwatnym do rzeczywistych potrzeb warsztatem pedagogiczno-psychologicznym. Większość z nich realizuje transmisyjny model umuzykalnienia i dydaktyki, co w większości nie sprawdza się na poziomie nauczania początkowego.

Pomimo że nauczyciel ma obowiązek realizować cele i treści obowiązującego programu, to priorytetem w jego działaniach winna być koncentracja na potrzebach i możliwościach uczniów. Rola nauczyciela w rozwijaniu twórczej aktywności muzycznej uczniów polega m.in. na: rozpoznawaniu potrzeb dzieci i ich najbliższego środowiska; rozpoznawaniu możliwości emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych i behawioralnych (działaniowych, sprawczych) dzieci; stymulowaniu i intensyfikowaniu tych możliwości poprzez odpowiednie planowanie i organizowanie stosownych sytuacji psychopedagogicznych przyspieszających rozwój twórczej aktywności dzieci; kierowaniu uczeniem się uczniów, polegającym na rozwiązywaniu otwartych problemów, które powinny: nawiązywać do dziecięcych potrzeb, zainteresowań, dążeń, doświadczeń oraz uwzględniać indywidualne możliwości twórcze uczniów; budzić i rozwijać nowe potrzeby niezbędne w dalszej twórczej pracy i w życiu; zachęcać do samodzielnego i twórczego pokonywania zawartych w nich trudności, mobilizować do tworzenia i odkrywania pożytecznych nowości, mających związek z potrzebami uczniów i wymaganiami programowymi; pobudzać procesy i operacje umysłowe, zwłaszcza myślenie dywergencyjne. Edukacja muzyczna stwarza ogromne możliwości do rozwijania pomysłowości, umiejętności i integracji, jednak nie są one w pełni wykorzystywane. Potencjał uczniów – ich naturalna chęć do tworzenia i ciekawość, zamiast rozwijać się – zanika bezpowrotnie.

Badania Józefy Bałachowicz (2013: 127) wskazują, że stan wiedzy nauczycieli wczesnej edukacji na temat twórczości jest niewystarczający (choć respondenci wyrażają odmienną opinię). Nie rozumieją oni przebiegu procesu twórczego, co przekłada się na powierzchowną ocenę zachodzących w jego trakcie aktywności. Badaczka konkluduje: „Gdyby nauczyciel znał i rozumiał różne aspekty twórczego uczenia się, to jest duże prawdopodobieństwo, że zdiagnozowałby je, nadałby odkrywczy sens zadaniom z pakietów edukacyjnych i modyfikował swoje codzienne działania w celu przypisania im kreatywności”.

Doskonałym przykładem korzystnych zmian w systemie nauczania i nastawieniu nauczycieli do muzyki jest Australia. Muzyka w tym kraju uzyskała wysoki status pośród wielu innych przedmiotów szkolnych. Kształcenie opiera się na ideach konstruktywizmu. W Australii muzyka to jeden z najbardziej działających na wyobraźnię przedmiotów szkolnych. Fenomenem pozostaje szczególnie silna, wielokulturowa natura tej edukacji. Muzyka jest realizowana jako sztuka łącząca taniec, teatr, media i sztuki wizualne. Holistycznemu pogładowi na edukację artystyczną towarzyszy przekonanie o transferze nabytych w toku takiego kształcenia umiejętności autoekspresji, kreatywnego i innowacyjnego myślenia na inne przedmioty szkolne i sfery życia, a szczególnie na kształtowanie postawy zaangażowania i poczucia własnej wartości. Szczególnym elementem

wyróżniającym edukację australijską jest podejście do kreatywności muzycznej, która stanowi nieodłączną część uczenia się muzyki i obejmuje: aranżowanie, komponowanie, eksperymentowanie i improwizację, przy czym aktywność tę pojmuje się holistycznie, a istotą komponowania staje się sam proces, a nie jego finalny produkt (Weiner, 2010: 103–158). Podobnego podejścia w zakresie muzykowania oczekuje się od polskich nauczycieli na poziomie edukacji elementarnej.

„Nowe rozumienie rozwoju oraz związane z nim wartości humanistyczne, personalistyczne i demokratyczne określają kierunek zmian w edukacji dziecka: od modelu edukacji transmisyjnej do modelu edukacji transformatywnej, od formowania dziecka do wspierania jego autonomii, zaangażowania, odpowiedzialności i wspólnotowego uczenia się. Zaangażowanie i aktywność dziecka w środowisku uczenia się są kluczowymi założeniami w planowaniu i realizacji zajęć zintegrowanych. Istotę aktywności stanowią operatywność osoby, jej sprawczość, własne cele i motywy oraz transformacja poznawcza dotychczasowych doświadczeń w nowym kontekście” (Bałachowicz, 2017: 11–27). „Nowa, rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas” (Delors, 1998: 86).

Badania na temat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych prowadził Andrzej Wilk (2004). Problematyką kształcenia nauczycieli, a szczególnie nauczycieli wczesniej edukacji (przedszkolnych i wczesnoszkolnych) oraz nauczycieli akademickich, zajmuje się Małgorzata Suświłło (2012: 35–50). Próbę badań nad wybranymi kompetencjami muzycznymi przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, ich samooceny i percepcji, przeprowadził Kamil Wilk (2014: 207–217). Badawczy wariant kompetencji twórczego i refleksyjnego nauczyciela muzyki podkreśla Maciej Kołodziejski (2016: 353–376). Temat badań nad edukacją muzyczną oraz kreatywnością pedagogiczną nauczycieli muzyki szeroko rozpatrywany jest w literaturze zagranicznej (Abramo, Reynolds, 2015; Burnard, 2007; Craft, 2003; Hall, Thomson, 2017; Hallam, Creech, McQueen, 2017; Jeffrey, Craft, 2004; Pitts, 2017). Współczesne systemy powszechnego kształcenia muzycznego na Słowacji przedstawiły Wiesława A. Sacher i Beata Pitula (2010). Na podstawie zgromadzonego materiału warto podkreślić, że kształcenie muzyczne w danym kraju uwarunkowane jest poziomem kultury muzycznej, kultywowaniem tradycji w regionach. Znajduje ono swoje zastosowanie w akceleracji rozwoju ogólnego, jak i w profilaktyce i terapii zaburzeń dzieci i młodzieży. Analizę porównawczą programów nauczania muzyki we wczesniej edukacji w Polsce, Niemczech i Anglii prezentuje M. Suświłło (1997: 183–200). Badaczka zauważa specyfikę angielskiego

sposobu kształcenia muzycznego nauczycieli, który wynika ze stosowania interakcyjnego modelu pracy z uczniami, co umożliwi im w znacznym stopniu wykorzystanie swojej kreatywności.

Nauczyciel muzyki, chcąc realizować swoją misję, musi identyfikować się z wykonywanym zawodem. W obecnych czasach pożądanym jest inspirujący styl pracy nauczyciela muzyki, polegający na przyjmowaniu twórczej postawy. Ta z kolei kształtuje się nie tylko podczas nabywania doświadczenia zawodowego, ale przede wszystkim pod wpływem motywacji wewnętrznej, obserwacji efektów własnej pracy i zdobywanej z tego tytułu satysfakcji z pracy z uczniami. Nauczyciel muzyki o postawie twórczej poddaje się refleksyjności. Aktualizuje zdobytą wiedzę, dokształca się i cieszy z własnego samorozwoju i możliwości zawodowego realizowania, a to z kolei sprawia, że jego działania są przemyślane, celowe i pożyteczne. W tym procesie również nauczyciel doznaje pewności siebie i poczucia własnej wartości. Stale wzbogaca i urozmaica swój warsztat pracy, uczestniczy w eksperymentach pedagogicznych lub wprowadza innowacje pedagogiczne do własnej praktyki edukacyjnej (Pikała, 2008: 68). Taki optymistyczny wizerunek nauczyciela nie należy do częstych zjawisk w środowisku szkolnym. W rzeczywistości raczej maluje się niekorzystny obraz nauczyciela – specjalisty, szczególnie nauczania zintegrowanego, prowadzącego zajęcia muzyczne na tym etapie. Nauczyciele tej grupy zawodowej w większości przypadków nie są przygotowani do efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych (Ciesielski, 2007: 61; Sacher, 2006: 25; Kataryńczuk-Mania, 2010: 159). Istnieje pilna potrzeba zmiany tej sytuacji. Dobrym rozwiązaniem byłaby obowiązkowa nauka gry na instrumentach melodycznych (np. na dzwoneczkach chromatycznych, flecie podłużnym, flażolecie czy minikeyboardzie) w nauczaniu początkowym. Wiąże się to jednak z wysokimi kosztami wyposażenia sali lekcyjnej w odpowiednie muzyczne środki dydaktyczne i instrumenty. O stopniu wyposażenia decyduje, niestety, nie tylko specyfika (profil) danej szkoły, ale przede wszystkim kompetencje nauczyciela muzyki, jego aktywność własna – wewnętrzna motywacja, wsparcie dyrektora czy współpraca ze środowiskiem lokalnym.

Edukacja elementarna to najlepszy czas na przyswojenie praktycznej wiedzy muzycznej przez uczniów na tym etapie. Zdobyte umiejętności gry na instrumentach należałoby kontynuować w kolejnych etapach edukacji. Niestety, obecny system oświatowy nie daje takiej możliwości. Tworzy się „labirynty” nie do pokonania. Edukacja muzyczna nie potrafi znaleźć „dobrego wyjścia”, konstruktywnego rozwiązania, a powielane wzorce kształtują kolejne pokolenia niekompetentnych muzycznie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. A czas płynie, dorastają kolejne pokolenia, którym muzyka kojarzy się jedynie z biernym, medialnym jej odbiorem (Weiner, 2011: 132–133).



Zaprezentowane w tym podrozdziale opinie uprawniają do pewnych uogólnień, wskazujących, że kompetencje nauczyciela powinny być wielostronne, a w szczególności związane z kreowaniem zachowania proestetycznego. Jak pisze Jadwiga Uchyła-Zroski (2012: 175–287), nie tylko dobra znajomość metod i zasad nauczania muzyki stanowi o sukcesie dydaktycznym i pedagogicznym nauczyciela, lecz także twórcze cechy jego osobowości, jego miłość do dziecka, zrozumienie potrzeb ogólnych i muzycznych, wrażliwość na muzykę połączona z pasją nauczycielską. Dobrze wykształcony pedagog będzie kształtował wrażliwego odbiorcę dzieł artystycznych, świadomie rozbudzał chęć kontaktu ze sztuką – włączając go do własnych działań edukacyjnych. Taki nauczyciel to również kreator pożądanego zachowania i animator uczestnictwa w imprezach artystycznych, obrzędach regionalnych, twórca więzi społecznych, realizujący się poprzez spontaniczny udział w działaniach kreatywnych wychowanka w życiu kulturalnym najbliższego środowiska. Zmieniająca się rzeczywistość oraz postępująca przemiana społeczno-kulturowa wymuszają poszukiwanie nowych rozwiązań w zakresie uprzystępniania i upowszechniania muzyki najmłodszym odbiorcom. Aktywizacja muzyczna z udziałem dostępnych środków przekazu, poliestetycznego doznania, ograniczania barier w zakresie notacji muzycznej, jak również łatwości wykonania mogą zachęcić kolejne pokolenia ludzi młodych do radosnego muzykowania. Z czasem może ono przekształcić się w trwałe zainteresowanie muzyką lub rozwinąć się w pasję, dla której warto poświęcić czas wolny w życiu dorosłym. Pielęgnowane w środowisku rodzinnym, edukacyjnym i hobbistycznym muzykowanie bez wątplenia będzie aktywizować jednostki, jednocześnie sprzyjać ich harmonijnemu rozwojowi. Uświadomione korzyści osobiste, społeczne i przeciw eskapizmowi sprawiają, że życie muzykujących nabierze z czasem innego wymiaru, zostanie wzbogacone o trwałe wartości, wsparte przeżyciem emocjonalnym. Wszelkie zmiany o etiologii centralistycznej wywołują określone emocje adresatów, bo często albo burzą dotychczasowy schemat i porządek, przeszkadzając rutynie, co wywołuje nieuzasadnioną krytykę, albo stają się niewygodne ze względu na złożoność oczekiwań wobec nauczycieli. Realizacja założeń wymaga zmiany w świadomości myślenia o edukacji muzycznej z modelu transmisyjno-zachowawczego na model interakcyjno-transgresyjno-twórczy. To pociąga za sobą zmiany stylu pracy nauczycieli, przyjęcie i zaakceptowanie określonych wizji edukacyjnych i teleologii maksymalistycznej w realizacji potencjału muzycznego dziecka w oparciu o wiedzę na temat jego zdolności, preferencji i umiejętności muzycznych. Jedynie nauczyciele z pasją mają odwagę podejmować ryzyko. Czynią to znacznie częściej i na dłuższą metę wprowadzają zmiany. Na przekór wszystkiemu „burzą” utarte schematy. Poświęcają wiele czasu na przemyślenia,



przygotowanie i realizację swojego projektu. Chociaż liczą się z opinią swojego środowiska, nie poddają się łatwo, a krytyka otoczenia raczej ich wzmacnia i utwierdza w przekonaniu, że zmiany są konieczne. Zdeterminowani nauczyciele idą z postępem czasu i realizują swój zamysł. Przedstawiona w części teoretycznej analiza literatury przedmiotu wskazuje na duże umocowanie podjętego w pracy tematu „Inspiracje muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej” w dostępnej literaturze przedmiotu polskiej i obcej. Usystematyzowanie terminów i definicji pozwoliło spojrzeć całościowo na problem edukacji muzycznej dziecka, ucznia klas początkowych szkoły podstawowej, oraz dostrzec trudności i walory tego typu kształcenia, co w konsekwencji dało podstawę do przygotowania projektu badawczego, którego założenia zostały przedstawione w kolejnej części pracy.

# 3.

## Projekt założeń metodologicznych badań własnych

*Metodologię można traktować jako szczególny rodzaj umiejętności rozwiązywania problemów, w której problemami do rozwiązania są problemy badawcze.*

Tadeusz Kotarbiński

Podjęty w niniejszej pracy temat „Inspiracje muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej” wpisuje się w aspekt paradygmatu procesualnego w nurcie badań nauk społecznych prowadzonych przez pedagogów, którzy dostrzegają potrzebę wypracowania strategii twórczego, efektywnego procesu nauczania i uczenia się (Michalak, 2011: 113). Innowacyjne i kreatywne doświadczanie muzycznej przestrzeni szkolnej od najmłodszych lat, z perspektywy czasu może przyczynić się do ukształtowania strategicznego i twórczego człowieka przyszłości. Współczesna szkoła powinna doceniać spontaniczność ucznia, zachęcać go do podejmowania ryzyka, umożliwiać próby rozwiązywania problemów. Edukacja przyszłości to rozwój myślenia nieszablonowego, kreatywnego, analitycznego, otwartego na innowacyjność (Klus-Stańska, 2008: 38). W kolejnych podrozdziałach tej części pracy zaprezentowane zostały zagadnienia dotyczące konstrukcji przygotowanego projektu badawczego, ukazujące: założenia badawcze – cele badań, problem badań, hipotezy, zmienne i ich wskaźniki, strukturę badań, metody weryfikacji, narzędzia pomiaru zmiennych oraz charakterystykę i przebieg działań eksperymentalnych.

### 3.1. Założenia badawcze – cele badań, problem badań, hipotezy, zmienne i wskaźniki

Podstawę prowadzenia badań stanowi określenie ich celu. Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (2001: 23) podają, że „zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji [...], takie dopiero poznanie prowadzi do wyższych form funkcjonowania wiedzy, a są nimi prawa nauki i prawidłowości”. **Głównym celem** tej pracy była empiryczna weryfikacja wpływu autorskiego programu „Twórcze warsztaty muzyczne” na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I–III w szkole podstawowej. Janusz Gnitecki (1993: 128) w pracach badawczych wyróżnia cele poznawcze, teoretyczne i praktyczne. W związku z powyższym celem poznawczym dla tego projektu badań stało się: rozpoznanie poziomu umiejętności muzycznych uczniów, poznanie i weryfikacja stopnia wpływu celowo zorganizowanych działań w obszarze aktywności muzycznej na rozwijanie się postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Cel teoretyczny ukierunkowano na działania dotyczące: usystematyzowania pojęć i terminologii z zakresu rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności dzieci, dookreślenia miejsca i znaczenia wybranych zagadnień z zakresu twórczości i kreatywności dziecięcej w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, a także krytycznej analizy literatury przedmiotu z zakresu wykorzystania programów nauczania i projektów innowacyjnych w rozwijaniu postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów wczesnoszkolnych. Cel praktyczny objął projekcję działań, których zamierzeniem było: skonstruowanie zestawu zadań rozwijających twórcze myślenie i działanie w postaci innowacyjnego programu „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej”, przygotowanie narzędzia diagnostycznego – kwestionariusza Testu Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), przeznaczonego dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli muzyki, oraz sformułowanie wniosków dotyczących dalszej pracy nad rozwijaniem postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I–III szkoły podstawowej, które będą użyteczne dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli muzyki. Typ badań w opinii Wincentego Okonia (2004: 415) to uporządkowanie jakiegoś zbioru przedmiotów według kryterium rodzaju źródeł informacji, które zostaną wykorzystane w badaniach. Badanie diagnostyczno-weryfikacyjne (sprawdzające przewidywane teorie z myślą o ich potwierdzeniu lub podważeniu) umożliwi sprawdzenie stopnia oddziaływania celowo zorganizowanych działań w obszarze aktywności muzycznej na rozwijanie

postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. W tym celu zaprojektowano badania eksperymentalne dwóch grup równoległych. **Przedmiot badań** według Tadeusza Pilcha (1995: 65) to „zadanie, które staje przed badaczem w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych. W niniejszej pracy dotyczył on rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I–III, stymulowanych poprzez autorskie warsztaty muzyczne, a także opisu ich programu (Słyk, 2009). **Podmiotem badań**, zgodnie z definicją, powinna być „jednostka ludzka mająca poczucie odrębności wobec innych osób i otaczającego świata, poznająca ten świat i nań oddziałująca” (Okoń, 2004: 121). W niniejszej pracy podmiotem badań stali się uczeń i nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. W najnowszych koncepcjach wielostronnego kształcenia duży nacisk kładzie się na procesy interakcji między nauczycielem i uczniami oraz na tworzenie warunków partnerskiej współpracy między nimi – ze szczególnym uwzględnieniem współodpowiedzialności ucznia za efekty edukacji.

Każde przedsięwzięcie badawcze podejmowane jest z zamiarem osiągnięcia określonych celów (Juszczak, 2006: 21). Zaprojektowane badania przyjęły charakter komplementarny, co oznacza, że były to badania osadzone w strategii jakościowej i ilościowej, potraktowane jako niezależne, ale wzajemnie uzupełniające się i wzbogacające obraz badanego wycinka rzeczywistości edukacyjnej. Przykładem może tu być eksperyment indywidualizujący, w którym zmienne niezależne poddaje się zazwyczaj opisowi i analizie jakościowej, a zmienne zależne badaniu ilościowemu. Przeprowadzone badania pozwoliły przybliżyć i zrozumieć złożoność pedagogicznej rzeczywistości.

Problem badawczy jest uszczegółowieniem celu badań, umożliwia dokładne poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać (Łobocki, 2011: 23). Jak podkreśla Stanisław Juszczak (2006: 24), jest to punkt wyjścia wszelkiego procesu badawczego. Podejmowane badania stanowią próbę określenia kwestii podstawowych i koniecznych do rozwiązania problemu głównego, który w świetle zarysowanego przedmiotu badań koncentruje uwagę na wpływie twórczości muzycznej, rozumianej jako proces w rozwijaniu postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. W związku z postawionymi celami postępowania badawczego **główny problem badawczy** przyjął brzmienie: *Czy i jak twórcza aktywność muzyczna, stymulowana programem „Twórcze warsztaty muzyczne”, oddziałuje na rozwijanie postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej?* Do problemu głównego skonstruowano następujące pytania szczegółowe:

1. Jak predyspozycje muzyczne badanych uczniów różnicują wyniki badanych dotyczące poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności uczniów?
2. Jaki jest związek stosowania różnorodnych form i metod w zakresie stymulowania twórczego myślenia badanych uczniów z poziomem ich postawy twórczej i kreatywnej aktywności?
3. Jak aktywność i zaangażowanie badanych uczniów w procesie twórczych działań muzycznych oddziałuje na rozwijanie postawy twórczej i ich kreatywność?
4. Czy i w jakim zakresie wiek uczniów w momencie rozpoczęcia realizacji edukacji szkolnej (6- i 7-latki) różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności?
5. Czy i w jakim zakresie płeć uczniów różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności?
6. W jakim stopniu i zakresie aktywność ucznia, podejmowana na zajęciach realizowanych w ramach programu „Twórcze warsztaty muzyczne”, pobudza go do samorzutnych działań w wybranych obszarach aktywności (śpiewanie i rytmiczna mowa, granie na instrumentach, słuchanie muzyki, ruch przy muzyce)?
7. Jakie odczucia oraz jaki stosunek do zajęć muzycznych, a także prezentacji swoich osiągnięć ujawniają badani uczniowie?

Hipotezy badawcze to wymagające weryfikacji w trakcie procesu badawczego go świadomie przyjęte założenia, będące próbą udzielenia odpowiedzi na problemy badawcze (Juszczak, 2005: 73). Na podstawie analizy literatury, własnych obserwacji oraz doświadczeń zawodowych sformułowano następującą **główną hipotezę badawczą**: *Twórczość muzyczna stymulowana programem „Twórcze warsztaty muzyczne” wpływa istotnie na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I–III.*

Kolejnym krokiem postępowania badawczego było wskazanie zmiennych zależnych i niezależnych. W badaniach pedagogicznych zagadnienie doboru zmiennych do badań jest niezwykle ważne, ponieważ zjawiska związane z wychowaniem są ze swej natury złożone i trudne do zaobserwowania. Specyfika problematyki badawczej może powodować, iż ta sama właściwość przedmiotu będzie w jednym badaniu zmienną niezależną, zaś w innym zmienną zależną (Maszke, 2008: 119). Zmienne to kilka podstawowych cech konstruktywnych dla danego zdarzenia. W badaniach pedagogicznych zmiennymi zależnymi są rezultaty celowych oddziaływań pedagogicznych (Pilch, Bauman, 2001: 50, 116). Mieczysław Łobocki (2011: 35) zmienne definiuje jako „próbę uszczegółowienia głównego przedmiotu badań [...]”. Są nimi zazwyczaj podstawowe cechy,

symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego faktu, zjawiska czy procesu, albo też różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną lub skutkiem”. Podstawowe rodzaje zmiennych to zmienna niezależna, czyli ta, która nie ulega zmianie, ale jej oddziaływanie na rzeczywistość jest przedmiotem badań (przyczyna, która powoduje zmiany), oraz zmienna zależna, czyli ta, która ulega zmianie i te zmiany należy rejestrować (to, co chcę wyjaśnić). Wśród zmiennych niezależnych, ze względu na kryterium siły oddziaływania poszczególnych zmiennych na zmienną zależną, wyróżniamy m.in. zmienne uboczne i pośredniczące (Brzeziński, 2003: 131). Można przyjąć, że „wskaźnikiem jest pewna cecha, na podstawie zaistnienia której możemy stwierdzić, że występuje jakieś zjawisko czy zdarzenie, które nas interesuje” (Maszke, 2008: 121). Wskaźnik pozwala więc na jednoznaczne stwierdzenie tego, czy w danym przypadku określona cecha czy zjawisko występuje, czy też nie. W badaniach pedagogicznych mamy do czynienia z dużym bogactwem zmiennych, toteż znajdują w nich zastosowanie liczne rodzaje wskaźników. Dobór wskaźnika do zmiennej w taki sposób, aby jego zaobserwowanie upoważniało do wnioskowania na temat występowania tej zmiennej, może dokonywać się na różnych zasadach. Stwierdzenie, czy badane fakty lub zjawiska występują w interesującym nas przypadku, wymaga konieczności ustalenia wskaźników (Kłosiński, 2000: 56). W podjętych badaniach do problemu głównego ustalono zmienne i wskaźniki.

**Tabela 1.** Zestawienie zmiennych i ich wskaźników do problemu badań

Zmienna zależna	Wskaźniki	Techniki (T) i narzędzia badawcze(N)
Poziom postawy twórczej uczniów	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wyniki pomiaru potencjalności: poziom dywergencji, poziom motywacji, aspekt interpersonalny, aspekt intrapersonalny.</li> <li>• Podział na poziom: niski, średni, wysoki.</li> <li>• Poziomy wynikają z zastosowanego narzędzia badawczego.</li> </ul>	<p><b>T:</b> test <i>SPTO</i></p> <p><b>N:</b> <i>Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych</i> K. Krasoń</p> <p><b>T:</b> analiza dokumentów</p>
Poziom kreatywnej aktywności uczniów (twórcze myślenie i działanie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wyniki pomiaru wyobraźni twórczej – twórczego myślenia.</li> <li>• Wyznaczone poziomy wynikają z zastosowanych narzędzi badawczych i stanowią ujednoczenie zebranych danych jako: niski, średni, wysoki.</li> <li>• Wyznaczone poziomy umiejętności wynikają ze stopnia nasilenia zmian w zakresie wybranych form aktywności muzycznej (doskonale, bardzo dobrze, dobrze, przeciętnie, słabo, bardzo słabo).</li> </ul>	<p><b>N:</b> test rysunkowy Kate Franck</p> <p><b>T:</b> analiza dokumentów</p> <p><b>N:</b> kwestionariusz testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA)</p> <p><b>T:</b> wyniki testu – opracowanie własne</p> <p><b>T:</b> wywiad z uczniem</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wyniki pomiaru w zakresie: podejmowania przez uczniów samorzutnych działań w różnych obszarach aktywności muzycznej: <ul style="list-style-type: none"> <li>– śpiew i rytmiczna mowa,</li> <li>– gra na instrumentach,</li> <li>– słuchanie muzyki,</li> <li>– ruch przy muzyce,</li> </ul> </li> <li>• i obserwowanego zachowania: <ul style="list-style-type: none"> <li>– zaangażowanie w zajęcia twórcze.</li> </ul> </li> </ul> <p>Wyznaczone poziomy umiejętności wynikają ze stopnia nasilenia zmian w zakresie wybranych form aktywności muzycznej (doskonale, bardzo dobrze, dobrze, przeciętnie, słabo, bardzo słabo) oraz ze stopnia nasilenia zmian w zakresie obserwowanych zachowań (zawsze, bardzo często, często, czasami, sporadycznie, wcale).</p>	<p><b>T:</b> obserwacja działań twórczych ucznia</p> <p><b>N:</b> arkusz obserwacji działań twórczych ucznia, klasy I-III</p> <p><b>T:</b> analiza wytworów prac dzieci – dokumentacja (rysunki, wideorejestracja, fotografie aktywności muzycznej dzieci itp.)</p>



Zmienna zależna	Wskaźniki	Techniki (T) i narzędzia badawcze(N)
Udział uczniów klas I-III w autorskim programie: <i>Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej</i> – zastosowane metody i formy pracy z uczniami wynikające z autorskiego programu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systematyczne stosowanie aktywności twórczej uczniów podczas zajęć edukacji wczesnoszkolnej (cechy charakterystyczne i założenia programu autorskiego).</li> <li>• Wyznaczone poziomy umiejętności wynikają ze stopnia nasilenia zmian w zakresie wybranych form aktywności muzycznej (doskonale, bardzo dobrze, dobrze, przeciętnie, słabo, bardzo słabo).</li> <li>• Wyznaczone poziomy umiejętności wynikają ze stopnia nasilenia zmian w zakresie obserwowanych zachowań (zawsze, bardzo często, często, czasami, sporadycznie, wcale).</li> </ul>	<p><b>T:</b> obserwacja działań twórczych ucznia</p> <p><b>N:</b> arkusz obserwacji działań twórczych ucznia, klasy I-III</p> <p><b>T:</b> analiza wytworów prac dzieci – dokumentacja (rysunki, wideorejestracja, fotografie aktywności muzycznej dzieci itp.)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) częstotliwość realizacji zajęć,</li> <li>b) miejsce realizacji zadań,</li> <li>c) środki dydaktyczne użyte podczas zajęć,</li> <li>d) materiały z analizy dokumentów,</li> <li>e) różnorodność form i metod stymulowania twórczego myślenia i działania dzieci.</li> </ul>	<p><b>T:</b> obserwacja działań twórczych ucznia</p> <p><b>N:</b> arkusz obserwacji działań twórczych ucznia, klasy I-III</p> <p><b>T:</b> analiza wytworów prac dzieci – dokumentacja (rysunki, wideorejestracja, fotografie aktywności muzycznej dzieci itp.)</p>
Wiek	Liczba badanych dzieci: sześć, siedem, osiem, dziewięć lat.	<b>T:</b> analiza dokumentów
Płeć	Liczba dzieci określonej płci: chłopiec, dziewczynka.	<b>T:</b> analiza dokumentów

Źródło: opracowanie własne.

W zaproponowanym eksperymencie istotny był „kanon jednej różnicy” Stuarta Milla. Tym kanonem stał się udział uczniów z grupy eksperymentalnej w projekcie „Twórcze warsztaty muzyczne”, dlatego zmienna niezależna pośrednicząca została intencjonalnie wyeliminowana. Zajęcia w obu grupach badawczych prowadziły nauczycielki legitymujące się takim samym poziomem wykształcenia, stażem pracy, pracujące na identycznym programie nauczania. Uczniowie mieli podobne warunki pracy, przebywali we własnych salach lekcyjnych, dobrze wyposażonych

w środki dydaktyczne. Korzystali z takich samych podręczników. Zajęcia muzyczne realizowane były jako wydzielona jednostka lekcyjna w bloku edukacji wczesnoszkolnej oraz stanowiły (zgodnie z podstawą programową) element kształcenia zintegrowanego, gdzie podstawową formą organizacyjną pracy dziecka był dzień jego wielokierunkowej aktywności. Edukacja muzyczna, która z uwagi na swoją specyfikę doskonali percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą w kształceniu zintegrowanym, stanowiła też codzienny element zajęć (Dz. U., 2014).

W kolejnym podrozdziale zaprezentowano strukturę badań, przybliżono charakterystykę wybranej metody weryfikacji, narzędzia pomiaru zmiennych.

### 3.2. Struktura badań, metoda weryfikacji, narzędzia pomiaru zmiennych

Metoda badań to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego” (Pilch, Bauman, 2001: 71). Główną metodą podjętej eksploracji był **eksperyment pedagogiczny**, który uważany jest za metodę naukową badania określonego wycinka rzeczywistości (wychowawczej), polegającą na wywoływaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem. W niniejszych badaniach grupa eksperymentalna charakteryzowała się tym, że wprowadzono do niej zmienną niezależną (czynnik eksperymentalny: udział uczniów kl. I–III w autorskim programie „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej”), natomiast grupa kontrolna stanowiła jedynie punkt odniesienia dla pierwszej (celowo nie wprowadzono tam zmiennej niezależnej). W związku z powyższym w obu grupach dokonany został pomiar zmiennych zależnych we wstępnej i końcowej fazie eksperymentu (*pretest* i *posttest*). Zastosowana obserwacja i wywiad były technikami pomocniczymi. Wywiad z uczniami został przeprowadzony trzykrotnie w każdym roku szkolnym: we wrześniu, styczniu i maju. Obserwacje przeprowadzano w okresie od października do maja, z częstotliwością co dwa miesiące (w drugim tygodniu bezpośrednio po przeprowadzonych zajęciach). Obserwacja dotyczyła wybranych jednostek zajęć.

Techniki badań to czynności praktyczne określone przez dobór odpowiedniej metody i przez nią uwarunkowane (Pilch, Bauman, 2001: 71). Zastosowane w niniejszej pracy techniki badawcze to: obserwacja, wywiad, ankieta, analiza dokumentów (podstawa programowa, wybrany program nauczania, rozkłady materiału nauczania, plany pracy dydaktyczno-wychowawcze szkoły, wpisy do dziennika zajęć lekcyjnych i dziennika zajęć pozalekcyjnych).

Przed wprowadzeniem eksperymentu pedagogicznego dokonano losowego doboru uczniów do klasy eksperymentalnej i klasy kontrolnej. Głównym kryterium doboru było uwzględnienie liczby uczniów określonej płci i wieku 6 lat i 7 lat w obydwu grupach. W chwili rozpoczęcia badań eksperymentalnych, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej, do klasy pierwszej szkoły podstawowej aplikowały dzieci sześciolatnie (Dz. U., 2013).

Narzędzia badawcze służą do realizacji wybranej techniki badań. W badaniach niniejszego projektu empirycznego zastosowano następujące narzędzia badawcze: test rysunkowy Kate Franck, test „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO cz. I – diagnostyczna i cz. II – weryfikacyjna) K. Krasoń (narzędzie badające cechy motywacji i postaw twórczych), kwestionariusz wywiadu z uczniem kl. I–III, kwestionariusz testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA) oraz arkusz obserwacji działań twórczych ucznia kl. I–III, wsparty dokumentacją dźwiękową i fotograficzną.

**Test rysunkowy Kate Franck** jest testem skojarzeń graficznych, który mierzy oryginalność myślenia i wyobraźnię twórczą. Na podstawie narysowanych 12 różnych znaków geometrycznych (traktowanych jako figury wyjściowe rysunku), umieszczonych w 12 oddzielnych oknach, dziecko dorysowuje różne formy tak, aby powstały „ciekawe rysunki”. W tym teście każde dziecko może uzyskać maksymalnie 36 punktów (Jąder, 2005: 27–28; Szmidt, 1997: 74).

Poniżej, w tabeli 2, zaprezentowano schemat eksperymentu dwóch grup równoległych, który stał się konstruktem w prowadzonych badaniach własnych, eksplorujących proces rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I–III w szkole podstawowej.

Tabela 2. Schemat eksperymentu dwóch grup równoległych

KLASA I	BADANIA POZACZĄTKOWE (pretest)	CZYNNIK EKSPERYMENTALNY	WYNIKI PO I ETAPIE EDUKACJI (posttest)
<b>Klasa eksperymentalna I „c”</b> E-c = 23 uczniów	WRZESIEŃ 2015	ROK SZKOLNY 2015/2016 IX X XI XII I II III IV V Observacje prowadzone co dwa miesiące	CZERWIEC 2016
wiek uczniów: 17 uczniów 6-letnich 6 uczniów 7-letnich Dziewcząt – 14 Chłopców – 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kwestionariusz</b> testu Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPIKA)</li> <li>• <b>Test rysunkowy</b> Kate Franck</li> <li>• <b>Test „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych”</b> (SPTO cz. I) K. Krasoń</li> <li>• <b>Analiza</b> dokumentów (wytwory prac dzieci, rysunki, zapisy tekstu, dokumentacja klasowa nauczyciela, rejestracja wideo – wycinkowa zajęć, fotografie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kwestionariusz</b> testu Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPIKA)</li> <li>• <b>Test rysunkowy</b> Kate Franck</li> <li>• <b>Test „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych”</b> (SPTO cz. I) K. Krasoń</li> <li>• <b>Analiza</b> dokumentów (wytwory prac dzieci, rysunki, zapisy tekstu, dokumentacja klasowa nauczyciela, rejestracja wideo – wycinkowa zajęć, fotografie)</li> </ul>	
<b>Klasa kontrolna I „b”</b> K-b = 22 uczniów	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kwestionariusz</b> testu Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPIKA)</li> <li>• <b>Test rysunkowy</b> Kate Franck</li> </ul>	Realizacja projektu innowacyjnego: <b>Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej</b>  Brak  czynnika eksperymentalnego	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kwestionariusz</b> testu Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym</li> <li>• <b>Test rysunkowy</b> Kate Franck</li> <li>• <b>Test „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych”</b> (SPTO cz. I) K. Krasoń</li> <li>• <b>Analiza</b> dokumentów</li> </ul>
wiek uczniów: 16 uczniów 6-letnich 6 uczniów 7-letnich Dziewcząt – 12 Chłopców – 10			

CZYNNIK EKSPERYMENTALNY	WYNIKI POPRZECZNE II ETAPU EDUKACJI	CZYNNIK EKSPERYMENTALNY	BADANIA KOŃCOWE WIĘCZĄCE EKSPERYMENT
KLASA II ROK SZKOLNY 2016/2017	CZERWIEC 2017	KLASA III ROK SZKOLNY 2017/2018	CZERWIEC 2018
<b>Klasa eksperymentalna II „c”</b> <b>E-c = 20 uczniów</b> wiek uczniów: 14 uczniów 7-letnich 6 uczniów 8-letnich Dziewcząt – 13 Chłopców – 7	IX X <b>XI</b> XII I II III IV <b>V</b> Obserwacje prowadzone co dwa miesiące Realizacja projektu innowacyjnego: Program twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej	IX X XI <b>XII</b> I II III IV <b>V</b> Obserwacje prowadzone co dwa miesiące <b>Klasa eksperymentalna III „c”</b> <b>E-c = 18 uczniów</b> wiek uczniów: 13 uczniów 8-letnich 5 uczniów 9-letnich Dziewcząt – 11 Chłopców – 7	- <b>Kwestionariusz</b> testu Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPIKA) - <b>Test rysunkowy</b> Kate Franck - <b>Test „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych”</b> (SPTO cz. I) K. Krasoń - <b>Analiza</b> dokumentów
<b>Klasa kontrolna II „b”</b> <b>K-b = 23 uczniów</b> wiek uczniów: 16 uczniów 7-letnich 7 uczniów 8-letnich Dziewcząt – 13 Chłopców – 10	IX X <b>XI</b> XII I II III IV <b>V</b> Obserwacje prowadzone co dwa miesiące Realizacja projektu innowacyjnego: Program twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej	<b>Klasa kontrolna III „b”</b> <b>K-b = 18 uczniów</b> wiek uczniów: 13 uczniów 8-letnich 5 uczniów 9-letnich Dziewcząt – 10 Chłopców – 8	- <b>Kwestionariusz</b> testu Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPIKA) - <b>Test rysunkowy</b> Kate Franck - <b>Test „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych”</b> (SPTO cz. I) K. Krasoń - <b>Analiza</b> dokumentów

Źródło: opracowanie własne.

**Test Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych** (SPTO) Katarzyny Krasoń (2011). Narzędzie ma charakter diagnostyczny, za pomocą testu (SPTO cz. I) można określić poziom postawy twórczej reprezentowany przez ucznia w wieku 7–9 lat. Diagnoza została przeprowadzona pod koniec klasy I (6- i 7-latki), kiedy uczniowie osiągnęli odpowiedni wiek (7 lat), następnie pod koniec kl. II i kl. III (dodatkowo SPTO cz. II – weryfikacyjna). Przebieg badań przewidywał kilka kroków w procedowaniu. Na tablicy multimedialnej wyświetlono ilustracje testu, tak aby uczniowie mogli uważnie przyjrzeć się zaistniałej sytuacji. Każdy uczeń otrzymał arkusz z numerami pytań i odpowiedziami A lub B do zaznaczenia „kółkiem” wybranej przez siebie odpowiedzi, w ostatnim pytaniu A lub B i C lub D. Podczas testu nauczyciel czytał polecenia, po czym upewniał się, czy uczniowie zrozumieli sens zadania. Formularz uczniowie wypełniali „równym frontem”. Po każdym poleceniu i dokonaniu wyboru przez uczniów, nauczyciel podawał kolejną ilustrację i odczytywał pytanie. Narzędzie (SPTO) jest przeznaczone głównie dla nauczyciela i może być spożytkowane w celu lepszego poznania klasy, a także określenia dynamiki kształtowania postawy twórczej (wówczas wymaga powtórzenia, z zachowaniem odstępu czasowego – co najmniej 12 miesięcy, co też uczyniono w niniejszych badaniach).

**Kwestionariusz wywiadu** z uczniem w wieku 6/7 i 8/9 lat (opracowanie własne). Jego celem było uzyskanie informacji na temat ustosunkowania się ucznia do muzyki w klasie I, II i III. Wywiad składa się z 7 pytań otwartych lub z wielokrotnym wyborem. W trakcie prowadzonego badania tekst czytał dziecku nauczyciel. **Kwestionariusz testu Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności** uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA) (opracowanie własne). Test przeznaczony jest dla uczniów klas I–III. Zawiera polecenia w zakresie podejmowania twórczej aktywności muzycznej uczniów w kategoriach umiejętności: śpiewania, grania na instrumentach, słuchania muzyki, ruchu przy muzyce oraz tworzenia. Wytwory dziecięcej aktywności zostały zgromadzone w odpowiednich teczkach oraz fotografowane i nagrywane w formie wideo. **Arkusz obserwacji działań twórczych ucznia klasy I–III** (opracowanie własne). Główną techniką zbierania danych empirycznych była *obserwacja standaryzowana*, która uwzględniała ściśle określone kategorie zachowań, i *obserwacja niestandaryzowana*, pozwalająca na całkowitą swobodę w postrzeganiu faktów, zjawisk, zdarzeń. Dane z czynności obserwacyjnych kontrolowanych były systematycznie notowane w **arkuszach obserwacji**, natomiast dane z obserwacji spontanicznych – w **dzienniku badacza**. Poszczególne zapisy były notowane w trakcie realizowanego *Programu twórczych warsztatów muzycznych* lub bezpośrednio po realizacji. Analizie zostały poddane rozmowy z dziećmi, swobodne i kwestionariuszowe, wywiady oraz *portfolio*, na które składały się m.in. prace rysunkowe, wytwory plastyczne, wytwory

słowne (rytmiczne, melodyczne), zabawy, improwizacje ruchowe, instrumentalne i inne wytwory dziecięcej działalności, zgromadzone drogą nagrań DVD oraz fotografii. W celu uniknięcia podwójnego stymulowania działaniami o charakterze ekspresji twórczej, a jednocześnie aby zachować ciągłość procesu dydaktyczno-wychowawczego wynikającego z harmonogramu zadań szkoły – uroczystości szkolnych, realizowano wspólnie z uczniami klas I–III i nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej muzyczne zajęcia fakultatywne.

W kolejnym podrozdziale zaprezentowano teren, organizację i przebieg badań eksperymentalnych.

### 3.3. Charakterystyka i przebieg działań eksperymentalnych

Terenem badań weryfikacyjnych była Szkoła Podstawowa nr 3 z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju. Zaplanowane badania eksperymentalne przeprowadzono w latach szkolnych 2015–2018. Badaniem zostali objęci uczniowie z **klasy eksperymentalnej I „E-c”** – 23 uczniów: siedemnastu 6-latków z rocznika 2009 i sześciu 7-latków z rocznika 2008 oraz uczniowie z **klasy kontrolnej I „K-b”** – 22 uczniów: szesnastu 6-latków z rocznika 2009 i sześciu 7-latków z rocznika 2008.

Plan eksperymentalny zastosowany w badaniach to schemat dwóch grup równoległych w doborze losowym (tabela 2). W początkowej fazie zaplanowano przebadanie 40 uczniów: 20 z klasy eksperymentalnej i 20 z klasy kontrolnej. Wprowadzonym czynnikiem eksperymentalnym w klasie I „E-c” była realizacja autorskiego projektu innowacyjnego: *Program twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej*. Ze względu na czas trwania eksperymentu (3 lata) odnotowano różnicę w liczbie uczniów rozpoczynających i kończących uczestnictwo w prowadzonym eksperymencie. Ostatecznie do eksperymentu zakwalifikowano po osiemnaścioro uczniów.

Zastosowane badania eksperymentalne miały charakter badań porównawczych. Wprowadzono **wariant poprzeczny** (*transverse*), gdzie badania polegały na jednorazowym pomiarze, co drugi miesiąc eksperymentu, zmiennej zależnej wybranych jednostek zajęć, według schematu eksperymentu dwóch grup równoległych, oraz **wariant podłużny** (*longitudinal*), który pozwolił zaobserwować zmianę dynamiczną po trzech latach oddziaływania czynnika eksperymentalnego. Badania podłużne polegały na tym, że w pobranych próbkach zmienną zależną mierzone kilkakrotnie w ustalonych odstępach czasowych. Analizie poddano dynamikę zmiennej zależnej w próbkach (Konarzewski, 2000: 68). Badania kontrolne zostały przeprowadzone w miesiącu czerwcu po klasie I, II i po klasie III w latach szkolnych: 2015/2016, 2016/17 oraz 2017/18.



**Tabela 3.** Szczegółowy plan pracy badawczej

Zadania badawcze	Termin realizacji zadań
badania początkowe/ pretest  <b>Test rysunkowy</b> <i>Kate Franck</i> <hr/> <b>Kwestionariusz</b> testu <i>Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności</i> uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA) <hr/> <b>Kwestionariusz wywiadu</b> z uczniem w wieku 6/7 i 8/9 lat	wrzesień 2015
obserwacje  Realizacja projektu innowacyjnego: <i>Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej</i> <hr/> Arkusz obserwacji działań twórczych ucznia, klasy I-III	od października 2015 do maja 2018
badania końcowe/ posttest  <b>Kwestionariusz</b> testu <i>Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności</i> uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA) <hr/> <b>Test rysunkowy</b> <i>Kate Franck</i> <hr/> <b>Test „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO)</b> K. Krasoń, cz. I – diagnostyczna <hr/> <b>Test „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO)</b> K. Krasoń, cz. II – weryfikacyjna <hr/> <b>Kwestionariusz wywiadu</b> z uczniem w wieku 6/7 i 8/9 lat <hr/> <b>Analiza</b> dokumentów (wytwory prac dzieci, rysunki, zapisy tekstu, dokumentacja klasowa nauczyciela, rejestracja wycinkowa zajęć – wideo, fotografie)	czerwiec 2016 czerwiec 2017 czerwiec 2018  czerwiec 2018  wrzesień, luty, czerwiec (2015–2018)  Rok szkolny (2018/2019)

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnej części pracy przedstawiono analizę wyników ukazujących innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

# 4.

## Optyka odnotowanych reakcji i odczuć uczestników programu innowacyjnego „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej”

*Kreatywność to proces generowania oryginalnych pomysłów, które mają wartość. [...] Innowacja natomiast to wprowadzenie nowych pomysłów w życie.*

Ken Robinson

Szkoła jutra podejmuje działania zmierzające do jej przeobrażenia, a innowacje stanowią ważny aspekt wprowadzania zmian (Zachłona, 2015: 10). Do realizacji ujawnionych inicjatyw potrzebuje innowatorów – nauczycieli z pasją, partnerów w relacjach, mentorów zachęcających i wspomagających uczniów w rozwoju, autentycznych autorytetów, czujących, że mogą być prekursorami zmian. Trzeba bowiem wykształcić dziecko, a w przyszłości obywatela, który poradzi sobie z wymaganiami współczesnego świata. Obecne nauczanie powinno kształtować i wychowywać ludzi kreatywnych, mobilnych, umiejących zaaklimatyzować się w każdych warunkach. Dlatego już od najmłodszych lat należy przyzwyczajać dzieci do pokonywania rodzących się coraz częściej problemów i radzenia sobie w „cywilizacyjnej dżungli”. Pomocne w tym przedsięwzięciu mogą być lekcje sztuki – w tym muzyki czy plastyki – jako specyficzne ćwiczenia, na których

każda odpowiedź może być prawdziwa. Istotą tych zajęć jest stymulowanie procesów wyobraźni, twórczego myślenia oraz kształtowanie postaw twórczych. Spotkania ze sztuką mają duże znaczenie w edukacji, a rola nauczyciela w tych działaniach jest nie do przecenienia. Chodzi nie tylko o wiedzę, jaką uczeń posiada, ale przede wszystkim o czynniki emocjonalne, osobowościowe i inspirujące, które nabędzie.

Niniejszy rozdział ukazuje optykę odnotowanych reakcji i odczuć uczestników programu innowacyjnego „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej”. Na kolejnych kartach podrozdziałów zaprezentowano: opis projektu innowacyjnych twórczych warsztatów muzycznych, zbiór opinii i relacji uczniów względem ujawnionych odczuć i reakcji, a także komentarz wyników obserwacji indywidualizującej, ukazujący aktywność i zachowanie badanych podczas inicjowanej działalności twórczej.

## 4.1. Projekt innowacyjny twórczych warsztatów muzycznych

Istotą innowacji jest kreowanie czegoś innego lub robienie czegoś inaczej, przy zachowaniu uwagi, że każda innowacja jest zmianą, lecz nie każda zmiana jest innowacją. Ewa Smak (2014: 76) innowację pedagogiczną określa jako twórcze rozwiązanie o charakterze praktyczno-pedagogicznym, które polega na świadomym wprowadzaniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej *novum*, warunkującego uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił. Działanie innowacyjne w myśl założeń powinno być:

- celowe, czyli mieć jasno określone efekty, które można dzięki niemu uzyskać;
- planowe, czyli zawierać przemyślany harmonogram działań i czynności;
- zorganizowane, by przewidywać potrzebne zasoby ludzkie i materialne;
- kontrolowane, gdyż wymaga określonego sposobu ewaluacji (Organizacja pracy, 2017).

Innowacje realizowane w edukacji można podzielić na: programowe, organizacyjne i metodyczne lub mieszane (np. organizacyjno-metodyczne). Mogą one dotyczyć m.in.: programów nauczania (zarówno w obrębie poszczególnych przedmiotów, jak i bloków przedmiotowych), metod nauczania, oceniania uczniów, sposobów organizowania klasy, lekcji i szkoły, relacji (uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel, nauczyciel–rodzic, oceny jakości pracy szkoły), a także rozwiązywania problemów wychowawczych czy doskonalenia nauczycieli (Mak, 2020).

Szkoła jako placówka oświatowa w praktyce samodzielnie podejmuje decyzje, jakie innowacje będzie realizowała. Nowe regulacje prawne dotyczące działalności innowacyjnej szkoły przeniesiono na poziom ustawy. Akcentuje się w niej, że

aktywność innowacyjna jest integralnym elementem działalności szkoły. Zniesienie wymogów formalnych, warunkujących według obowiązujących przepisów dotychczasową realizację innowacji, daje większą szansę, aby wyzwolić kreatywność uczniów i nauczycieli (Dz. U., 2017b).

W przepisach nie określono czasu zgłoszenia ani rodzaju formularza, a całą dokumentację można opracować według autorskiego pomysłu lub zmodyfikować poprzednie formularze. Rodzaj i sposób składania dokumentacji określa dyrektor szkoły. W tym miejscu pamiętać należy, że innowacje wymagające dodatkowych środków finansowych muszą być uzgodnione z organem prowadzącym, jak każde działanie wykraczające poza plan finansowy. Innowacje mogą być wprowadzane w dowolnym czasie i przez ustalony okres pracy. Może być ona przeprowadzana w ramach obowiązkowych zajęć lekcyjnych (np. raz w tygodniu), ale może to być także tylko element lekcji lub zajęć dodatkowych (np. kółka zainteresowań). Ważne jest, aby zaprojektowane działania były kreatywne, nowatorskie oraz przygotowane z korzyścią dla ucznia, nauczyciela i szkoły. Nowatorstwo pedagogiczne należy wiązać ze złożoną działalnością innowacyjną nauczyciela, opartą na jego inwencji twórczej i kreatywności. Za nowatorskie mogą być uznane działania, które są nowością w kulturze organizacyjnej danej szkoły lub placówki, wykraczają poza zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej czy odpowiadają na zdiagnozowane potrzeby uczniów (Epedagogika, 2017). Autor innowacji odpowiada za stronę merytoryczną pomysłu oraz za jego jakość i sposób wcielenia w życie.

Opisany w niniejszym podrozdziale program innowacyjny powstał w oparciu o *Nową Podstawę Programową* (Dz. U., 2017a) oraz *Program edukacji wczesnoszkolnej dla klas I–III* (Brzózka i in., 2014; Budniak, Kisiel, Mních, 2020), jako próba odpowiedzi na obserwowane zjawiska społeczno-ekonomiczne i ustrojowe. Jest spójny z założeniami psychologiczno-pedagogicznymi programu nauczania zgodnie z humanistyczną teorią uczenia, opartą na teorii Howarda Gardnera. Teoria ta zakłada, że wszyscy ludzie mają wiele rodzajów predyspozycji, są więc, w mniejszym lub większym stopniu, obdarzeni naturalnymi talentami, w związku z tym szkoła powinna koncentrować się na jednostce, by wspomagać i rozwijać jej potencjał (Gardner, 2002: 105). Współczesne nauczanie powinno kształtować i wychowywać ludzi twórczych, przygotowanych do życia, które niesie wiele nie wiadomych. Już w szkole podstawowej należy przyzwyczajać uczniów do odważnego podejmowania problemów i motywować ich do działania przyszłościowego, rozwijając w nich tym samym postawę twórczą. Projekt „Twórcze warsztaty muzyczne” (Słyk, 2015a) skierowany został do najmłodszych uczniów szkoły podstawowej. Skoncentrowany wokół twórczych działań dziecka na zajęciach zintegrowanych ze sztuką, odwołuje się do miejsca muzyki w rozwijaniu postawy twórczej i kreatywnej dziecka. Ze względu na nieocenione korzyści i niedocenione wartości

wychowawcze muzyki w zakresie twórczości muzycznej dzieci, program warsztatów posiada walor wychowawczy i kształcący w aspekcie teoretycznym i praktycznym. Zachęca nauczyciela do aktywnych form muzykowania, a w szczególności do tworzenia muzyki z dziećmi w szkole. Przybliża i proponuje sposoby osiągnięcia zaplanowanych celów w pracy indywidualnej i grupowej z dziećmi. Skłania do refleksji nad praktyczną realizacją twórczych działań muzycznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Celem programu było zastosowanie innowacyjnych – w formie warsztatów – metod nauczania muzyki, których głównym założeniem stało się kształtowanie postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Twórcza zabawa dziecka w tym zamysle stała się impulsem motywującym do działania i przeżywania, przez co korzystnie wpływa na kształtowanie się i wzbogacanie osobowości dziecka. Cele szczegółowe ukierunkowane zostały na następujące obszary rozwoju: rozwijanie zdolności muzycznych, wrażliwości na muzykę i jej piękno oraz zdolności rozumienia języka muzycznego. Ważne stało się również przygotowanie uczniów do odbioru dzieł sztuki, w tym percepcji muzyki, dostarczanie przeżyć emocjonalnych i estetycznych, wyrabianie pamięci i wyobraźni muzycznej oraz ruchowej, kształcenie umiejętności układania własnych tekstów do znanej melodii, rozwijanie umiejętności tanecznych, płynności ruchu, rozwijanie kreatywności przez śpiewanie, muzykowanie, ruch i improwizację. Istotne było także wykorzystanie właściwości terapeutycznych muzyki: usuwanie zahamowania, wstydlivości, uczuć niepewności, wzmacnianie wiary we własne siły i możliwości twórcze, wyrażanie siebie poprzez różne formy ekspresji, które są sposobem na rozładowanie negatywnych emocji. Inne dotyczyły: zaspokajania potrzeby twórczej aktywności, kształtowania postawy i inwencji twórczej, rozwijania zdolności twórczego myślenia, rozwijania własnych zainteresowań, nabywania umiejętności poprzez działanie, umiejętności przenoszenia twórczego rozwiązywania problemów na inne przedmioty, rozwijania wyobraźni przestrzennej i czasowej, wyrabiania umiejętności koncentracji uwagi, kształcenia umiejętności logicznego myślenia, zwiększania sprawności intelektualnej, poznawania i rozumienia siebie i świata, doskonalenia umiejętności współdziałania w grupie rówieśniczej, we wspólnocie, wdrażania się do kulturalnego zachowania i przestrzegania norm obowiązujących w szkole, wyrabiania umiejętności współpracy w zespole i szybkiego wykonywania poleceń, tudzież rozwijania uczuć społecznych, wykształcenia samodyscypliny, budowania systemu wartości. Powyższe cele założono do realizacji poprzez użycie aktywnych metod nauczania. Elementem dominującym była twórcza zabawa i działalność dziecka, dająca impuls motywujący do działania i przeżywania.

**Zestawienie 1.** Tabelaryczna prezentacja form realizacji, treści, zakresu materiału programu autorskiego *Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej*

FORMY REALIZACJI	TREŚCI	ZAKRES MATERIAŁU	METODYKA I CZYNNOŚCI REALIZACJI
<b>Ekspresja muzyczna, śpiew</b>  Podstawa programowa 2017 r.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realizowanie ćwiczeń głosowych i dykcyjnych</li> <li>- śpiewanie piosenek ze słuchu z repertuaru dziecięcego</li> <li>- śpiewanie w kanonie</li> <li>- śpiew z towarzyszeniem instrumentów perkusyjnych</li> <li>- śpiew z towarzyszeniem fortepianu</li> <li>- wykonywanie śpiewanek i rymowanek</li> <li>- odtwarzanie prostych rytmów głosem – taitażacja</li> <li>- rytmizowanie tekstów przysłów i wierszy</li> <li>- dźwiękonaśladowcze wykorzystanie głosu przy tworzeniu ilustracji muzycznych</li> <li>- naśladowanie odgłosów: zwierząt, zjawisk przyrody, techniki i dźwięków z otoczenia</li> <li>- śpiewanie własnych melodii – zabawy głosem</li> <li>- wykonanie śpiewanki, piosenki lub/i pieśni charakterystycznych dla tradycji i zwyczajów polskich, kilku utworów patriotycznych i historycznych</li> <li>- wykonanie kilku wybranych piosenek w języku obcym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>piosenki dziecięce</li> <li>wiersze polskich poetów, m.in. J. Brzechwa, J. Tuwim, L. J. Kern</li> <li>przysłowia i powiedzenia</li> <li>muzyka współczesna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>śpiew i recytacja indywidualna oraz grupowa</li> <li>Ad Libitum</li> </ul>
	<b>Gra na instrumentach muzycznych</b>  Podstawa programowa, 2017 r.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zapoznanie z techniką gry na wybranych instrumentach perkusyjnych</li> <li>- wykonanie prostych schematów rytmicznych i motywów melodycznych</li> <li>- akompaniowanie do piosenek z użyciem instrumentu</li> <li>- wykonanie prostych utworów na dzwonkach – kl. I</li> <li>- kształcenie wrażliwości na barwę dźwięku – poszukiwanie ciekawych brzmień i barw</li> <li>- muzykowanie w zespole na instrumentach perkusyjnych, melodycznych i niemelodycznych</li> <li>- nauka gry na flażolecie – kl. II</li> <li>- wykorzystywanie naturalnych efektów perkusyjnych (gestodźwięków): tupanie, klaskanie, pstrykanie</li> <li>- konstruowanie własnych instrumentów/zabawek</li> <li>- improwizacje instrumentalne – poszukiwanie innego brzmienia, sposobu wydobywania dźwięku</li> <li>- uczeń wykonuje instrumenty m.in. z materiałów naturalnych i innych oraz wykorzystuje je do akompaniamentu, realizacji dźwięku podczas zabaw i zadań edukacyjnych, organizacji koncertów i przedstawień teatralnych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>muzyka klasyczna</li> <li>muzyka współczesna</li> </ul>

4. Optyka odnotowanych reakcji i odczuć uczestników programu innowacyjnego...

FORMY REALIZACJI	TREŚCI	ZAKRES MATERIAŁU	METODYKA I CZYNNOŚCI REALIZACJI
<b>Improwizacja ruchowa, rytmika i tańiec</b>  Podstawa programowa, 2017 r.	– estetyczne poruszanie się w rytm muzyki (ćwiczenia rąk, stóp, rozluźniające, wyprostne, zatrzymanie) – ruchowe towarzyszenie melodii (marsz, bieg, podskoki) – realizowanie gestem oraz ruchem prostych schematów rytmicznych	muzyka ludowa	Pedagogika zabawy „Klanza”
	– reagowanie ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, – taniec – nauka podstawowych kroków i figur: krakowiaka, poloneza, polki oraz innego tańca ludowego – tworzenie improwizacji ruchowej do muzyki klasycznej – taktowanie podczas śpiewania piosenek – interpretacja ruchowa utworów muzycznych – pantomima – wyrażanie gestem lub mimiką nastroju utworu – reagowanie ruchem na dźwięki wysokie, średnie, niskie, długie, krótkie – realizowanie wartości rytmicznych ćwierćnut, ósemek i pauzy ćwierćnutowej w zabawach ruchowych – ćwiczenia inhibicyjno-incytycyjne – uczeń tańczy według układów ruchowych charakterystycznych dla wybranych tańców (w tym integracyjnych, ludowych polskich oraz innych krajów Europy i świata)	muzyka klasyczna	Elementy metody Emila Jaques-Dalcroze’a
<b>Percepcja muzyki</b>	– aktywne słuchanie muzyki: określanie cech, nastroju i charakteru utworu – rozpoznawanie sposobu wykonania muzyki: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę – folklor muzyczny – rozpoznawanie rodzajów głosów ludzkich (sopran, alt, tenor, bas), głos męski, żeński – rozpoznawanie brzmienia instrumentów muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja) – rozpoznawanie podstawowych form muzycznych: AB, ABA – słuchanie utworów z klasycznej literatury muzycznej – nadawanie tytułów słuchanym utworom – słuchanie muzyki ilustracyjnej – słuchanie muzyki relaksacyjnej – rozróżnianie nastroju współbrzmień durowych i mollo- wych (wesoło, smutno) – różnicowanie konsonansu i dysonansu – określanie tempa: wolne, szybkie, umiarkowane – słyszenie i odróżnianie zmian dynamicznych: piano, forte, crescendo, diminuendo – słuchanie muzyki współczesnej	muzyka ludowa  muzyka klasyczna  muzyka współczesna	Aktywne słuchanie muzyki wg B. Strauss  Ad Libitum



FORMY REALIZACJI	TREŚCI	ZAKRES MATERIAŁU	METODYKA I CZYNNOŚCI REALIZACJI
<b>Tworzenie muzyki</b>  Podstawa programowa, 2017 r.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tworzenie ilustracji dźwiękowych do wierszy, opowiadań, bajek, obrazów, ilustracji i różnych zjawisk</li> <li>- tworzenie prac plastyczno-technicznych w rytmie słuchanych utworów muzycznych (kreślenie, malowanie, wydzieranie, cięcie itp.)</li> <li>- tworzenie quasi-partytur dziecięcych</li> <li>- konstruowanie prostych instrumentów – zabawek dźwiękowych</li> <li>- echo rytmiczne z użyciem gestodźwięków</li> <li>- tworzenie rytmu, zapis wartości rytmicznych nut i pauz – określanie czasu trwania dźwięku (notacja muzyczna)</li> <li>- rytmizowanie tekstu</li> <li>- tworzenie melorecytacji</li> <li>- układanie tekstu do melodii</li> <li>- budowanie zdań muzycznych – tworzenie muzycznych pytań i odpowiedzi</li> <li>- tworzenie własnych kompozycji w formie: AB, ABA, ABACAD – ronda</li> <li>- tworzenie ilustracji dźwiękowych do tematów: „Burza”, „Las”, „Morze”, „U zegarmistrza”, „Na stacji PKP”</li> <li>- malowanie ilustracji plastycznej do utworu muzycznego (treść muzyczna, charakter, barwa, kontrast, linia melodyczna, rytm)</li> <li>- improwizacje muzyczne – zabawy dźwiękiem, głosem, poszukiwanie innego brzmienia</li> <li>- znajomość form zapisu dźwięku muzyki, np. nagranie przy pomocy komputera, dyktafonu, telefonu</li> <li>- zapisywanie w zabawie z instrumentami perkusyjnymi dźwięków z użyciem: piktogramów, klocków rytmicznych, kolorów, liczb, figur, uczeń szyfruje, koduje, wykorzystuje utworzony zapis w zabawie</li> <li>- korzystanie z wybranego zapisu melodii w czasie gry na instrumencie: dzwonek, ksylofonie, flecie podłużnym, fłażolecie – fleciku polskim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ilustracje, dzieła malar- skie</li> <li>bajki i wiersze polskich poetów</li> <li>przysłowia i powiedzenia</li> <li>piosenki dziecięce</li> <li>muzyka klasyczna</li> <li>muzyka współczesna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metoda Dobrego Startu</li> <li>Elementy metod pedagogicznych Celestyna Freineta</li> <li>Różne techniki malarskie</li> <li>Ad Libitum</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne. *Nowa podstawa programowa* (2017 r.) zaprezentowana przez ekspertów proponuje zmiany, które będą uwzględnione w realizacji tego programu.

Zadaniem nauczyciela realizującego projekt stało się przeciwdziałanie różnorodnym trudnościom dzieci. Istotne było ukierunkowanie na aktywność ruchową, która powinna sprawiać dziecku przyjemność, a zajęcia stać się bardziej interesujące, gdy towarzyszyć im będzie atmosfera radości, swobody i ekspresji twórczej. Rozwijaniu twórczej osobowości dziecka sprzyjały także charakter i organizacja twórczych warsztatów muzycznych. Nauczyciel prowadzący będzie mógł dostrzec nawet najdrobniejsze sukcesy i osiągnięcia ucznia, a stosując zachęty i pochwały – inspirować go do wysiłku. Działania takie w myśl założeń powinny zapewnić uczniom satysfakcję z samego procesu twórczego. Tematykę i zadania twórcze

projektowano w czasie tak, aby uczeń miał możliwość dochodzenia do oryginalnych rozwiązań. Repertuar starano się dostosować do możliwości percepcyjnych i wykonawczych podopiecznych.

W klasach początkowych na lekcjach muzyki oraz zajęciach zintegrowanych położono szczególny nacisk na kształtowanie postawy twórczej metodami aktywizującymi (Słyk, 2015a: 37–40). W zaprojektowanym działaniu zwrócono uwagę na aktywność muzyczną, wokalną, instrumentalną, ruchową i plastyczną, wyrażaną w formie samodzielnych i integrujących się działań.

**Zestawienie 2.** Tematyka twórczych zajęć muzycznych i zintegrowanych, poddanych obserwacji w ramach realizacji programu innowacyjnego „Twórcze warsztaty muzyczne”

LP.	MIESIĄC	TEMAT ZAJĘĆ - KL. I
1.	październik	Realizacja projektu edukacyjnego <i>Przyjaźnię się z Fryderykiem Chopinem</i> – improwizacje ruchowe do muzyki F. Chopina.
2.	listopad	Rytmizowanie przysłów o jesieni i zimie. Utrwalenie poznanych piosenek: <i>Jesień, Jabłka, Wiewióreczka</i> . Zabawy muzyczne i improwizacje ruchowe.
3.	grudzień	Nauka pastorałki „Grudniowe noce”, improwizacja ruchowa i instrumentalna utworu. Tworzenie akompaniamentu instrumentów perkusyjnych do wybranych polskich kolęd.
4.	styczeń	W zimowej krainie. Tworzenie opowiadania do muzyki instrumentalnej. Improwizacje ruchowe z rekwizytami do piosenki „Kolorowy śnieg”. Nauka piosenek na uroczystość z okazji Dnia Babci i Dnia Dziadka.
5.	luty	Swobodna improwizacja instrumentalna na temat różnych zjawisk atmosferycznych. Budowanie instrumentów z materiałów nieużytkowych.
6.	marzec	Zabawy muzyczne, poszukiwanie ciekawych rytmów. „Ad libitum”. Tworzenie i zapisywanie wzorów rytmicznych.
7.	kwiecień	Powtórzenie i utrwalenie poznanych piosenek. Improwizacja ruchowa oraz ilustracja plastyczna do muzyki E. Griega „W grocie króla gór”.
8.	maj	Przygotowanie przedstawienia „Brzydkie kaczątko” do baśni H. Ch. Andersena. Swobodne wypowiedzi na temat słuchanych części utworu E. Griega ze suity „Peer Gynt”. Tworzenie opowiadań.

LP.	MIESIĄC	TEMAT ZAJĘĆ - KL. II
1.	październik	Jesienne inspiracje. Ilustracja plastyczna do muzyki A. Vivaldiego Cztery pory roku – „Jesień”. Wprowadzenie nauki gry na flażolecie.
2.	listopad	Nauka polskiego tańca narodowego – poloneza.
3.	grudzień	Doskonalenie nauki gry na flażolecie – melodie wybranych kolędy polskich.

LP.	MIESIĄC	TEMAT ZAJĘĆ - KL. II
4.	styczeń	Nauka piosenki „Zimowy taniec” – improwizacje ruchowe i instrumentalne.
5.	luty	Tworzenie ilustracji dźwiękowych z zastosowaniem instrumentów perkusyjnych – zestawu C. Orffa – scenki sytuacyjne (na wsi, w mieście, nad morzem, w lesie).
6.	marzec	Inscenizacja słowno-muzyczna do wiersza L. J. Kerna „Konik polny i mrówka”. Przygotowanie do udziału w konkursie.
7.	kwiecień	Śpiewanie piosenek o wiośnie. Tworzenie melodii do hasła, tekstów, wierszy o tematyce ekologicznej. Improwizacja ruchowa „W pszczelej rodzinie”. Słuchanie i malowanie ilustracji do utworu „Lot trzmiela” N. Rimskiego-Korsakowa.
8.	maj	Ilustracja plastyczna do utworu muzycznego A. Chaczaturiana „Taniec dziewcząt” z baletu Gajane.

LP.	MIESIĄC	TEMAT ZAJĘĆ - KL. III
1.	październik	Rytmizowanie przysłów o jesieni. Próba tworzenia melodii. Ilustracja dźwiękowa do wiersza J. Brzechwy „Grzyby”. Doskonalenie gry na łażalce.
2.	listopad	Słuchanie i tworzenie opowiadania do utworu M. Musorgskiego <i>Gnom</i> . Improwizacje ruchowe. Przygotowanie przedstawienia jasełkowego „Światłość w ciemności świeci”.
3.	grudzień	Improwizacja ruchowa i ilustracja plastyczna do utworu muzycznego F. Chopina: Etiudy Ges-dur op. 25 nr 9 „Motyl”. Instrumentacja wiersza, bajki I. Krasickiego „Lew i zwierzęta”.
4.	styczeń	Kompozycja plastyczna do słuchanego utworu muzycznego A. Vivaldiego <i>Cztery pory roku</i> – „Zima” cz. II.
5.	luty	Improwizacje ruchowe i instrumentalne do muzyki afrykańskiej „Opowieść zimowa”, malowanie kredą – tworzenie tekstu do słuchanej muzyki.
6.	marzec	Układanie melodii do wierszyków o znakach interpunkcyjnych. Przygotowanie inscenizacji słowno-muzycznej do wiersza L. J. Kerna „Dziura” – grupowa i indywidualna recytacja tekstu w rytmie rapu.
7.	kwiecień	Przygotowanie apelu z okazji obchodów 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Śpiewanie pieśni o Polsce i fladze polskiej.
8.	maj	Przygotowanie przedstawienia „Królewna Śnieżka”. Występ z okazji Dnia Matki i Dnia Dziecka.

Źródło: opracowanie własne.

Wśród nich wyróżniono następujące zadania twórcze: wokalne (naśladowcze zabawy ze śpiewem, improwizacje wokalne, tworzenie tekstu do podanego rytmu, opowiadanie śpiewem wydarzeń dnia codziennego, rytmiczne pytania i odpowiedzi, układanie melodii do wierszy, tekstów literackich, śpiewne opowieści do

treści obrazków), instrumentalne (granie na szkolnych instrumentach perkusyjnych, improwizacje, ćwiczenia rytmiczne do wyliczanek, tworzenie prostych form muzycznych, tj.: wariacje, rondo, zagadki instrumentalne, układanie akompaniamentu do piosenki, tworzenie i dobieranie akompaniamentu do piosenek, tworzenie ilustracji muzycznych do wierszy, opowiadań, fragmentów prozy, szkiców lub dzieł plastycznych), ruchowe – swobodne (zabawy i tańce integracyjne, improwizacja ruchowa o określonych formach tj.: AB, ABA, rondo, wariacje), ruchowe – poddane dyscyplinie rytmicznej i melodycznej (interpretowanie rytmu za pomocą kroków, interpretowanie melodii za pomocą gestów i ruchu ciała), plastyczne (malowanie do słów piosenki, nadawanie tytułów utworom muzycznym, interpretacja plastyczna programowych treści utworu, elementów formy lub całego dzieła muzycznego), a także wprowadzenie do tematu zmian tempa, dynamiki i artykulacji, konstruowanie prostych instrumentów czy poszukiwanie ciekawego brzmienia<sup>1</sup>.

Realizację zajęć muzycznych prowadzonych w formie warsztatów zaplanowano w organizacji od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Przyjęto założenie, że początek nauki to najlepszy czas, by zacząć równolegle kształtować u dzieci twórczy i kreatywny stosunek do muzyki, rozwijać wrażliwość estetyczną i emocjonalną, zainteresowanie różnymi gatunkami muzyki, kształcić umiejętności w zakresie śpiewu, czytania nut, wystukiwania rytmów i gry na instrumentach, uczyć je samodzielnego rozwiązywania problemów muzycznych. W projekcie przewidziano prowadzenie działań artystycznych w ramach lekcji obowiązkowych, zajęć pozalekcyjnych lub w formie warsztatów muzycznych. W myśl założeń powinny one służyć przede wszystkim rozwijaniu wyobraźni, kreatywności i twórczości dziecięcej poprzez kontakt z różnymi formami aktywności muzycznej. To właśnie podczas takich zajęć twórczość i kreatywność dziecięca mogą być pobudzane w sposób szczególnie. Perspektywy uatrakcyjnienia tego rodzaju zajęć są rozległe – nauczyciel może tworzyć z uczniami teatr lub zespół wokально-instrumentalno-taneczny, albo organizować takie działania warsztatowe, podczas których każdy uczestnik będzie miał możliwość rozwijania zainteresowań w poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i wiary w swoje możliwości. W myśl założeń, że wszystkie dzieci są uzdolnione, zadaniem nauczyciela staje się odkrywanie i rozwijanie ich potencjału. W trosce o to, aby podopieczni odczuwali satysfakcję z działalności twórczej, nauczyciel powinien stwarzać im warunki do prezentowania osiągnięć w różnych dziedzinach artystycznych: muzycznych (np. wokalnych, instrumentalnych), recytatorskich, tanecznych, teatralnych, plastycznych, sportowych czy konstrukcyjnych. W toku różnorodnej aktywności dziecka zwrócono uwagę na te zajęcia, które w formie zabaw rozwijają wyobraźnię, fantazję, pomysłowość, kreatywność oraz dodają odwagi i pewności siebie,

---

<sup>1</sup> Wybrane scenariusze muzycznych zajęć zintegrowanych i twórczych realizowane w ramach warsztatów muzycznych przeznaczonych dla uczniów kl. I–III, aneks, załącznik 4.

wpływają na samodyscyplinę, rozwijają postawę twórczą, a więc kształtują i wzbogacają osobowość. Zajęcia muzyczne w formie warsztatów z pewnością do takich należą. Systematycznie prowadzone warsztaty muzyczne wpływają korzystnie nie tylko na ogólny i muzyczny rozwój dziecka, ale również na wzbogacenie pozytywnych cech charakteru (Kisiel, 2013: 16). W ramach programu „Twórcze warsztaty muzyczne” przewidziano zastosowanie następujących metod:

1. Metody twórczego myślenia „burza mózgów”, będącej odmianą dyskusji polegającej na umożliwieniu dzieciom szybkiego zgromadzenia wielu pomysłów niezbędnych do rozwiązania danego problemu.
2. Metody aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss, pozwalającej przybliżyć dzieciom muzykę klasyczną oraz dającej możliwość wystąpienia w roli artysty lub współwykonawcy.
3. Metody „Edukacji przez dramę”, gwarantującej dzieciom kreatywne zabawy ruchowe w połączeniu z działaniami teatralnymi.
4. Metody „Muzykowania na flażolecie”, realizowanej w oparciu o zapis nutowo-tabulaturowy.
5. Metody z pogranicza neuroedukacji dziecka z użyciem „Zestawu Edukacyjnego Tuputan”, pozwalającej na zastosowanie w praktyce zaleceń dotyczących pracy z dziećmi, opartej na nauce poprzez ruch i doświadczenie.
6. Metody heurystycznego nauczania śpiewu, polegającej na stworzeniu sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie, posługując się myśleniem heurystycznym, samodzielnie poszukują odpowiedzi na pytania w obrębie zadań muzycznych, działają praktycznie, dochodząc do nowych rozwiązań wokalnych.
7. Adaptację systemów wychowania muzycznego: Emila Jaques-Dalcroze’a (wyrażanie muzyki ruchem – rytmika), Carla Orffa (granie na instrumentach, wykorzystywanie improwizacji wokalnych i instrumentalnych, łączenie ruchu, gestu, tańca i słowa) oraz Zoltana Kodalya (przyswajanie i odtwarzanie muzyki głosem).
8. Muzycznych obszarów Pedagogiki Zabawy Klanzy (tańce integracyjne dla całej grupy), które są impulsem do kreatywnych, konstruktywnych i bezpiecznych działań grupowych, budujących pozytywne relacje (zabawa stwarza warunki do uczenia się przez działanie).
9. Koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta, gdzie wartością jest twórcza aktywność dziecka, cechująca się wewnętrzną motywacją do działania, osobistym stosunkiem do wykonywanych czynności oraz poczuciem subiektywnej nowości własnych odkryć.
10. Metody Dobrego Startu. Ważnym obszarem są tutaj zajęcia ruchowo-słuchowo-wzrokowe realizowane na płaszczyźnie, w przestrzeni i w czasie (np. dzieci w rytm melodii rysują litery, znaki graficzne).

11. Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, wykorzystującej dotyk, ruch, świadomość ciała i przestrzeni oraz wzajemne relacje „z”, „przeciwko” i „razem”.
12. Metody Ad Libitum, dopuszczającej całkowitą swobodę w wykonaniu rytmu i melodii danego fragmentu muzycznego – odwołując się do retoryki muzycznej (np. poprzez wyrażanie emocji i odczuć przez muzykę, mowę bez słów i brzmienie dźwięków) oraz dynamicznego rozwoju muzyki ilustracyjnej, pozwalającej dziecku na swobodę wypowiedzania się bez konsekwencji popełnienia błędu.

Powstały program objął plan działania, w którym nauczyciel miał sposobność wyrażać swoje własne pomysły, indywidualny punkt widzenia na treść i sposób realizacji wybranego zagadnienia edukacyjnego. W tym zakresie dotyczyło to twórczych warsztatów muzycznych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Efektem tych działań była realizacja wizji skutecznego procesu nauczania i uczenia się, sprzyjającego rozwijaniu zainteresowań i potencjalnych możliwości twórczych zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Program realizowany był podczas: wybranych zajęć zintegrowanych w ciągu tygodnia, jednej lekcji muzyki (raz w tygodniu 45 minut) oraz muzycznych warsztatów pozalekcyjnych (dwa razy w tygodniu po 45 minut), jak również poprzez działania okazjonalne, realizowane w trakcie całego roku szkolnego (występy, konkursy, festiwale, koncerty, wyjścia do teatru). Formami działalności podczas twórczych i odtwórczych zajęć muzycznych były:

1. Śpiew i ćwiczenia mowy, które pozytywnie oddziałują na fizyczny rozwój dziecka (wzmacniają aparat głosowy, dotleniają organizm, wyzwalają naturalną potrzebę ekspresji, wpływają dodatnio na system nerwowy). Podczas nauki śpiewania piosenek bardzo ważne są ćwiczenia prawidłowego oddechu, ćwiczenia artykulacji, dykcji i intonacji.
2. Gra na instrumentach, która poprawia koncentrację uwagi, wzmacnia dyscyplinowanie. Poprzez aktywną działalność instrumentalną kształtuje się wrażliwość dziecka na barwę, rozwija się poczucie rytmu. Każdy kontakt dziecka z instrumentami wywołuje w grupie entuzjazm, radość i wzmożoną aktywność.
3. Ekspresja ruchowa, która jest naturalną potrzebą dziecka, warunkującą jego prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny. Jest także podstawową formą reagowania na otaczający świat dźwięków.
4. Tworzenie muzyki. Muzyka sprzyja twórczej wypowiedzi dziecka poprzez słowo, śpiew, ruch, grę na instrumentach. Wypowiadając się głosem, ruchem albo muzykując na instrumentach, uczeń tworzy swoje pierwsze „dzieła muzyczne”. W korelacji z plastyką i dramą powstają oryginalne

„dzieła”. Podczas zajęć muzycznych należy proponować uczniom działania otwarte i zachęcać ich do twórczych i kreatywnych zachowań przy muzyce. Właśnie improwizacja jest jedną z form działalności twórczej, która rozwija wrażliwość muzyczną i zdolności twórcze, wpływa na zdyscyplinowanie zespołowe i współpracę. Kształtuje osobowość, a z czasem przygotowuje jednostkę do odbioru muzyki współczesnej.

5. Percepcja muzyki. Na etapie nauczania początkowego należy wprowadzać ćwiczenia słuchowe (które realizujemy w formie różnych zabaw, np.: rozpoznawanie odgłosów przyrody, ruchu ulicznego, odgłosów zwierząt, zjawisk przyrody), a także słuchanie i analizowanie krótkich utworów muzyki klasycznej, jak i współczesnej.

Proponowane formy pracy z uczniami to: praca z całą grupą, w zespołach, w parach oraz indywidualna praca dziecka. Metody i formy aktywności wykorzystywane podczas twórczych warsztatów muzycznych objęły: samodzielne działanie, obserwację, pokaz, przekaz słowny, „burzę mózgów”, twórcze działania według własnego pomysłu, odtwórcze działania dziecka, słuchanie, samodzielne doświadczenia dziecka, spontaniczną aktywność dziecka, aktywność słowno-muzyczno-ruchową, swobodną dyskusję, rozmowę, opowiadanie, pantomimę, aktywność muzyczną, rysunkową i malarską, tworzenie instrumentów z materiałów ogólnodostępnych (tj. grzebień, kubki, lejki, gumki itp.), dramę, taniec, udział w programach artystycznych i przedstawieniach teatralnych (szkolnych i pozaszkolnych), a także udział w projektach i warsztatach edukacyjno-muzycznych organizowanych na terenie miasta.

Repertuar wykorzystanych w pracy utworów objął: piosenki popularne, ludowe, patriotyczne, dziecięce, turystyczne, harcerskie, kolędy i pastorałki (repertuar klas początkowych); utwory dostosowane do potrzeb dziecka, szkoły i najbliższego środowiska; muzykę instrumentalną (stylizowaną, programową, elektroniczną); miniutwory tworzone przez prowadzącego i wychowanków; wybrane teksty „łamańce językowe” usprawniające mowę i wymowę uczących się; dziecięcą literaturę muzyczną oraz poezję wybranych autorów: Jana Brzechwy, Juliana Tuwima, Ludwika Jerzego Kerna itp. (Słyk, 2016: 23–28).

Dla uzyskania lepszych, bardziej optymalnych warunków realizacji programu zalecane było wzbogacenie bazy materialnej klasy/szkoły, przede wszystkim o zestaw instrumentów szkolnych, rekwizyty, np. chusty fluorescencyjne oraz inne środki: pianino, dywan „Tuputan” do muzycznych zajęć ruchowych, odtwarzacz płyt CD, kamera DVD, płytoteka szkolna, dyktafon, tablica interaktywna SMART. Do dyspozycji dzieci dostępne były: śpiewniki, plansze dydaktyczne, tablica z pięciolinią, magnetyczne znaki muzyczne, zabawki przydatne w edukacji muzycznej, przybory szkolne, kartki, kredki, farby, kolorowy papier, przedmioty codziennego



użytku do tworzenia instrumentów i wytworów artystycznych prac dzieci, a także rekwizyty i kostiumy.

Ogólna atmosfera wspierająca działania na rzecz realizacji programu wymagała zainteresowania ze strony współpracowników, zwierzchników, osób chętnych do współpracy. Duży wpływ na nią miała również współpraca z rodzicami. Opiekunowie dostarczali przede wszystkim materiały, udzielali pomocy w imprezach szkolnych, uczestniczyli w realizacji programu, mieli możliwość współdziałania w zakresie dziedzin artystycznych. Rodzice chętnie angażowali się w okolicznościowe imprezy szkolne czy festyny, szczególnie wtedy, gdy planowany był udział ich dziecka np. w występie, przedstawieniu teatralnym lub konkursie.

Środki dydaktyczne pełniły niezwykle ważną rolę w programie „Twórcze warsztaty muzyczne”. Rolą nauczyciela było umiejętne zachęcanie dzieci do poszukiwania niezwykłego brzmienia przez gromadzenie i tworzenie przedmiotów, z których można było „wyczarować” intrygującą barwę. A to z kolei, w prawdziwie twórczej atmosferze, poruszając „wszystkie” zmysły, zachwycało, wzmacniało i kształtowało charakter dziecka.

Muzyka jest przedmiotem szczególnym, gdyż w jej zakres wchodzi ocena osiągnięć uczniów o bardzo zróżnicowanych uzdolnieniach. Zadaniem nauczyciela jest stawianie wymagań adekwatnych do możliwości konkretnego ucznia. Ocenie podlegają: przygotowanie do zajęć, inwencja własna, pomysłowość, oryginalność, aktywność na lekcjach, indywidualne zainteresowania ponadprogramowe, zasób wiadomości, zachowanie, respektowanie zasad, umiejętność współpracy, konsekwencja w działaniu, zaangażowanie się, radzenie sobie z trudnościami, poszukiwanie innego rozwiązania, otwartość na nowości. Po skończonych zajęciach dokonuje się słownej oceny uczniów. Należy pamiętać o jednostkach ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Ocena końcowo-roczna została sformułowana tak, aby uwypuklić w niej przygotowanie i aktywność dziecka. Umiejętności artystyczne zdobyte w ciągu roku szkolnego uczniowie będą mieli możliwość zaprezentować podczas imprez okolicznościowych.

Przybliżając oczekiwania w zakresie osiągniętych celów, czyli ewaluacji, założono, że po trzech latach, wykorzystując aktywne metody pracy w realizacji programu „Twórcze warsztaty muzyczne”, uczeń będzie pozytywnie nastawiony do odbioru muzyki. W zakresie zdobytych umiejętności będzie umiał:

- śpiewać indywidualnie i grupowo poznane piosenki;
- śpiewać z pamięci piosenki jednogłosowe, dwugłosowe, kanony z uwzględnieniem zmian: tempa, dynamiki, artykulacji, intonacji, rytmu i barwy brzmienia;
- stosować w praktyce zasady prawidłowego oddychania podczas wykonywanych piosenek i rytmizowanych tekstów;

- rozpoznawać brzmienie poznanych instrumentów perkusyjnych;
- wykonać za pomocą instrumentów szkolnych proste tematy rytmiczne i łatwe akompaniamenty;
- ilustrować ruchowo budowę utworu muzycznego AB, ABA;
- wykonać podstawowe kroki tańców ludowych: krakowiaka, poloneza, polki;
- określać charakter emocjonalny muzyki i wyrażać go środkami pozamuzycznymi: ruchem, rysunkiem, opowiadaniem;
- określać wysokość i czas trwania dźwięków oraz źródła ich pochodzenia;
- rozpoznawać rodzaje głosu ludzkiego (sopran, bas) w słuchanych utworach;
- rozpoznawać kierunki linii melodycznej, zmiany, kontrasty i powtórzenia w niej zachodzące;
- rozróżniać rytm, tempo, dynamikę, barwę dźwięku w słuchanym i wykonywanym utworze;
- układać własne rytmy, melodie do tekstów i ilustracji;
- osiągać znaczące wyniki w nauce w zakresie innych nauczanych przedmiotów szkolnych;
- umiejętnie współpracować z innymi, wspierać i pomagać słabszym.

Ponadto uczeń objęty warsztatami muzycznymi będzie nie tylko chętnie muzykował, ale i aktywnie uczestniczył w programach artystycznych organizowanych na terenie szkoły i poza nią. Ciekawy i chłonny wiedzy, będzie samodzielnie poszukiwał, doświadczał, eksperymentował. Będzie również samodzielnie analizował zachowania negatywne, wyciągał wnioski, wzbogacał wiedzę o sobie i innych, stawał się odpowiedzialny.

Program „Twórcze warsztaty muzyczne” uwzględnia wartości harmonijnego rozwoju dziecka, czyli uczy: odpowiedzialności w poczuciu bezpieczeństwa, umiejętności i wytrwałości w osiągnięciu celów, umiejętności zastanawiania się nad samym sobą, swoim postępowaniem (autorefleksja), wyciszania się, przewidywania swoich działań oraz odporności na przeciwności losu. Ponadto rozwija postawę twórczą i kreatywność: uczeń szuka sposobów rozwiązywania problemów, poszukuje oryginalnych rozwiązań, rozwija swoje zainteresowania i talent, szanuje otaczający świat, jest dobry dla siebie i innych, odczuwa empatię, radzi sobie z trudnymi emocjami, niepowodzeniami, podejmuje ryzyko.

Konkluzją wieńczącą opis projektu innowacyjnego może być wskazanie sytuującego program „Twórcze warsztaty muzyczne” jako próbę wprowadzenia innowacyjnych i jednocześnie atrakcyjnych dla uczniów i nauczyciela metod kształcenia i wychowania do procesu nauczania i uczenia się muzyki na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Dzięki tym zabiegom działania twórcze, w formie zabaw, tańców, śpiewu, czy też gry na różnych instrumentach, mogą wpłynąć na harmonijny i wszechstronny rozwój ucznia. Przy założeniu, że w pełnym poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji

i wiary w swoje możliwości, dziecko osiąga znacznie więcej, ma bowiem zaufanie, motywację i satysfakcję z podejmowanego wysiłku. Chętnie też uczy się, potrafi radzić sobie w trudnych sytuacjach i jest odporne na niepożądane wpływy otoczenia, dostrzega piękno, aktywnie uczestniczy w kulturze oraz z pełnym szacunkiem odnosi się do ludzi. Kształtuje również własną postawę twórczą i otwiera się na nowości. Akceptuje przy tym siebie i jest pozytywnie nastawione do otoczenia i ogólnie do życia. Wierzy i dąży do tego, aby jego własne marzenia spełniały się.

Każde dziecko ma prawo do szczęścia i spełniania swoich marzeń. Szczęśliwe dziecko to szczęśliwy człowiek, który może się dynamicznie i wszechstronnie rozwijać, realizować i osiągać sukces. Szczęśliwy człowiek to spokojny i bezpieczny świat.

## 4.2. Opinie i relacje badanych uczniów - uczestników projektu „Twórcze warsztaty muzyczne” względem ujawnionych odczuć i reakcji

Zgodnie z harmonogramem prowadzonej eksploracji przeprowadzono wywiad z uczestnikami projektu innowacyjnego „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej”<sup>2</sup>. Badania o charakterze diagnostyczno-rozpoznawczym zrealizowano w trzech transzach: na początku roku szkolnego, po pierwszym półroczu i na koniec roku szkolnego. W sumie przeprowadzono 8 wywiadów w ciągu trzyletniego cyklu kształcenia w klasach I–III<sup>3</sup>. Grupy biorące udział w realizowanym eksperymencie zostały pozycjonowane jako klasa eksperymentalna „c” (E-c) i kontrolna „b” (K-b)<sup>4</sup>. Aby zapewnić komfort i swobodę wypowiedzi, każdy z badanych uczniów udzielał odpowiedzi na siedem pytań, które następnie były odnotowywane na specjalnie opracowanym do tego celu kwestionariuszu wywiadu. Głównym celem prowadzonych analiz było ukazanie stosunku badanych uczniów do szkoły i prowadzonych zajęć muzycznych, preferowanych form aktywności muzycznej, a także reakcji i odczuć związanych z szeroko rozumianym muzykowaniem. Poniżej zaprezentowano rezultaty przeprowadzonego sondowania z uwzględnieniem czynnika porównawczego.

Na pierwsze pytanie, *Czy i dlaczego lubisz chodzić do szkoły?* w fazie początkowej badań (w klasie pierwszej), **we wrześniu 2015 r.**, w grupie eksperymentalnej E-c i kontrolnej K-b uczniowie ujawnili podobne nastawienie: „Lubią chodzić do szkoły, bo jest fajnie”. Swoją odpowiedź uzasadniali najczęściej tym, że

<sup>2</sup> Kwestionariusz wywiadu z uczniem w wieku 6/7 i 9/10 lat, aneks, załącznik 1.

<sup>3</sup> Transze prowadzonych wywiadów: I – wrzesień 2015; II – styczeń 2016; III – czerwiec 2016 (w klasie pierwszej); IV – styczeń 2017; V – czerwiec 2017 (w klasie drugiej); VI – wrzesień 2017; VII – styczeń 2018; VIII – czerwiec 2018 (w klasie trzeciej).

<sup>4</sup> Procedura eksperymentu pedagogicznego przeprowadzona była w latach szkolnych 2015–2018, w klasach I–III wybranej placówki szkolnej.

chcą się uczyć i mogą rysować. Cieszą się tym, że są różne pomoce szkolne oraz zabawki, z których wspólnie z koleżankami i kolegami mogą korzystać, podoba im się przerwy między lekcjami w szkole i to, że jest „miła pani”. **W styczniu 2016 r.** uczniowie w obu klasach twierdzili podobnie: „lubią chodzić do szkoły, bo chcą się uczyć, cenią sobie obecność koleżanek i kolegów, z którymi chętnie się bawią”. W klasie E-c pojedyncze osoby wspomniały, że grają na instrumentach muzycznych i tańczą (w tym czasie badani rozpoczęli naukę gry na flażolecie). **W czerwcu 2016 r.** w obu klasach odnotowano, że uczniowie doceniali koleżeństwo i przyjaźń, lubią szkołę, bo jest ciekawie, i to, że chcą się uczyć. Odnotowano też negatywne odpowiedzi, wskazujące na pojawienie się pewnego kryzysu. W klasie E-c „Nie, bo trzeba się uczyć”, w klasie K-b „Nie, bo wolę grać na komputerze w domu”. Tak jakby dzieci chciały uciec od trudności szkolnych.

Kolejny wywiad przeprowadzono **w styczniu 2017 r.**, kiedy uczniowie byli w klasie drugiej. Z wypowiedzi badanych w obu klasach wynika, że w szkole oprócz tego, że jest dobra atmosfera, mogą też bawić się z rówieśnikami i uczyć się. Powtórzyły się negatywne odpowiedzi, prawdopodobnie wypowiedziane przez tych samych uczniów. W klasie E-c uczniowie nadmienili dodatkowo, że „w szkole robi się różne rzeczy i mają życzliwą panią”. W tym okresie klasa ta realizowała kilka projektów z zakresu ekspresji twórczej, chwalać się swoimi umiejętnościami przed rodzicami. **W czerwcu 2017 r.** wypowiedzi uczniów były bardziej zróżnicowane, co świadczy o ich indywidualnym rozwoju zainteresowań. W obu klasach uczniowie nadal podobnie twierdzili, że „lubią chodzić do szkoły, bo jest ‘fajnie’, jest dużo kolegów i koleżanek, i można się z nimi bawić”. Pojawiły się także pojedyncze negatywne odpowiedzi w klasie E-c „Nie, bo trzeba się uczyć”, a w klasie K-b „Nie, bo lekcje są za długie”. Reakcje te mogły wynikać z intensyfikacji zadań edukacyjnych ogólnych i artystycznych. W klasie E-c uczniowie uwzględnili też, że „lubią grać na instrumentach muzycznych i mogą tworzyć różne rzeczy”. W klasie K-b „bo jest wychowanie fizyczne”. Odpowiedzi te wiązały się z profilowaniem klasy w kierunku działań sportowych.

Ponowne badania w obu klasach przeprowadzono w klasie trzeciej. **We wrześniu 2017 r.** wyniki wywiadu raczej nie wniosły nic nowego, uczniowie w obu klasach oświadczyli podobnie, że chcą się uczyć, i że w szkole jest „fajnie” oraz lubią przebywać w towarzystwie rówieśników. W klasie E-c uczniowie cieszyli się, że wykonują interesujące przedmioty (m.in. własnoręcznie konstruowane instrumenty-zabawki dźwiękowe), ale jeden z badanych stwierdził, że nie lubi uczyć się języka angielskiego. W klasie K-b zaś uczniowie zadowoleni byli, że „mają ‘fajną’ panią i jest przerwa”, gdzie mogą spotykać się z rówieśnikami, chociaż jeden uczeń stwierdził, że w szkole jest nudno. **W styczniu 2018 r.** zadano uczniom to samo pytanie, *Czy i dlaczego lubisz chodzić do szkoły?* Udzielone odpowiedzi w obu

klasach były już bardziej zróżnicowane. W klasie E-c najwięcej uczniów stwierdziło, że „chce uczyć się, lubią szkołę, bo tam jest dużo koleżanek i kolegów, jest ‘fajnie’ i można robić różne rzeczy”. W tym okresie nastąpiła intensyfikacja działań aktywizujących twórczo uczniów oraz realizowano kilka imprez artystycznych, a prowadzący zajęcia stosował w swojej pracy metody aktywizujące. W klasie K-b najwięcej uczniów odpowiedziało, że „jest ‘fajnie’, lubią się uczyć, mają dużo koleżanek i kolegów, z którymi można się bawić, mają miłą panią, jest przerwa”, ale pojawiły się również odpowiedzi „w szkole jest nudno, a lekcje są za długo”. Taka wypowiedź mogła wynikać z monotonii zajęć lub pojawiających się u badanych trudności w nauce. Ostatni wywiad przeprowadzono **w czerwcu 2018 r.**, uczniowie wypowiadali się podobnie w obu klasach, „lubię chodzić do szkoły, chcę się uczyć i cenię sobie koleżeństwo”. Prawdopodobnie perspektywa wakacji wprawiła badanych w dobry nastrój.

Podczas przeprowadzania z badanymi rozmów, praktycznie wszystkie odpowiedzi na pytanie: *Czy i dlaczego lubisz chodzić do szkoły?* były pozytywne, pojawiały się jedynie pojedyncze zdania negatywne, spowodowane prawdopodobnie kłopotami adaptacyjnymi ucznia lub drobnymi konfliktami wewnątrz klasy. We wrześniu 2015 r. większość odpowiedzi brzmiała „Tak, bo jest *fajnie*” – wynikało to prawdopodobnie z faktu, że badani do końca nie wiedzieli jeszcze, czego mogą spodziewać się w szkole, i w tym względzie sugerowali się swoim pierwszym wrażeniem i ekscytacją. Z czasem odnotowano już znaczne różnice w wypowiedziach większej grupy sondowanych. W klasie E-c w wywiadach uwidoczniły się bardziej szczegółowe i bogatsze wypowiedzi, a ogólnych było już znacznie mniej. Natomiast w klasie K-b wypowiedzi badanych pozostawały na dużym poziomie uogólnienia. Sondowani w swoich relacjach uwzględniali zazwyczaj to, co im się najbardziej podobało w szkole. Świadczy to, że uczniowie wykazywali chęć uczenia się, cieszyli się ze zdobywanych wiadomości i umiejętności, jednak ważna była dla nich także wspólna zabawa i kontakt z rówieśnikami.

W kolejnej części wywiadu badanym uczniom zadano pytanie *Czy i dlaczego podobają Ci się zajęcia muzyczne w szkole?* (pyt. 2.). **We wrześniu 2015 r.** uczniowie w pierwszej klasie E-c, jak i K-b pozytywnie odnieśli się do różnych form aktywności muzycznej realizowanych podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych. Swoją odpowiedź najczęściej uzasadniali tym, że „jest dobra atmosfera, można tańczyć, śpiewać i są różne zabawy”. W klasie E-c uczniowie podkreślili, że lubią muzykę, bo mogą grać na instrumentach muzycznych, w klasie K-b wskazywali, że chętnie słuchają muzyki. **W styczniu 2016 r.** sondowani pozytywnie wypowiedzieli się na temat muzykowania podczas zajęć. W obu klasach badani chętnie słuchali muzyki, cieszyli się, że jest partnerski klimat oraz są różne zabawy. W klasie E-c znaczna liczba uczniów wskazała, że lubi zajęcia muzyczne, a szczególnie

preferowali grę na instrumentach muzycznych i chcieli śpiewać, natomiast w klasie K-b wiele osób wskazało, że lubi jedynie śpiewać i tańczyć. Rozbieżności uwypuklone zostały w realizacji danej formy aktywności oraz atrakcyjności tych zajęć. Pod koniec pierwszego etapu eksperymentu, w **czerwcu 2016 r.** w klasie E-c wszyscy uczniowie pozytywnie wypowiadali się na temat prowadzonych zajęć muzycznych. Uzasadnieniem była możliwość nauki gry na instrumentach, śpiewanie, taniec i że ogólnie jest interesująca atmosfera. Jedno dziecko wspomniało, że lubi bawić się muzyką i ją tworzyć. W klasie K-b uczniom podobały się zajęcia muzyczne, ponieważ przede wszystkim śpiewali i grali na instrumentach muzycznych oraz był sprzyjający muzykowaniu klimat. Po raz pierwszy pojawiły się również odpowiedzi negatywne. W jednostkowych przypadkach dotyczyły one braku zainteresowania śpiewem, grą na instrumentach, albo ogólnie niechęci do muzyki. Jedna osoba zauważyła, że w klasie nie ma muzyki. Stopniowe zniechęcanie się do zajęć muzycznych może świadczyć o pewnej monotonii i postrzeganiu innych zajęć jako bardziej atrakcyjnych.

**W styczniu 2017 r.** (klasa druga) w grupie E-c uczniowie najchętniej wskazywali, że z radością grają na instrumentach muzycznych. Pojawiły się również odpowiedzi negatywne, prawdopodobnie spowodowane zbyt męczącym treningiem, polegającym na doskonaleniu umiejętności wykonawczych, które okazały się dla niektórych nużące. W klasie K-b badani utrzymywali, że najchętniej śpiewają, bawią się lub poznają znaki muzyczne za pomocą klocek rytmicznych i ruchomych nut. Pojawiły się również pojedyncze odpowiedzi, że ktoś (w tym przypadku chłopiec) nie lubił grać na instrumentach, nie chciał śpiewać, a muzyka była dla niego nudna, choć jego zdaniem od czasu do czasu pojawiały się interesujące zabawy muzyczne. **W czerwcu 2017 r.** pojawiły się zróżnicowane odpowiedzi uczniów w obu klasach. W klasie E-c uczniowie nadal w większości wskazywali, że lubią grać na instrumentach, śpiewać i tańczyć, odnotowano również, że dwoje uczniów nie lubi grać na instrumencie melodycznym. Możliwe, że proponowany repertuar okazał się dla niektórych uczniów zbyt trudny i zniechęcał ich do muzykowania. W klasie K-b uczniowie sądzili, że najbardziej lubią śpiewać. Prawdopodobnie ta forma muzykowania dominowała podczas każdego zajęcia muzycznych. W tej grupie badanych coraz częściej pojawiały się negatywne odpowiedzi na temat edukacji muzycznej. Niemal połowa klasy wykazywała zniechęcenie do muzykowania. Główną przyczyną mogła być prawdopodobnie zbyt rozproszona i mała liczba zajęć muzycznych, a do tego prowadzone zbyt schematycznie ćwiczenia.

**We wrześniu 2017 r.** (w klasie trzeciej) w grupie eksperymentalnej dominowały pozytywne odpowiedzi na temat zajęć muzycznych w szkole. W klasie kontrolnej badani uczniowie tylko „czasami” wskazywali, że lubią zajęcia muzyczne. Możliwe, że wykorzystywany repertuar nie spełniał ich oczekiwań. Niektórzy



udzielili odpowiedzi, że lubią tańczyć i grać na instrumentach (były to dziewczynki). **W styczniu 2018 r.** w klasie E-c wszystkim uczniom podobały się zajęcia muzyczne, a szczególnie wspólna gra na instrumentach i śpiew. Każdy z badanych potrafił znaleźć coś, co najbardziej lubił robić w trakcie stymulowanej aktywności twórczej. W klasie K-b uczniom coraz częściej nie podobały się zajęcia muzyczne. Prawie połowa dzieci twierdziła, że nie lubi śpiewać lub śpiewa tylko czasami. Pojedyncze osoby wspomniały o tańcu, grze na instrumentach, słuchaniu muzyki jako formach, które chciałyby częściej realizować. **W czerwcu 2018 r.** po raz ostatni zadano uczniom pytanie *Czy i dlaczego podobają Ci się zajęcia muzyczne w szkole?* W klasie E-c wszyscy uczniowie wypowiedzieli się pozytywnie. Można było stwierdzić, że zróżnicowane formy aktywności rozwijały zainteresowania muzyczne uczniów i zachęcały ich do wspólnych działań oraz publicznych występów, co było widoczne m.in. podczas przedstawień muzyczno-teatralnych. W klasie K-b odnotowano, że badani coraz mniej byli zainteresowani muzyką, prawdopodobnie zajęcia te zostały wyparte przez inne atrakcyjne dla uczniów obszary poznania.

Porównując odpowiedzi badanych uczniów na pytanie nr 2, widać było zasadniczą różnicę pomiędzy realizującymi projekt klasami. W klasie eksperymentalnej (E-c) uczniom praktycznie w stu procentach podobały się zajęcia muzyczne w szkole. W klasie kontrolnej (K-b) odnotowano wiele wypowiedzi ujemnych lub neutralnych. W klasie E-c negatywne głosy mogły wynikać z trudności uczniów w opanowaniu techniki gry na instrumencie melodycznym. Podobnie jak w pierwszym, i w tym pytaniu (porównywalnie jak we wrześniu 2015 roku) pojawiło się dużo ogólnych stwierdzeń, które z czasem stawały się coraz bardziej uszczegółowiane. Wpływ na to, co dzieciom najbardziej podobało się podczas muzykowania, miało prawdopodobnie to, co przeważało na zajęciach, jaka forma muzykowania, choć można było stwierdzić, że dzieci z reguły lubiły grać na instrumentach, śpiewać i tańczyć. Wart odnotowania był fakt, że uczniowie w klasie E-c chętniej przygotowywali przedstawienia i występowali publicznie, co może dobrze rokować w inicjowaniu kolejnych muzycznych zamierzeń.

Kolejne pytanie sondażowe (pyt. nr 3) brzmiało: *Co i dlaczego najbardziej lubisz robić na zajęciach muzycznych?* Ze względu na wielowątkowe relacje, odpowiedzi uczniów (wyniki badań) przedstawiono w formie krótkich opisów, z uwzględnieniem daty przeprowadzonego wywiadu w klasie kontrolnej „K-b” i eksperymentalnej „E-c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych.

Wyniki sondowania z września 2015 r. ukazują stopień zaangażowania się uczniów w zajęcia muzyczne w badanych klasach. W grupie K-b uczniowie byli zainteresowani niemal każdą formą aktywności muzycznej. Prawdopodobnie wypowiedzi badanych nawiązywały do wcześniejszych doświadczeń muzycznych zdobytych w przedszkolu. Zespół tej grupy uczniów wykazywał się dużym



zaangażowaniem, podejmował działania w zakresie: śpiewu, słuchania muzyki, gry na instrumentach muzycznych, ruchu z muzyką i tańca oraz tworzenia muzyki. Natomiast w grupie E-c uczniowie w mniejszym stopniu okazywali swoje zainteresowania muzyczne, co mogło wynikać z niezrozumienia przez nich do końca pytania lub ograniczonych wcześniejszych doświadczeń muzycznych. Uczniowie z tej grupy badawczej częściej ujawniali zachowania nieśmiałe, zachowawcze, sporadycznie nawiązywali kontakty rówieśnicze, byli nieufni wobec prowadzącego zajęcia nauczyciela. Dzieci pochodziły z różnych środowisk, przyjeżdżały do szkoły z odległych stron miasta, wcześniej uczęszczały też do różnych placówek przedszkolnych. Z rozmowy dało się odczuć, że niektórzy nowo przybyli uczniowie mają problemy adaptacyjne i wymagają wsparcia, indywidualnego podejścia oraz tworzenia atmosfery bezpieczeństwa i zaufania.

Z zarejestrowanych w styczniu 2016 r. wypowiedzi można było odczytać, że uczniowie z klasy K-b ochoczo uczestniczyli w zajęciach muzycznych. Najbardziej lubili słuchać muzyki, tańczyć i śpiewać, ponieważ te formy aktywności przeważały podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych. W klasie E-c natomiast badani doceniali możliwość tworzenia muzyki i eksperymentowania dźwiękiem. Byli zaciekawieni tego typu formą aktywności, ponieważ dawała im większą możliwość swobodnego poszukiwania dźwięków i bawienia się muzyką.

Po roku nauki w klasie pierwszej (wyniki wywiadu z czerwca 2016 r.) uczniów z grupy K-b najczęściej zajmowały: twórczość muzyczna, taniec, śpiew i słuchanie muzyki. W wypowiedziach badanych pojawiały się ogólne informacje, częściej wybrzmiewała w nich deklaracja, co chcieliby robić na zajęciach muzycznych. Odnotowano także sugestie wskazujące na wymianę doświadczeń członków z obu grup badawczych. W klasie E-c sondowani z przyjemnością działali w zaproponowanym im obszarze ekspresji, improwizacji i tworzenia muzyki oraz gry na perkusyjnych melodycznych i niemelodycznych instrumentach muzycznych. Z wypowiedzi odnotowano także większą śmiałość i pewność w relacjach oraz znaczną swobodę w komentowaniu realizowanych zadań.

Z czasem jednak (wywiad ze stycznia 2017 r.) w grupie K-b zapał do muzykowania znacznie osłabł, a preferowaną formą aktywności muzycznej pozostał jedynie śpiew i słuchanie muzyki. One to prawdopodobnie bardzo często towarzyszyły uczniom podczas kolejnych zajęć edukacyjnych. W klasie E-c badani byli zajmowani różnorodnymi formami muzykowania, najczęściej lubili grać na instrumentach muzycznych, tańczyć, odtwarzać i tworzyć muzykę. Ekspresja twórcza z czasem stawała się dla tych uczniów źródłem radości i satysfakcji oraz polem spełnienia indywidualnych potrzeb.

Kolejne wypowiedzi badanych (tym razem z czerwca 2017 r.) ujawniły już większe zróżnicowanie między członkami grupy kontrolnej „K-b” a eksperymentalnej

„E-c” w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej. Podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych uczniowie z grupy K-b najchętniej słuchali muzyki, ponieważ w ich opinii forma ta była im najbliższa i nie wymagała dynamicznych zachowań. Odnotowano również indywidualne przypadki dzieci, które ujawniały swoją niepewność lub brak motywacji do podejmowanych działań muzycznych. W grupie E-c badani najchętniej grali na instrumentach, śpiewali i tańczyli oraz tworzyli muzykę. Te działania pozwalały im na odczucie sprawstwa i uzyskanie „inności”, różnorodności i zaskoczenia, co powodowało odsunięcie zmęczenia i nudy w działaniach.

Wyniki wywiadu przeprowadzone we wrześniu 2017 r. uwypukliły nastawienie badanych uczniów z obu zespołów do zajęć muzycznych, jakie odnotowano w klasie trzeciej. Uczniowie z grupy K-b, klasyfikując preferowane formy aktywności muzycznej, wskazali, że najczęściej chcieliby słuchać muzyki, śpiewać i tańczyć, niekoniecznie skłonni byłiby zajmować się tworzeniem muzyki. Odwrotny rezultat uzyskano w grupie E-c – ci uczniowie uważali, że chcieliby najwięcej czasu zajmować się tworzeniem muzyki, doświadczając możliwości jej przeobrażania, kreowania, modyfikowania i indywidualizowania. Tego typu potencjalność dostarczały badanym: muzyka improwizowana do wierszy i prac plastycznych, ilustracje dźwiękowe tworzone do zjawisk przyrody, opracowanie akompaniamentu do piosenek oraz współtowarzyszenie (akompaniowanie) nagraniem do muzyki profesjonalnej.

Przeanalizowane dane z wywiadu przeprowadzonego w styczniu 2018 r. zwracają uwagę na pogłębioną zamianę w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych uczniów. W grupie K-b uczniowie podczas rozmowy wskazywali, że nadal lubią słuchać muzyki i śpiewać, gdyż są dla nich stałym polem do działania. Natomiast w grupie E-c uczniowie preferowali działania twórcze, które ulegały pogłębieniu i dalszej eskalacji.

W ostatniej fazie eksperymentu (wywiad z czerwca 2018 r.) uczniowie z grupy K-b dalej preferowali słuchanie muzyki, natomiast pozostałe formy aktywności wskazywali już w znacznym osłabieniu. W grupie E-c śpiew, taniec, gra na instrumentach muzycznych i słuchanie muzyki utrzymane zostały na stałym, dobrym poziomie, natomiast tworzenie muzyki zostało wyróżnione. W tej klasie różnorodność aktywności muzycznej stosowana była praktycznie codziennie, a działania twórcze realizowano na poziomie wszystkich form aktywności muzycznych. W opinii badanych tak prowadzona kreatywna aktywność twórcza była zajmująca, sprawiała im radość i zadowolenie, wywołując niejednokrotnie zaciekawienie, a nawet zdziwienie, co przekładało się na pozytywną motywację do pracy.

Wyniki z początkowej fazy eksperymentu (z września 2015 r.) zdecydowanie różnią się od wyników pozostałych wywiadów z kolejnych etapów prowadzonych

zadań badawczych. Odnotowano w nich znaczą dynamikę zmian i odczuć oraz wysoki poziom entuzjazmu badanych w drodze do „przygody” z muzyką w szkole.

Kolejnym obszarem dociekań badawczych stała się dalsza odsłona sondażu, ukazująca preferencje i odczucia badanych w zakresie ich udziału w prezentacjach przed publicznością: *Czy i dlaczego lubisz występować na scenie przed publicznością?* Z przeprowadzonego **we wrześniu 2015 r.** pierwszego wywiadu wynika, że uczniowie z klasy eksperymentalnej „E-c”, jak i kontrolnej „K-b” lubili występować przed publicznością, ujawniali chęć pokazywania tego, czego nauczyli się, i to, że nabrali więcej odwagi i pewności siebie. W obu klasach pojawiły się też pojedyncze odpowiedzi wymijające, które były rezultatem braku śmiałości, tremy i zawstydenia niektórych dzieci. **W styczniu 2016 r.** uczniowie wypowiadali się podobnie, w swoich relacjach wskazywali, że lubią kontakt z widownią, chociaż ogarnia ich stres i czują się niepewnie. **W czerwcu 2016 r.**, po pierwszym roku nauki w szkole, badani w obu klasach wykazali się już większą śmiałością. Z wypowiedzi dało się odczytać znaczne zainteresowanie publicznymi kreacjami. Uczniowie ujawniali satysfakcję z faktu, że mogli się pokazać, pochwalić się tym, co już potrafią, byli dumni ze zdobytej nagrody. Pojawiły się także negatywne wypowiedzi, świadczące o zwiększonej samokrytyce, co objawiało się zdenerwowaniem, uczuciem tremy i wstydu, czy obawą przed zapomnieniem tekstu. **W styczniu 2017 r.** odpowiedzi uczniów dotyczące występów były już bardziej zróżnicowane. W obu klasach drugich zdania były podzielone, część badanych wskazywała, że lubi występować i chwalić się tym, czego się nauczyli, mogli zdobyć doświadczenie, działać z innymi, mieć kontakt z widownią i poczuć dobrą atmosferę. Druga część badanych miała odmienne zdanie. Najczęściej swoją niechęć uzasadniali tym, że nie lubią kontaktu z widownią, gdyż wiązało się to ze zdenerwowaniem, uczuciem wstydu, obawą przed zapomnieniem tekstu, doświadczeniem stresu.

**W czerwcu 2017 r.** uczniowie z klasy eksperymentalnej „E-c” odpowiedzieli, że cieszy ich kontakt z widownią, mogą pokazać coś, czego się nauczyli i ogólnie jest fajnie. Główną przyczyną takiego nastawienia było to, że dzieci te miały częstszy kontakt z publicznością, brały udział w konkursach i dodatkowo przygotowywały przedstawienia teatralne w ramach wprowadzonej innowacji pedagogicznej. Dzięki temu zdobywały nowe doświadczenie i obycie ze sceną, a to dodawało im odwagi, pewności siebie i uczucia satysfakcji, co też motywowało ich do dalszych prób. W klasie kontrolnej „K-b” badani uczniowie podchodzili do występów mniej entuzjastycznie, coraz więcej z nich nie lubiło publicznych prezentacji. Chcąc uniknąć trudnych sytuacji, nie podejmowali ryzyka występowania. Negatywne wypowiedzi świadczyły o doświadczaniu wstydu i obawy przed nieznaną sytuacją. Prawdopodobnie głównym powodem zniechęcenia się uczniów

do występów był ograniczony kontakt z publicznością, a zatem i brak obycia ze sceną. Wobec tego, zamiast wzajemnego wspierania się, współpracy, byli bardziej skłonni do wyśmiewania się nawzajem.

**We wrześniu 2017 r.** w klasie trzeciej eksperymentalnej „E-c” dominowały pozytywne odpowiedzi uczniów związane z występami publicznymi. W równoległej klasie kontrolnej „K-b” coraz większa grupa uczniów była zniechęcona do występów, coraz bardziej się wstydziła i wycofywała ze sceny. Prawdopodobnie uczniowie zaczęli być wobec siebie bardziej krytyczni, tracili wiarę w swoje możliwości, a nawet przejawiali skłonność do rezygnacji z wysiłku. Wykazywali obawę przed ośmieszeniem się i ewentualną porażką. **W styczniu 2018 r.** uczniowie z klasy E-c wyróżniali się większą odwagą i chęcią do występów publicznych niż uczniowie z klasy K-b, gdzie coraz mniej badanych chciało występować, twierdząc, że się wstydzą i stresują. **W czerwcu 2018 r.** odnotowano znaczną różnicę w wypowiedziach sondowanych, szczególnie w końcowej fazie eksperymentu. Większość dzieci z klasy E-c wskazywała, że lubiła występować, sprawiało im to wiele radości i satysfakcji. Główną motywacją była chęć pochwalenia się tym, czego się nauczyli, satysfakcja z kontaktu z publicznością, a szczególnie z faktu, że mogli zaprezentować się najbliższym osobom z rodziny. Pojedyncze negatywne odpowiedzi motywowane były: stresem, tremą lub lękiem przed pomyłką, co wiązało się z niechęcią do podejmowania ryzyka. Nikt jednak nie rezygnował z wyznaczonego mu zadania, zawsze każdy na scenie miał określoną rolę, czuł się potrzebny. W klasie K-b większość dzieci nie lubiła występować publicznie, a kiedy to następowało, utwierdzały się w tym, że nie warto ryzykować i narażać się na ośmieszenie czy porażkę.

W trakcie prowadzonego wywiadu zadano również uczniom pytanie: *W jakiej formie najbardziej lubisz występować przed publicznością?* Większość badanych dzieci podczas wywiadu, począwszy od **września 2015 r.** do **czerwca 2018 r.** twierdziła, że lubi występować w grupie, później z koleżanką lub kolegą, rzadziej deklarowały, że chcą prezentować się samodzielnie, a tylko jedno dziecko wolało pozostać na uboczu. Warto zauważyć, że w klasie kontrolnej „K-b” duża grupa dzieci na początku prowadzonych badań (w klasie pierwszej) preferowała występowanie samodzielne. Na pytanie: *Jaki rodzaj muzykowania jest Ci najbliższy podczas występów?*, w obu klasach badani najbardziej lubili przebierać się do występów, korzystając z różnych wymyślnych kostiumów i rekwizytów. W klasie eksperymentalnej „E-c” uczniowie preferowali podczas występów taniec i grę na instrumentach muzycznych, w klasie K-b lubili śpiewać. Warte zauważenia jest to, że z czasem badani zaczęli wskazywać coraz więcej zróżnicowanych odpowiedzi w kategorii „co lubią najbardziej”. Pytanie 7, ostatnie, jakie zadano uczniom podczas wywiadu, brzmiało: *Jakie zajęcia inne, oprócz muzyki, najbardziej podobają Ci się w szkole?* W obu klasach począwszy od **września 2015 r.** preferencje

odnośnie do przedmiotów były podobne. W klasie K-b były to: wychowanie fizyczne, plastyka i matematyka, które od początku stały się jednymi z najbardziej lubianych. W klasie E-c we wrześniu 2015 r. dzieci lubiły plastykę, z czasem ich preferencje zmieniały się i wyróżnionym przedmiotem stawało się wychowanie fizyczne, na którym uczyły się też tańca towarzyskiego. Dzieci coraz bardziej zajmowały także lekcje języka angielskiego. Wśród preferowanych warto wymienić również: język polski, matematykę, zajęcia komputerowe i religię. W wypowiedziach pojawiało się również kółko pozalekcyjne, które było muzycznym przedmiotem fakultatywnym. Zajęcia te prawdopodobnie pomagały badanym rozwijać ich dodatkowe zainteresowania. **W czerwcu 2018 r.** w klasie K-b uczniowie wskazywali, że najbardziej lubią: matematykę, język polski i wychowanie fizyczne. W klasie E-c ulubionymi przedmiotami stały się: wychowanie fizyczne, język polski, matematyka, plastyka i religia.

Prowadzone obserwacje podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w grupie E-c, stymulowanej twórczymi warsztatami muzycznymi, pozwoliły dostrzec indywidualne zmiany w zakresie podejmowania aktywności artystycznej i zachowania uczniów<sup>5</sup>. Każdy uczeń to wyjątkowa indywidualność, która w grupie klasowej pod wpływem czynnika eksperymentalnego rozwijała swój twórczy potencjał, zdolności i umiejętności na miarę swoich możliwości. W końcowej fazie prowadzonych badań, na podstawie przeprowadzonych wywiadów, dostrzeżono otwartość i swobodę w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem. W sondowaniu ujawniły się jednostki o silnym charakterze, które bez wahania były gotowe podejmować ryzyko w każdej sytuacji lub chętnie udzielały bezinteresownej pomocy innym, co było przyjmowane z zadowoleniem obustronnym. Z prowadzonych rozmów można było odnieść wrażenie, że uczniowie nieśmiało i małomówni nabierali więcej pewności siebie i wiary w swoje możliwości, z własnej inicjatywy wykazywali chęć zaprezentowania się przed szerszą publicznością. Wytworzona więc wśród uczniów umożliwiała im współpracę i chęć wspierania się w trudnych sytuacjach.

### 4.3. Obserwacje indywidualizujące badanych podczas inicjowanej aktywności twórczej

Aktywność twórcza dziecka, jego ekspresyjność są unikatowym i trudno mierzalnym zjawiskiem pedagogicznym. Podlegają wielu dynamicznym zmianom, których źródłem mogą być emocje, samopoczucie, wrażenia, przeżycia, rozproszenie uwagi itp. W znacznym stopniu determinują one finalne rezultaty, które uzyskano, przeprowadzając standaryzowane testy. Dlatego dodatkowo w pedagogicznym

<sup>5</sup> Arkusz obserwacyjny działań twórczych uczniów klas I-III, aneks, załącznik 3.

eksperymentowaniu podjęto działania w celu ukazania indywidualnych charakterystyk poszczególnych osób biorących udział w projekcie.

Przez cały czas trwania badań pedagogicznych w klasie eksperymentalnej „E-c” podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych były prowadzone obserwacje aktywności uczniów na wybranych jednostkach lekcyjnych, które ujęto w dwóch kategoriach<sup>6</sup>. Kategoria pierwsza dotyczyła obserwacji podejmowanych aktywności artystycznych w zakresie: śpiewania i ćwiczeń mowy, grania na instrumentach, umiejętności słuchania muzyki i ruchu przy muzyce. W drugiej kategorii znalazła się obserwacja zachowań uczniów w zakresie: zaangażowania w działania twórcze, umiejętności słuchania poleceń, umiejętności rozwiązywania problemów (myślenia kreatywnego) oraz umiejętności współpracy w grupie (kształtowania się więzi społecznych). Poniżej zostały zaprezentowane wyniki badań ukazujące obserwację indywidualizującą uczniów biorących udział w projekcie. W kolejnych opisach zaprezentowano dynamikę podejmowanych przez badanych artystycznych działań i przemian w zachowaniu, odnotowanych podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.

**Uczennica 1.** Wiktoria A. chętnie podejmowała się każdej aktywności artystycznej. Z przyjemnością grała na instrumentach muzycznych, śpiewała poznane piosenki i rytmizowała teksty, wypowiadała się na temat słuchanej muzyki i wyrażała ją za pomocą ruchu. Na przestrzeni trzyletniego cyklu kształcenia, w pierwszym okresie nauki odnotowano znaczący progres aktywności i umiejętności muzycznych dziecka, a następnie ich stabilizację. Obserwując aktywność muzyczną Wiktorii, wnioskuje się, że w bezpośrednim kontakcie z zespołem klasowym najczęściej obawiała się negatywnych reakcji rówieśników, co powodowało wycofywanie się i rezygnację z działalności. Dzięki próbom pokonania nieśmiałości dziewczynka oswajała się z trudną dla niej sytuacją. Zaczęła dostrzegać wsparcie ze strony kolegów i koleżanek, z czasem nabywała coraz większej pewności siebie. Wiktoria głównie w drugim półroczu klasy pierwszej wykazywała się największym stopniem zaangażowania w działania twórcze. W klasie drugiej i trzeciej wskazane umiejętności pojawiały się skokowo i utrzymywały się na podobnym poziomie. Aktywność taka mogła wynikać z atrakcyjności podejmowanych działań i umiejętności radzenia sobie z nieoczekiwanymi (trudnymi dla niej) sytuacjami. Pod koniec klasy trzeciej zauważono zwiększoną działalność dziewczynki w zakresie podejmowania współpracy z rówieśnikami.

Ujęcie *pretestowe* – Wiktoria była bardzo nieśmiała, do szkoły przyprawiana przez jednego z rodziców, zazwyczaj lamentowała na myśl o rozstaniu się z nimi. Często reagowała wybuchem płaczu na nieoczekiwane zmiany sytuacji

---

<sup>6</sup> Projekt eksperymentalny realizowany był w klasach I-III w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju, w latach szkolnych 2015-2018.



w szkole (np. zgubienie ołówka, zmiana sali, inny nauczyciel, wykonywanie klasowych zdjęć przez fotografa, a także łkała podczas uroczystości pasowania na ucznia klasy pierwszej). Początkowo biernie uczestniczyła w zajęciach zintegrowanych i muzycznych. Czasami wycofywała się i rezygnowała z wysiłku, reagując płaczem. Lubiła obserwować inne dzieci lub przebywać w odosobnieniu.

Ujęcie *posttestowe* – czas adaptacji i radzenie sobie z nowymi sytuacjami trwał stosunkowo długo. Stany lękowe pod wpływem aktywności artystycznej stopniowo zanikały, zdarzały się sporadycznie. Wiktoria znalazła sposób na radzenie sobie z lękiem m.in. podczas występów przed widownią. Z czasem nabywała coraz większej pewności siebie i odwagi, występując w kompletnym przebraniu i masce, m.in. w roli krasnoludka w przedstawieniu pt. „Królowna Śnieżka”, czy w roli gęsi w „Brzydkim kaczątku”. Dziewczynka najchętniej śpiewała w grupie, a czasem sama wokalizowała spontanicznie. Podejmowała każdą aktywność muzyczną w grupie, jednak unikała odpowiedzialności za nią.

**Uczeń 2.** Aktywność muzyczna Wiktora ujawniła wzmożone zaangażowanie ucznia, głównie w pierwszym roku nauki. Jednakże już w czerwcu można było zauważyć spadek jego aktywności muzycznej. W klasie drugiej chłopiec nadal był zainteresowany grą, ale głównie na instrumentach perkusyjnych. Okazywał też niechęć do gry na flażolecie, odmawiał wykonywania poleceń. Z prowadzonych obserwacji można było wnioskować, że dziecko stawało się coraz bardziej wrażliwe i wyculone na wysokie i „ładnie ułożone” dźwięki. Czasami dłońmi przykrywał uszy. Widać było, że muzykowanie, w formie grania na instrumentach, a szczególnie na flażolecie, nie sprawiało mu przyjemności, a raczej było przykrym doświadczeniem. Stopniowo Wiktor zaczął wycofywać się z podejmowania wybranej aktywności muzycznej. Niechętnie śpiewał, unikał tańców, z „grymasem” słuchał muzyki. Do wykonania prac plastycznych najczęściej używał dwóch lub trzech barw, które były monotonne i wyrażały ukryte problemy ucznia. Jego zniechęcenie do działań artystycznych miało podłoże rodzinne. Matka w celach zarobkowych często wyjeżdżała za granicę – chłopiec w pewnym sensie był eurosierotą. Wiktor chętniej angażował się w działania twórcze w początkowym etapie edukacji, z czasem jednak coraz trudniej było mu skoncentrować się na danym poleceniu, szybko się zniechęcał. Najczęściej współpracował z kolegami w grupie. Chętnie wymyślał różne opowieści, którymi dzielił się z innymi.

Ujęcie *pretestowe* – Wiktor z przyjemnością podejmował obowiązki szkolne, był zainteresowany nauką. Angażował się w każdą aktywność muzyczną i plastyczną. Utrzymywał dobre kontakty z wszystkimi rówieśnikami do pewnego momentu. Później odnotowano u chłopca pewne zmiany.

Ujęcie *posttestowe* – w czasie trwania nauki, już w klasie drugiej, a szczególnie w klasie trzeciej, Wiktor stopniowo zaniedbywał obowiązki szkolne. Wycofywał się



z działalności muzycznej, chociaż chętnie aktywizował się podczas twórczych zadań konstrukcyjnych. Uciekał myślami w świat nierealny, pełen „czarnych” postaci. Podczas zabaw muzyczno-ruchowych czy improwizacji tanecznych zazwyczaj odizolowywał się, nie chciał brać w nich udziału. Wykazywał skłonność do naśladowania negatywnych zachowań kolegów. Główną przyczyną takiego działania była prawdopodobnie potęgująca się tęsknota za matką, która pracowała za granicą, a w domu rodzinnym pojawiała się tylko w okresie świątecznym. Tęsknota dziecka za matką stopniowo wpływała na zniechęcenie się chłopca do nauki, a szczególnie do wszelkich zajęć artystycznych. Warte uwagi jest to, że pomimo rozłąki z matką Wiktor chętnie brał udział w przygotowaniach do przedstawień teatralnych czy jasełek, bo wiedział, że tylko w tym czasie może liczyć na obecność swojej rodzicielki.

**Uczennica 3.** Aktywność artystyczna Amelki podczas zajęć edukacji zintegrowanej i muzycznej realizowana była na wysokim poziomie. Uczennica chętnie grała na instrumentach, z zaangażowaniem śpiewała piosenki i recytowała teksty. Z zainteresowaniem słuchała muzyki i wypowiadała się na jej temat, chętnie tańczyła i improwizowała. Była zawsze aktywna i skłonna do współpracy. Swoją postawą aktywizowała innych. Przez okres trzyletniej obserwacji zauważa się regularny, pod względem artystycznym, rozwój dziecka. Komentując aktywne zaangażowanie się Amelki w działania twórcze, należy podkreślić, że uczennica zawsze z uwagą słuchała poleceń i z chęcią poszukiwała efektywnych rozwiązań. Zawsze zgodnie współpracowała w grupie rówieśniczej, w której zazwyczaj pełniła rolę lidera.

Ujęcie *pretestowe* – Amelka od czasu podjęcia nauki w szkole wykazywała się dużym zaangażowaniem i aktywnością w każdej dziedzinie. Interesowała się wszystkim, co ją otacza, zgodnie bawiła się z wszystkimi, była odpowiedzialna za siebie i innych.

Ujęcie *posttestowe* – Amelka osiągnęła bardzo wysokie wyniki w nauce. Dodatkowo ukierunkowała się na rozwijanie zainteresowań muzycznych. Coraz więcej i ładniej śpiewała, zaczęła nawet pobierać prywatne lekcje nauki gry na keyboardzie. Wykonywała bardzo starannie prace plastyczne, a także ujawniła swój talent artystyczny, malując na płótnie portret wychowawcy. Brała udział w szkolnych i pozaszkolnych konkursach, gdzie zajmowała wysokie miejsca. Warto odnotować, że dziewczynka wychowywała się w tradycyjnej śląskiej rodzinie wielopokoleniowej, gdzie kultywowano działalność artystyczną.

Na podstawie danych z literatury przedmiotu (np. S. Popek, W. Karolak i inni), wcześniej prowadzonych badań (np. A. Pikała, J. Uszyńska-Jarmoc i inni) oraz własnych obserwacji można wnioskować, że środowisko rodzinne (Uchyla-Zroski, 1998: 165; 2005: 245) systematycznie i konsekwentnie dbające o dobrą edukację potomków ma kluczowe znaczenie w rozwijaniu ich wielokierunkowych

zdolności (Bonna, 2016). Daje to szansę na pełny rozwój osobowości twórczej i osiągnięcie przez nich wysokich wyników. Amelka jest przykładem tej zależności. Dziewczynka ujawniała czytelne predyspozycje muzyczne, które rozwijała w kolejnych latach.

**Uczeń 4.** Filip w czasie obserwacji prezentował największą aktywność w zakresie gry na instrumentach muzycznych. Przez cały cykl edukacji doskonalił się w śpiewie i ćwiczeniach mowy, chętnie słuchał muzyki i podejmował aktywność taneczną. Spontanicznie reagował na dźwięki, które wyrażał mimiką twarzy lub za pomocą ekspresji całego ciała. Chłopiec starał się aktywnie uczestniczyć w zajęciach twórczych, słuchał poleceń i chętnie się do nich dostosowywał. Proponował ciekawe rozwiązania, dzielił się swoimi pomysłami i bawił się ze wszystkimi rówieśnikami.

Ujęcie *pretestowe* – Filip podczas zajęć potrafił wypowiadać się niemal na każdy temat, łącząc wiedzę popularnonaukową, odnosił się także do przykładów z życia wziętych. Z poczuciem humoru, najczęściej spontanicznie przekazywał rówieśnikom ciekawostki z różnych dziedzin. Podczas występów publicznych czuł ogromną treść, co było oznaką jego słabości.

Ujęcie *posttestowe* – uczeń w trakcie prowadzonych badań nadal rozwijał swoje wielokierunkowe zainteresowania, a twórcze działania podczas muzycznych i zintegrowanych zajęć dodawały mu wiary w swoje możliwości i odwagi do podejmowania wyzwań. Przełomowe okazały się przedstawienia teatralne, które uewnętrzniały doskonałą grę aktorską (z nutką poczucia humoru) ucznia.

**Uczeń 5.** Mikołaj wykazał się znacznym zaangażowaniem przez pierwszy rok nauki, głównie w grze na instrumentach muzycznych. Rzadziej podejmował próby śpiewania, słuchania muzyki czy improwizacji tanecznej. W klasie trzeciej początkowo chętniej śpiewał, jednak pod koniec eksperymentu okazywał zniechęcenie do podejmowania każdej aktywności muzycznej, szczególnie do improwizacji ruchowych. Podczas prowadzonej obserwacji odnotowano dużą dynamikę zmian w zachowaniu ucznia w trakcie wybranych zajęć zintegrowanych i muzycznych. W ciągu trzyletniego cyklu edukacyjnego odnotowano, że Mikołaj najczęściej był zaangażowany w działania twórcze dopiero w klasie trzeciej. Potrafił też współpracować z grupą, starał się podporządkowywać ogólnym zasadom. Z czasem jednak postanowił narzucać innym swoje zdanie, co też wywoływało częste konflikty w grupie. Czasami sam szybko rezygnował z podejmowanego wysiłku. Swoją postawą zniechęcał innych do aktywności. Stawał się uparty i krnąbrny. Niestety, te negatywne zachowania Mikołaja stawały się także pseudowzorcem do naśladowania dla niektórych uczniów.

Ujęcie *pretestowe* – Mikołaj ochoczo podejmował aktywność artystyczną, muzykował w grupie, czasami potrafił nią kierować, a raczej podporządkowywał

sobie grupę. Interesował się sportem. Grał na flażolecie, ale szybko podczas dłuższego treningu zniechęcał się. Chłopiec był najstarszy w klasie, różnica między nim a najmłodszymi dziećmi wynosiła 1,5 roku.

Ujęcie *posttestowe* – podczas muzycznych zajęć najchętniej tańczył poloneza, gdzie zajmował czołowe miejsce, czasami śpiewał, słuchał i malował muzykę, grał na flażolecie, jednak szybko zniechęcał się i rezygnował z ćwiczeń. Brał udział w przedstawieniach teatralnych, chociaż miał trudności z zapamiętaniem swojej roli, wówczas liczył na wsparcie i pomoc innych. W jasełkach wcielał się w rolę „świętego Józefa”, w „Brzydkim kaczątku” – w łabędzia, a w „Królowie Śnieżce” był służącym. Po tych doświadczeniach doszedł do wniosku, że działalność artystyczna nie jest w kręgu jego zainteresowań i nie będzie się w tym doskonalił. Swoje zainteresowanie skoncentrował na treningu pływania, gdzie osiągał coraz lepsze wyniki. Imponował kolegom sukcesami sportowymi, a także, niestety, nieadekwatnym do sytuacji zachowaniem w kontaktach z rówieśnikami, które miało podłoże środowiskowe. Perspektywa zmiany szkoły z powodu ukierunkowania swoich zainteresowań i osiągnięć w tym obszarze była głównym powodem zniechęcenia się chłopca do muzykowania, a nawet lekceważącego stosunku do rówieśników i nauczycieli.

**Uczeń 6.** Bartek przez trzy lata edukacji stopniowo doskonalił się w różnych obszarach aktywności artystycznej. Zauważa się pewną konsekwencję rozwoju jego zainteresowań muzycznych. Chłopiec najchętniej grał na instrumentach muzycznych, coraz lepiej i gorliwiej zaczynał w klasie II i III śpiewać. Potrafił także uważnie słuchać muzyki i przedstawiać ją ruchem. Czasami wycofywał się z podejmowanych działań, wówczas unikał bycia w centrum uwagi. U Bartka zaobserwowano znaczą dynamikę zmiany zachowania podczas jego działalności muzycznej. Od klasy pierwszej chętnie podejmował aktywność twórczą, wykazywał się umiejętnością słuchania poleceń i wyciągania wniosków. Był cierpliwy i z pokorą znosił wszelkie uwagi. W klasie III coraz częściej zaskakiwał ciekawymi pomysłami, a szczególnie odwagą, którą nabył dzięki otwartości i zaangażowaniu w działania twórcze. Uczeń zawsze chętnie współpracował w małych grupach, wykazywał się empatią.

Ujęcie *pretestowe* – Bartek był zawsze grzecznym, miłym, uczynnym i koleżeńskim chłopcem. Szczególnie wrażliwy był na uwagi kolegów, bardzo przejmował się ich opinią. Odczuwał obawę i niesprawiedliwość, na którą często reagował smutkiem. Wycofywał się z dodatkowej aktywności. Odczuwał ogromną treść przed publicznym zaprezentowaniem swoich umiejętności, nawet przed klasą. Odmawiał wówczas podejmowania wysiłku, nie potrafił przełamać się w tych obawach.

Ujęcie *posttestowe* – na przełomie klasy drugiej i trzeciej Bartek nabierał coraz większej pewności siebie, zaczął wierzyć w sukces i coraz częściej próbował pokonać swoją nieśmiałość. Zaczął podejmować ryzyko własnej prezentacji, najpierw

na forum klasy, która go wspierała, później przebojowości dodawały mu wspólne występy w przedstawieniach teatralnych. Chętnie i odważnie brał udział w akademiach szkolnych, gdzie z radością przed publicznością wyśpiewywał do mikrofonu partie solowe na równi z koleżankami. W tym zakresie poczynił ogromne postępy.

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji można wnioskować, że aktywizowanie Bartka muzyczną aktywnością twórczą umożliwiło mu dostrzeżenie swoich słabości i zmierzenie się z nimi w twórczej atmosferze, przy wsparciu rówieśników. Przemiana chłopca została dostrzeżona przez nauczyciela, a także utwierdziła go w przekonaniu, że warto praktykować odmienne działania edukacyjne w stosunku do indywidualnych potrzeb jednostki.

**Uczennica 7.** Emilka zawsze chętnie podejmowała aktywność artystyczną. Gorliwie grała na różnych instrumentach perkusyjnych, śpiewała i recytowała rytmicznie teksty, potrafiła uważnie słuchać muzyki i wypowiadać się na jej temat, a także ochoczo tańczyła. Z czasem doskonaliła także grę na instrumencie melodycznym (flażolecie). W klasie trzeciej pojawiła się u niej zwiększona samokrytyka. Natomiast podczas atrakcyjnych zadań Emilka była bardziej aktywna i skoncentrowana na zadaniach. Proponowała wówczas ciekawe rozwiązania, współpracowała z grupą i nie narzucała nikomu swojej decyzji. Potrafiła grzecznie rozmawiać ze wszystkimi i zawsze liczyła się z opinią innych.

Ujęcie *pretestowe* – Emilka zazwyczaj posłusznie i zgodnie bawiła się z rówieśnikami. Chętnie podejmowała wskazaną aktywność artystyczną. Nie potrafiła jednak rozstać się ze swoim „Tadziem” – pluszowym pieskiem, który towarzyszył jej „od kołyski”.

Ujęcie *posttestowe* – w miarę upływu czasu Emilka stopniowo doskonaliła swój potencjał. Brała udział w występach artystycznych, konkursach i przedstawieniach. Stan zdrowia nie zawsze pozwalał jej na spontaniczną aktywność, stąd też pojawiała się u dziewczynki zwiększona samokrytyka. W klasie trzeciej Emilka stopniowo rozstawiała się z „Tadziem”, chociaż i tak czasami przemyślała go do szkoły. Współpraca w grupie rówieśników umożliwiała jej rozwijanie zainteresowań artystycznych. Chętnie wykonywała tańce narodowe, a także tworzyła improwizacje ruchowe do słuchanych utworów muzycznych.

**Uczeń 8.** Rafał ujawnił zróżnicowaną dynamikę swojej aktywności artystycznej. Od klasy pierwszej wykazywał się dobrym poczuciem rytmu, co uzewnętrzniał przy każdej okazji. Chętnie śpiewał poznane piosenki, ale miał trudności z zapamiętaniem słów. Koncentrował się na słuchaniu muzyki i z łatwością ilustrował ją ruchem. W klasie drugiej i trzeciej doskonalił swoje zainteresowania muzyczne, głównie w improwizacji na instrumentach perkusyjnych, oraz w śpiewie. Zaangażowanie ucznia w działania twórcze było największe spośród całej badanej grupy i ujawniło się już od pierwszej klasy. Chłopiec chętnie podejmował ryzyko,

nie bał się zaproponować czegoś innego. Skwapliwie też dzielił się swoimi pomysłami z innymi w formie spontanicznego opisu, co wywoływało niekiedy śmiech, a zarazem akceptację grupy. Z pokorą przyjmował krytykę.

Ujęcie *pretestowe* – Rafał był zawsze radosnym i życzliwym chłopcem w stosunku do rówieśników, jak i osób dorosłych. Miał też swoje słabości, które czasami objawiały się skrajnym zniechęceniem do nauki. Stosunkowo szybko ogarniało go znużenie, a nawet senność. Podczas zajęć muzycznych zawsze się ożywiał.

Ujęcie *posttestowe* – uczeń coraz częściej ujawniał swoją „duszę artystyczną”. Chętnie brał udział w przedstawieniach teatralnych, potrafił wcielić się w wyznaczoną mu rolę. Z grupą rówieśników wziął udział w VI Miejskim Konkursie Inscenizacji Słowno-Muzycznej do utworów Ludwika J. Kerna (2018), gdzie w rytmie rapu pokazał swój talent aktorski. Zdobyć pierwszego miejsca dodało Rafałowi wiary w swoje możliwości i korzystnie wpłynęło na jego samoocenę. W przypadku Rafała zauważa się duży potencjał artystyczny, który ujawniał się okazjonalnie, zazwyczaj podczas uroczystości rodzinnych. Kiedy mógł się dzielić swoimi umiejętnościami z bliskimi – czuł się zauważony i bezpieczny, wiedział, że jest w pełni akceptowany. W codziennej rzeczywistości zaniedbywał jednak obowiązki szkolne, co mogło wynikać z zainteresowania innymi formami aktywności.

**Uczennica 9.** Klaudia już od klasy pierwszej wykazywała się otwartością i swobodą w nawiązywaniu kontaktów. Chętnie podejmowała się każdej aktywności, zawsze chciała być pierwsza i w centrum uwagi. Dziewczynka była radosna, pewna siebie, na tle klasy wyróżniała się spontaniczną aktywnością i bystrością umysłu oraz otwartością w kontaktach z osobami dorosłymi. Najbardziej do Klaudii pasuje określenie „żywe srebro”. Uczennica była bardzo zaangażowana w działania twórcze i okazywała chęć dzielenia się swoimi pomysłami z innymi. Nie zawsze jednak potrafiła współpracować z rówieśnikami, niechętnie też ich słuchała.

Ujęcie *pretestowe* – Klaudia już w pierwszym dniu w szkole zwróciła na siebie uwagę umiejętnością nawiązywania bezpośredniego kontaktu z innymi. Była bardzo podekscytowana, radosna, rozmowna i spontaniczna. Uczennica podczas zajęć najczęściej wypowiadała się żywiołowo i bez zgłoszenia – na każdy temat miała wiele do powiedzenia. Wyróżniała się na tle klasy dużą odwagą, otwartością, bogatym słownictwem i umiejętnością płynnego czytania. Swoją aktywną postawą wielokrotnie odbierała szansę wypowiedzenia się innym dzieciom. W kontaktach indywidualnych czy grupowych często narzucała swoją wolę, co nie zawsze podobało się rówieśnikom. Wówczas dochodziło do konfliktów i nieporozumień.

Ujęcie *posttestowe* – uczennica nadal była bardzo aktywna i spontaniczna. Na przełomie klasy II i III zaczęła uważniej słuchać i koncentrować się na tym, co inni mają do powiedzenia, liczyć się z odmiennym zdaniem rówieśników. Nauczyła się prowadzić dyskusję, przyznawać innym rację, a nawet przeproszać za

swoje błędy. Klaudia wykazywała się przy tym samokontrolą, doskonale sprawdziła się w przedstawieniach teatralnych. Perfekcyjnie odgrywała różne role postaci z bajek i widowisk (np. jasełka). Z łatwością opanowywała najdłuższe teksty. Pamiętała role innych koleżanek i kolegów, którym w razie potrzeby podpowiadała.

**Uczennica 10.** Wiktoria B. jest kolejnym dzieckiem o tym samym imieniu w klasie. Podobnie jak wspomniana wyżej Emilka była zaangażowana w grę na instrumentach muzycznych, śpiewanie i rytmiczną mowę, słuchanie i aktywność ruchową. Przez trzy lata edukacji nie zauważono znaczących zmian w aktywności artystycznej uczennicy. Podczas prowadzonej obserwacji odnotowano wzmożoną aktywność Wiktorii w zakresie zaangażowania się w działania twórcze w klasie pierwszej. Dziewczynka potrafiła uważnie słuchać, koncentrować się na poleceniu i współpracować w grupie, ale w różnym stopniu angażowała się w podejmowane działania. Nie narzucała swojej woli innym, czasami ustępowała, nie potrafiła obronić swojego punktu widzenia wobec wskazanego problemu.

Ujęcie *pretestowe* – Wiktoria chętnie chodziła do szkoły. Do zajęć była zawsze przygotowana, co wynikało z systematycznej pracy rodzica z dzieckiem. Na zajęciach była jednak mało aktywna, nieśmiała i małowólna. Dziewczynka wykazywała brak wiary w samodzielność i swoje możliwości, co świadczyło o jej zaniżonej samoocenie. Starła się jak najlepiej wykonywać powierzone zadania, stosowała się do poleceń nauczyciela. Chociaż zgodnie bawiła się w grupie, nie potrafiła jednak mieć swojego zadania, a w razie nieporozumienia wołała raczej ustąpić i zrezygnować z dalszej współpracy.

Ujęcie *posttestowe* – przez trzy lata nauki nastawienie Wiktorii do obowiązków było podobne. Dziewczynka uczyła się chętnie i bardzo dobrze. Nadal utrzymywała dobre kontakty z rówieśnikami, nikomu „nie wchodziła w drogę”. Współpracowała w grupie, ale nie brała za nią odpowiedzialności. Uczennica skwapliwie podejmowała zadania z inicjatywy nauczyciela, bo to – jak mówiła – sprawiało jej największej radości, gdy została zauważona. Udział w przedstawieniach teatralnych dodawał jej odwagi. Wiktoria z czasem nabierała większej śmiałości i pewności siebie.

**Uczennica 11.** Agnieszka od klasy pierwszej chętnie podejmowała każdą aktywność muzyczną. Grała na instrumentach muzycznych, chętnie śpiewała i słuchała muzyki oraz interpretowała muzykę ruchem. W ciągu trzech lat muzyka zajmowała w jej życiu ważne miejsce. W klasie trzeciej dziewczynka doskonaliła się w śpiewie i ćwiczeniach mowy. Zawsze była chętna do publicznych występów, wykazywała się dużą odwagą i pewnością siebie. Interesowało ją wszystko, co działo się dookoła, była zawsze aktywna i lubiła być w centrum uwagi. Zaangażowanie uczennicy w działania twórcze największe było w klasie pierwszej. Na nieco wyższym poziomie utrzymywała się też jej umiejętność współpracy z innymi oraz zdolność słuchania poleceń, a także myślenie kreatywne.



Ujęcie *pretestowe* – od początku edukacji szkolnej Agnieszka wyróżniała się pozytywną energią. Była radosna, uczynna, koleżeńska i obowiązkowa. Dziewczynka wyróżniała się dużą spostrzegawczością, znajdowała się zawsze tam, gdzie była najbardziej potrzebna. Zgodnie bawiła się z rówieśnikami, była zaangażowana w każde działania, chętnie oferowała swoją pomoc innym.

Ujęcie *posttestowe* – w ciągu trzech lat prowadzonych badań Agnieszka doskonaliła swoje umiejętności, przyswajała wiedzę, chętnie dzieliła się nią z innymi. Ponieważ była uzdolniona, sprawnie i bardzo dobrze wykonywała wszystkie polecenia i zadania. Dysponując wolną chwilą, przeznaczała ten czas na udzielanie pomocy w nauce tym uczniom, którzy tego potrzebowali. Taka aktywność dziewczynki była pozytywnie postrzegana przez nauczyciela. Sprawiało to dziecku dużą przyjemność. Forma udzielania wzajemnej pomocy wśród uczniów była praktykowana niemal na każdym zajęciach edukacyjnych.

**Uczennica 12.** Maja ujawniła stabilną aktywność artystyczną w czasie realizowanego projektu. Przez trzyletni okres nauki w szkole zawsze chętnie podejmowała się każdej aktywności muzycznej. Uczennica była wszechstronnie uzdolniona. Najchętniej grała na instrumentach muzycznych oraz doskonaliła technikę śpiewania. W swoich działaniach dała się poznać jako bardzo uczynna i spostrzegawcza osoba. Zachowywała czujność, w razie potrzeby pierwsza udzielała pomocy innym. Wśród rówieśników zyskała przydomek „Matka Teresa” (termin przyjęty z przedszkola i przekazany przez mamę). Uczennica wyróżniała się aktywnością własną, była zawsze zaangażowana w działania twórcze, uważnie słuchała poleceń, ujawniała kreatywne myślenie. Zgodnie współpracowała z rówieśnikami.

Ujęcie *pretestowe* – Maja do zajęć była zawsze wzorowo przygotowana, chętna do nauki i bardzo staranna. Dbała o estetykę pisma w zeszytach. Dziewczynka wykazywała się umiejętnością spostrzegania trudnych sytuacji, reagowała na niesprawiedliwość i krzywdę w relacjach międzyrówieśniczych. Wrażliwa i empatyczna jednostka, otaczała poszkodowanych wsparciem i pomocą. Była klasową „bohaterką”, martwiła się bardziej o innych, niż o siebie.

Ujęcie *posttestowe* – zachowanie Mai można było określić jako wzorcowe. Wybrana przez klasę na przewodniczącą, dawała wszystkim dobry przykład, stwarzając przy tym poczucie bezpieczeństwa. Była darzona wielkim szacunkiem nawet przez uczniów, którzy sprawiali trudności wychowawcze. Każdy mógł liczyć na Maję, bo była szczerą, bezinteresowną i uczynną. Reagowała natychmiast na niespodziewane sytuacje i służyła pomocą innym: „Proszę pani, ja to zaraz posprzątam” albo „ja pomogę” itp. Dla rówieśników stała się wzorem godnym naśladowania. Postawa Mai udzielała się innym uczniom, co miało korzystny wpływ na tworzenie się więzi emocjonalnych w grupie klasowej. Dziewczynka uzdolniona, bardzo często osiągała najwyższe noty, brała udział w konkursach i zdobywała



nagrody. Od klasy drugiej uczęszczała do szkoły muzycznej, gdzie uczyła się gry na gitarze. Brała także udział w przedstawieniach teatralnych. Podczas tych działań wspierała innych na scenie. W klasie III rewelacyjnie wczuła się w rolę głównej bohaterki w przedstawieniu pt. „Królewna Śnieżka”.

**Uczennica 13.** Dominika już w klasie pierwszej wykazywała się dobrym poczuciem rytmu i umiejętnością gry na instrumentach muzycznych. W klasie drugiej doskonaliła technikę gry na flażolecie. Chętnie śpiewała poznane piosenki, słuchała muzyki i oddawała się improwizacji. Już od pierwszej klasy była zaangażowana w działania twórcze, wyróżniała się dobrą współpracą z innymi. Słuchała i bez sprzeciwu wykonywała polecenia. Najbardziej aktywna artystycznie była w klasie drugiej.

Ujęcie *pretestowe* – Dominika chętnie brała udział w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych. Lubiła towarzystwo Wiktorii B. i najczęściej z nią przebywała. Czowała się niepewnie podczas samodzielnej pracy na lekcji, szukała wsparcia i pomocy u innych. Wypowiadanie się na forum przed klasą sprawiało dziewczynce ogromną trudność, chwilami „zawieszała się” i gubiła tok myślenia, czas oczekiwania na odpowiedź, w porównaniu z innymi uczniami, trwało zbyt długo, co powodowało znużenie i dekoncentrację uwagi innych uczących się.

Ujęcie *posttestowe* – Dominika stopniowo nabierała coraz większej pewności siebie i swobody wypowiedzenia się. Wytrwale uczyła się i robiła postępy. Prezentacje przed publicznością dodawały jej odwagi. Biorąc udział w przedstawieniach teatralnych, podejmowała ryzyko, dzięki któremu pokonywała lęk. W gronie rówieśników czuła się bezpiecznie, gdyż mogła liczyć na ich pomoc w razie potrzeby. Cieszyła się ze swoich osobistych osiągnięć. We wczesnym dzieciństwie dziewczynka mierzyła się z problemami rodzinnymi. Z czasem jej sytuacja unormowała się i były widoczne zwiastuny wsparcia ze strony ojczyma. Dominika potrafiła spontanicznie rozmawiać ze wszystkimi dziećmi podczas przerw. Była radosna i coraz bardziej pewna siebie. Jak się okazało, do prawidłowego rozwoju dziecka konieczne było zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa: rodzinne rozmowy z dzieckiem, wyrozumiałość ojczyma oraz otaczanie się wzajemną miłością. To wszystko stanowiło fundament, na którym można było rozwijać zainteresowania muzyczne dziewczynki, a twórcze oddziaływania artystyczne dodatkowo stymulowały ukryty w niej potencjał własny.

**Uczennica 14.** Opisując działalność artystyczną Martyny, warto wskazać, że jest ona bliźniaczą siostrą Mateusza (ucznia nr 15). Dziewczynka bardzo chętnie grała na instrumentach perkusyjnych, a w klasie drugiej i trzeciej głównie na flażolecie. Ochoczo, aczkolwiek cicho, śpiewała piosenki, słuchała muzyki i interpretowała ją ruchem.

Opisując zachowanie Martyny podczas zajęć muzycznych i zintegrowanych, należy wskazać, że stale była zaangażowana w działania twórcze. Bardzo lubiła

koncentrować się przez długi czas na wykonywanej pracy indywidualnej. Starła się, by jej praca była oryginalna i niepowtarzalna. Uważnie słuchała poleceń. W stosunku do dzieci była miła, czynna, zawsze zgodnie bawiła się w grupie.

Ujęcie *pretestowe* – Martyna była bardzo wrażliwą i nieśmiałą uczennicą. Raczej nie zgłaszała się do odpowiedzi, zapytana wypowiadała się cicho i niepewnie. Tempo jej pracy było powolne, gdyż dużo czasu i wysiłku wkładała w estetyczność prac, np. plastyczno-technicznych. Podczas lekcji często oczekiwała pomocy, ale samodzielnie nie zgłaszała się. Chętnie korzystała też ze wsparcia koleżanek.

Ujęcie *posttestowe* – prace plastyczne Martynty były dopracowane w najdrobniejszych szczegółach. Dziewczynka dbała o odpowiedni dobór barw, rozmieszczenie poszczególnych elementów i staranne wykończenie pracy. Wesoło bawiła się ze wszystkimi, chętnie tańczyła w grupie. Brała udział w akademiach szkolnych i przedstawieniach teatralnych, z upodobaniem przebierała się i wczuwała w rolę, którą grała, wygłaszała krótkie kwestie, dostosowane do jej możliwości. Stopniowo pokonywała swoją nieśmiałość i doskonaliła siłę głosu.

**Uczeń 15.** Opisując aktywność artystyczną Mateusza, warto przypomnieć, że jest bliźniaczym bratem Martynty (uczennicy nr 14). Przez pierwsze dwa lata Mateusz z przyjemnością grał na instrumentach perkusyjnych. W klasie trzeciej zainteresował się śpiewaniem. W ciągu trzech lat chętnie słuchał muzyki i podejmował próby improwizacji ruchowej. Mateusz był chłopcem obowiązkowym i zdyscyplinowanym. Do zajęć zawsze był przygotowany. Wyróżniał się dbałością o własne przybory szkolne, wzorowo utrzymywał porządek wokół siebie. Zgodnie bawił się z rówieśnikami, był koleżeński i ugodowy. Podczas prowadzonej obserwacji odnotowano stopniowy progres w zakresie jego aktywności twórczej. Świadczą o tym chociażby przygotowane prace rysunkowe realizowane w ramach przeprowadzonego testu rysunkowego Kate Franck (Jąder, 2005). W czasie badań odnotowano stopniowy przyrost angażowania się Mateusza w działania twórcze. Szczególnie w klasie trzeciej chętnie majsterkował, był pomysłowy. Starł się także uważnie słuchać poleceń i w miarę możliwości podawać ciekawe rozwiązania. Potrafił współpracować w grupie, bawił się z kolegami, ale najczęściej przebywał w pobliżu siostry Martynty.

Ujęcie *pretestowe* – Mateusz był nieśmiałym chłopcem, chociaż miał więcej odwagi niż jego siostra. Samodzielnie nie zgłaszał się do odpowiedzi, ale zapytany chętnie jej udzielał. W relacjach z dorosłymi był zawsze poważny, natomiast w kontaktach z rówieśnikami wesoły i radosny oraz skłonny do harców. W klasie pierwszej wspólnie z siostrą niemal codziennie odwiedzał bibliotekę szkolną. Widać było, że wizyta w czytelni sprawiała im ogromną przyjemność. Wypożyczone książki były w domu przeglądane i czytane pod opieką rodziców.

Ujęcie *posttestowe* – w ciągu trzech lat Mateusz stopniowo nabierał coraz większej odwagi. Chociaż był drobnej budowy, potrafił głośno i wyraźnie recytować

wiersze oraz płynnie i wyraziście czytać, a także ładnie śpiewać piosenki. Brał udział w przedstawieniach teatralnych, gdzie odgrywał role drugoplanowe. Sprawiał wrażenie osoby poważnej. W szkolnych jasełkach wystąpił w roli Jezuska.

**Uczennica 16.** Przez trzy lata edukacji Zosia zawsze chętnie grała na instrumentach perkusyjnych, śpiewała piosenki i rytmizowała teksty, uważnie słuchała muzyki i wypowiadała się na jej temat lub ilustrowała ją ruchem. W kontaktach z koleżankami zazwyczaj grała pierwsze skrzypce, wymyślała wspólne zabawy i dzieliła się swoimi pomysłami, które często były zaskakujące i nieprzewidywalne. Chętnie dokazywała, była skłonna do psot, zachęcała innych do wspólnych zabaw. Na tle klasy wyróżniała się bogatą wyobraźnią i pomysłowością. Pozytywna energia Zosi udzielała się innym uczniom. Dziewczynka wykazywała się także stałym zaangażowaniem w twórcze działania artystyczne, inwencją twórczą, co sprawiało jej samej radość, która udzielała się innym. Umiejętnie kierowała grupą, współpracowała ze wszystkimi, chętnie przyjmowała rolę lidera grupy.

Ujęcie *pretestowe* – Zosia była radosna, spontaniczna, żywiołowa, czasami niedyscyplinowana, a nawet uparta, ale zawsze chętna do działania. Odważnie podejmowała trudne zadania, lecz nie dbała o ich staranność. Wymyślała różne zabawy i angażowała w nie wszystkie dzieci. Nie zastanawiała się nad sensownością zabawy, co było powodem wzmożonej czujności wychowawcy pod względem bezpieczeństwa. Dziewczynka często nie potrafiła przewidzieć konsekwencji swojego postępowania. W klasie pierwszej podjęła naukę gry na skrzypcach w szkole muzycznej.

Ujęcie *posttestowe* – Zosia, to „dusza artystyczna”, bardzo aktywna i zdolna. W przedstawieniach teatralnych potrafiła wczuwać się w każdą postać. W drugiej klasie, gdy zabrakło odtwórczyni jednej z głównych ról w „Brzydkim kaczątku”, Zosia bez trudu ją zastąpiła, odegrała podwójną rolę (kaczej matki i kury domowej). Wystarczyło półgodzinne przygotowanie przed występem, by dziewczynka mogła opanować dodatkową rolę. Doskonale sprawdziła się, grając „czarny charakter” – złą królową w przedstawieniu pt. „Królewna Śnieżka”. Znała cały scenariusz na pamięć, w razie potrzeby wspomagała innych. Swoimi pomysłami często wzbogacała akademie i uroczystości szkolne. W szkolnych jasełkach grała na skrzypcach z towarzyszeniem flażoletów. W swoich działaniach wykazywała się bystrością umysłu, zawsze była gotowa do podejmowania wyzwań. Zosia z zapałem angażowała się we wszelkie aktywności edukacyjne. Coraz częściej kontrolowała swoje spontaniczne zachowania i próbowała wyciągać wnioski z niewłaściwego postępowania, które raczej wynikało z jej beztroskiego uosobienia, niż ze świadomego działania.

**Uczeń 17.** W opisie została podkreślona dynamika zmian w aktywności artystycznej Roberta. Szczególne zaciekawienie chłopca grą na instrumentach

perkusyjnych odnotowano w klasie pierwszej i drugiej. Spadek zainteresowania muzykowaniem wynikał z pogłębiających się trudności w nauce, czego powodem były zaburzenia zachowania i trudne, niewydolne wychowawczo środowisko rodzinne. Największe zaangażowanie w działania twórcze Robert wykazywał w pierwszym roku nauki w szkole. W klasie drugiej i trzeciej nasiliły się u niego zaburzenia zachowania, które utrudniały mu prawidłowe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Odnotowano także pogłębiające się trudności Roberta w nauce. Nie potrafił dłużej skoncentrować się na poleceniu. Często przeszkadzał innym w wykonywaniu zadań. Prace plastyczno-techniczne zazwyczaj wykonywał schematycznie i w ciemnych barwach.

Ujęcie *pretestowe* – Robert w klasie pierwszej był chętny do nauki i zaangażowany w działania. Poziom jego predyspozycji w zakresie słuchu muzycznego był bardzo niski, co mogło świadczyć o ukrytej wadzie słuchu, a tym samym braku umiejętności rozróżniania dźwięków, niedojrzałości szkolnej lub niedostatkach w zakresie adaptacji do podjęcia obowiązku szkolnego. Początkowo chłopiec przejawiał braki w koncentracji uwagi, wyróżniał się nadmierną pobudliwością, która utrudniała mu skupienie uwagi oraz utrzymywanie dobrych relacji rówieśniczych, głównie podczas wspólnych zabaw. Prace plastyczne wykonywał niestarannie, bardzo szybko i schematycznie, najczęściej w ciemnych kolorach, co mogło świadczyć o problemach rodzinnych i niezdiagnozowanych zaburzeniach emocjonalnych. Chłopiec wymagał też indywidualnego podejścia, wsparcia wychowawcy i innych uczących nauczycieli oraz pomocy pedagoga szkolnego.

Ujęcie *posttestowe* – Robert w klasie trzeciej nadal przejawiał specyficzne trudności w nauce, został zdiagnozowany i zażywał przepisane mu leki. Pomoc i wsparcie oferowała mu także grupa klasowa. Uczniowie od klasy pierwszej uczyli się współpracy na zasadzie „każdy z każdym”. W klasie trzeciej żaden z uczniów nie miał oporu, aby zatańczyć z Robertem czy usiąść z nim w ławce i pomóc w zadaniach. Dziewczynki z zaangażowaniem włączały go do wspólnych zabaw i tańców integracyjnych. Chłopiec brał udział we wszystkich przedstawieniach teatralnych, grał role drugoplanowe. Rówieśnicy otaczali go opieką i w razie potrzeby wspierali. Podczas zajęć zintegrowanych okazywali wobec Roberta wyrozumiałość, cierpliwość, oferowali mu spontaniczną i bezinteresowną pomoc. Robert robił minimalne postępy w nauce i nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych. Otoczony opieką dydaktyczną i dobrymi relacjami rówieśników, miał zapewnione poczucie bezpieczeństwa, co pozwalało mu zdobywać wiedzę na miarę swoich możliwości.

**Uczennica 18.** Działalność artystyczna Anity była stała i na przestrzeni trzech lat dziewczynka wykazywała małe zaangażowanie. Mimo że obawiała się wypowiedzenia na forum klasy, nie wycofywała się, zachęcana i wspierana przez inne dzieci, pokonywała swoją nieśmiałość, która prawdopodobnie wynikała z jej spokojnego

usposobienia. Dziewczynka najchętniej grała na instrumentach perkusyjnych i flażolecie. Uważnie słuchała muzyki i śpiewała piosenki tylko w grupie. Podczas prowadzonej obserwacji odnotowano różnorodne zachowania uczennicy, która często starała się pokonywać swoją małomówność i nieśmiałość. W różnym stopniu angażowała się w działania twórcze, zawsze uważnie słuchała poleceń i stosowała się do nich. Wykazywała się umiejętnością myślenia kreatywnego. Uczennica współpracowała w grupie, ale też lubiła zajmować się sama sobą.

Ujęcie *pretestowe* – Anita zawsze była miła, kulturalna, subtelna, jednocześnie bardzo nieśmiała. Jako najmłodsza z trzynaściorga rodzeństwa była ostoją spokoju, ładu i porządku. W kontaktach z rówieśnikami i osobami dorosłymi zawsze uśmiechnięta, uczynna, ale też lękliwa i małomówna. Uczennica chętnie brała udział we wszystkich zajęciach szkolnych, ale raczej na uboczu, nigdy w centrum uwagi. W czasie przerw najczęściej przebywała w odosobnieniu, obserwowała innych lub oddawała się medytacjom. Anita przynosiła dla dzieci obrazki do kolorowania lub słodycze, którymi dzieliła się ze wszystkimi w klasie. W ten sposób starała się zyskać sympatię rówieśników.

Ujęcie *posttestowe* – Uczennica była obowiązkowa, do zajęć zawsze wzorowo przygotowana, ale miała też swoją słabość, która objawiała się wzmożonym lękiem przed wypowiedaniem się na forum. To była jej pięta achillesowa, dlatego bardzo starała się pokonywać swoją nieśmiałość, która hamowała jej potencjał. Anita miała oparcie w grupie klasowej, która podczas indywidualnych wypowiedzi bardzo ją wspierała. To dodawało jej pewności siebie i wiary w swoje możliwości. Dziewczynka chętnie brała udział w przedstawieniach teatralnych, grała role drugoplanowe. Udział w inscenizacjach dodawał jej odwagi. Pod koniec klasy trzeciej zaczęła więcej rozmawiać z koleżankami, samodzielnie zgłaszać się do odpowiedzi i spontanicznie bawić się z rówieśnikami. Anita uwierzyła, że potrafi pokonać swoją wstydlivość, a nawet podjęła ryzyko i wygłosiła wiersz przed publicznością na rozpoczęciu roku szkolnego.

Z zaprezentowanego opisu prowadzonej obserwacji maluje się obraz grupy eksperymentalnej (klasy E-c), bogaty w „wielobarwne” osobowości. W odnotowanych relacjach każdy uczeń posiadał indywidualnie mocne strony, na których mógł bazować i pokonywać swoje słabości. Wkładając wysiłek, wzmacniał siebie i swoją drużynę. Siła tkwiła w utrzymywaniu właściwych kontaktów rówieśniczych na zasadzie „każdy z każdym”, które na etapie klasy pierwszej wymagały szczególnej uwagi nauczyciela i zdyscyplinowania od uczniów. Podczas zajęć często stwarzano sytuacje, w których uczniowie mogli słuchać siebie nawzajem i wypowiadać się na temat zachowania swojego lub kolegi i koleżanki oraz podejmowanej przez nich decyzji. Uzasadniając swoją opinię, mogli wczuwać się w rolę innego ucznia i zrozumieć jego postępowanie w danej sytuacji. Takie podejście było załączkiem

rozwijania się empatii, która umożliwiała uczniom – przede wszystkim tym zahamowanym i nieśmiałym – otwieranie się na innych i dzielenie się spostrzeżeniami ze swojego punktu widzenia. Natomiast uczniom zbyt pewnym siebie i konfliktowym umożliwiało oddawanie się refleksji. Tak tworzyła się wspólnota grupowa, w której kształtowały się więzi emocjonalne i budowały konstruktywne relacje. Uczniowie wzajemnie wspierali się w trudnych sytuacjach, a nawet zachęcali się do podejmowania ryzyka w różnych przedsięwzięciach. Podczas polemik uczniowie dostrzegali swoje wady i zalety, ale starali się też koncentrować na swoich postępach indywidualnych i grupowych. Cieszyli się wspólnie z sukcesów.

W drugiej części sprawozdania zaprezentowano dalsze wyniki z arkusza obserwacji<sup>7</sup>. Na podstawie zgromadzonego materiału w kategorii aktywność artystyczna ustalono poziomy umiejętności w zakresie śpiewu i ćwiczeń mowy, gry na instrumentach muzycznych, słuchania muzyki i ruchu przy muzyce. W zależności od zdobytych punktów uczniowie mogli uzyskać noty, osiągając poziom wysoki (864–577 pkt), średni (576–289 pkt) i niski (288–0 pkt).

Analizując wyniki w oparciu o zgromadzony materiał badawczy, można stwierdzić, że ogółem podczas realizowanej aktywności artystycznej wysoki poziom umiejętności w czerwcu 2016 r. (w klasie I) osiągnęło 28 uczniów, średni poziom – 43 uczniów, a na niskim poziomie był tylko jeden uczeń. Natomiast w czerwcu 2017 r. (w klasie II) na poziomie wysokim znajdowało się 36 uczniów, 34 na poziomie średnim i dwóch uczniów na poziomie niskim. W ostatniej fazie eksperymentu (czerwiec 2018 r., klasa III) na wysokim poziomie było również 36 uczniów, na poziomie średnim 35 uczniów, a na poziomie niskim ponownie jeden uczeń.

Podsumowując ten etap badań, należy wskazać, że najwięcej uczniów osiągnęło wysoki poziom aktywności artystycznej w klasie pierwszej. Uzasadnieniem jest w tym przypadku m.in. potrzeba zaspokojenia ciekawości poznawczej i wzmożona aktywność ruchowa, wynikająca z prawidłowego rozwoju fizycznego dziecka. W klasie drugiej i trzeciej odnotowano pewną stabilizację osiągnięć, najwięcej uczniów osiągnęło poziom wysoki i średni. Poziom niski reprezentowali ci uczniowie, którzy przejawiali trudności dydaktyczne i wychowawcze.

Kolejnym kryterium ujętym w arkuszu obserwacji były zachowania uczniów podczas aktywności artystycznej w zakresie: zaangażowania w działania twórcze, umiejętności słuchania poleceń, umiejętności rozwiązywania problemów – myślenie kreatywne oraz umiejętności współpracy w grupie – kształtowanie się więzi społecznych.

Analizując zgromadzone wyniki, warto podkreślić, że ogółem podczas obserwowanego zachowania na wysokim poziomie umiejętności w klasie pierwszej było 26 uczniów, na poziomie średnim 43 uczniów, na niskim poziomie troje uczniów.

---

<sup>7</sup> Arkusz obserwacyjny działań twórczych uczniów klas I–III, aneks, załącznik 3.



W klasie drugiej na poziomie wysokim znajdowało się 31 uczniów, na poziomie średnim 41 uczniów, na poziomie niskim nie odnotowano nikogo. W ostatniej fazie eksperymentu, w klasie trzeciej, na wysokim poziomie było również 29 uczniów, na poziomie średnim 40 uczniów i na poziomie niskim ponownie troje uczniów. W zakresie obserwowanych zachowań poziom wysoki reprezentowało najwięcej uczniów w klasie drugiej, na poziomie średnim najwięcej uczniów było w klasie pierwszej, natomiast na poziomie niskim było troje uczniów w klasie pierwszej i drugiej. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że największą aktywnością wykazywali się badani uczniowie w klasie drugiej – na niskim poziomie nie odnotowano nikogo.

Pod względem zaobserwowanego zachowania najliczniejsza grupa uczniów reprezentowała poziom średni w klasie pierwszej, drugiej i trzeciej. Jeśli idzie o poziom wysoki, to najliczniejszą grupę stanowili uczniowie klasy drugiej. Osiągnięte poziomy w poszczególnych klasach można byłoby wyjaśnić następująco: W klasie pierwszej uczniowie uczyli się współpracować, poznawali swoje możliwości. Stymulowani, łatwiej nawiązywali bliskie relacje w grupach mieszanych (chłopcy i dziewczynki), w różnych formach aktywności, a przede wszystkim podczas improwizacji ruchowych i zabaw integracyjnych, tudzież nauki polskich tańców narodowych. Uczniowie w tym wieku mają skłonność do tworzenia grup jednolitych (oddzielnie chłopcy i dziewczynki), dlatego unikano podczas zajęć podziału ze względu na płeć. Na kolejnych etapach edukacji coraz trudniej byłoby to zmienić. Na niskim poziomie znaleźli się uczniowie z trudnościami dydaktyczno-wychowawczymi. W klasie drugiej uczniowie zajmowali tylko poziom wysoki i średni. Wykazywali się dużą umiejętnością współpracy, byli zaangażowani w działania twórcze, utrzymywali dobre relacje na zasadzie „każdy z każdym”, przejawiali chęć udzielania pomocy słabszym, darzyli się szacunkiem i zaufaniem. W klasie trzeciej, podobnie jak w poprzednich klasach, najwięcej uczniów przejawiało poziom średni i wysoki. Poziom niski reprezentowali uczniowie mający trudności dydaktyczno-wychowawcze o podłożu środowiskowym.

Prowadzona pogłębiona obserwacja umożliwiła odnotowanie, w spojrzeniu indywidualizującym, dynamiki zmian uczniów biorących udział w innowacyjnym programie, w którym inspirację stanowiły twórcze warsztaty muzyczne, intencjonalnie realizowane na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. To pozwoliło badaczom na potwierdzenie założenia zawartego w hipotezie głównej, że twórczość muzyczna stymulowana programem „Twórcze warsztaty muzyczne” istotnie wpływa na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I–III.

W kolejnym rozdziale empirycznym ukazana została twórczość muzyczna i postawa kreatywna badanych uczniów widziana z perspektywy eksperymentalnych badań własnych.





# 5.

## Twórczość muzyczna i postawa kreatywna – perspektywa eksperymentalnych badań własnych

*Każdy posiada ogromne pokłady kreatywności, które wynikają z faktu bycia człowiekiem. Wyzwanie polega na tym, by je rozwijać.*

Ken Robinson

Kreatywna postawa ucznia może kształtować się pod wpływem celowo dobranych zadań w zakresie twórczości muzycznej. Środowisko szkolne z pewnością umożliwia uczniom rozwijanie ich ukrytego potencjału muzycznego. W niniejszym rozdziale zaprezentowano analizę wyników badań eksperymentalnych, ukazującą innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Badania eksperymentalne trwały trzy lata: od września 2015 do końca maja 2018 roku w wybranej szkole podstawowej na Górnym Śląsku, przy granicy polsko-czeskiej, na terenie Euroregionu „Śląsk Cieszyński” (Jastrzębie-Zdrój, 2017). W realizowanym projekcie w początkowej fazie wzięło udział 45 uczniów: 33 sześciolatków z rocznika 2009 i 12 siedmiolatków z rocznika 2008, rozpoczynających w 2015 r. naukę w klasie pierwszej.

**Tabela 4.** Próba badawcza uczniów biorących udział w eksperymencie pedagogicznym

45 uczniów (33 sześciolatków z rocznika 2009 i 12 siedmiolatków z rocznika 2008)							
Klasa eksperymentalna „c” (23) <b>18</b>				Klasa kontrolna „b” (22) <b>18</b>			
Dziewczynki		Chłopcy		Dziewczynki		Chłopcy	
(14) <b>11</b>		(9) <b>7</b>		(12) <b>10</b>		(10) <b>8</b>	
sześć- latki	siedmio- latki	sześć- latki	siedmio- latki	sześć- latki	siedmio- latki	sześć- latki	siedmio- latki
(9) <b>7</b>	(5) <b>4</b>	(8) <b>6</b>	(1) <b>1</b>	(8) <b>7</b>	(4) <b>3</b>	(8) <b>6</b>	(2) <b>2</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie listy obecności dziennika lekcyjnego prowadzonego w latach szkolnych 2015–2018. W nawiasie zaznaczono liczbę uczniów w początkowej fazie eksperymentu, a bez nawiasu liczbę uczniów, która została poddana analizie badawczej.

W czasie trwania procedury badawczej, czyli od 1 września 2015 do 31 maja 2018 r., łącznie z obu klas ubyło 9 uczniów. Powodem była zmiana miejsca zamieszkania 5 uczniów (3 dziewczynki, 1 chłopiec z klasy eksperymentalnej i 1 chłopiec z klasy kontrolnej) oraz zmiana klasy 4 uczniów (dziewczynka i chłopiec z klasy eksperymentalnej oraz dziewczynka i chłopiec z klasy kontrolnej), którzy na prośbę rodziców skorzystali z możliwości kontynuowania nauki w klasie pierwszej (Dz. U., 2016). Ostatecznie do procedury eksperymentowania zakwalifikowano uczniów, którzy aktywnie uczestniczyli w zajęciach przez cały czas jego trwania i przystąpili do badań końcowych. W rezultacie w eksperymencie wzięło udział po 18 uczniów: w grupie eksperymentalnej (E-c) 11 dziewcząt i 7 chłopców i w grupie kontrolnej (K-b) 10 dziewcząt i 8 chłopców.

Głównym celem eksploracji była weryfikacja wpływu autorskiego programu „Twórcze warsztaty muzyczne” na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I–III w szkole podstawowej.

Zgromadzony materiał empiryczny pozwolił zaprezentować, oprócz charakterystyki prowadzonych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej działań pedagogicznych, także całą gamę wyników uzyskanych w trakcie eksperymentu, czyli badań początkowych (*pretestu*) i końcowych (*posttestu*) grupy eksperymentalnej (E-c) i kontrolnej (K-b). W związku z powyższym dokonano demonstracji wyników uzyskanych dzięki opracowanemu kwestionariuszowi testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA) badanych uczniów z grupy eksperymentalnej z perspektywy trzyletniego okresu realizacji innowacyjnego programu.

## 5.1. Potencjał i kreatywna aktywność podmiotu prowadzonych badań

Każdy uczeń posiada potencjał, który warto kształcić wielokierunkowo. Kreatywna i twórcza aktywność własna ucznia, w sprzyjających warunkach środowiskowych (szkoła, rodzina, najbliższe otoczenie), pozwalają uzewnętrznić zdolności rozwojowe danej jednostki i ukształtować jej osobowość. W poniższym podrozdziale dokonano opisu organizacji, przebiegu i charakterystyki prowadzonych zajęć oraz odnotowano zmiany u badanych uczniów/uczestników zajęć „Twórcze warsztaty muzyczne”, widziane z perspektywy grupy eksperymentalnej.

Zakwalifikowani do badań uczniowie, z klasy eksperymentalnej „E-c” i kontrolnej „K-b”, naukę swoją realizowali w dwóch klasopracowniach usytuowanych na pierwszym piętrze budynku szkoły. W ciągu pierwszego etapu edukacji badani uczniowie sąsiadowali z uczniami klas trzecich, drugich i pierwszych. Zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne badanych odbywały się codziennie w godzinach przedpołudniowych. Uczniowie mieli podobne warunki pracy. Przebywali we własnych salach lekcyjnych dobrze wyposażonych w środki dydaktyczne, m.in.: plansze, mapy, liczydło i liczmany, zestaw instrumentów perkusyjnych, radiomagnetofon itp. Dzieci podczas lekcji zajmowały miejsca na krzesłach w dwuosobowych ławkach, przy których zawieszały tornistry. Ławki zazwyczaj ustawione były w trzech rzędach. W zależności od aktywności uczniów i form ich pracy była możliwość dowolnego modelowania przestrzeni edukacyjnej. Na ścianach widniały barwne gazetki tematycznie zgodne z kalendarzem wydarzeń roku szkolnego, wzorcowe litery alfabetu, a na froncie sali – duża zielona tablica do pisania kredą i zwijana przenośna liniatura, na której uczniowie ćwiczyli kaligrafię. Z tyłu sali znajdowały się meble z szufladami, w których zgromadzono materiały uczniów (teczki z pracami, artykuły papiernicze, kredki, plastelinę, pędzle, farby, kubeczki itp.), podręczniki, karty pracy oraz inne pomoce dydaktyczne wykorzystywane podczas zajęć zintegrowanych. Sale były dobrze oświetlone, w słoneczne dni korzystano z rolet, a w dni pochmurne z oświetlenia sztucznego. Na parapetach znajdowały się kwiaty doniczkowe przyniesione przez dzieci<sup>8</sup>. W obu salach zorganizowano kąciki zainteresowań. Uczniowie korzystali z takich samych podręczników (Lorek, Wollman, 2014/2015; Lorek, Zatorska, 2014/2015), wypożyczonych z biblioteki szkolnej (Akty prawne, 2019). Nauczyciele byli zaopatrzeni w materiały metodyczne (poradniki, programy nauczania, scenariusze zajęć, podręczniki, ćwiczenia, płyty CD do zajęć muzycznych, plansze demonstracyjne oraz dostęp do materiałów internetowych – „Klub Nauczyciela uczyć.pl”, ORE – Ośrodek Rozwoju Edukacji itp.). Zajęcia w obu grupach badawczych prowadziły nauczycielki legitymujące się

<sup>8</sup> Obserwacja (lustracja) pracowni edukacji początkowej, wrzesień 2015 r., ZSMS, SP-3 Jastrzębie-Zdrój.

takim samym poziomem wykształcenia, stażem pracy, pracujące na identycznym programie nauczania. Lekcje muzyki realizowane były jako wydzielona jednostka w bloku edukacji wczesnoszkolnej oraz stanowiły (zgodnie z założeniami podstawy programowej) codzienny element kształcenia zintegrowanego (Dz. U., 2017a).

Zmiany w zakresie działań pedagogicznych klasy eksperymentalnej różniły się od tych przyjętych przez klasę kontrolną i dotyczyły organizacji i przebiegu aktywności uczniów, a także wyboru metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej. W klasie eksperymentalnej zastosowano, w formie warsztatów, poszerzoną ofertę edukacyjną, akcentując twórczą aktywność muzyczną uczniów w systemie nauczania zintegrowanego i muzycznego. W tym celu oprócz kącików: zabaw, czytelników, przyrodników, przygotowano miejsce dla muzyki, gdzie znajdował się zestaw instrumentów perkusyjnych C. Orffa, minikeyboard, dzwonki diatoniczne, magnetyczny zestaw do notacji muzycznej oraz instrumenty-zabawki wykonane przez uczniów klas starszych. W oddzielnych skrzyniach znajdowały się różne materiały (surowce wtórne, naturalne okazy przyrodnicze itp.) przeznaczone do tworzenia własnych konstrukcji. Podczas zajęć stoliki stosunkowo często zmieniały swoje miejsce w przestrzeni edukacyjnej. Ustawiane były w formie kwadratu, podkowy, łączono je po kilka, tworząc grupy. Uczniowie mieli możliwość zmiany miejsca i siedzenia w towarzystwie za każdym razem innej osoby, „każdy z każdym” mógł współpracować i pomagać sobie nawzajem. Twórcze zajęcia muzyczne według projektu innowacyjnego wymagały sporo wolnego miejsca, m.in. do zabaw muzyczno-ruchowych, instrumentalnych, tanecznych, inscenizacji teatralnych itp. W tym celu rozsuwano ławki dookoła sali, tak aby uzyskać wolną przestrzeń. Na tym miejscu rozwijano też dywan edukacyjny „Tuputan”, który był na wyposażeniu sali lekcyjnej. Zajęcia z uczniami odbywały się w kręgu, w grupach kilkuosobowych, w parach lub indywidualnie. Tworząc grupy, wybierano liderów, którzy tworzyli swój skład zespołu. Liderzy najczęściej wybierani byli przez nauczyciela. Stosowanie takiej formuły wyboru pozwoliło uniknąć utworzenia najsłabszej lub najmocniejszej grupy dzieci. Program „Twórcze warsztaty muzyczne” (Słyk, 2015) realizowany był codziennie w ciągu tygodnia zajęć zintegrowanych, raz w tygodniu podczas wydzielonych zajęć muzycznych oraz dwa razy w tygodniu podczas zajęć pozalekcyjnych. W czasie zajęć zintegrowanych uczniowie byli zachęceni do twórczego ujmowania tematyki lekcji – w formie np. rytmicznej recytacji wierszy, przysłów, tekstu, malowania muzyki, tworzenia melodii lub instrumentacji czy inscenizacji według własnego pomysłu. Warto wspomnieć, że grupa eksperymentalna od października klasy drugiej uczyła się również gry na flażolecie, tzw. fleciku polskim. Podczas edukacyjnych zajęć muzycznych uczniowie realizowali główne założenia programu nauczania, czyli uczyli się śpiewać piosenki, poznawali notację muzyczną, opanowywali technikę gry na flażolecie itp. Na zajęciach

pozalekcyjnych w ramach innowacji pedagogicznej nauczający i uczący się stosowali odtwórczą i twórczą formę różnorodnej aktywności muzycznej w zakresie: słuchania, śpiewania, ruchu, improwizacji i tańca, a także gry na instrumentach muzycznych i tworzenia.

Obserwacje prowadzono w okresie od października do maja każdego roku szkolnego, z częstotliwością co dwa miesiące (w drugim tygodniu bezpośrednio po przeprowadzonych zajęciach). Introspekcja dotyczyła wybranych jednostek zajęć. Spostrzeżenia odnotowywano na opracowanym arkuszu obserwacji<sup>9</sup>. W każdym pierwszym dniu tygodnia muzykujący koncentrowali swoją uwagę na śpiewie i ćwiczeniach mowy, we wtorki – na grze z użyciem instrumentów muzycznych, w środy – na słuchaniu muzyki, w czwartki – na ruchu przy muzyce i tańcu. Podjęte obserwacje dotyczyły spojrzenia indywidualizującego, niezwykle ważnego w podmiotowym kształceniu, zorientowanego na jednostkę i jej potrzeby. Zwracano uwagę również na całościowe zachowanie badanej grupy uczniów.

W pierwszym roku nauki nie stosowano przerw międzylekcyjnych o stałej, określonej porze. Czas na odpoczynek uzależniony był od aktywności uczniów i pojawiał się w momencie zasygnalizowania przez nich takiej potrzeby, zauważonej przez nauczyciela spadku aktywności lub ospałości czy znużenia. Wówczas organizowano krótką przerwę w formie zabawowej, ruchowej lub swobodnej (np. improwizacje ruchowe do muzyki). Przez cały czas nauczyciel przebywał z uczniami w sali i czuwał nad ich bezpieczeństwem. Był to również istotny czas wykorzystany do obserwowania ich spontanicznych zachowań w różnych sytuacjach, m.in. pod kątem relacji, kontaktów interpersonalnych, radzenia sobie z istniejącymi konfliktami w grupie itp. W klasie drugiej i trzeciej uczniowie mogli przebywać na korytarzu, jednak czynili to opornie, dlatego nie byli zmuszani do opuszczenia sali. Najczęściej nie zwracali uwagi na sygnał dźwiękowy szkolnego dzwonka, kontynuowali zajęcia dydaktyczne, albo w małych grupkach lub/i samodzielnie organizowali dla siebie zabawę pod czujnym okiem wychowawcy. Chętnie podziwiali przyniesione przez kolegów kolekcje, grali w edukacyjne gry planszowe, bawili się klockami lub różnymi przedmiotami, wymyślając dźwiękowe zabawki. Szczególnie w klasie trzeciej uczniowie coraz bardziej zainteresowani byli instrumentami muzycznymi. Każdy miał do nich dostęp i w wolnej chwili mógł bawić się w orkiestrę, swobodnie muzykując. W ciągu trzech lat nauki ujawnili się uczniowie, którzy podjęli naukę w szkole muzycznej lub pobierali prywatne lekcje gry np. na keyboardzie.

W tej części podrozdziału zaprezentowano wyniki badań pedagogicznych uzyskane w klasie eksperymentalnej „E-c” i klasie kontrolnej „K-b” w początkowej i końcowej fazie eksperymentu, realizowanego w trzyletnim cyklu kształcenia

<sup>9</sup> Arkusz obserwacji działań twórczych uczniów kl. I-III, aneks, załącznik 3.

uczniów edukacji wczesnoszkolnej, w latach szkolnych 2015–2018. Celem zorganizowanych działań w obszarze aktywności muzycznej było wyznaczenie poziomu umiejętności uczniów oraz poznanie i weryfikacja stopnia wpływu autorskiego programu „Twórcze warsztaty muzyczne” na rozwój postawy twórczej i kreatywnej ich aktywności.

We wrześniu 2015 r. przeprowadzono badanie z użyciem kwestionariusza testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” przeznaczonego dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA)<sup>10</sup>. Test przeprowadzono indywidualnie z każdym uczniem w godzinach przedpołudniowych, podczas trwania innych zajęć lekcyjnych, trwał on do 10 minut. Podczas pierwszego badania można było zauważyć lekkie zdezorientowanie i niepewność dzieci wobec nieznannej im dotąd sytuacji. Dodatkowo niewielka kamera wzbudzała pewien niepokój. Poinformowano badanych, że przy stolikach znajdują się różne przedmioty, którymi będą się bawili: instrumenty muzyczne, przedmioty codziennego użytku, ruchome obrazki mocowane na tablicy itd. Na prośbę nauczyciela uczeń podchodził i starał się wykonać zadanie jak najlepiej. W celu rozładowania napięcia zaproponowano dziecku pierwsze zadanie dotyczące **śpiewania i rytmicznej mowy**, które polegało na: zaśpiewaniu dowolnej piosenki, następnie wymyśleniu innej melodii do tego samego tekstu, rytmizowaniu wybranej wyliczanki oraz układaniu do niej melodii. Później badany przystępował do drugiego zadania, które dotyczyło **gry na instrumentach muzycznych**. Uczeń podchodził do stoiska z różnymi materiałami, gdzie: mógł złożyć według własnego pomysłu dowolny instrument-zabawkę, poszukując przy tym ciekawego brzmienia; stworzyć akompaniament do piosenki lub utworu muzycznego, używając zestawu instrumentów perkusyjnych Orffa; zagrać na dzwoneczkach dowolną melodię oraz za pomocą dowolnych instrumentów muzycznych zilustrować treść dzieła plastycznego. Kolejne zadanie polegało na **słuchaniu muzyki**, czyli: wyrażeniu opinii, o czym muzyka może opowiadać, podaniu tytułu utworu, a także opowiadaniu i zatytułowaniu swojej opowieści. Ostatnie zadanie dotyczyło kategorii **ruch przy muzyce** i polegało na wykonaniu tańca lub/i improwizacji do słuchanego utworu instrumentalnego. Każdą aktywność dziecka odnotowywano w arkuszu testu, punktując w skali od 1 do 6, gdzie „1” oznaczało bardzo słabo, a „6” – doskonale. Odnotowano także inne propozycje ucznia w skali 0–1, gdzie „0” oznaczało brak innego pomysłu, a „1” wskazywało na inne rozwiązanie (myślenie kreatywne). Do testu skonstruowano klucz, w którym wyznaczono poziomy umiejętności w zależności od zdobytych punktów: poziom wysoki, średni i niski. Badania tym testem przeprowadzono we wrześniu i w czerwcu każdego roku szkolnego w latach 2015–2018.

---

<sup>10</sup> Kwestionariusz testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), aneks, załącznik 2.



Ze wstępnej analizy uzyskanego materiału wynika, że poziom twórczego potencjału i kreatywnej aktywności uczniów w obu klasach był bardzo zbliżony, chociaż wynik ogólny wskazywał na nieznacznie wyższy poziom w klasie eksperymentalnej. Zaistniała różnica mogła wynikać z tego, że badania w klasie eksperymentalnej i kontrolnej prowadził ten sam wychowawca. Uczniom klasy kontrolnej był on mniej znany, co mogło skutkować pewnym stopniem nieśmiałości, a nawet częściowym zahamowaniem spontanicznej aktywności jej członków.

Z analizy zgromadzonych w zestawieniu do kwestionariusza testu OPTPiKA danych wynika, że klasa eksperymentalna (E-c) uzyskała łącznie 548 punktów, co stanowiło 50,07%, zaś klasa kontrolna (K-b) 510 punktów, co stanowiło 47,22% maksymalnej punktacji. Średnia arytmetyczna liczby punktów przypadająca na jednego ucznia w klasie E-c wyniosła 30,44 punktu, natomiast w klasie K-b 28,33 punktu. Średnie odchylenie kwadratowe wyników (wariancja) wyniosło w klasie E-c 104,25 punktu, natomiast w klasie K-b 87,89 punktu. Odchylenie standardowe poszczególnych wyników zastosowanego kwestionariusza testu od średniej arytmetycznej w klasie E-c wyniosło 10,21 punktu, w klasie K-b 9,37 punktu. Miara rozproszenia wartości zmiennej w obu klasach była porównywalna.

Aby stwierdzić, czy otrzymana różnica w wynikach ogólnych w badaniu początkowym jest statystycznie istotna, zastosowano test *t*-Studenta. Przyjęto dwie hipotezy:  $H_0$  i  $H_1$ . Pierwsza z nich,  $H_0$  zakładała, że z punktu widzenia statystyki średni wynik ogólny w klasie kontrolnej jest taki sam, jak średni wynik kontrolny w klasie eksperymentalnej. Jeżeli średnie wyniki w obu klasach różnią się między sobą, to nie w sposób istotny, ale przypadkowy.

$$H_0: \bar{x}_E = \bar{x}_K$$

Hipoteza alternatywna  $H_1$  zakładała natomiast, że średnie wyników ogólnych w klasie eksperymentalnej i kontrolnej różnią się w sposób istotny.

$$H_1: \bar{x}_E > \bar{x}_K$$

W celu przyjęcia lub odrzucenia hipotezy  $H_0$  należało obliczyć wartość statystyki empirycznej  $t_{emp}$  i porównać ją z wartością teoretyczną  $t_{teoret}$  zawartą w tablicach statystycznych według stosownego kryterium:

$$|t_{emp}| < t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy przyjąć}$$

$$|t_{emp}| \geq t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy odrzucić}$$

gdzie:  $\alpha$  – poziom istotności,  $df$  – stopnie swobody ( $N_1 + N_2 - 2$ )

W celu sprawdzenia istotności różnic w obydwu klasach zastosowano wzór

$$t_{emp} = \frac{\bar{x}_K - \bar{x}_E}{S_{\bar{x}_K - \bar{x}_E}},$$

gdzie:

$$S_{\bar{x}_K - \bar{x}_E} = \sqrt{\frac{(N_K - 1) \cdot S_K^2 + (N_E - 1) \cdot S_E^2}{N_K + N_E - 2} \cdot \frac{N_K + N_E}{N_K \cdot N_E}}$$

gdzie:

$S_K^2$  – wariancja X w klasie kontrolnej

$S_E^2$  – wariancja X w klasie eksperymentalnej

$N_K$  – liczebność próby w klasie kontrolnej

$N_E$  – liczebność próby w klasie eksperymentalnej

Obliczona wartość 0,64616 była mniejsza od wartości krytycznej odczytanej z tablic statystycznych. Wartość krytyczna dla 34 stopni swobody i dla poziomu istotności  $\alpha = 0,05$  wyniosła 2,0322, zatem  $t_{teoret,0,05,48} = 2,0322$ . Oznaczało to, że  $|t_{emp}| = 0,64616 < t_{teoret} = 2,0322$ . Wobec powyższego hipotezę  $H_0$  należało przyjąć. Stąd wniosek, że uzyskane wyniki zastosowanego testu we wrześniu 2015 r. w obu klasach były porównywalne.

Kwestionariusz testu OPTPiKA przeprowadzony był również w **czerwcu 2016 r., czerwcu 2017 r. i czerwcu 2018 r.** Poniżej przeanalizowano zmienność w poszczególnych obszarach aktywności badanych uczniów w ciągu całego okresu trwania eksperymentu w klasie kontrolnej „K-b” i klasie eksperymentalnej „E-c”.

W obszarze śpiewania i rytmicznej mowy badania wstępne w klasie K-b i E-c wykazują niewielkie zróżnicowanie. Nieznaczny wzrost aktywności nastąpił dopiero po klasie drugiej, a szczególnie po klasie trzeciej, gdy uczniowie nabrali większej pewności siebie. Natomiast w klasie E-c uczniowie od początku przejawiali więcej odwagi w kontakcie z wychowawcą. Jednak największy przyrost umiejętności śpiewania i rytmizowania tekstów nastąpił pod koniec klasy pierwszej. W kolejnych latach zauważono nieznaczny spadek aktywności, co mogło być wynikiem zniechęcenia uczniów do udzielania odpowiedzi na takie same pytania.

W badaniach początkowych w obszarze „**gra na instrumentach**” odnotowano zbliżony poziom aktywności w obu klasach. W klasie K-b w czerwcu zauważono spadek aktywności instrumentalnej, następnie nieznaczny jej wzrost po klasie drugiej i trzeciej, co mogło świadczyć o stopniowym większym zainteresowaniu uczniów instrumentami muzycznymi. Natomiast w klasie E-c zaciekawienie instrumentami i ich możliwościami brzmieniowymi było największe tylko po pierwszej klasie. Później stopniowo nieznacznie malało. Możliwe, że uczniowie ci zwiększyli stopień samokontroli i byli bardziej czujni i krytyczni wobec siebie.

W obszarze „**słuchu muzycznego**” w klasie K-b widać było stopniowy przyrost aktywności uczniów przez cały czas trwania eksperymentu. Największy wzrost nastąpił jednakże po klasie trzeciej. Natomiast w klasie E-c w badaniach początkowych wyniki były nieznacznie wyższe niż w klasie kontrolnej. Największy wzrost odnotowano po klasie pierwszej, a niewielki spadek po klasie drugiej. Badania końcowe w obu klasach ujawniły definitywny wzrost aktywności w obszarze słuchu muzycznego.

Początkowe wyniki badań w obszarze „**ruch przy muzyce**” ukazują niewielkie zróżnicowanie na poziomie aktywności ruchowej, głównie podczas improwizacji w obu klasach. W klasie K-b z czasem nastąpił minimalny wzrost aktywności w kolejnym roku i utrzymywał się bez zmian do końca klasy trzeciej. Co się tyczy klasy E-c, dynamiczny wzrost aktywności ruchowej pojawił się pod koniec klasy pierwszej, nieznacznie obniżył się po klasie drugiej, natomiast po klasie trzeciej ponownie uzyskał poziom odnotowany w klasie drugiej.

**W czerwcu 2018 r.** po raz ostatni przeprowadzono badanie testem OPTPiKA. Odnotowano wówczas kolejną dynamikę zmian w badanych klasach w czasie trwania eksperymentu (od września 2015 r. do czerwca 2018 r.). Wyniki eksploatacji wstępnej obrazują niewielkie zróżnicowanie poziomu aktywności uczniów w obu klasach. Znaczna różnica wystąpiła po pierwszym roku nauki. W klasie K-b nastąpił niewielki spadek aktywności uczniów, ale w kolejnych latach stopniowo wzrastał i najwyższy poziom osiągnął w czerwcu 2018 r. Natomiast w klasie E-c poziom aktywności uczniów znacznie wzrósł po klasie pierwszej, nieznacznie obniżył się pod koniec czerwca 2017 r. W końcowym okresie edukacyjnym klasy trzeciej ponownie odnotowano minimalny jego wzrost. Podsumowując wyniki ogólne kwestionariusza testu OPTPiKA uczniów, warto zauważyć, że w klasie K-b rozwój postawy twórczej i kreatywności uczniów narastał łagodnie i stopniowo. W klasie E-c zaś zauważa się zwiększoną dynamikę procesu rozwoju postawy twórczej i kreatywności. Uczniowie stymulowani czynnikiem eksperymentalnym byli aktywniejsi i zaangażowani. Po klasie drugiej i trzeciej poziom aktywności ustabilizował się.

Z uzyskanych w czerwcu 2018 r. danych wynika, że klasa eksperymentalna „E-c” uzyskała łącznie 847 punktów, co stanowiło 78,42% maksymalnej punktacji, zaś klasa kontrolna „K-b” 610 punktów, co stanowiło 56,48% maksymalnej punktacji. Średnia arytmetyczna liczby punktów przypadająca na jednego ucznia w klasie eksperymentalnej wyniosła 47,06 punktu, natomiast w klasie kontrolnej 33,89 punktu. Średnie odchylenie kwadratowe wyników (wariancja) wyniosło w klasie eksperymentalnej 71,94 punktu, natomiast w klasie kontrolnej 98,77 punktu. Odchylenie standardowe poszczególnych wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA) uczniów w wieku wczesnoszkolnym od średniej arytmetycznej

w klasie eksperymentalnej wyniosło 8,48 punktu, w klasie kontrolnej 9,94 punktu. Miara rozproszenia wartości zmiennej w obu klasach była porównywalna.

Aby stwierdzić, czy otrzymana różnica w wynikach ogólnych w badaniu końcowym była statystycznie istotna, zastosowano ponownie test  $t$ -Studenta. Obliczona wartość 4,2755 była większa od wartości krytycznej odczytanej z tablic statystycznych. Wartość krytyczna dla 34 stopni swobody i dla poziomu istotności  $\alpha = 0,05$  wynosi 2,0322. Zatem  $t_{teoret,0,05,48} = 2,0322$ . Oznacza to, że  $|t_{emp}| = 4,2755 > t_{teoret} = 2,0322$ . Wobec powyższego hipotezę  $H_0$  należało odrzucić. Przyjęto natomiast hipotezę  $H_1$ , która zakładała, że średnia wyników ogólnych w klasie eksperymentalnej i kontrolnej różni się w sposób istotny. Uzyskane dane z kwestionariusza testu OPTPiKA przeprowadzonego w czerwcu 2018 r. nie są przypadkowe, ale statystycznie istotne. Aby stwierdzić, czy czynnik eksperymentalny (zmienna niezależna) dodatnio wpłynął na rezultaty końcowe, porównano wyniki badań wstępnych (z września 2015 r.) i końcowych (z czerwca 2018 r.) w obu klasach.

Obliczając różnicę średniej arytmetycznej liczby punktów ze sprawdzianu końcowego i wstępnego, otrzymano obraz przyrostu punktów przypadających na jednego ucznia. W klasie eksperymentalnej średnia ta wyniosła 16,61, natomiast w klasie kontrolnej 5,56. Aby sprawdzić przyrost wiedzy i umiejętności za pomocą testu OPTPiKA w klasie eksperymentalnej z punktu widzenia istotności różnic, zastosowano wzór na  $t$  dla zmiennych skorelowanych

$$t = \frac{\bar{D}}{\sqrt{\frac{\sum x_d^2}{N(N-1)}}};$$

gdzie:

$\bar{D}$  – jest średnią różnic

gdzie:

$$\sum x_d^2 = d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}.$$

Współczynnik  $t$  dla zmiennych skorelowanych wyniósł w tym przypadku 2,58. Przy 17 stopniach swobody i poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  wartość  $t$  odczytana z tablic statystycznych wyniosła 2,1199. Uzyskane z obliczeń  $t = 2,58$  było większe od znalezionej w tabeli  $t$  dla poziomu istotności  $\alpha = 0,05$ . Przyjęto zatem, że różnica wyników wstępnych i końcowych w klasie eksperymentalnej była statystycznie istotna.

W czerwcu 2018 r. zadano sobie pytanie, czy **plęć dziecka** ma istotny wpływ na osiągnięte przez nie wyniki w badaniu testem OPTPiKA. Z analizy danych wynikało, że chłopcy uzyskali łącznie 560 punktów, co stanowiło 62,22% maksymalnej

notacji, dziewczynki zaś 897 punktów, co stanowiło 71,19%. Średnia arytmetyczna liczby punktów przypadająca na jednego chłopca wyniosła 37,33 punktu, natomiast u dziewczynek 42,71 punktu. Średnie odchylenie kwadratowe wyników (wariancja) wyniosło u chłopców 145,56 punktu, natomiast u dziewcząt 73,00 punktu. Odchylenie standardowe poszczególnych wyników dla kwestionariusza testu OPTPiKA od średniej arytmetycznej u chłopców wyniosło 12,06 punktu, u dziewcząt natomiast 8,54 punktu. Miara rozproszenia wartości zmiennej okazała się u dziewcząt mniejsza niż u chłopców.

Aby stwierdzić, czy otrzymana różnica w wynikach ogólnych w badaniu końcowym jest statystycznie istotna ze względu na płeć dziecka, zastosowano ponownie test *t*-Studenta. Przyjęto dwie hipotezy:  $H_0$  i  $H_1$ . Pierwsza zakładała, że z punktu widzenia statystyki średni wynik ogólny u chłopców będzie taki sam, jak średni wynik kontrolny u dziewcząt. Jeżeli średnie wyniki ze względu na płeć różnią się między sobą, to nie w sposób istotny, ale przypadkowy. Hipoteza alternatywna zakładała natomiast, że średnie wyników ogólnych u chłopców i dziewcząt będą różniły się w sposób istotny.

Obliczona wartość 1,56931 była mniejsza od wartości krytycznej odczytanej z tablic statystycznych. Wartość krytyczna dla 34 stopni swobody i dla poziomu istotności  $\alpha = 0,05$  wyniosła 2,0322, a  $t_{teoret,0,05,48} = 2,0322$ . Oznaczało to, że  $|t_{emp}| = 1,56931 < t_{teoret} = 2,0322$ . Wobec powyższego przyjęto hipotezę  $H_0$ . Uzyskane wyniki z kwestionariusza testu OPTPiKA w czerwcu 2018 r. były porównywalne ze względu na **pleć dziecka**.

Aby stwierdzić, czy czynniki eksperymentalne (zmiennie niezależne) dodatkowo wpłynęły na wyniki końcowe, porównano wyniki badań wstępnych (wrzesień 2015 r.) i końcowych (czerwiec 2018 r.) w obu badanych klasach, z podziałem na płeć.

Obliczając różnicę średnich arytmetycznych liczby punktów ze sprawdzianu końcowego i wstępnego, otrzymano średnią przyrostu punktów przypadających na jednego ucznia. U chłopców średnia taka wyniosła 11,73, natomiast u dziewcząt 10,62. Obie średnie były zbliżone do siebie, w związku z tym możemy stwierdzić, że przyrost wiedzy u chłopców i dziewcząt był taki sam.

Aby sprawdzić przyrost wiedzy i umiejętności na podstawie kwestionariusza testu OPTPiKA u chłopców z klasy eksperymentalnej z punktu widzenia istotności, zastosowano wzór na *t* dla zmiennych skorelowanych. Współczynnik ten wyniósł w tym przypadku 4,26. Przy 6 stopniach swobody i poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  wartość *t* odczytana z tablic statystycznych wyniosła 2,4469. Uzyskane z obliczeń  $t = 4,26$  było większe od znalezionej w tabeli *t* dla poziomu istotności  $\alpha = 0,05$ . Przyjęto zatem, że różnica wyników wstępnych i końcowych w klasie eksperymentalnej u chłopców była statystycznie istotna.

Ten sam test przeprowadzono dla dziewcząt w klasie eksperymentalnej. Współczynnik  $t$  dla zmiennych skorelowanych wyniósł w tym przypadku 6,73419. Przy 10 stopniach swobody i poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  wartość  $t$  odczytana z tablic statystycznych wyniosła 2,2281. Uzyskane z obliczeń  $t = 6,73419$  było większe od znalezionej w tabeli  $t$  dla poziomu istotności  $\alpha = 0,05$ . Przyjęto zatem, że różnica wyników wstępnych i końcowych w klasie eksperymentalnej u dziewcząt była również statystycznie istotna.

W czerwcu 2018 r. zadano pytanie, czy **wiek dziecka** ma wpływ na osiągnięte przez nie wyniki w kwestionariuszu testu OPTPiKA.

Z analizy danych wynikało, że 7-latkowie uzyskali łącznie 387 punktów, co stanowiło 64,50% maksymalnej punktacji, 6-latkowie zaś 1070 punktów, co stanowiło 68,58% maksymalnej punktacji. Średnia arytmetyczna liczby punktów przypadająca na jednego 7-latka wyniosła 38,70 punktu, natomiast u 6-latków 41,15 punktu. Średnie odchylenie kwadratowe wyników (wariancja) wyniosła u 7-latków 137,61 punktu, natomiast u 6-latków 82,53 punktu. Odchylenie standardowe poszczególnych wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA) od średniej arytmetycznej u 7-latków wyniosło 11,73 punktu, u 6-latków 9,08 punktu. Miara rozproszenia wartości zmiennej okazała się u 6-latków mniejsza. Wyniki te świadczą o mniejszym zróżnicowaniu wyników u 6-latków.

Aby stwierdzić, czy otrzymana różnica w wynikach ogólnych w badaniu końcowym była statystycznie istotna ze względu na płeć dziecka, zastosowano ponownie test  $t$ -Studenta (Juszczuk, 2006: 182–192). Przyjęto dwie hipotezy:  $H_0$  i  $H_1$ . Pierwsza hipoteza  $H_0$  zakładała, że z punktu widzenia statystyki średni wynik ogólny u 7-latków jest taki sam, jak średni wynik kontrolny u 6-latków. Jeżeli średnie wyniki ze względu na płeć różnią się między sobą, to nie w sposób istotny, ale przypadkowy. Hipoteza alternatywna  $H_1$  zakładała natomiast, że średnie wyników ogólnych u chłopców i dziewcząt różnią się w sposób istotny. Obliczona wartość 0,6692 była mniejsza od wartości krytycznej odczytanej z tablic statystycznych. Wartość krytyczna dla 34 stopni swobody i dla poziomu istotności  $\alpha = 0,05$  wyniosła 2,0322, zatem  $t_{teoret,0,05,48} = 2,0322$ . Oznacza to, że  $|t_{emp}| = 0,6692 < t_{teoret} = 2,0322$ . Wobec powyższego hipotezę  $H_0$  należało przyjąć. Uzyskane wyniki w kwestionariuszu testu OPTPiKA w czerwcu 2018 r. były porównywalne ze względu na wiek dziecka. Aby stwierdzić, czy czynniki eksperymentalne (zmiennie niezależne) dodatkowo wpłynęły na wyniki końcowe, porównano wyniki badań wstępnych (z września 2015 r.) i końcowych (z czerwca 2018 r.) w obu klasach, z podziałem na płeć. Obliczając różnicę średnich arytmetycznych liczby punktów ze sprawdzianu końcowego i wstępnego, otrzymano średnią przyrostu punktów przypadających na jednego ucznia. U 7-latków średnia ta wyniosła 5,73, natomiast u 6-latków 14,90.



Aby sprawdzić przyrost wiedzy i umiejętności w kwestionariuszu testu OPTPiKA u 7-latków z klasy eksperymentalnej z punktu widzenia istotności, zastosowano ponownie wzór na  $t$  dla zmiennych skorelowanych. Współczynnik  $t$  dla zmiennych skorelowanych wyniósł w tym przypadku 3,20. Przy 5 stopniach swobody i poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  wartość  $t$  odczytana z tablic statystycznych wyniosła 2,5706. Uzyskane z obliczeń  $t = 3,20$  było większe od znalezionej w tabeli  $t$  dla poziomu istotności  $\alpha = 0,05$ . Przyjęto zatem, że różnica wyników wstępnych i końcowych w klasie eksperymentalnej u 7-latków była statystycznie istotna. Ten sam test przeprowadzono dla 6-latków w klasie eksperymentalnej, podstawiając stosowne dane. Współczynnik  $t$  dla zmiennych skorelowanych wyniósł w tym przypadku 6,9596. Przy 12 stopniach swobody i poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ , wartość  $t$  odczytana z tablic statystycznych wyniosła 2,1788. Uzyskane z obliczeń  $t = 6,9596$  było większe od znalezionej w tabeli  $t$  dla poziomu istotności  $\alpha = 0,05$ . Przyjęto zatem, że różnica wyników wstępnych i końcowych w klasie eksperymentalnej u 6-latków była również istotna statystycznie.

Test „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA) ujął także liczbę uczniów na określonym poziomie zdobytych umiejętności. Ustalono dla poszczególnych wartości poziom wysoki (60–50 pkt), poziom średni (40–30 pkt) i poziom niski (20–10 pkt). Następnie, przeprowadzając analizę zgromadzonych danych, dokonano zestawienia porównawczego klasy eksperymentalnej „E-c” i klasy kontrolnej „K-b” w zakresie: śpiewu i rytmicznej mowy, gry na instrumentach, słuchania muzyki i ruchu przy muzyce. Na podstawie przeprowadzonej analizy danych ustalono, że w ciągu trzyletniego cyklu kształcenia w klasie E-c poziom wysoki osiągnęło 46 uczniów, poziom średni 17 uczniów, a poziom niski tylko 9 uczniów. W klasie K-b, ogółem, poziom wysoki osiągnęło 10 uczniów, poziom średni 28 uczniów, a poziom niski aż 34 uczniów. Uzyskane wyniki ogólne obrazują duże zróżnicowanie pod względem uzyskanych poziomów między badanymi z poszczególnych klas.

W zakresie śpiewu i rytmicznej mowy w klasie E-c najwięcej uczniów reprezentowało wysoki poziom, niski poziom zaobserwowano u najmniejszej liczby uczniów. W klasie K-b było odwrotnie: wysoki poziom prezentowało najmniej uczniów, a niski poziom był udziałem większości. Zaiśniała różnica prawdopodobnie była efektem czynnika eksperymentalnego, w którym poczynania wokalne uczniów doskonalone były *heurystyczną metodą nauczania śpiewu*<sup>11</sup>. Twórcza

<sup>11</sup> *Heurystyczna metoda nauczania* – zwana poszukującą, polega na stworzeniu sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie posługują się myśleniem heurystycznym, a więc samodzielnie poszukują odpowiedzi na pytania, zadania muzyczne, dokonując operacji myślowych, lub działając praktycznie, gdzie dochodzą do nowych rozwiązań wokalnych.



metoda nauczania śpiewu z zastosowaniem różnych bodźców stymulujących eliminowała inhibitory, naprowadzała ucznia na drogę samodzielnych poszukiwań rozwiązań wokalnych, co wymagało od uczących się wzmożonej uwagi, aktywnej postawy i samodzielności w podejmowaniu ryzyka.

Badany zakres gry na instrumentach ujawnił inne rozłożenie wyników z perspektywy trzyletniego okresu porównywania danych. W klasie E-c ogółem poziom wysoki osiągnęło 52 uczniów, poziom średni 18 uczniów, a poziom niski tylko dwóch. Inaczej było w klasie K-b: ogółem poziom wysoki osiągnęło 14 uczniów, poziom średni 52, a poziom niski 6 uczniów. W ogólnym zestawieniu można było stwierdzić, że w klasie E-c najwięcej uczniów prezentowało wysoki i średni poziom, natomiast w klasie K-b gros badanych umiejscowiło swoje umiejętności na poziomie średnim.

Określając poziom w zakresie umiejętności słuchania muzyki, należy wskazać, że w klasie E-c ogółem poziom wysoki osiągnęło 43 uczniów, poziom średni 21 uczniów, a poziom niski 8 uczniów. W klasie K-b ogółem poziom wysoki osiągnęło tylko 9 uczniów, poziom średni 28 uczniów, a poziom niski aż 35 uczniów. Poziom umiejętności uczniów w wyniku ogólnym w zakresie słuchania muzyki wskazał, że w klasie E-c najwięcej uczniów znalazło się na wysokim i średnim poziomie. Natomiast w klasie K-b najwięcej uczniów osiągnęło poziom niski i poziom średni. Stąd wniosek, że czynnik eksperymentalny w zakresie umiejętności słuchania muzyki również i tu wpłynął dodatnio na rozwój postawy twórczej.

W zakresie umiejętności ruchu przy muzyce w klasie E-c poziom wysoki używało 39 uczniów, poziom średni 19 uczniów, a poziom niski 14 uczniów. W klasie K-b na poziomie wysokim było 23 uczniów, na poziomie średnim 19 uczniów, a na poziomie niskim 30. Poziom umiejętności uczniów w wyniku ogólnym w zakresie ruchu przy muzyce wskazał, że w klasie E-c najwięcej uczniów znalazło się na poziomie wysokim, natomiast w klasie K-b na niskim. Na poziomie średnim znalazła się taka sama liczba uczniów w obu badanych klasach. Na podstawie opracowanych wyników zauważa się, że czynnik eksperymentalny we wszystkich zakresach dotyczących śpiewu i ćwiczeń mowy, gry na instrumentach, słuchania i ruchu przy muzyce korzystnie wpłynął na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klasy eksperymentalnej.

Zgromadzone wyniki ogólne w czasie trwania eksperymentu pedagogicznego, w zakresie uzyskanych poziomów w trzyletnim cyklu edukacyjnym, ujęto całościowo i przedstawiono w tabeli 5.

**Tabela 5.** Zestawienie wyników ogólnych uzyskanych w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)

Poziom umiejętności	Miesiąc, rok	Wrzesień 2015		Czerwiec 2016		Czerwiec 2017		Czerwiec 2018		Ogółem	
		Liczba punktów		E	K	E	K	E	K	E	K
	wysoki	<b>60-50</b>	<b>15</b>	15	<b>56</b>	9	<b>56</b>	12	<b>53</b>	20	<b>180</b>
średni	<b>40-30</b>	<b>34</b>	27	<b>14</b>	30	<b>10</b>	34	<b>17</b>	36	<b>75</b>	127
niski	<b>20-10</b>	<b>23</b>	30	<b>2</b>	33	<b>6</b>	26	<b>2</b>	16	<b>33</b>	105

Źródło: opracowanie własne. E – klasa eksperymentalna, K – klasa kontrolna.

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału zaprezentowano całościowe wyniki, uwzględniając wyznaczone poziomy umiejętności w trzyletnim cyklu kształcenia. W klasie E-c poziom wysoki reprezentowało 180 uczniów, poziom średni 75 uczniów, poziom niski 33. W klasie K-b poziom wysoki osiągnęło 56 uczniów, na poziomie średnim było 127 uczniów, a na poziomie niskim 105 uczniów. Wyniki ogólne ujawniają istotne znaczenie stymulowania uczniów klasy eksperymentalnej „E-c” podczas realizacji programu innowacyjnego „Twórcze warsztaty muzycznej „E-c” podczas realizacji programu innowacyjnego „Twórcze warsztaty muzycznej”. Wyniki zgromadzone testem OPTPiKA pozwalają zauważyć różnicę wywołaną czynnikiem eksperymentalnym, który z pewnością przyczynił się do rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klasy eksperymentalnej.

W teście OPTPiKA uwzględniono także kreatywne myślenie ucznia. W zakresie podejmowanej aktywności artystycznej podczas realizacji danego zadania uczeń miał możliwość przedstawienia innej propozycji. Jeżeli wykazywał chęć poszukiwania innego rozwiązania – otrzymywał 1 punkt, jeżeli nie potrafił wskazać innego rozwiązania niż jedno – otrzymywał 0 punktów.

**Tabela 6.** Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników ogólnych testu OPTPiKA w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” pod względem kreatywnego myślenia – uczeń przedstawia inne propozycje (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)

Kreatywne myślenie	Uczeń przedstawia inne propozycje								Ogółem	
	IX 2015		VI 2016		VI 2017		VI 2018			
Miesiąc/rok	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
Liczba uzyskanych punktów	<b>66</b>	40	<b>165</b>	65	<b>161</b>	64	<b>159</b>	100	<b>551</b>	269

Źródło: opracowanie własne. E – klasa eksperymentalna, K – klasa kontrolna.

Tabela przedstawia wyniki ogólne zgromadzone w teście OPTPiKA w zakresie kreatywnego myślenia ucznia. W klasie E-c uczniowie ogółem uzyskali 551 punktów, o 282 punkty więcej niż klasa K-b, która w tym teście zdobyła 269 punktów. Na podstawie rzezonego, na przestrzeni trzech lat zauważa się duże zróżnicowanie w zakresie kreatywnego myślenia uczniów. Uczniowie we wrześniu 2015 r. wykazywali się podobnymi umiejętnościami w zakresie poszukiwania innych rozwiązań, aczkolwiek klasa E-c wypadła korzystniej ze względu na większe zaufanie do nauczyciela badającego z powodu jego wychowawczej roli. W czerwcu 2016 r., po pierwszym roku nauki, nastąpił duży skok umiejętności poszukiwania inności w klasie eksperymentalnej. Czynniki eksperymentalny dodawał uczniom odwagi do podejmowania ryzyka. Uczniowie nie poddawali się łatwo, próbowali zaprezentować różne pomysły w zakresie śpiewu, ruchu czy gry na instrumentach. W czerwcu 2017 i 2018 w klasie eksperymentalnej zauważa się minimalny spadek zainteresowania działalnością muzyczną tych uczniów, którzy ukierunkowali swoje zainteresowanie np. na sport. W klasie K-b natomiast podczas prowadzonego testu nieliczni uczniowie wykazywali się odwagą. Po klasie trzeciej nastąpił niewielki wzrost aktywności własnej, aczkolwiek uczniowie podczas badania najczęściej długo zastanawiali się, jak wykonać polecenie, oczekiwali podpowiedzi, obawiali się popełnienia błędów, wielu z nich rezygnowało z podejmowania próby poszukiwania inności, poddawali się z łatwością.

**Tabela 7.** Zestawienie wyników ogólnych uzyskanych w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018), kreatywne myślenie

Poziom umiejętności	Miesiąc, rok Liczba punktów	Wrzesień 2015		Czerwiec 2016		Czerwiec 2017		Czerwiec 2018		Ogółem	
		E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
	wysoki	<b>10-8</b>	<b>0</b>	1	<b>16</b>	2	<b>16</b>	2	<b>15</b>	4	<b>47</b>
średni	<b>7-4</b>	<b>11</b>	4	<b>2</b>	6	<b>1</b>	5	<b>3</b>	11	<b>17</b>	26
niski	<b>3-0</b>	<b>7</b>	13	<b>0</b>	10	<b>1</b>	11	<b>0</b>	3	<b>8</b>	37

Źródło: opracowanie własne. E – klasa eksperymentalna, K – klasa kontrolna.

W tabeli przedstawiono liczbę uczniów, którzy w badaniu testem OPTPiKA osiągnęli określony poziom umiejętności w zakresie kreatywnego myślenia. W klasie eksperymentalnej „E-c” ogółem wysoki poziom osiągnęło 47 uczniów, średni poziom 17 uczniów, poziom niski 8 uczniów. W klasie kontrolnej „K-b” najwyższy poziom osiągnęło 9 uczniów, poziom średni 26 uczniów, poziom niski 37 uczniów. Stosowanie *heurystycznej metody nauczania śpiewu* przyczyniło się do otwierania się uczniów na nowości, sprawdzenie swoich możliwości

bez obawy poniesienia porażki. Uczeń częściej samodzielnie uaktywniał się, co ułatwiało mu pokonywanie wewnętrznych inhibitorów twórczości. Taka umiejętność dodawała uczniowi pewności siebie, co stymulowało jego twórcze i kreatywne myślenie m.in. podczas tworzenia melodii lub rytmizowania podanych tekstów, wierszy, haseł, przysłów, zagadek itp. Uzyskane dane uwypukliły stopień oddziaływania twórczych warsztatów muzycznych na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów. W klasie E-c poziom wysoki, średni i niski był prawie odwrotnie proporcjonalny do poziomów uzyskanych w klasie K-b.

Kwestionariusz testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA) dowiódł, że rozwój postawy twórczej i kreatywności uczniów w klasie eksperymentalnej rozwijał się bardziej dynamicznie, szczególnie po klasie pierwszej. Uczniowie stymulowani czynnikiem eksperymentalnym byli bardziej chętni i zaangażowani w aktywność własną. W klasie eksperymentalnej znaczna część uczniów ujawniała zacięcie artystyczne i chęć dzielenia się (eksponowania swoich umiejętności przed innymi osobami, szczególnie podczas publicznych występów). Wyodrębniły się również jednostki, które raczej z muzyką będą zawsze „na bakiery” i zakładają, że muzyka nie będzie im w życiu potrzebna. W klasie kontrolnej rozwój postawy twórczej i kreatywności uczniów narastał łagodnie i stopniowo, a nawet powściągliwie. Niewykorzystane pokłady twórczej aktywności muzycznej stopniowo jednak wygasły. Prawie odwrotnie proporcjonalnie do klasy eksperymentalnej, tylko jednostki ujawniały w klasie kontrolnej zainteresowanie muzyczne, natomiast znaczna część uczniów okazywała zniechęcenie do działalności muzycznej, przede wszystkim na przełomie klasy II i III. W tym zakresie uczniowie wykazywali się mniejszą odwagą, byli bardziej skłonni do rezygnacji z wysiłku, a obawa przed ewentualną porażką, np. podczas publicznych występów, nie pozwoliła im na podjęcie ryzyka.

## 5.2. Oryginalność myślenia i wyobraźnia twórcza badanych uczniów klas I-III

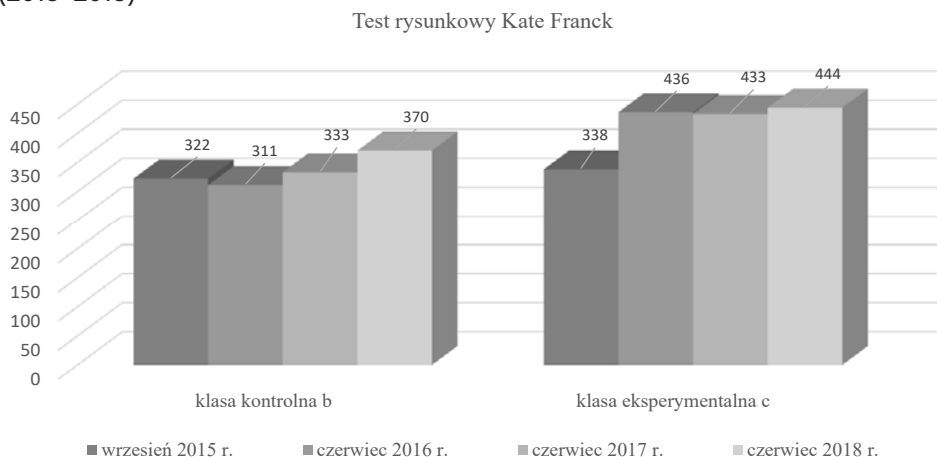
W badaniach eksperymentalnych w celu weryfikacji zastosowano cykl muzycznych działań innowacyjnych. Oceniono w ten sposób ich wpływ na oryginalność myślenia i wyobraźnię twórczą badanych. Podczas eksploracji zastosowano test rysunkowy Kate Franck (Jąder, 2005: 27–28; Uszyńska-Jarmoc, 2003: 104; Szmidt, 1997: 74) jako instrument do badań skojarzeń graficznych. Narzędzie to mierzy oryginalność myślenia i wyobraźnię twórczą. Na podstawie narysowanych 12 różnych znaków geometrycznych (traktowanych jako figury wyjściowe rysunku), umieszczonych w 12 oddzielnych oknach na arkuszu A-4 uczeń mógł

dorysowywać różne formy, tak aby powstał według niego ciekawy rysunek. Prace uczniów oceniano zgodnie z podanym kryterium: 1 punkt za schematyczne połączenie ze sobą elementów figur; 2 punkty za dorysowanie dodatkowych detali: kropki, kreski, przedłużenia, uzupełnienia, wyeksponowanie głównego tematu, oraz 3 punkty za bogactwo szczegółów, humor, abstrakcję, intencjonalne wyjście poza ramkę i oryginalność. Podczas oceny uwzględniono co najmniej trzy spełnione warunki spośród wymienionych. Jeżeli dane elementy w oknach rysunkowych powtarzały się, wówczas liczono je jako jeden. W tym teście każde dziecko mogło uzyskać maksymalnie 36 punktów. Dla ogólnej oceny prac ustalono następujące poziomy: od 1 do 15 pkt – niski, 16–26 pkt – przeciętny oraz 27–36 pkt – wysoki. Uczniowie podczas badania siedzieli w oddzielnych ławkach, to gwarantowało im samodzielną pracę. Zaopatrzeni zostali w zestaw kredek i flamastrów, a rysunki uzupełniali według swojego pomysłu. Test nie był ograniczony czasem, uczeń sam decydował, kiedy ukończy swoje dzieło.

Poniżej zaprezentowano wyniki, które pozwoliły sformułować odpowiedź na postawione szczegółowe pytania badawcze: *Jaki jest związek stosowania różnorodnych form i metod w zakresie stymulowania twórczego myślenia badanych uczniów z poziomem ich postawy twórczej i kreatywnej aktywności?; Jak aktywność i zaangażowanie badanych uczniów w procesie twórczych działań muzycznych oddziałują na rozwijanie postawy twórczej i ich kreatywność?; Czy i w jakim zakresie wiek uczniów w momencie rozpoczęcia realizacji edukacji szkolnej (6- i 7-latki) różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności?; Czy i w jakim zakresie płeć uczniów różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności?; W jakim stopniu i zakresie aktywność ucznia podejmowana na zajęciach realizowanych w ramach programu „Twórcze warsztaty muzyczne” pobudza go do podejmowania samorzutnych działań w wybranych obszarach aktywności (śpiewanie i ćwiczenia mowy, gra na instrumentach muzycznych, słuchanie muzyki oraz ruch przy muzyce)?; Jakie odczucia oraz jaki stosunek do zajęć muzycznych, a także prezentacji swoich osiągnięć ujawniają badani uczniowie?*

W pierwszej kolejności w prowadzonej analizie zgromadzonego materiału podjęto próbę uchwycenia procesu rozwijania twórczej wyobraźni i oryginalności myślenia (Tarasiuk, 2014: 19) w trzyletnim cyklu kształcenia, w latach szkolnych 2015–2018. Prace rysunkowe badanych uczniów – w wyborze, przeprowadzone testem rysunkowym Kate Franck w klasie eksperymentalnej „E-c” i klasie kontrolnej „K-b”.

**Wykres 1.** Porównanie wyników testu rysunkowego Kate Franck w klasie kontrolnej „K-b” i klasie eksperymentalnej „E-c” w trzyletnim cyklu kształcenia (2015–2018)



Źródło: opracowanie własne.

Z zapisu graficznego na wykresie wynika, że po przeprowadzeniu testu, w początkowej fazie eksperymentu we wrześniu 2015 r. w obu klasach poziom skojarzeń graficznych był wyrównany. Po pierwszym roku nauki w klasie K-b odnotowano minimalny spadek oryginalności myślenia (rysunki były schematyczne, niestaranne), natomiast w klasie E-c uczniowie wykazali się większą pomysłowością, rysunki były bogatsze w szczegóły i starannie wykonane. Pod koniec klasy II (w czerwcu 2017 r.) poziom myślenia oryginalnego w klasie kontrolnej wzrósł, a w klasie eksperymentalnej utrzymał się na podobnym poziomie. W końcowej fazie eksperymentu, w czerwcu 2018 r., jak wskazują wyniki poziom oryginalności myślenia w klasie K-b ponownie wzrósł, jednak w stosunku do klasy E-c nadal utrzymywał się na niższym poziomie.

**Tabela 8.** Zestawienie uzyskanych wyników testu rysunkowego Kate Franck pod względem poziomu (niski, średni, wysoki) w klasie kontrolnej „K-b” i klasie eksperymentalnej „E-c”

Poziomy	punkty	Klasa kontrolna „b”				Klasa eksperymentalna „c”			
		IX 2015	VI 2016	VI 2017	VI 2018	IX 2015	VI 2016	VI 2017	VI 2018
niski	1–15	4	8	6	4	5	2	3	3
średni	16–26	14	10	11	10	9	10	7	7
wysoki	27–36	0	0	1	4	4	6	8	8

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 8 ujęto wyniki testu rysunkowego pod względem uzyskanych poziomów. W początkowej fazie eksperymentu w klasie K-b na **poziomie niskim** (1–15 punktów) we wrześniu 2015 r. znalazło się 4 uczniów, a w czerwcu 2016 r. 8 uczniów. Po drugim roku nauki (w czerwcu 2017 r.) ten poziom prezentowało 6 uczniów, a w ostatniej fazie eksperymentu, tzn. pod koniec klasy III (w czerwcu 2018 r.), ponownie 4 uczniów, tak jak w fazie początkowej. Natomiast w klasie E-c **poziom niski** (1–15 punktów) we wrześniu 2015 r. prezentowało 5 uczniów, a w czerwcu 2016 r. dwoje. Po drugim roku nauki (w czerwcu 2017 r.) i po trzecim roku nauki (w czerwcu 2018 r.) na poziomie niskim było po troje uczniów. Na podstawie zaprezentowanych wyników można wnioskować, że w klasie kontrolnej „K-b” poziom niski prezentowała większa liczba uczniów niż w klasie eksperymentalnej „E-c”.

W początkowej fazie eksperymentu w klasie K-b na **poziomie średnim** (16–26 punktów) we wrześniu 2015 r. znalazło się 14 uczniów, w czerwcu 2016 r. o czworo mniej, czyli 10 uczniów. Po drugim roku nauki (w czerwcu 2017 r.) ten poziom reprezentowało 11 uczniów, a pod koniec klasy III (w czerwcu 2018 r.) ponownie 10 uczniów. W klasie E-c poziom średni (16–26 punktów) we wrześniu 2015 r. reprezentowało 9 uczniów, w czerwcu 2016 r. było ich 10. W czerwcu kolejnego roku (2017 r.), po drugim roku nauki, i po trzecim roku nauki (w czerwcu 2018 r.) na poziomie średnim znalazło się po 7 uczniów. W oparciu o zaprezentowane wyniki zauważa się, że w ciągu trzyletniego cyklu edukacyjnego w klasie K-b poziom średni reprezentowała najliczniejsza grupa uczniów. Co się tyczy klasy E-c, poziom średni zajmowała znacznie mniejsza ich liczba niż w klasie kontrolnej. W początkowej fazie eksperymentu w klasie K-b na **poziomie wysokim** (27–36 punktów) we wrześniu 2015 r., ani w czerwcu 2016 r. nie znalazł się żaden uczeń. Po drugim roku nauki (w czerwcu 2017 r.) ten poziom prezentował tylko jeden uczeń, a w ostatniej fazie eksperymentu (pod koniec klasy III, w czerwcu 2018 r.) 4 uczniów. Natomiast w klasie E-c poziom wysoki (27–36 punktów) we wrześniu 2015 r. prezentowało 4 uczniów, a w czerwcu 2016 r. – 6 uczniów. Po drugim roku nauki (w czerwcu 2017 r.) i po trzecim roku nauki (w czerwcu 2018 r.) na poziomie wysokim było po 8 uczniów. Jak wynika z powyższej analizy, klasa kontrolna w teście rysunkowym Kate Franck prezentowała pewną stabilizację, utrzymała się na niskim i średnim poziomie. W klasie E-c na poziomie wysokim znalazła się znacznie większa liczba uczniów niż w klasie K-b, co może świadczyć o przyspieszonym rozwoju oryginalności myślenia badanych.

Zastosowana procedura badawcza z użyciem testu rysunkowego ukazała różnicowany potencjał twórczy uczniów w obu grupach. Przygotowane przez badanych prace ujawniły indywidualny i nierówny w swym procesie rozwój wyobraźni twórczej każdego dziecka. W klasie K-b uczniowie najczęściej rysowali takie



same obrazki podczas kolejnego badania. Prace były mało zróżnicowane, oszczędne w kolorze lub/i nie wypełniały całości „okienka”. W klasie E-c zauważono u badanych tendencję do poszukiwania inności. Powstałe rysunki były oryginalne, barwne i dobrze przemyślane, szczególnie w ostatnim badaniu testem rysunkowym. Oczywiście tak w jednej, jak i w drugiej klasie byli uczniowie borykający się z pewnymi deficytami rozwojowymi lub/i trudnymi sytuacjami rodzinnymi, które być może działały hamująco na proces rozwoju ich postawy twórczej i kreatywnej aktywności. Twórcze warsztaty muzyczne z pewnością stymulowały u większości badanych myślenie kreatywne.

Test rysunkowy w klasie eksperymentalnej „E-c” pokazał, że systematyczne stymulowanie uczniów twórczymi warsztatami muzycznymi przyczynia się do spontanicznej aktywności i rozwoju oryginalności myślenia. Uczniowie wytrwale dążyli do wykończenia rozpoczętych rysunków, które były (z małymi wyjątkami) bogatsze w szczegóły i barwniejsze, niż w klasie kontrolnej „K-b”, gdzie można było zauważyć pewną stagnację. Ich rysunki charakteryzowały się monotonią i schematycznością. Możliwe, że uczniowie tej klasy nie mieli pomysłu lub powstrzymywali się przed innością z obawy przed ośmieszeniem się lub/i wykazywali się brakiem pomysłu na dokonywanie zmian w obrębie „okienka”. Być może w ich mniemaniu podejmowanie ryzyka miałyby się także z oczekiwaniami wychowawcy, wobec tego dla własnego poczucia bezpieczeństwa nie wychodzili poza schemat własnej aktywności twórczej.

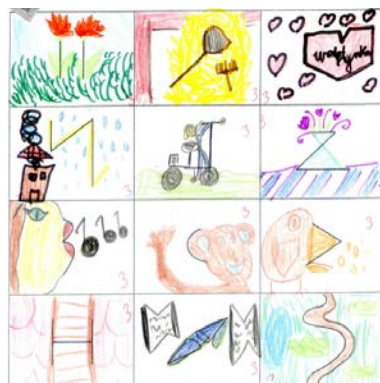
W konkluzji odnośnie do zaprezentowanych informacji warto podkreślić, że proponowane badaniem warsztaty muzyczne realizowane w grupie eksperymentalnej znacząco bardziej uruchomiły twórczą wyobraźnię uczniów, niż miało to miejsce w grupie kontrolnej. Różnica ta uwidoczniła się w kolejnych wytworach plastycznych. Poniżej zaprezentowano przykładowe prace uczniów z klasy eksperymentalnej „E-c” z trzyletniego cyklu kształcenia (2015–2018).

Amelka już podczas badań diagnostycznych ujawniła zdolności artystyczne. W teście rysunkowym Kate Franck wykazała się dużą wyobraźnią twórczą. Każdą pracę wykonała z dużą starannością i przemyślaną inwencją. Początkowe linie wykorzystwała do różniących się między sobą obrazków. Wszystkie „okienka/kadry” kompletnie wypełniła pastelowymi barwami, dzięki czemu uzyskała równowagę plastyczną.

### Zestawienie 3. Prace plastyczne Amelki z klasy eksperymentalnej „E-c”



Rys. 1., wrzesień 2015 r.



Rys. 2., czerwiec 2016 r.



Rys. 3., czerwiec 2017 r.

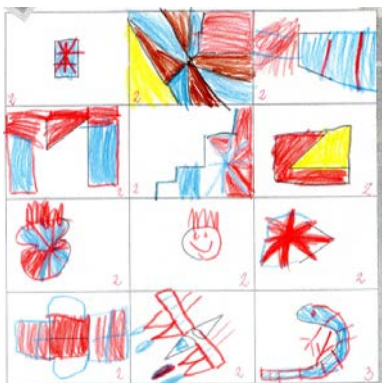


Rys. 4., czerwiec 2018 r.

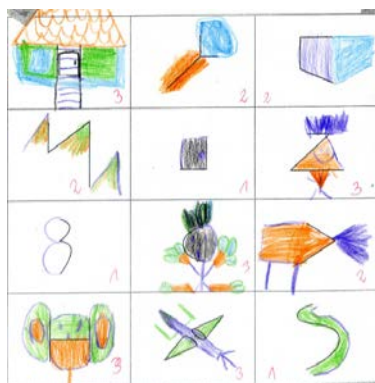
Źródło: materiał z kolekcji własnej.

Amelka wykazała się myśleniem dywergencyjnym, przejawiającym się w płynności, giętkości i oryginalności myślenia, co ujawniają przedstawione powyżej prace rysunkowe.

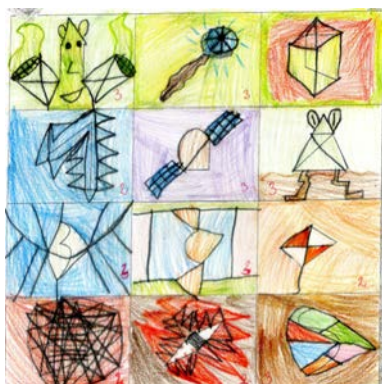
W teście diagnozującym Filip użył niewielu barw. W kolejnym podejściu rysował domki, góry, postaci z bajek itp. Jednak z czasem uległ całkowitej abstrakcji i następne prace wykonał w sposób zupełnie inny niż poprzednio i odmiennie od kolegów. Sumiennie wypełnił wszystkie „okienka/kadry”, starał się, aby każdy rysunek był inny i starannie wykończony.

**Zestawienie 4.** Prace plastyczne Filipa z klasy eksperymentalnej „E-c”

Rys. 1., wrzesień 2015 r.



Rys. 2., czerwiec 2016 r.



Rys. 3., czerwiec 2017 r.



Rys. 4., czerwiec 2018 r.

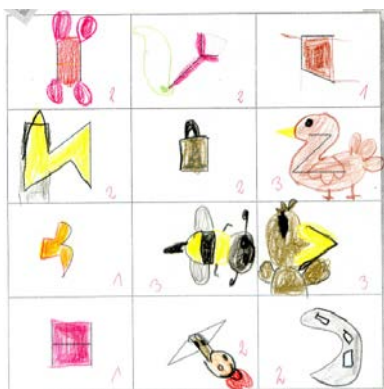
Źródło: materiał z kolekcji własnej.

Chłopiec, obrazując swoje pomysły, używał wielu kolorów. Widać, że malowanie kredkami sprawiało mu wiele radości. Tworzył ciekawe, barwne wzory, różniące się od siebie. Stymulowanie twórczymi warsztatami muzycznymi prawdopodobnie synchronizowało z wyobraźnią plastyczną dziecka.

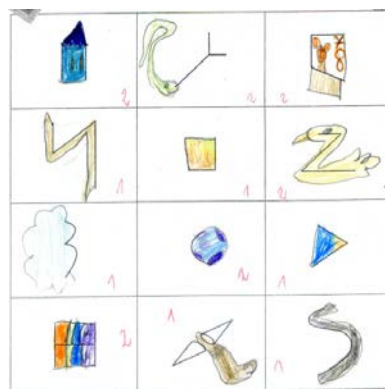
Odmienne prezentują się prace rysunkowe wybranych uczniów **klasy kontrolnej „K-b”**, widziane z perspektywy trzyletniego cyklu kształcenia (2015–2018).

Paulina nie bała się użyć różnych kolorów kredki, jej prace tworzyły barwne, ale mało zróżnicowane pod względem „inności” kompozycje. Dostrzega się w jej pracach pewien schematyzm i powielanie pomysłu, np. w każdym drugim rzędzie w ostatnim okienku widnieje kaczka lub ptaszek. W kolejnych „okienkach/kadrach” zauważa się skłonność dziewczynki do zamykania obwodów i wypełnienie powstałej figury stosownym kolorem.

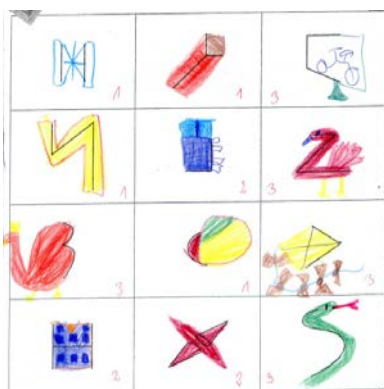
**Zestawienie 5. Prace plastyczne Pauliny z klasy kontrolnej „K-b”**



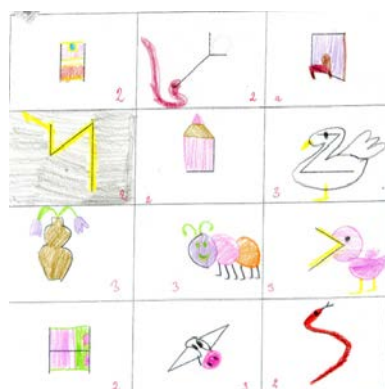
Rys. 1., wrzesień 2015 r.



Rys. 2., czerwiec 2016 r.



Rys. 3., czerwiec 2017 r.

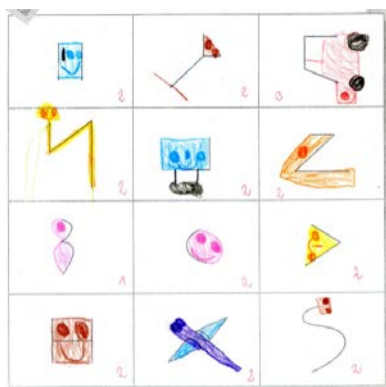


Rys. 4., czerwiec 2018 r.

Źródło: materiał z kolekcji własnej.

Wydaje się, że Paulina w teście diagnozującym wykazała się większą ekspresją plastyczną niż w końcowej fazie eksperymentu. Można wywnioskować, iż potencjał twórczy Pauliny stopniowo słabł z powodu braku stymulacji twórczymi działaniami wspierającymi.

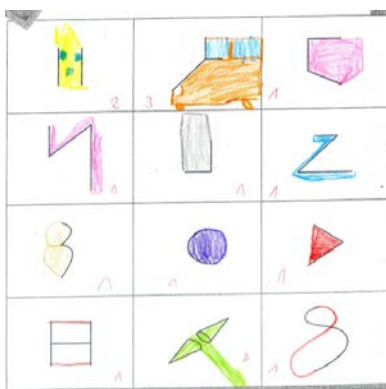
Rysunki Dawida ukazują jego skłonność do powielania schematów. Przeprowadzony test diagnozujący (we wrześniu 2015 r.) oraz weryfikacyjna jego modyfikacja (z czerwca 2016, 2017 i 2018 r.) pokazuje niewielkie zróżnicowanie kompozycji w pracach. Chłopcu brakuje pomysłu na wykorzystanie początkowej linii lub danego kształtu figury. Wzory konturów najczęściej są poprawiane innym kolorem kredki. Odnotowano także dążenie chłopca do zamknięcia danej figury, a także powtarzający się element w każdej odsłonie testu w postaci samochodu.

**Zestawienie 6. Prace plastyczne Dawida z klasy kontrolnej „K-b”**

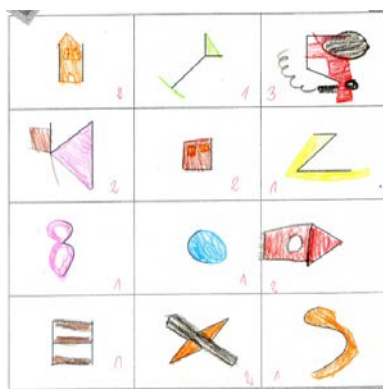
Rys. 1., wrzesień 2015 r.



Rys. 2., czerwiec 2016 r.



Rys. 3., czerwiec 2017 r.



Rys. 4., czerwiec 2018 r.

Źródło: materiał z kolekcji własnej.

Prezentacja i analiza przedstawionego materiału badawczego uprawnia do wnioskowania, że stymulowanie uczniów twórczymi poczynaniami muzycznymi ma odzwierciedlenie również w działalności plastycznej badanych. Uczniowie z klasy eksperymentalnej ujawnili większą swobodę w tworzeniu ciekawych dokończeń rysunków niż uczniowie z klasy kontrolnej, gdzie twórczy potencjał badanych utrzymywał się w fazie powielania, a nawet stopniowo wygaszał.

### 5.3. Badani uczniowie w pryzmacie poziomu postaw twórczych i odtwórczych

W trakcie prowadzonego eksperymentu, w celu zobrazowania pożądaných postaw u badanych uczniów edukacji wczesnoszkolnej, zastosowano standaryzowane



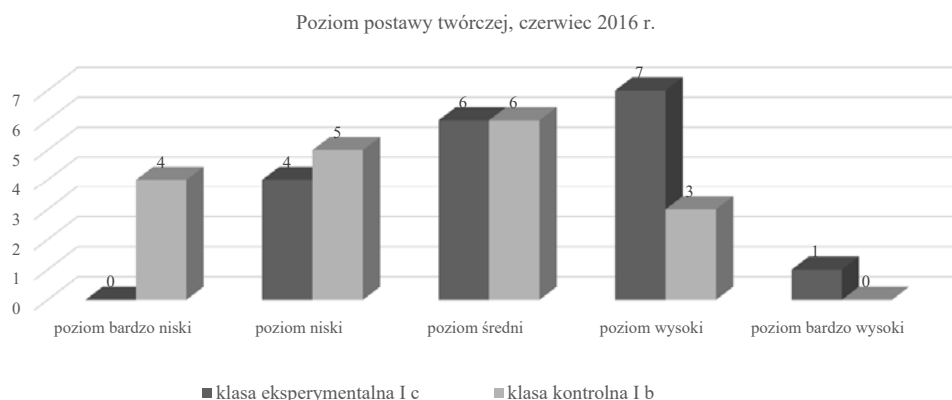
narzędzie badawcze – test „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO) Katarzyny Krasoń (2011). Jego charakter diagnostyczny i weryfikacyjny pozwolił na wyznaczenie odpowiednich poziomów w tym zakresie. Rozpoznanie zostało przeprowadzone pod koniec klasy I (6- i 7-latk), kiedy dzieci osiągnęły odpowiedni do badania wiek (7 lat), a następnie powtórzono je kolejno pod koniec klasy II i klasy III, zachowując odstęp czasowy zgodnie z procedurą badawczą nakreśloną w metodologii. Dodatkowo w czerwcu 2018 r., po tygodniu od przeprowadzenia testu (SPTO), zastosowano jego drugą część, tzw. weryfikacyjną. W celu uniknięcia schematycznego wyboru obrazków i ewentualnego znużenia uczniów zalecane było przeprowadzenie badań modyfikacją istniejącego testu, który różnił się od pierwszej wersji jedynie innymi przykładami ilustracji. Test weryfikacyjny zrealizowano w odstępie tygodnia, w taki sam sposób jak część diagnostyczną. Warto dodać, że test SPTO składał się z dwóch części: modułu I – identyfikacyjnego oraz modułu II – samooceniającego. Wyniki pierwszego z nich dostarczyły informacji w zakresie: dywergencji, motywacji, elaboracji (czynności nowych) oraz stosunku do niepowodzeń dziecka w działaniu twórczym z perspektywy obserwatora. Natomiast wyniki drugiego modułu pozwoliły określić zakres autorefleksji w aspekcie intrapersonalnym i interpersonalnym.

Omawiając wyniki modułu pierwszego (identyfikacyjnego), można stwierdzić, że w klasie eksperymentalnej I „E-c” niski poziom **dywergencji** osiągnęło 6 uczniów (4 dz. i 2 chł.), średni poziom 10 uczniów (6 dz. i 4 chł.), natomiast wysoki poziom 2 uczniów (1 dz. i 1 chł.). Dla porównania, w klasie kontrolnej I „K-b” niski poziom dywergencji wystąpił u 8 uczniów (2 dz. i 6 chł.), poziom średni ujawniło 10 uczniów (8 dz. i 2 chł.), natomiast wysokiego poziomu nie osiągnęło żadne dziecko. Na podstawie zaprezentowanych wyników można wskazać, że w przeprowadzonym badaniu korzystniej wypadła klasa eksperymentalna „E-c”. Prawdopodobnie stymulacja twórczością muzyczno-artystyczną wpłynęła korzystnie na myślenie badanych, chęć poszukiwania innych rozwiązań oraz odczuwanie satysfakcji z podjętego wysiłku. W zakresie **motywacji** w klasie eksperymentalnej na poziomie niskim znalazło się 6 uczniów (4 dz. i 2 chł.), na poziomie średnim 9 uczniów (6 dz. i 3 chł.), a na poziomie wysokim 3 uczniów (1 dz. i 2 chł.). Dla porównania w klasie kontrolnej poziom niski reprezentowało również 6 uczniów (2 dz. i 4 chł.), na poziomie średnim znalazło się aż 12 uczniów (8 dz. i 4 chł.), a poziomu wysokiego nie osiągnął nikt z tej klasy.

Analizując wyniki uzyskane w module drugim (samooceniającym), warto zwrócić uwagę, że w klasie eksperymentalnej I „E-c” w aspekcie **interpersonalnym** na niskim poziomie znalazła się 1 dziewczynka, średni poziom uzyskało 3 uczniów (2 dz. i 1 chł.), a na wysokim poziomie znalazło się aż 14 uczniów (8 dz. i 6 chł.). W klasie kontrolnej „K-b” niski poziom reprezentowała również 1 dziewczynka,

podobnie jak w klasie eksperymentalnej. Na poziomie średnim było 6 uczniów (3 dz. i 3 chł.), natomiast na wysokim poziomie odnotowano 11 uczniów (6 dz. i 5 chł.). Uzyskany poziom w obu klasach wskazuje na umiejętność samodzielnego radzenia sobie badanych z trudną sytuacją na miarę swoich możliwości. W aspekcie **intrapersonalnym** w klasie eksperymentalnej I „E-c” niski poziom reprezentowało 6 uczniów (4 dz. i 2 chł.), na poziomie średnim było 10 uczniów (6 dz. i 4 chł.), a na wysokim 2 uczniów (1 dz. i 1 chł.) – tak samo jak w aspekcie dywergencji. W pierwszej klasie kontrolnej „K-b” na niskim poziomie znalazło się 13 uczniów (6 dz. i 7 chł.), na poziomie średnim 5 uczniów (4 dz. i 1 chł.), poziomu najwyższego nie osiągnął żaden uczeń.

**Wykres 2.** Poziom postawy twórczej w klasie eksperymentalnej I „E-c” i klasie kontrolnej I „K-b”



Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO).

Analizując wszystkie dane, otrzymano obraz poziomu potencjału twórczego badanych uczniów klasy pierwszej. W czerwcu 2016 r. w grupie eksperymentalnej (klasa E1-c) na bardzo niskim poziomie postawy twórczej nie znalazło się żadne dziecko, poziom niski reprezentowało 4 uczniów, średni – 6, wysoki – 7, a na poziomie bardzo wysokim uplasowało się jedno dziecko. W grupie kontrolnej (klasa K1-b) na bardzo niskim poziomie było 4 uczniów, na niskim – 5, na średnim – 6, na poziomie wysokim – 3, natomiast na bardzo wysokim poziomie nie było żadnego dziecka. W obu klasach zbliżone wyniki znajdowały się na poziomie niskim i średnim.

Uzyskane rezultaty pozwoliły wskazać pozycję członków badanej grupy, których wyniki indywidualne zobrazowały zróżnicowany poziom ich potencjału twórczego. Generalnie można odnieść wrażenie, że po pierwszym roku pracy, w ramach prowadzonych zajęć, zgodnie z projektem badań, klasa eksperymentalna była na wyższym poziomie oceny niż kontrolna.



Badanie testem SPTO powtórzono pod koniec klasy drugiej, czyli w czerwcu 2017 roku. Uzyskane wyniki pozwoliły wysnuć wnioski, że w klasie drugiej eksperymentalnej „E2-c” zajęcia prowadzone według przyjętej strategii twórczych warsztatów muzycznych korzystnie wpłynęły na rozwój kontaktów interpersonalnych, co świadczy o wytworzeniu się silnych więzi społecznych i umiejętności współpracy w tej klasie. W aspekcie intrapersonalnym ci uczniowie uzyskali równie znaczący poziom rezultatów w stosunku do klasy kontrolnej „K2-b”. Uczniowie klasy eksperymentalnej poprzez twórcze działania muzyczne nauczyli się podejmować ryzyko. Zachęceni do prezentacji swoich pomysłów, pokonywali swoją nieśmiałość i słabe strony, wyciągali też wnioski i pozytywnie motywowali się do samorozwoju. Świadomie analizowali zachowania swoje i innych w różnych sytuacjach życia klasowego.

W klasie drugiej eksperymentalnej „E2-c” w czerwcu 2017 r. na bardzo niskim poziomie postawy twórczej nie znalazło się żadne dziecko, poziom niski reprezentowało jedno dziecko, poziom średni 9 uczniów, poziom wysoki 6 uczniów, poziom bardzo wysoki reprezentowało jedno dziecko. W klasie drugiej kontrolnej „K2-b” na bardzo niskim poziomie było jedno dziecko, na niskim poziomie – 7, na poziomie średnim znalazło się 8 uczniów, na poziomie wysokim 2 dzieci, natomiast bardzo wysokiego poziomu nie osiągnęło żadne z nich. W obu klasach zbliżone wyniki znajdowały się na poziomie średnim.

Ostatnia ocena prowadzonych badań testem (SPTO) objęła uczniów znajdujących się już w klasie trzeciej (czerwiec 2018 r.). Uzyskane wyniki modułu pierwszego (identyfikacyjnego) obrazują, iż w klasie trzeciej eksperymentalnej „E3-c” na niskim poziomie **dywergencji** znalazł się 1 chłopiec, na średnim poziomie 11 uczniów (8 dz. i 3 chł.), wysoki poziom reprezentowało 6 uczniów (3 dz. i 3 chł.). Dla porównania, w klasie trzeciej kontrolnej „K3-b” niski poziom dywergencji pojawił się u 9 uczniów (3 dz. i 6 chł.), poziom średni ujawniło 8 uczniów (7 dz. i 1 chł.), natomiast na wysokim poziomie znalazł się tylko jeden chłopiec. W badaniu tym korzystniej wypadła klasa eksperymentalna, ponieważ na niskim poziomie znalazło się tylko jedno dziecko, natomiast w klasie kontrolnej ten poziom prezentowało aż 9 uczniów. Zauważa się, że stopień myślenia dywergencyjnego wzrasta proporcjonalnie do własnej aktywności badanych uczniów w obszarze podejmowanych działań muzycznych. W zakresie **motywacji** w klasie eksperymentalnej (E3-c) na poziomie niskim znalazły się 2 dziewczynki, na poziomie średnim 16 uczniów (9 dz. i 7 chł.), a poziomu wysokiego nie osiągnęło żadne dziecko. Dla porównania w klasie kontrolnej na poziomie niskim było 6 uczniów (4 dz. i 2 chł.), na średnim poziomie 11 uczniów (5 dz. i 6 chł.), a poziom wysoki osiągnęła jedna dziewczynka. Analizując wyniki uzyskane w module drugim (samooceniającym) w klasie E3-c, w aspekcie **interpersonalnym** niski poziom reprezentował jeden chłopiec, średni

poziom osiągnęło 11 uczniów (7 dz. i 4 chł.), a na poziomie wysokim znalazło się 6 uczniów (4 dz. i 2 chł.). W klasie K3-b na niskim poziomie znalazło się 2 uczniów (1 dz. i 1 chł.), na średnim 7 uczniów (5 dz. i 2 chł.), a na wysokim 9 uczniów (4 dz. i 5 chł.) – podobnie jak w roku poprzednim.

W aspekcie **intrapersonalnym** w klasie E3-c niski poziom reprezentowało 8 uczniów (3 dz. i 5 chł.), na poziomie średnim znalazło się również 8 uczniów (6 dz. i 2 chł.), a na wysokim 2 dziewczynki. W klasie K3-b na niskim poziomie było 11 uczniów (6 dz. i 5 chł.), na średnim 3 dziewczynki, na poziomie wysokim 3 uczniów (1 dz. i 2 chł.). Stymulowanie uczniów poprzez ich udział w twórczych warsztatach muzycznych, w klasie eksperymentalnej przyniosło zamierzony skutek. Diagnozowani na przestrzeni trzech lat (jak pokazały wyniki z modułu I i II) zyskiwali coraz wyższy potencjał twórczy w aspektach: dywergencji i motywacji oraz pod względem interpersonalnym i intrapersonalnym. W każdym roku pracy odnotowany progres ujawniał się stopniowo i uwzględniał indywidualny potencjał badanych.

W czerwcu 2018 r., w celu potwierdzenia korzystnych zmian w rozwoju postawy twórczej i kreatywności uczniów stymulowanych działaniami wynikającymi z koncepcji twórczych warsztatów muzycznych, przeprowadzono dodatkowe badanie testem (SPTO), część II weryfikacyjna. Uzyskane wyniki poziomu potencjału twórczego uczniów klasy E3-c i K3-b uwzględniały wyznaczenie tych samych poziomów, ale prowadzone były na innym materiale porównawczym.

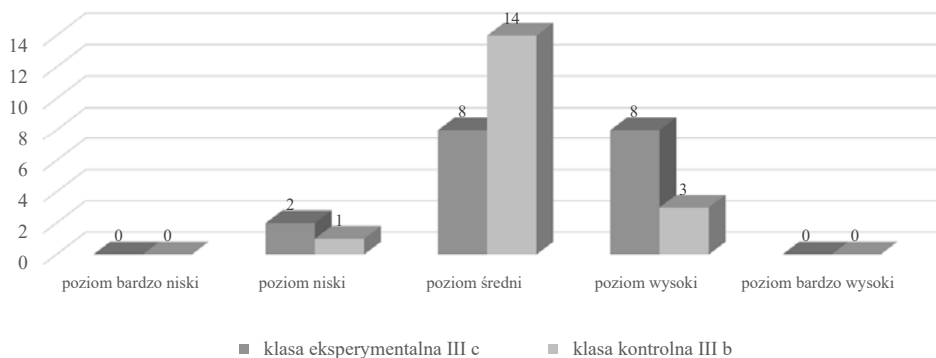
Wyniki testu weryfikacyjnego (SPTO) z punktu widzenia modułu pierwszego (identyfikacyjnego) ukazały różnorodny obraz. W klasie E3-c niski poziom **dywergencji** zajmowało 2 uczniów (1 dz. i 1 chł.), na średnim poziomie było 9 uczniów (7 dz. i 2 chł.), wysoki poziom reprezentowało 7 uczniów (3 dz. i 4 chł.). Dla porównania w klasie K3-b niski poziom dywergencji reprezentował jeden chłopiec, na poziomie średnim znalazło się 13 uczniów (8 dz. i 5 chł.), zaś poziom wysoki osiągnęło 4 uczniów (2 dz. i 2 chł.). W badaniu tym korzystniej wypadła klasa eksperymentalna „E3-c”. Wysoki poziom dywergencji uczniów świadczył o ich ciekawych pomysłach i wysokich umiejętnościach poszukiwania innych rozwiązań. W zakresie **motywacji** w klasie E3-c na poziomie niskim był jeden chłopiec, na poziomie średnim 16 uczniów (10 dz. i 6 chł.) podobnie jak w teście części I (SPTO), natomiast na poziomie wysokim pojawiła się jedna dziewczynka. Dla porównania w klasie kontrolnej „K3-b” na poziomie niskim były 3 dziewczynki, na średnim znalazło się 15 uczniów (7 dz. i 8 chł.), poziomu wysokiego nie osiągnęło żadne dziecko. W zakresie motywacji korzystniej wypadła klasa eksperymentalna.

Analizując wyniki uzyskane w module drugim (samooceniającym), w klasie E3-c w aspekcie **interpersonalnym** na niskim poziomie nie znalazło się żadne dziecko, średni poziom osiągnęło 13 uczniów (8 dz. i 5 chł.), na poziomie wysokim

znalazło się 5 uczniów (3 dz. i 2 chł.). W klasie K3-b na niskim poziomie również nie odnotowano żadnego dziecka, natomiast na średnim poziomie było 14 uczniów (8 dz. i 6 chł.), zaś na poziomie wysokim 4 uczniów (2 dz. i 2 chł.). W aspekcie **intrapersonalnym** w klasie E3-c niski poziom reprezentowało 6 uczniów (3 dz. i 3 chł.), na poziomie średnim znalazło się 8 uczniów (5 dz. i 3 chł.), zaś na wysokim 4 uczniów (3 dz. i 1 chł.). W klasie K3-b na niskim poziomie było 11 uczniów (6 dz. i 5 chł.), tak samo jak w teście części I (SPTO), na poziomie średnim znalazło się 5 uczniów (2 dz. i 3 chł.), natomiast poziom wysoki uzyskały dwie dziewczynki. Przeprowadzone badania testem K. Krasoń (SPTO, cz. I diagnostyczna i cz. II weryfikacyjna), potwierdziły korzystny wpływ twórczych warsztatów muzycznych na rozwój potencjału twórczego i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej z grupy eksperymentalnej.

Poziom postawy twórczej, w oparciu o zgromadzony materiał badawczy testem weryfikacyjnym (SPTO), został przedstawiony graficznie na wykresie 3.

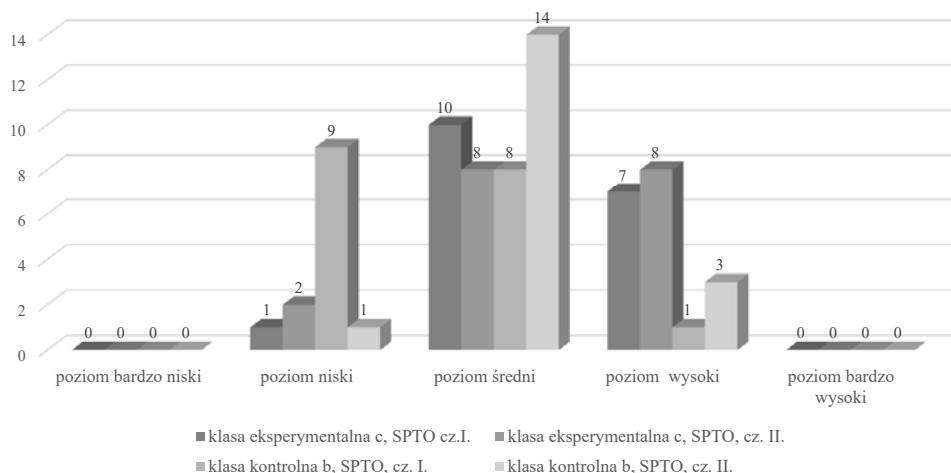
**Wykres 3.** Poziom postawy twórczej w klasie eksperymentalnej III „E-c” i klasie kontrolnej III „K-b”, czerwiec 2018 r., cz. II, weryfikacyjna



Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO), cz. II.

W klasie trzeciej eksperymentalnej „E3-c” w czerwcu 2018 r. na bardzo niskim poziomie postawy twórczej nie znalazło się żadne dziecko, poziom niski prezentowało 2 uczniów, na poziomie średnim i wysokim znalazło się po 8 uczniów, natomiast na poziomie bardzo wysokim nie było żadnego ucznia. Co się tyczy klasy kontrolnej „K3-b”, to na bardzo niskim poziomie również nie było żadnego dziecka, niski poziom prezentował jeden uczeń, na poziomie średnim znalazło się 14 uczniów, na poziomie wysokim 3 uczniów, natomiast poziomu bardzo wysokiego żaden uczeń nie osiągnął. W tym teście wyniki uzyskane w obu klasach były zróżnicowane. Klasa eksperymentalna najwyższe wyniki osiągnęła na poziomie średnim i wysokim, natomiast klasa kontrolna – na poziomie średnim.

**Wykres 4.** Porównanie wyników ogólnych poziomu postawy twórczej testem SPTO K. Krasoń, cz. I (diagnostyczna) i cz. II (weryfikacyjna) w klasie eksperymentalnej III „E-c” i klasie kontrolnej III „K-b”, czerwiec 2018 r.



Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wykres obrazuje poziom postawy twórczej w zestawieniu (SPTO) części I – diagnostycznej i II – weryfikacyjnej w klasie eksperymentalnej i kontrolnej. Poziomu bardzo niskiego ani poziomu bardzo wysokiego w cz. I i cz. II w obu klasach nie osiągnął żaden uczeń. W części I SPTO w klasie eksperymentalnej na poziomie niskim był jeden uczeń, w klasie kontrolnej natomiast aż 9 uczniów. W części II SPTO w klasie eksperymentalnej na poziomie niskim było 2 uczniów, a w klasie kontrolnej tylko jeden. Na poziomie średnim w części I SPTO w klasie E3-c było 10 uczniów, natomiast w klasie K3-b – 8. W części II SPTO w klasie E3-c na poziomie średnim znalazło się również 8 uczniów, a w klasie kontrolnej „K3-b” aż 14. Na poziomie wysokim w pierwszej części testu w klasie eksperymentalnej było 7 uczniów, w klasie kontrolnej tylko jeden. W części II SPTO w klasie eksperymentalnej na wysokim poziomie znalazło się również 8 uczniów, a więc tyle, ilu na poziomie średnim. Co się tyczy klasy kontrolnej, wysoki poziom reprezentowało tylko 3 uczniów. Analizując przedstawione dane, można stwierdzić, że w klasie eksperymentalnej „E3-c” najwięcej uczniów reprezentowało poziom średni i wysoki, natomiast w klasie kontrolnej najwięcej uczniów ułożyło się na poziomie niskim i średnim.

Poniżej dokonano porównania wyników ogólnych zgromadzonego materiału klasy eksperymentalnej „E-c” i klasy kontrolnej „K-b” testem SPTO (cz. I diagnostyczna i cz. II weryfikacyjna) K. Krasoń w czerwcu, pod koniec edukacji w klasie I, II i III.

**Tabela 9.** Porównanie wyników ogólnych klasy eksperymentalnej „E-c” i kontrolnej „K-b” w latach szkolnych 2015–2018, test SPTO K. Krasoń

Klasa/18 uczniów		SPTO, cz. I				SPTO, cz. II			
		Czerwiec 2016		Czerwiec 2017		Czerwiec 2018		Czerwiec 2018	
		Ic E	Ib K	IIc E	IIb K	IIIc E	IIIb K	IIIIc E	IIIIb K
punkty		<b>193</b>	157	<b>196</b>	159	<b>194</b>	159	<b>202</b>	184
steny		<b>109</b>	78	<b>110</b>	85	<b>107</b>	84	<b>113</b>	100
Różnica	punkty	44		37		35		18	
	steny	31		25		23		13	

Źródło: opracowanie własne. E – klasa eksperymentalna „E-c”, K – klasa kontrolna „K-b”

W zestawieniu ogólnym testu SPTO, cz. I i cz. II weryfikacyjnej, na przestrzeni całego cyklu edukacyjnego w latach szkolnych 2015–2018 uczniowie z klasy eksperymentalnej „E-c” wykazywali się wyższym poziomem postawy twórczej, niż uczniowie z klasy kontrolnej „K-b”. Wyniki testu dowiodły, że w klasie eksperymentalnej systematycznie i konsekwentnie rozwijała się postawa twórcza w zakresie dywergencji i motywacji oraz autorefleksji w aspekcie intrapersonalnym i interpersonalnym. Uczniowie wykazywali się większym stopniem pomysłowości i chęcią poszukiwania innych rozwiązań, a także cierpliwością i wytrwałością w działaniu. Chętniej też poddawali się refleksji i dzielili się swoimi spostrzeżeniami z innymi w kulturalnej rozmowie. Analizowali różne punkty widzenia i wykazywali się umiejętnością akceptowania odmiennego zdania. W klasie kontrolnej wymienione wyżej aspekty rozwijały się nieco wolniej i na niższym poziomie. Uczniowie ci częściej popadali w konflikty interpersonalne.

Prowadzone zajęcia zintegrowane i muzyczne z wykorzystaniem koncepcji twórczych warsztatów muzycznych w klasie eksperymentalnej wykazały, że czynnik zadany w postaci innowacyjnej metody prowadzenia zajęć zintegrowanych i muzycznych oddziaływał konsekwentnie i wielokierunkowo na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w każdym aspekcie. Aktywność badanych przejawiała się w umiejętności współpracy, pragnieniu okazywania bezinteresownej pomocy innym, wzajemnego motywowania się do podejmowania ryzyka, chęci poszukiwania inności oraz w tolerancji i akceptacji wytworów pracy własnej i cudzej, cierpliwości, wytrwałości w działaniu i budowaniu wiary w swoje możliwości, a także w umiejętności cieszenia się daną chwilą. Warto również wspomnieć, iż osiągnięte sukcesy indywidualne uczniów były częścią składową osiągnięć grupowych, które budowały pozytywne relacje między nimi. Dzięki tym rezultatom uczniowie mieli możliwość głębszego analizowania, przeżywania

i dzielenia się swoimi spostrzeżeniami z innymi. Stwarzanie sytuacji współpracy w różnych formach i konfiguracjach sprzyjało rozwijaniu postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów na etapie nauczania początkowego, a w dalszej perspektywie zapowiadało istotne korzyści.

Zaprezentowane w części empirycznej pracy wyniki badań, zgromadzone za pomocą standaryzowanych testów i opracowanego narzędzia badawczego ujawniły, że inicjowana aktywność muzyczna znacząco wpłynęła na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności badanych uczniów w klasie eksperymentalnej. W związku z powyższym należy stwierdzić, że przyjęta w metodologii badań hipoteza główna została potwierdzona.

Wypracowana w toku badań procedura wprowadzania dziecka w świat muzyki poprzez tworzenie kreacji i barwność wykonania warta jest popularyzowania w szerszym wymiarze edukacyjnym, o czym świadczą uzyskane w badaniach testowych i podczas obserwacji indywidualizującej rezultaty.





# Zakończenie

*Kreatywność jest wyjściem poza wyobraźnię, bo wymaga, żeby daną rzecz rzeczywiście wykonywać, a nie tylko myśleć o niej.*

Ken Robinson

Obiektem dociekań teoretycznych i badań empirycznych w przygotowanej pracy były edukacyjne uwarunkowania procesu rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów podczas stymulowanych działań w obszarze muzyki. Obserwacji podlegały zmiany w tym zakresie wywołane u dzieci w młodszym wieku szkolnym na przestrzeni trzyletniego okresu nauki. Twórczość muzyczna w proponowanym ujęciu wiązała się z procesem stymulowania rozwoju myślenia w obszarze wyobraźni i kreatywności, rozwiązywania zaistniałych problemów, umiejętności improwizowania, poszukiwania oryginalnych rozwiązań, kształtowania więzi społecznych, umiejętności współpracy, sprawności słuchania i rozmawiania z innymi. Podczas trwania całego procesu aktywizowały się u uczniów: świadomość siebie, poczucie własnej wartości oraz wiara w swoje możliwości.

Cechy postawy twórczej tkwią w potencjale każdego dziecka. Dlatego współczesne nauczanie, już od najmłodszych lat, powinno stymulować rozwój takich predyspozycji, które w połączeniu z ogólnie dostępną wiedzą będą miały zastosowanie w praktyce i jednocześnie nie będą hamować potencjału twórczego ani ograniczać wrodzonej spontaniczności dziecka. Ten długotrwały proces rozwoju małego człowieka, o postawie twórczej i kreatywnej aktywności, wymaga przełożenia na konkretne działania. Realizowane powinny być one przede wszystkim w twórczym klimacie, jaki może stworzyć środowisko szkolne, w otoczeniu życzliwych rówieśników, refleksyjnych nauczycieli pozostających w roli przyjaznych przewodników edukacyjnych, oraz przy współdziałaniu aktywnych rodziców.

Wyniki analizy literatury przedmiotu, bieżące doniesienia naukowe oraz doświadczenia wynikające z praktyki pedagogicznej pokazują, że zastosowanie działań muzycznych jest postrzegane jako istotny element, umożliwiający rozwój kreatywnej aktywności uczniów w różnym wieku. Brakuje jednak empirycznej weryfikacji skuteczności działań podejmowanych w tym zakresie. Stąd założeniem niniejszych badań było sprawdzenie efektów zastosowania autorskiego

programu „Twórcze warsztaty muzyczne” na płaszczyźnie edukacji wczesnoszkolnej. Zasadność prowadzenia badań podyktowana była koniecznością wdrażania dobrych praktyk edukacyjnych. Zaproponowane rozwiązania uzupełniają lukę w eksploracjach ukazujących rozwijanie postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów poprzez systematyczne stymulowanie ich twórczą aktywnością muzyczną. Wartość proponowanej pracy wynika z konieczności przygotowania młodego pokolenia do życia na kolejnych etapach rozwoju, w których następują gwałtowne przemiany zjawisk społecznych i kulturowych. Współczesny czas przepełniony jest wieloma intensywnymi modyfikacjami systemu wartości. To miejsce na wszelką aktywność w środowisku pełnym dynamicznych i nieprzewidywalnych zawirowań, związanych z rewolucją informacyjno-komunikacyjną, w kontakcie z rozwojem wielu dziedzin nauki (ekonomii, techniki czy komputeryzacji), której konsekwencją jest indywidualizacja życia społecznego ukierunkowana na rozwiązywanie problemów, gdzie wzorcem informacyjnym staje się twórczość intelektualna.

Niniejsza praca ukazuje innowacyjne metody i formy prowadzenia zajęć zintegrowanych w celu pobudzenia twórczego potencjału ucznia na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Uaktywnienie twórczych możliwości w tym procesie daje możliwość kształtowania się osobowości wychowanka z perspektywy rozwoju jego postawy twórczej i kreatywnej aktywności muzycznej. Cykl zajęć edukacyjnych prowadzonych na pierwszym etapie kształcenia sprzyja adaptacji i wielostronnej działalności dziecka. To jest najlepszy okres, aby utrzymać w małym człowieku jego naturalną spontaniczność, jeszcze „nieskażoną” schematami. Z pewnością działania muzyczne umożliwią utrzymanie i rozwijanie się twórczej aktywności ucznia, na bazie której dziecko w konfrontacji z innymi poznaje siebie oraz uczy się pokonywać własne słabości, a możliwość dzielenia się osiągnięciami z innymi (głównie w środowisku szkolnym) sprawia, że twórczo się rozwija. Im młodsze dziecko, tym łatwiej aktywizować je do wielokierunkowego działania. W tym procesie uczeń realizuje swoje zamierzenia i doskonali umiejętności. Podejmowanie coraz trudniejszych zadań wyzwala również endorfiny, które poprawiają jego nastrój i samopoczucie. Z czasem stają się one dopingiem do podejmowania kolejnych wyzwań i zachętą do wspinania się po „szczeblach satysfakcji” w celu odczuwania przyjemności, zadowolenia i spełnienia się.

Współczesność oczekuje nowoczesnej szkoły, takiej, która będzie wiązać przeszłość i terażniejszość z nowoczesnością. Szkoły otwartej i przyjaznej edukacji praktycznej, dla ucznia, który poprzez działalność własną będzie samodzielnie dochodził do wiedzy. Aktualnie dziecko łatwiej koncentruje się na nowinkach technologicznych i skupia na emanacji wielości bodźców zewnętrznych. Doskonali podzielność uwagi i łączy przyjemność z obowiązkiem. Dlatego system nauczania oparty

na przekazywaniu wiedzy, która w obecnej sytuacji jest ogólnie dostępna, już się nie sprawdza. Zauważa się rozbieżność między tym, czego i jak według najnowszych badań należałoby uczyć dzieci, a tym, co nauczyciele muszą realizować.

Niniejsze opracowanie odwołuje się do przyszłości, zrywa z zasadami tradycyjnej szkoły, opartej na lekcyjnej dyscyplinie. Wychodzi także naprzeciw oczekiwany zmianom systemu edukacji. Przygotowany projekt zachęca do przełamywania stereotypów kształcenia oraz daje możliwość wypracowania skutecznych strategii dalszego rozwoju z perspektywy koedukacji. Nowatorskie ujęcie prowadzenia zajęć zintegrowanych i muzycznych pobudza zastaną rzeczywistość edukacyjną. Aktualne badania osadzono w obszarze twórczości rozumianej jako zespół stymulatorów i inhibitorów<sup>12</sup>. Eksploracja tematu „Innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej” potwierdza założenia teoretyczne zawarte w publikacjach pedagogów zajmujących się twórczością dziecka. Promuje pedagogikę progresywną, nawiązującą do haseł indywidualizmu, kreatywności, pluralizmu form obcowania uczniów ze sztuką. Niniejsze badania uwypuklają ponadto jej znaczenie we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, desygnowanej sytuacją przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Toteż w poniższej pracy zaakcentowano znaczenie rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności ucznia. Zintegrowane działania, stymulowane twórczymi warsztatami muzycznymi kształtują bowiem z różną siłą, wielokierunkowo, twórczą osobowość poszczególnych uczniów w trudnym procesie wzrastania i samorealizacji.

W świetle literatury przedmiotu dostrzeżono potrzebę wykorzystywania twórczej i kreatywnej aktywności muzycznej uczniów w powszechnym kształceniu. Proces ten nie był w pełni wykorzystywany, o czym pisały W. A. Sacher, A. Weiner, W. Limont, K. Ferenz i J. Uchyła-Zroski. Podejmowane przedsięwzięcia edukacyjne winny rozwijać u uczniów zdolność krytycznego myślenia, umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, poszukiwania możliwości własnego rozwoju i wzmacniania poczucia wolności i odpowiedzialności, zdobywania umiejętności uczenia się przez całe życie, determinacji, samorealizacji oraz twórczej aktywności. Działania muzyczne z pewnością posiadają moc rozwijania tego typu umiejętności, które będą przydatne w życiu codziennym jednostki we współczesnym świecie. Aktywność własna każdego ucznia, stymulowana twórczymi działaniami muzycznymi, umożliwi mu przystosowanie się do dalszej nauki oraz nada kierunek ewolucji i wyboru własnej drogi życiowej.

<sup>12</sup> Inhibitor (łac. *inhibitio* – powstrzymanie) to każdy czynnik blokujący, hamujący podjęcie procesu twórczego (innowacyjnego), ograniczający jego zasięg i przebieg lub powodujący przedwczesne jego przerwanie. E. Nęcka sugeruje, by zamiast inhibitorów używać pojęcia „przeszkody”, gdyż w odniesieniu do twórczości dotyczy ono procesu, który się zaczął.

Nowatorskim aspektem niniejszej pracy było uświadomienie i ugruntowanie nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej potrzeby pracy nad twórczą i kreatywną aktywnością muzyczną z uczniami w szkole. Sztuka muzyczna jest specyficzna, wymaga od dydaktyka stałego doskonalenia się i zwrócenia uwagi na aspekt rozwijania potencjału nowatorskiego uczniów. Wobec tego wskazane jest, aby nauczyciel co najmniej raz w roku uczestniczył w konferencjach, szkoleniach metodycznych, brał udział w warsztatach muzycznych, a tym samym aktualizował swoją wiedzę, umacniał sprawność metodyczną i doskonalił umiejętności praktyczne. Pedagog wczesnoszkolny powinien iść z „duchem epoki”, systematycznie wzbogacać swój warsztat pracy oraz praktykować najnowsze trendy edukacyjne.

Przeprowadzone badania eksperymentalne stały się pretekstem do realizowania innowacyjnych działań metodyczno-badawczych w szkole podstawowej, które ukazały możliwości prowadzenia ciekawszych i bardziej inspirujących lekcji, niż proponuje to tradycyjne nauczanie. Zgromadzony materiał badawczy oraz przeprowadzona analiza danych dokumentują korzystny wpływ oddziaływania twórczych warsztatów muzycznych na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów.

Podjęta problematyka warta jest kontynuowania. Ocenie podlegać może przygotowanie nauczycieli oraz doskonalenie procesu nauczania i uczenia się muzyki w szkole. Istotnym elementem w dalszym poznaniu mogą być dociekania dotyczące: zastosowania metod i form pracy, użycia mediów dydaktycznych, a także planowania zajęć w przestrzeni edukacyjnej, tudzież organizacja życia kulturalnego szkoły. Naczelnym obszarem wszystkich tych dociekań będą dzieci, które wywodzą się z różnych środowisk rodzinnych, borykają się z osobistymi problemami i deficytami, posiadają odmienne doświadczenia w kontaktach z mediami i środowiskiem rówieśników, a także ujawniają indywidualną wrażliwość. Nie bez znaczenia będzie również zastosowanie specjalistycznych narzędzi diagnostycznych, niezbędnych do oceny muzykalności i uzdolnień muzycznych oraz weryfikacji postawy twórczej i kreatywnej aktywności każdego dziecka. Powtórzenie wybranych z niniejszego projektu badań może przynieść interesujące wyniki w zakresie rozwoju twórczej aktywności badanych z perspektywy czasu, kiedy uczniowie osiągnęli wyższy poziom edukacyjny (klasa ósma szkoły podstawowej).

Jak dowodzą badania naukowe, jest duże prawdopodobieństwo, że na przestrzeni następnych lat twórczy potencjał jednostki będzie stopniowo „dojrzewał” i umacniał się. Rysuje się także szansa na to, że zgromadzona pozytywna energia z lat dziecięcych z pełną mocą uzewnętrzni się w życiu młodzieńczym. Spełni swoje zadanie, kiedy nadejdzie czas zderzenia się z kryzysem i codzienną rzeczywistością.

# Bibliografia

- Adamek, I. (2000). *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bałachowicz, J. (2013). *Wiedza nauczycieli o twórczości* [w:] I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bałachowicz, J. (2015). *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka* [w:] J. Bałachowicz, K. V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Banach, Cz. (1993). *Nauczyciel* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”.
- Barret, E. (2012). *Preparing the mind for musical creativity: Early music learning and engagement* [in:] O. Oden (ed.), *Musical creativity: Insights from music education research*. Farnham and Burlington: Ashgate.
- Bauer, J. (2015). *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*. München: Herausgeber „Lagato Verlag”.
- Białkowski, A., Migut, M., Socha, Z., Wyrzykowska, K. (2014). *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Białkowski, A., Sacher, W. A. (2010). *Standardy edukacji muzycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Bieluga, K. (2003). *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bissinger-Ćwierz, U. (2019). *Metody aktywizujące w szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej. Poradnik dla nauczycieli i animatorów*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Bober, M. (2004). *Twórczy styl pracy nauczyciela jako element stymulacji ekspresji dziecka* [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Ekspresja twórcza dziecka: konteksty – inspiracje – obszary realizacji*. Katowice–Mysłowice: Wydawnictwo „Librus”, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda.

- Bogdanowicz, J. (1948). *Rozwój fizyczny dziecka. Zasadnicze wiadomości dla studentów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Bonna, B. (2005). *Rodzina i przedszkole w kształceniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bonna, B. (2008). *Wybrane czynniki środowiska rodzinnego i ich znaczenie w rozwoju zdolności muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym* [w:] E. Szubertowska (red.), *Badania nad edukacją i kulturą muzyczną*. Bydgoszcz: Prace Wydziału Nauk Humanistycznych. Prace Komisji Sztuki, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe.
- Bonna, B. (2016). *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Brzeziński, J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzózka, J., Harmak, K., Izbińska, K., Jasiocha, A., Went, W. (2014). *Program edukacji wczesnoszkolnej „Ćwiczenia z pomysłem”*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Burowska, Z. (1980). *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chyła-Szypułowa, J. (2008). *Kompendium edukacji muzycznej*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Ciesielski, R. (2007). *Nauczyciel muzyki w systemie powszechnej edukacji – konteksty profesji. Refleksja nie całkiem subiektywna* [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina.
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and Developing Practice*. London–New York: Routledge.
- Craft, A. (2001). „Little c” Creativity [in:] B. Jeffrey, M. Leibling (ed.), *Creativity in Education*. London–New York: Continuum.
- Cropley, A. J. (1989). *Nauczyciel wobec twórczego dziecka* [w:] M. Malicka (red.), *Twórczość czyli droga w nieznanne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Cropley, A. J. (1992). *More Ways Than One: Fostering Creativity in the Classroom*. Norwood: „Ablex”.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*. London: Kogan Page.

- Csíkszentmihályi, M. (1998). *Urok codzienności, Psychologia emocjonalnego przepływu. Książka dla tych, którzy chcą więcej z życia wziąć i więcej mu dać*. Przeł. B. Odymała, Warszawa: Wydawnictwo „Studio Emka”.
- Czaja-Chudyba, I. (2009). *Jak rozwijać zdolności dziecka?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Czajkowska, D., Tymińska, E. (2005). *Zaburzenia rozwoju ruchowego* [w:] E. M. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna. Tom 1, Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czajkowska, I., Herda, K. (1989). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Danel-Bobrzyk, H. (2000). *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka* [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Danielewicz, R., Koter, Z. (1988). *Twórczość dziecka w procesie wychowania muzycznego* [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Darłak, G. (2018). *Dziecko w ogrodzie sztuk. Perspektywa tematyczna, kreatywna i komunikacyjna*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego.
- Delors, J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.
- Dyląg, J. (2002). *Miejsce wychowania muzycznego w kształceniu zintegrowanym* [w:] L. Katarzyńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Dyląg, J. (2005). *Przełamywanie schematów w edukacji muzycznej dziecka* [w:] E. A. Zwołńska (red.), *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Dymara, B. (2000). *Dziecko w świecie muzyki, słów i ciszy* [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dymara, B., Górniok-Naglik, A., Uchyła-Zroski, J. (2010). *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dyrda, B. (2004). *Teoretyczne podstawy twórczości* [w:] B. Dyrda (red.), *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Eby, J. W., Smutny, J. F. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Konarzewski, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



- Famuła-Jurczak, A. (2013). *O potrzebie nowego spojrzenia na rolę zawodową nauczyciela* [w:] B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*. Ružomberok: Vydavateľstvo Katolícka Univerzita v Ružomberku VERBUM.
- Frołowicz, E. (2008). *Aktywny uczeń w świecie muzyki*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”.
- Frołowicz, E. (2012a). *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*. Gdańsk: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki.
- Frołowicz, E. (2012b). *Z problematyki enkulturacji muzycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym* [w:] A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*, t. 1. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Frołowicz, E. (2012c). *Rozwój muzyczny dziecka wczesnoszkolnego i jego stymulacja* [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji.
- Frołowicz, E. (2012d). *Rozwój muzyczny dziecka wczesnoszkolnego i jego stymulacja* [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwo: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: „Media Rodzina”.
- Gardner, H. (2009). *Pięć umysłów przyszłości*. Tłum. D. Bakalarz, Warszawa: MT Biznes.
- Gloton, R., Clero, C. (1988). *Twórcza aktywność dziecka*. Przeł. I. Wojnar, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gnitecki, J. (1993). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Gołębiak, B. D. (2004). *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gordon, E. E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Przeł. E. Kuchtowa, A. Zielińska, Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Gozdecka, R. (2008). *Profesjonalizm nauczycieli muzyki w kontekście tradycyjnych i nowoczesnych metod nauczania* [w:] R. Gozdecka, M. Grusiewicz (red.), *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Górniewicz, J. (1992). *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka: porady dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Naukowe „Praxis”.

- Górniewicz, J. (2001). *Kategorie pedagogiczne. Tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Guilford, J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Guz, S., Andrzejewska, J. (2005). *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2004). *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2, Charakterystyka okresów rozwoju człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hetmańczyk, H. (2011). *Wykorzystanie teorii ograniczeń w procesie kształtowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Hurlok, S. H. (1985). *Rozwój dziecka*, t. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jankowski, W. (2006). *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór pism diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina.
- Jąder, M. (2005). *Krok... w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jąder, M. (2008). *Krok... w kierunku kreatywności. Zabawy i ćwiczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Juszczak, S. (2005). *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka.
- Juszczak, S. (2006). *Statystyka dla pedagogów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kamińska, B. (1997). *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Kapłon, M. (2006). *Spotkania z Małym Księciem. Wykorzystanie sztuki w pracy pedagogicznej z dziećmi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karbowniczek, J. (2000). *Kształtowanie postaw dziecka w edukacji wczesnoszkolnej wobec wartości estetycznych* [w:] W. Szlufik, A. Pękala (red.), *Dziecko i sztuka*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Karbowniczek, J. (2003). *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I-III w systemie zintegrowanym*, cz. 1. Kielce: Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej.

- Karbowniczek, J. (2005). *Kierunki zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* (komunikat z badań przeprowadzonych na terenie województwa świętokrzyskiego) [w:] W. Grelowska, J. Karbowniczek (red.), *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza.
- Karolak, W. (1997). *Sztuka jako zabawa, zabawa jako sztuka*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Karolak, W. (2005). *Warsztaty twórcze, warsztaty artystyczne*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Kataryńczuk-Mania, L. (2010). *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kataryńczuk-Mania, L., Bembnowicz, E. (2000). *Elementy pedagogiki zabawy w edukacji muzycznej (na przykładzie warsztatów muzycznych dla nauczycieli wychowania przedszkolnego pt. „W świecie piosenki i tańca”)* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Kataryńczuk-Mania, L., Kołodziejski, M., Kisiel, M. (2018). *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Khatena, J. (2000). *Enhancing Creativity of Gifted Children. A Guide for Parents and Teachers*. Hampton: Press Cresskill.
- Kisiel, M. (2005). *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kisiel, M. (2007). *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu.
- Kisiel, M. (2008). *Pedagogiczno-dydaktyczne implikacje dziecięcego przeżywania, doświadczenia, poznania i działania w obszarze muzyki* [w:] M. Kisiel (red.), *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczenia i poznawania muzyki*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu.
- Kisiel, M. (2011). *Rytmika w przedszkolu środkiem rozwijania predyspozycji muzycznych małego dziecka* [w:] S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Uniwersytet Śląski.
- Kisiel, M. (2013). *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszych wiekach szkolnym*. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Uniwersytet Śląski.

- Kisiel, M. (2015). *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka.
- Kisiel, M. (2016). *Dziecko uzdolnione muzycznie w edukacji wczesnoszkolnej. Obraz edukacji muzycznej klas początkowych z terenu miasta Katowic* [w:] A. Delecka-Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kisiel, M., Kołodziejski, M. (2018). *Music playing at home – family as an environment supporting musical activity of a child* [in:] A. A. Сбруева (red.), *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, no. 1 (75).
- Kisiel, M., Zrałek-Wolny, M. (2019). *Zabawa sztuką. Socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Klus-Stańska, D. (2008). *Teoretyczne podstawy wspierania rozwoju w procesie wczesnej edukacji* [w:] W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji.
- Klus-Stańska, D. (2019). *Paradygmat dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2013). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kłosińska, T. (2000). *Droga do twórczości: wdrażanie technik Celestyna Freineta*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kojs, R. (2000). *Dziecięca muzyka eksperymentalna* [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kołodziejski, M. (2011). *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki* [w:] M. Kołodziejski, M. Szymańska (red.), *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Kołodziejski, M. (2012). *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Kołodziejski, M. (2014). *Koncepcja ruchu kreatywnego Johna Feierabenda w edukacji przedszkolnej i szkolnej* [w:] M. Kołodziejski (red.), *Kreatywność w edukacji muzycznej*. Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Kozielecki, J. (1968). *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki, J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Krasoń, K. (2008). *Dziecko w roli. Pedagogia teatru dziecięcego, uwagi inicjalne* [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*. Katowice–Mysłowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda.
- Krasoń, K. (2008). *Wychowanie przez sztukę* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krasoń, K. (2011). *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik do testu dla szkoły podstawowej kl. I–III*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Krzywoń, D. (2003). *Ekspresja jako instrument rozwoju postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* [w:] K. Krasoń (red.), *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Katowice: Wydawnictwo Zespołu Katolickich Szkół Ogólnokształcących.
- Krzyżewska, J. (1998). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Słupsk: Wydawnictwo Agencji Usługowej „Omega”.
- Kubica-Skarbowska, M. (2000). *Z problemów wczesnej edukacji muzycznej dzieci w zakresie gry na fortepianie* [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kubiczek, B. (2007). *Metody aktywizujące: jak nauczyć uczniów uczenia się?* Opole: Wydawnictwo „Nowik”.
- Kujawiński, J. (1990). *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych* [w:] J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych, zarys metodyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kujawiński, J., Kurkowski, Z. (1990). *Muzyka* [w:] J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kulik, A. (2015). *Rozwój psychiczny dziecka* [w:] T. Wolańczyk, J. Komender (red.), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Kupisiewicz, Cz. (1993). *Metody nauczania* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Langier, C. (2008). *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym* [w:] U. Ordon, A. Pękala (red.), *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Lavender, Ch. (1991). *Making each minute count*. Milwaukee: Cop. Hal-Leonard Corporation.
- Lewandowska, K. (1978). *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lipska, E., Przychodzińska, M. (1991). *Muzyka w nauczaniu początkowym – metodyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lissa, Z. (1965). *Szkice z estetyki muzycznej*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1997). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Przeł. K. Polakowski, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Ławrowska, R. (2009). *Wychowanie muzyczno-ruchowe a życie w kolejnej mediamorfozie* [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Ławrowska, R. (2012). *Edukacja muzyczna dziecka jako nowa specjalność pedagogiczno-muzyczna* [w:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciejewska-Suchanek, L. (2010). *Creatio – przestrzeń subiektywna* [w:] E. Smak, S. Włoch (red.), *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Majzner, R. (2015). *Piosenka jako forma aktywności wokalnie-muzycznej małego dziecka* [w:] M. Kołodziejski, B. Pazur (red.), *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*. Lublin: Wydawnictwo Muzyczne „Polihymnia”.
- Malicka, M. (1982). *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.



- Manturzevska, M., Kamińska, B. (1990). *Rozwój muzyczny człowieka* [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Manturzevska, M., Kotarska, H., Miklaszewski, L., Miklaszewski, K. (1990). *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny* [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Marciniak, T. (1976). *Problemy wychowania plastycznego*. Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Maslow, A. H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Przeł. P. Sawicka, Warszawa: Wydawnictwo „Pax”.
- Maszke, A. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mazepa-Domagala, B. (2009). *Dziecięce spotkania ze sztuką: strategia projektowania spotkań ze sztuką opartą na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Michalak, R. (2011). *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Minczakiewicz, E. M. (2009). *Psychoruchowy rozwój dziecka: diagnoza. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2014). *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muszyńska, Ł. (1975). *Praca wychowawczo-dydaktyczna w klasach I-III i udział w niej rodziców* [w:] Ł. Muszyńska (red.), *Rodzina i dom. Rodzice i nauczyciele*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Nartowska, H. (1980). *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nęcka, E. (2000). *Psychologia*, t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nitsch, C., Hüther, G. (2013). *Muzykowanie czyni mądrzejszym* [w:] C. Nitsch, G. Hüther (red.), *Wspieranie rozwoju dziecka*. Tłum. P. Hodyra, Ożarów Mazowiecki: Bucknell University Press.
- Niziurski, M. (1988). *Z zagadnień twórczości muzycznej dziecka* [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Oleksa, I. (2013). *Twórczość w pracy nauczyciela* [w:] B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM.
- Pachociński, R. (1999). *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Pedagogicznych.
- Pachociński, R. (2006). *Oświata i praca w erze globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Pedagogicznych.
- Palka, S. (1988). *Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej uczniów* [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Parkita, E. (2005). *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Piątkowska-Pinczewska, K. (2009). *Aktywność twórcza, kreatywność a muzyczny rozwój dzieci i młodzieży* [w:] K. Piątkowska-Pinczewska (red.), *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*. Poznań–Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Pietrasieński, Z. (1960). *Psychologia sprawnego myślenia*. Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Pietrasieński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Pietrasieński, Z. (1979). *Zdolności* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pikała, A. (2008). *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kontekście potrzeb i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pikała, A. (2013). *Psychopedagogiczne determinanty aktywności twórczej uczniów szkół ogólnokształcących* [w:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce*. T. 5, *Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Płociennik, E. (2010). *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Podolska, B. (1979). *Z muzyką w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Poppek, S. (1985). *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Poppek, S. (red.) (1988a). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Poppek, S. (1988b). *Zachowania ekspresyjne dzieci jako przejaw aktywności twórczej* [w:] S. Poppek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Poppek, S. (1988c). *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne* [w:] S. Poppek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Przebęda, R. (1981). *Rozwój somatyczny i motoryczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Przetacznik-Gierowska, M., Makięło-Jarża, G. (1985). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Przychodzińska, M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Przychodzińska-Kaciczak, M. (1974). *Dziecko i muzyka*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Przychodzińska-Kaciczak, M. (1979). *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rau, K., Ziętkiewicz, E. (2014). *Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki w edukacji*. Poznań: Wydawnictwo G & P.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sacher, W. A. (1997). *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sacher, W. A. (red.) (2001). *Aktywność artystyczna i emocjonalna dzieci w wieku 4–12 lat*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sacher, W. A. (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sacher, W. A., Pitula, B. (2010). *Edukacja muzyczna na Słowacji w otoczeniu ogólnego systemu kształcenia*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji.
- Sajdak, A. (2004). *Metoda nauczania* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Sawa, B. (1990). *Dzieci z zaburzeniami mowy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Shuter-Dyson, R., Gabriel, C. (1986). *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Tłum. E. Głowacka, K. Miklaszewski, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Skorupka, S., Auderska, H., Łempicka, Z. (red.) (1969). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Skowrońska-Lebecka, E. (1984). *Dźwięk i gest*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Sloboda, J. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Tłum. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa, A. Urban, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Katedra Psychologii Muzyki.
- Smak, E. (2014). *Innowatyka w edukacji*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1992). *Muzyka dla dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Soroka, A. (2005). *Kształtowanie twórczej postawy dziecka poprzez zajęcia umuzykalniające w kl. I–III szkoły muzycznej I stopnia* [w:] E. A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Spionek, H. (1969). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Spitzer, M. (2007). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Spychiger, M. (1997). *Musik und außermusikalische Lerninhalte* [in:] H. Bruhn, R. Oerter, H. Rösing, (ed.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Hamburg: Urban & Schwarzenberg.
- Stefańska-Klar, R. (2003). *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchodolski, B. (red.) (1980). *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suświłło, M. (1997). *Analiza porównawcza wczesnej edukacji muzycznej w Polsce, Anglii i Niemczech* [w:] E. Rogalski (red.), *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Suświłło, M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Suświłło, M. (2012). *W poszukiwaniu modelu profesjonalnego rozwoju nauczyciela wczesnej edukacji* [w:] M. Suświłło (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Suświłło, M. (2015). *Inteligencja muzyczna – główne podejścia i modele* [w:] E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo „Libron” – Filip Lohner.
- Szatan, E. (2016). *Idea wykorzystania pracy zespołowej w doświadczaniu muzyki. Zajęcia muzyczno-ruchowe jako pole dla twórczości i kreatywności dzieci* [w:] E. Szatan, E. A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony (red.), *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K. J. (2013). *Trening kreatywności*. Gliwice: „Helion”.
- Szuścik, U. (2013). *Sztuka i twórczość dziecka w kontekście jego rozwoju i wychowania estetycznego* [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, J. Oleksy (red.), *Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, M. (1987). *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Świgulska, M. (2009). *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk* [w:] S. Popek, R. E. Bernacka, C. W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tarasiuk, R. (2014). *Wyobrażenia źródłem inspiracji i aktywności plastycznej. Aspekt psychologiczno-pedagogiczny* [w:] A. Mazur, R. Tarasiuk (red.), *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tyszkowa, M. (1990). *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Uchyla-Zroski, J. (1998). *Rodzina a domowe muzykowanie dziecka* [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uchyla-Zroski, J. (2005). *Rodzina – muzycznie aktywnym środowiskiem dziecka* [w:] W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uchyla-Zroski, J. (2010). *Sztuka w edukacji jako estetyczny nurt wychowania* [w:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. T. 3, Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Uchyla-Zroski, J. (2012). *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka* [w:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. T. 4, Muzyka w środowisku społecznym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Uchyla-Zroski, J. (2016). *Wartości edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w perspektywie tradycji i współczesności*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydział Artystyczny.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Vetulani, J. (2015). *Bez ograniczeń. Jak rządzi nami mózg*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Waluga, A. (2012). *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej: koncepcje, badania, programy*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego.
- Waluga, A., Weiner, A. (2016). *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego państwowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Muzyki i Tańca, Stowarzyszenie im. Zoltána Kadályá w Polsce.
- Weiner, A. (2010). *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym – determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Weiner, A. (2011). *Indywidualizacja procesu wczesnoszkolnej edukacji muzycznej* [w:] E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Weiner, A. (2016). *Twórczość na lekcji muzyki – kilka refleksji w perspektywie temporalnej* [w:] B. Niemierko, M. Szmigiel (red.), *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo „Grupa TOMAMI”.
- Wiatrowska, L., Dmochowska, H. (2013). *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wierszyłowski, J. (1981). *Psychologia muzyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Więckowski, R. (1995). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wilk, A. (2004). *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Wilk, K. (2014). *Selected self-assessed and self-perceived musical competences of future nursery school teachers and teachers of integrated early school education* [w:] M. Kołodziejcki (red.), *Kreatywność w edukacji muzycznej*. Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor.
- Wojnar, I. (1990). *Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka)* [w:] I. Wojnar, W. Pielasińska (red.), *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczna pedagogika w nieprzyjaznym otoczeniu* [w:] I. Wojnar (red.), *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wołoszynowa, L., (oprac.) (1986). *Młodszy wiek szkolny* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wuttke, J., Kisiel, M. (2006). *Wstęp* [w:] J. Wuttke, M. Kisiel (red.), *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*. Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.
- Wysocka, E. (2010). *Czy jesteśmy „skazani na twórczość?” Psychologia transgresyjna jako podstawa działalności wychowawczej wspomagającej autokreację młodego pokolenia* [w:] K. Krason, M. Kleszcz, A. Wąsiński (red.), *Transgresyjna istota kreacji*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji.
- Zaclona, Z. (2015). *Teoretyczne rozważania o potrzebie poszukiwań innowacyjnych w edukacji* [w:] Z. Zaclona (red.), *Innowacyjność we współczesnej edukacji*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.
- Zborowski, J. (1986). *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zwolińska, E. A. (1997). *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym: badania muzycznej aktywności umysłowej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Żuk, T. (1986). *Uzdolnienia twórcze a osobowość*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.



---

## Artykuły z czasopism

- Abramo, J. M., Reynolds, A. (2015). *Pedagogical Creativity as a Framework for Music Teacher Education*. "Journal of Music Teacher Education", no. 25, p. 37–51.
- Bałachowicz, J. (2017). *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVI, z. 1, s. 11–27.
- Białkowski, A. (2003). *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*. „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska. Sectio L, Artes”, vol. 1, s. 251.
- Burnard, P. (2007). *Reframing creativity and technology: Promoting pedagogic change in music education*. "Journal of Music, Technology & Education", no. 1, p. 37–55.
- Craft, A. (2003). *The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator*. "British Journal of Educational Studies", no. 51(2), p. 113–127.
- Fink, K. (2010). *Muzykowanie a edukacja muzyczna*. „Moderato”, nr 1, s. 119–123.
- Hall, Ch., Thomson, P. (2017). *Creativity in teaching: what can teachers learn from artists?* "Research Papers in Education", no. 32, p. 106–120.
- Hallam, S., Creech, A., McQueen, H. (2017). *What impact does teaching music informally in the classroom have on teachers, and their pedagogy?* "Music Education Research", no. 19, p. 42–59.
- Jakubowska, U. (1996). *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 3/4, s. 29–40.
- Janik, A. (2017). *Korczakowskie wychowanie do wartości*. „Wychowawca”, nr 11, s. 20–32.
- Jeffrey, B., Craft, A. (2004). *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships*. "Educational Studies", no. 30 (1), p. 77–87.
- Kamińska, B. (2002). *Zdolności muzyczne w ujęciu psychologii muzyki: ewolucja poglądów*. „Studia Psychologica”, nr 3, s. 187–195.
- Kataryńczuk-Mania, L., Kołodziejski, M., Kisiel, M. (2019). *Kreatywność jako przedmiot badań muzycznych*. „Rocznik Lubuski”, t. 45, cz. 1, s. 191–204.
- Kisiel, M. (2010). *Activation methods as an inspiration in shaping the child's preferences in music*. "The New Educational Review", vol. 21, no. 2, p. 259–272.
- Kisiel, M., Dubrovina, I. (2018). *Wprowadzanie dziecka w świat piękna poprzez wartości estetyczne sztuki muzycznej*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3 (67), s. 103–120.
- Kołodziejski, M. (2016). *Od nauczyciela do refleksyjnego badacza procesów edukacyjnych, czyli uwag kilka o kompetencjach pedagogiczno-badawczych nauczycieli muzyki*. „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego”, nr 8, s. 353–376.



- Kołodziejcki, M., Kisiel, M. (2018). *Music education in the light of the contemporary educational transformations in Poland* [in:] Evalds Daugulis (ed.), *Music Science Today: the Permanent and the Chanceable*. "Scientific Paper", no. 2(10), s. 161–167.
- Krasoń, K. (2011). *Cielesne kreowanie roli. Wizualizacyjne techniki parateatralne jako wsparcie rozwoju* [w:] K. Krasoń (red.), *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*. „Chowanna”, t. 1, (36), s. 297–313.
- Nogaj, A. A. (2017). *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 4, s. 9–29.
- Pitts, S. E. (2017). *What is music education for? Understanding and fostering routes into life-long musical engagement*. "Music Education Research", no. 19, p. 160–168.
- Rudnicka, M. (1988). *Wykorzystanie metody Celestyna Freineta na lekcjach muzyki w kl. I–III*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 1, s. 29–36.
- Rura, G. (2009). *Kto uczy nasze dzieci?* „Życie Szkoły”, nr 9, s. 5–12.
- Sacher, W. A. (2006). *Krańce chaosu koncepcyjnego w kształceniu nauczycieli muzyki*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3, s. 25–33.
- Słyk, U. (2014). *Процес формування творчої позиції дитини під час музичних та інтегрованих занять в основній школі: польський досвід* [b:] Г. Ю. Ніколаї (ред.), *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Суму: ВВП «Мрія», no. 1–2 (3–4).
- Słyk, U. (2015a). *Metody prowadzące do sukcesu pedagogicznego we wczesnej edukacji muzycznej*. „Wychowanie Muzyczne”, nr 5, s. 37–40.
- Słyk, U. (2015b). *Kształtowanie postawy twórczej w obszarze muzyki uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej*. „Kultura i Wychowanie”, nr 10 (2), s. 43–52.
- Słyk, U. (2015c). *Radość tworzenia i przeżywania dziecka w małych formach scenicznych na zajęciach organizowanych w szkole podstawowej*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 2 (58), s. 171–190.
- Słyk, U. (2016). *Treści edukacji wczesnoszkolnej – repertuar muzyczny do słuchania*. „Wychowanie Muzyczne”, nr 4, s. 23–28.
- Słyk, U. (2018). *Nauczyciel jako twórca procesu edukacyjnego a kreatywna aktywność muzyczna uczniów nauczania początkowego*. „Pedagogika”, t. XXVII, z. 1, s. 51–64.
- Słyk, U., Kisiel, M. (2014a). *Розвиток музичної творчої активності дитини у процесі навчання* [b:] А. А. Сбруева (ред.), *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суму: ВВП «Мрія», no. 9 (43).
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1980). *Muzyka i piosenka źródłem twórczej inwencji*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 1, s. 32–36.

- Szatan, E. (2017). *Twórczość i kreatywność dzieci na zajęciach muzyczno-ruchowych (z doświadczeń w pracy w środowisku małomiejskim)*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVI, Lublin, nr 1, s. 121–132.
- Swanwick, K., Tillman, J. (1986). *The sequence of musical development*. “British Journal of Music Education”, no. 3 (3), p. 305–339.
- Väkevä, L. , Westerlund, H. (2007). *The method of democracy in music education*. “Action, Criticism, and Theory for Music Education”, no. 7(4), p. 96–108.
- Więckowski, R. (1999). *Geneza współczesnej koncepcji integracji edukacji wczesnoszkolnej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 91–98.
- Więckowski, R. (2001). *Standardy edukacyjne*. „Życie Szkoły”, nr 6, s. 323–328.
- Witerska, K. (2011). *Drama kreatywna – perspektywa rozwojowa*. „Chowanna”, t. 1, s. 71–82.
- Wojteczek, K. (2008). *Czy twórczości można nauczyć?* „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4, s. 26–32.

## Dokumenty urzędowe i szkolne

- Dz. U. (2006). Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, L 394 z 30.12.2006.
- Dz. U. (2013). Rozporządzenie MEN, Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, <https://www.experto24.pl>, [dostęp: 25.02.2019].
- Dz. U. (2014). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803); Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. poz. 356).
- Szyk, U. (2015d). *Twórcze warsztaty muzyczne*. Program innowacji pedagogicznej z zakresu wychowania i edukacji uczniów pierwszego etapu kształcenia. Wpis uchwały Rady Pedagogicznej Zespołu Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju z dnia 14.01.2015 nr 6/2014/2015 w sprawie wprowadzenia innowacji pedagogicznej. Zaplanowana realizacja w terminie od 01 września 2015 r. do 30 maja 2018 r. w wykazie innowacji prowadzonym przez Kuratorium Oświaty w Katowicach.
- Dz. U. (2016). Zniesienie obowiązku szkolnego dla sześciolatków. Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2016 poz. 35.

- Dz. U. (2017a). Prawo oświatowe. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Dz. U. z 2017 r. poz. 59, MEN, Warszawa.
- Dz. U. (2017b). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. poz. 356, Warszawa 24.02.2017.
- Dz. U. (2017c). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28. marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz. U. 2017, poz. 703, MEN, Warszawa 2017.

## Netografia

- Akty prawne (2019) regulujące wprowadzanie i korzystanie z darmowego elementarza, <https://www.ore.edu.pl/2015/05/akty-prawne-3>
- Bentkowska, B. (oprac.) (2021). Publikacja umieszczona w Serwisie Publikacji Nauczycieli „ODA”, rok szk. 2001/2002, [http://awans.szkoła.pl/oficyna/publish.php?aut=011&art=011\\_01](http://awans.szkoła.pl/oficyna/publish.php?aut=011&art=011_01)
- Demczuk, E., Urbaniak, L. (2014). *Twórcze kompetencje nauczyciela – wyzwanie dziecięcej kreatywności w klasie z sześciolatkiem*, <http://docplayer.pl/23977603-Tworcze-kompetencje-nauczyciela-wyzwanie-dzieciej-kreatywnosci-w-klasie-z-szesciolatkiem-mgr-ewa-demczuk-mgr-leokadia-urbaniak.html>
- Dziamaska, D., Małyńska, M., Wróblewska, M., Woźniak, J. (2017). *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem*, MEN, ORE, s. 48, <http://www.ore.edu.pl; www.reformaedukacji.men.gov.pl>
- Epedagogika (2017), <https://epedagogika.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/innowacje-pedagogiczne-od-1-wrzesnia-2017-r.-1777.html>
- Flażolety w szkole (2017), <http://www.flazolet.net>
- Francuski dramat (2020). *Pan od muzyki*, <https://gloria.tv/video/NxMxdrFQJjkB4fgrhov-9h2YhF>
- Grabowska, I., Kotowska I. E. (2009). *Edukacja* [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Jastrzębie-Zdrój (2017), położenie, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Jastrz>
- Lorek, M., Wollman, L. (2019). *Nasz Elementarz z obudową*, ORE, <https://www.ore.edu.pl>

- Mak, J. (2020). *Innowacja pedagogiczna w szkole*, <http://www.nowaera.pl>
- Miejski Konkurs Inscenizacji Słowno-Muzycznej VI do utworów Ludwika Jerzego Kerna (2018), <https://www.tujastrzebie.pl/wiadomosci,sp3-i-sp9-zwyciezca-mi-miejskiego-konkursu-inscenizacji-slowno-muzycznej-do-utworow-l-j-kerna,wia5-3267-15213.html> [dostęp: 02.07.2022].
- Muzykoteka szkolna (2015), <http://www.muzykotekaszkolna.pl>
- Ogólnopolski Program (2017). *Pracownia Muzyczna Casio*, <http://www.wychmuz.pl>
- Okoński, A. (2013). *Rozwój zawodowy nauczyciela* [w:] B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*. Ružomberok: VERBUM.
- Ordon, U. (2015). *Edukacja elementarna. Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III – raport z badań*, s. 129–131, file:///C:/Users/Urszula/Downloads/eetp.raport.ordon\_0.pdf
- Organizacja pracy (2017), <https://www.portaloswiatowy.pl/organizacja-pracy-szkoly-inne-zagadnienia/zmiany-w-sprawie-innowacji-pedagogicznej-od-wrzesnia-2017-13909.html> [dostęp: 10.12.2019].
- Pakuła, U. (2006). Autorskie warsztaty „Płyś i zabawy” na cztery pory roku, materiały edukacyjne dla nauczycieli + CDR, Łódź 2006, <http://www.agencjaluxart.com>
- Program (2015). *Twórczy nauczyciel*, <http://www.mnodn.kangur.edu.pl/programy.php>
- Programy (2007–2013) realizowane w ramach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, m.in. Uczenie się przez całe życie. W skład programu wchodziły następujące programy: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, <https://bip.frse.org.pl/programy>
- Pyrzanowski, M. (oprac.) (2018). *Polska koncepcja „muzyki” w oparciu o współczesne systemy wychowania muzycznego*, <http://docs4.chomikuj.pl/79990325,PL,0,0>
- Rozstrzygnięcie konkursu (2016). *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej jest ważna. Konkurs dobrych praktyk muzycznych*, <http://www.wychmuz.pl>
- Sauermann, J. (2018). *Rola nauczyciela w kształtowaniu postaw uczniów*, <https://www.szkolnictwo.pl>
- Słyk, U. (2019). *Innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, maszynopis pracy doktorskiej, promotor dr hab. Mirosław Kisiel, dr Magdalena Christ, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Śląski w Katowicach, <https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/11803>
- Weiner, A. (2013). *Rozwój muzyczny człowieka – wybrane ujęcia* [w:] A. M. Żukowska (red.), *Edukacyjny i terapeutyczny aspekt sztuki*. Lublin: Wydawnictwo UWCS, 2013.

## Programy i podręczniki

- Brzózka, J., Harmak, K. (2012). *Nasze „Razem w szkole”*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Budniak, A., Kisiel, M., Mnich, M. (2020). *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3. „Wielka przygoda” doświadczam – przeżywam – poznaję – wyjaśniam – tworzę*. Warszawa: Nowa Era.
- Hamerski, J., Jakubowska, E., Józwiak, M., Putkiewicz, A. (2014). *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasz elementarz”*. Warszawa: Wyd. ORE.
- Hamerski, J., Jakubowska, E., Józwiak, M., Putkiewicz, A. (2014). *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła”*. Warszawa: Wyd. ORE.
- Krasoń, K. (2011). *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik do testu dla szkoły podstawowej kl. I–III, cz. I i cz. II. Kraków: PDF.
- Lorek, M., Wollman, L. (2014/2015). *Nasz elementarz kl. I, podręcznik*. Warszawa: MEN.
- Lorek, M., Zatorska, M. (2014/2015). *Nasza szkoła kl. II i kl. III, podręcznik*. Warszawa: MEN.
- Płytoteka przedszkolna (2004). *Już w szkole. CD sześciolatka*. Warszawa: Wyd. Nowa Era.
- Płytoteka przedszkolna (2005). *Wesołe przedszkole 5-latka*. Warszawa: WSiP.
- Płytoteka szkolna (2001). *Wesoła szkoła, kl. I–III*. Warszawa: WSiP.
- Płytoteka szkolna (2006). *Już w szkole, kl. I*. Warszawa: Wyd. Nowa Era.
- Płytoteka szkolna (2006). *Wędrówki muzyczne, szkoła podstawowa 4–6*. Warszawa: Wyd. Nowa Era.
- Płytoteka szkolna (2007). *Wesoła szkoła 6-latka*. Warszawa: WSiP.
- Płytoteka szkolna (2009). *Nowe już w szkole, kl. I*. Warszawa: Wyd. Nowa Era.
- Płytoteka szkolna (2011). *Muzyka i piosenki od A do Z*. Warszawa: Wydawca Didasko.
- Przewodnik metodyczny (2001). *Wesoła szkoła – kształcenie zintegrowane w kl. III*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt K. (1997). *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wójcik, T. (2012). *Muzyczny świat. Podręcznik, szkoła podstawowa*. Kielce: Wyd. Mac.

# Aneks

*Najwyższym poziomem umiejętności edukacyjnych jest sztuka obudzenia kreatywności, przy wykorzystaniu prostych pomocy dydaktycznych.*

Albert Einstein

1. Kwestionariusz wywiadu z uczniem w wieku 6/7–9/10 lat.
2. Kwestionariusz testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA).
3. Arkusz obserwacji działań twórczych uczniów kl. I–III.
4. Wybrane scenariusze twórczych zajęć muzycznych i zintegrowanych, realizowanych w ramach warsztatów muzycznych przeznaczonych dla uczniów kl. I–III.
5. Materiał zdjęciowy dokumentujący przebieg badanych zdarzeń.

## Załącznik 1

### KWESTIONARIUSZ WYWIADU z uczniem w wieku 6/7-9/10 lat

Drogi Uczniu.

Niniejszy kwestionariusz wywiadu służy wyłącznie badaniom naukowym. Jego celem jest uzyskanie informacji na temat Waszego ustosunkowania się do muzyki. Wywiad składa się z siedmiu pytań otwartych lub wielokrotnego wyboru. Proszę Was o udzielenie rzetelnej odpowiedzi<sup>13</sup>.

1. Czy i dlaczego lubisz chodzić do szkoły?

- Tak (dlaczego?): .....
- Nie (dlaczego?): .....

2. Czy i dlaczego podobają Ci się zajęcia muzyczne w szkole?

- Tak (dlaczego?): .....
- Nie (dlaczego?): .....
- Czasami (dlaczego?): .....

3. Co i dlaczego najbardziej lubisz robić podczas zajęć muzycznych?

(wskaz od 1 - najważniejsze, do 5 - najmniej ważne)

- śpiewać,
- tańczyć,
- grać na instrumentach,
- słuchać muzyki,
- tworzyć (poszukiwać, malować muzykę, układać melodię, swobodnie tańczyć-grać)

4. Czy i dlaczego lubisz występować na scenie przed publicznością?

- Tak, Nie, Czasami,
- Doprecyzuj, dlaczego: .....

5. W jakiej formie najchętniej występujesz przed publicznością?

- sam (solo)
- z kolegą / z koleżanką
- w grupie
- gdzieś z boku, niewidocznie, jako tło – jeżeli muszę.

<sup>13</sup> W trakcie prowadzonego badania tekst będzie czytał uczniom nauczyciel.



6. Podczas publicznych występów jaki rodzaj muzykowania jest Ci najbliższy: śpiewanie, granie na instrumencie muzycznym (dzwonkach, flażolecie, bębnu itp.), tańczenie, improwizowanie ruchem do muzyki, przebieranie się za różne postacie, lub gdy jestem konferansjerem itp. (można wybrać kilka)
7. Jakie inne zajęcia, oprócz muzyki, najbardziej podobają Ci się w szkole?

.....

.....

.....

**Metryczka:**

Płeć: dziewczyna / chłopak      Wiek: ..... lat      klasa .....

Imię i inicjał nazwiska: .....

Data wywiadu: .....

nauczyciel przeprowadzający wywiad: .....

Dziękuję Ci za rozmowę.

## Załącznik 2

### KWESTIONARIUSZ TESTU

### „OCENY POZIOMU TWÓRCZEGO POTENCJAŁU I KREATYWNEJ AKTYWNOŚCI” UCZNIÓW W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM (OPTPiKA)

Test przeznaczony jest dla uczniów klas I–III. Zawiera polecenia odnoszące się do podejmowanej przez nich twórczej aktywności muzycznej w następujących kategoriach umiejętności: śpiewu, gry na instrumentach muzycznych, słuchania muzyki, ruchu przy muzyce oraz tworzenia. Wytwory dziecięcej działalności będą fotografowane i rejestrowane wideofonicznie oraz gromadzone w odpowiednich teczkach.

Imię i nazwisko: .....

Klasa: .....

KATEGORIE		PODEJMOWANIE AKTYWNOŚCI ARTYSTYCZNEJ	PUNKTACJA	Przedstawia inne propozycje – kreatywne myślenie		
				TAK	NIE	
1.	Śpiew i ćwiczenia mowy	a.	Zaśpiewaj dowolną piosenkę. <i>Czy potrafisz wykonać ją inaczej?</i> Wymyśl inną melodię.	1 2 3 4 5 6	1	0
		b.	Zrytmizuj wylicznkę, którą znasz, np. „Ślimak, ślimak, pokaż rogi, dam ci sera na pierogi, jak nie sera, to kapusty, od kapusty będziesz tłusty”. <i>Czy potrafisz wykonać ją inaczej?</i> Spróbuj jeszcze raz.	1 2 3 4 5 6	1	0
		c.	Ułóż do tej rymowanki melodię. Spróbuj wymyślić inną linię melodyczną.	1 2 3 4 5 6	1	0
2.	Gra na instrumentach	a.	Wybierz z przygotowanego materiału komponenty, z których zbudujesz zabawkę dźwiękową, następnie poszukaj ciekawego brzmienia. <i>Czy potrafisz odnaleźć inne dźwięki w tym przedmiocie?</i> Podaj przykład: .....	1 2 3 4 5 6	1	0
		b.	Stwórz akompaniament do piosenki „Zawsze razem” lub utworu muzycznego L. Boccheriniego <i>Menuet</i> , wykorzystując: bębenek, grzechotkę, tamburyn, trójkąt lub/i drewnianka. Zaproponuj inny podkład muzyczny, aby wzbogacić swoją prezentację.	1 2 3 4 5 6	1	0
		c.	Zagraj na wybranym instrumencie melodycznym, np. na dzwoneczkach, własny utwór. Zrób to najlepiej jak potrafisz. <i>Jak inaczej można byłoby go wykonać?</i> Podaj swoją propozycję.	1 2 3 4 5 6	1	0
		d.	Za pomocą dowolnego/dowolnych instrumentów muzycznych zilustruj treść pracy plastycznej. Masz do wyboru trzy dzieła. Spróbuj zastosować inne możliwości, swoje wykonania. <i>Jakie efekty specjalne zastosujesz?</i>	1 2 3 4 5 6	1	0
3.	Słuchanie muzyki	a.	Posłuchaj utworu E. Griega <i>Poranek</i> . <i>Powiedz, o czym opowiada muzyka? Czy ten utwór może ilustrować inne zdarzenie, opisywać odmienną sytuację?</i> Podaj przykład.	1 2 3 4 5 6	1	0
		b.	Zatytułuj swoją opowieść stworzoną do wystuchanego wcześniej utworu: ..... Jeśli potrafisz, podaj jeszcze inny tytuł: .....	1 2 3 4 5 6	1	0
4.	Ruch przy muzyce	a.	Zatańcz najlepiej jak potrafisz do muzyki z utworu I. J. Paderewskiego <i>Menuet</i> . <i>Czy potrafisz wykonać go inaczej?</i> Spróbuj zatańczyć ponownie.	1 2 3 4 5 6	1	0

**Poziom twórczego potencjału:** 1 – b. słabo, 2 – słabo, 3 – przeciętnie, 4 – dobrze, 5 – b. dobrze, 6 – doskonale.

**Uczeń przedstawia inne rozwiązanie (kreatywne myślenie):** 1 – wykazuje chęć poszukiwania, przedstawia inną propozycję; 0 – nie potrafi wskazać nowego rozwiązania (Brzózka, Harmak, 2010).

**Klucz**

Liczba punktów		Kategorie	Śpiewanie i ćwiczenia mowy	Granie na instrumentach	Słuchanie muzyki	Ruch przy muzyce	Razem
Poziom umiejętności		Stopień nasilenia					
wysoki	60-50	doskonale	18-16	24-21	12-11	6	
		bardzo dobrze	15-13	20-17	10-9	5	
średni	40-30	dobrze	12-10	16-13	8-7	4	
		przeciętnie	9-7	12-9	6-5	3	
niski	20-10	słabo	6-4	8-5	4-3	2	
		bardzo słabo	3-0	4-0	2-0	1	

**Śpiew i ćwiczenia mowy (uczeń):**

- 1 – Nie podejmuje aktywności wokalne.
- 2 – Z trudem podejmuje aktywność wokalną, śpiewając, ujawnia braki pamięciowe. Próbuje rytmizować wylizankę.
- 3 – Śpiewa piosenkę, popełniając błędy intonacyjne. Pamięta zarys melodii piosenki. Wypowiada mało rytmicznie tekst wylizanki.
- 4 – Śpiewa samodzielnie piosenkę, niewłaściwie reguluje oddech. Rytmizuje wylizankę.
- 5 – Śpiewa samodzielnie piosenkę, wykonuje ją poprawnie pod względem intonacyjnym. Tekst i melodia wykonywanego utworu są zgodne z oryginałem. Swobodnie rytmizuje wylizankę.
- 6 – Śpiewa piosenkę z ekspresją, porusza się rytmicznie. Wyraźnie i z estymą/gracją rytmizuje tekst wylizanki.

**Gra na instrumentach muzycznych (uczeń):**

- 1 – Nie podejmuje aktywności w grze na wybranym instrumencie muzycznym.
- 2 – Z trudem podejmuje aktywność instrumentalną, nie potrafi posługiwać się zabawkami dźwiękowymi oraz instrumentami perkusyjnymi.
- 3 – Próbuje tworzyć prosty akompaniament do dzieła plastycznego, piosenki lub utworu instrumentalnego, ma trudności z wyczuciem rytmu.
- 4 – Tworzy prosty akompaniament do dzieła plastycznego, piosenki lub utworu instrumentalnego. Brzmienie instrumentu, na którym gra, jest niedostosowane do słuchanej muzyki. Wykazuje brak pewności siebie.
- 5 – Samodzielnie tworzy akompaniament do dzieła plastycznego, piosenki lub utworu instrumentalnego, współgra z rytmem i zgodnie z melodią.

6 – Tworzy akompaniament do dzieła plastycznego, piosenki lub utworu instrumentalnego z zastosowaniem różnych środków ekspresji. Wykazuje się bardzo dobrym poczuciem rytmu, próbuje tańczyć i śpiewać.

**Słuchanie muzyki (uczeń):**

- 1 – Nie potrafi skoncentrować się na słuchanej muzyce, nie okazuje zainteresowania nią.
- 2 – Wysłuchuje tylko niektóre charakterystyczne brzmienia.
- 3 – Zastanawia się nad treścią słuchanego utworu muzycznego. Podejmuje próby reagowania ruchem.
- 4 – Wyraża jednym słowem lub zdaniem treść słuchanego utworu muzycznego.
- 5 – Tworzy krótką opowieść na temat prezentowanego dzieła.
- 6 – Tworzy różne historyjki do słuchanego utworu muzycznego. Wypowiada się w sposób ekspresyjny, wzbogaca swoją wypowiedź pantomimiką i gestykulacją.

**Ruch przy muzyce (uczeń):**

- 1 – Nie podejmuje aktywności ruchowej.
- 2 – Próbuje poruszać się do muzyki, nie wyczuwa zmian tempa i dynamiki, pozostaje poza utworem muzycznym.
- 3 – Właściwie reaguje ruchem na zmiany tempa i dynamiki w utworze.
- 4 – Próbuje tańczyć, tworzy prosty układ ruchowy, koncentruje się jedynie na sobie.
- 5 – Współgra z muzyką, swobodnie porusza się, improwizuje do utworu muzycznego.
- 6 – Świadomie i swobodnie tworzy układ taneczny, ruch improwizowany jest prze-myślany. Potrafi gospodarować ruchem i przestrzenią, stosuje różne środki ekspresji.

**Proponowane utwory muzyczne (Płytoteka szkolna, 2011):**

1. *Menuet* L. Boccheriniego (CD 2) – gra na instrumentach.
2. *Poranek ze suity Peer Gynt* E. Griega (CD 13) – słuchanie muzyki.
3. *Menuet* I. J. Paderewskiego (CD 19) – taniec, improwizacja ruchowa.

## Załącznik 3

### ARKUSZ OBSERWACJI działań twórczych uczniów klas I-III

Imię, inicjał nazwiska ucznia: .....

Kl. .... Data obserwacji: .....

Obserwator: ..... Czas obserwacji: .....

Temat zajęć (scenariusz nr .....): .....

KATEGORIE	PODEJMOWANIE AKTYWNOŚCI ARTYSTYCZNEJ		PUNKTACJA
Śpiew i ćwiczenia mowy	śpiewa poznaną piosenkę a cappella		1 2 3 4 5 6
	rytmizuje tekst (zdania, przysłowia, wyliczanki)		1 2 3 4 5 6
	układa melodię:	na dowolny temat	1 2 3 4 5 6
		do rymowanki	1 2 3 4 5 6
		do tekstu	1 2 3 4 5 6
Gra na instrumen- tach mu- zycznych	tworzy instrument, poszukuje ciekawego brzmienia		1 2 3 4 5 6
	tworzy akompaniament do piosenki, słuchanego utworu muzycznego		1 2 3 4 5 6
	swobodnie improwizuje		1 2 3 4 5 6
	tworzy ilustracje instrumentalne do:	wiersza	1 2 3 4 5 6
		piosenki	1 2 3 4 5 6
	dzieła plastycznego	1 2 3 4 5 6	
Słuchanie muzyki	wypowiada się nt. słuchanej muzyki		1 2 3 4 5 6
	tworzy kompozycję plastyczną do muzyki		1 2 3 4 5 6
	nadaje tytuł słuchanej muzyce		1 2 3 4 5 6
	próbuję stworzyć tekst do utworu muzycznego		1 2 3 4 5 6
Ruch przy muzyce	swobodnie interpretuje ruchem:	piosenkę	1 2 3 4 5 6
		utwór instrumentalny	1 2 3 4 5 6
	Tańcząc, potrafi zagospodarować przestrzeń		1 2 3 4 5 6

Poziom skali: **1** - bardzo słaby, **2** - słaby, **3** - przecięty, **4** - dobry, **5** - bardzo dobry, **6** - doskonały.

**Klucz – podejmowanie aktywności artystycznej**

Poziom umiejętności		Liczba punktów	Podejmowanie aktywności artystycznej / stopień nasile- nia	Śpiew i ćwiczenia mowy	Gra na instrumen- tach	Słuchanie muzyki	Ruch przy muzyce
wysoki	108-73	doskonale	30-26	36-31	24-21	18-16	
		bardzo dobrze	25-21	30-25	20-17	15-13	
średni	72-37	dobrze	20-16	24-19	16-13	12-10	
		przeciętnie	15-11	18-13	12-9	9-7	
niski	36-0	słabo	10-6	12-7	8-5	6-4	
		bardzo słabo	5-0	6-0	4-0	3-0	

KATEGORIE	OBSERWOWANE ZACHOWANIA (UCZEŃ JEST):						UWAGI	
<b>Zaangażowanie w działania twórcze</b>	zainteresowany	1	2	3	4	5	6	
	aktywny	1	2	3	4	5	6	
	ujawnia wewnętrzną motywację	1	2	3	4	5	6	
	chętnie podejmuje ryzyko	1	2	3	4	5	6	
<b>Umiejętność słucha- nia poleceń</b>	koncentruje się na poleceniu	1	2	3	4	5	6	
	słucha wypowiedzi innych	1	2	3	4	5	6	
	zgłasza się do odpowiedzi	1	2	3	4	5	6	
	spontanicznie wypowiada się	1	2	3	4	5	6	
<b>Umiejętność roz- wiązywania pro- blemów - myślenie kreatywne</b>	konsekwentnie dąży do celu	1	2	3	4	5	6	
	proponuje oryginalne rozwiązania	1	2	3	4	5	6	
	podejmuje się ambitnych zadań	1	2	3	4	5	6	
	zaskakuje pomysłami	1	2	3	4	5	6	
<b>Umiejętność współ- pracy w grupie / kształtowanie się wizji społecznych</b>	pomaga słabszym	1	2	3	4	5	6	
	współpracuje w grupie	1	2	3	4	5	6	
	dominuje w grupie	1	2	3	4	5	6	
	łagodzi konflikty/nieporozumienia	1	2	3	4	5	6	

Poziom w skali 6-stopniowej: **1** - wcale, **2** - sporadycznie, **3** - czasami, **4** - często, **5** - bardzo często, **6** - zawsze.



**Klucz – obserwowane zachowania**

Liczba punktów		Obserwowane zachowania/ stopień nasilenia	Zaangażowanie w działania twórcze	Umiejętność słuchania poleceń	Umiejętność rozwiązywania problemów – myślenie kreatywne	Umiejętność współpracy w grupie/ kształtowanie się więzi społecznych
wysoki	102-65	zawsze	24-21	24-21	24-21	24-21
		bardzo często	20-17	20-17	20-17	20-17
średni	64-33	często	16-13	16-13	16-13	16-13
		czasami	12-9	12-9	12-9	12-9
niski	32-0	sporadycznie	8-5	8-5	8-5	8-5
		wcale	4-0	4-0	4-0	4-0

## Załącznik 4

### WYBRANE SCENARIUSZE

### MUZYCZNYCH ZAJĘĆ ZINTEGROWANYCH I TWÓRCZYCH

realizowane w ramach warsztatów muzycznych przeznaczonych dla uczniów klas I-III

#### Scenariusz 1

TEMAT: **Muzyka ilustracyjna czynnikiem stymulującym aktywność dziecka**

CEL GŁÓWNY: kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania i tworzenia muzyki.

CZAS TRWANIA: 90 minut.

CELE OGÓLNE: rozwijanie pamięci i wyobraźni muzycznej, rozwijanie umiejętności uważnego słuchania, zwiększenie energii, przywrócenie naturalnej aktywności życiowej i motywacji do działania, wyzwolenie spontaniczności uczniów, kształtowanie umiejętności dostrzegania zjawisk pogodowych występujących w przyrodzie, rozwijanie poczucia rytmu, reagowanie na zmiany tempa, kształtowanie umiejętności gry na instrumencie.

CELE OPERACYJNE (uczeń):

- potrafi zaśpiewać powitanekę i piosenkę,
- gra na flażolecie poznany utwór muzyczny,
- wykonuje pracę techniczną zgodnie z poleceniem (rekwizyt – muzyczny instrument),
- dostrzega charakterystyczne cechy pór roku,
- rozwija wyobraźnię i działalność twórczą poprzez aktywny udział w zabawach,
- potrafi zilustrować ruchem słuchany utwór muzyczny,
- dostrzega dynamikę i reaguje ruchem na zmiany tempa, wykorzystuje instrumenty perkusyjne, m.in. grzechotki, drewnienka, trójkąty, tamburyn oraz przedmioty codziennego użytku, tworząc akompaniament do utworu muzycznego,
- tworzy instrument wielofunkcyjny (kapelusze),
- tworzy ilustracje muzyczne – poszukuje ciekawego brzmienia,
- rozwija umiejętność współpracy w zespole.

METODA: czynna (ćwiczenia ruchowe, wykonanie pracy technicznej, gra na instrumentach), słowna (polecenia, rozmowa z dziećmi), percepcyjna (aktywne słuchanie muzyki).

FORMY PRACY: indywidualna, w grupach i z całą klasą (ustawienie stolików: 4 grupy po 6 osób).

POMOCE: odtwarzacz, nagrania utworów muzycznych na płycie CD (Muzykoteka szkolna, 2015; Płytoteka szkolna, 2006):

muzyka: Vivaldi, *Cztery pory roku: Wiosna cz. I – Allegro, Lato cz. III – Presto, Jesień cz. I – Allegro, Zima cz. II – Largo*; M. Musorgski, *Taniec kurcząt w skorupkach*; J. Strauss, *Polka Pizzicato*; N. Rimski-Korsakow, *Lot trzmiela*; C. Saint-Saëns, *Kukułka w głębi lasu*;

materiały: koperta z zadaniami dla każdej grupy, 4 pudełka z różnymi materiałami o ciekawym brzmieniu (np. szeleszczące folie, kulki siarkowe „Knall Balls”, pudełka, zabawki, ptaszek na wodę itp.), 4 pudełka z instrumentami po 6 sztuk (trójkąty, grzechotki, tamburyny, drewnianka), klej, piórnik oraz „skrzynka skarbów” (kolorowe talerzyki w barwach pór roku – zielone, żółte, wielokolorowe, niebieskie, papierowe elementy – symbole poszczególnych pór roku, paski bibuły, gumeczki recepturki).

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### Część wstępna

1. Powitanie: dzieci stoją na środku sali, tworząc koło, ćwiczą samogłoski: A..., O..., E...,

zaśpiewanie powitanki: *Dzień dobry, witamy, bez taty i bez mamy,  
Dzień dobry, witamy, na koncert zapraszamy.  
Dzień dobry, witamy, piosenkę zaśpiewamy,  
Dzień dobry, zapraszamy Was.* (Pakuła, 2006)



2. Przypomnienie poznanej piosenki pt. „Pory roku” (Wójcik, 2012: 55):

- |   |   |
|---|---|
| 1. Cztery pory roku to karuzela,<br>rozańczony świat swoje barwy zmienia.<br>I nie wiadomo jak,<br>każda wiosna nam dodaje lat. | 2. Wiosna się zieleni i kwitną sady,<br>lato złoci się, pachnie owocami.<br>Liść rudy spadnie z drzew,<br>białą drogą przyjdzie pierwszy śnieg. |
|---|---|

Wykonanie na dzwoneczkach australijskiej melodii ludowej pt. „Cztery pory roku”.



3. Utrwalenie melodii piosenki pt. „Przyszła wiosna do niedźwiedzia”. (*uczniowie wykonują utwór na flażolecie*)

Zapis nutowy w podręczniku *Flażolety w szkole – śpiewnik z nutami, chwytami na flażolet i harmonią funkcyjną (Flażolety w szkole, 2017)*.

### Część główna

1. WPROWADZENIE: Dzisiaj na zajęciach będziemy poszukiwaczami zimy, wiosny, lata i jesieni. Przypomnimy, jak powinna wyglądać każda pora roku we właściwym dla niej kalendarzowym miejscu. Jak według was powinna wyglądać prawdziwa zima, wiosna itd.? (*swobodne wypowiedzi uczniów na temat pór roku*)
2. ODGŁOSY PRZYRODY: Posłuchaj i odgadnij, jaka to może być pora roku? (*nauczyciel odtwarza nagrania: charakterystyczne odgłosy wiosny, lata, jesieni, zimy*)
3. ILUSTRACJA INSTRUMENTALNA DO OPOWIADANIA – każda grupa otrzymuje kopertę z zadaniem (*wiosna, lato, jesień, zima*):
  - za pomocą różnych instrumentów, przyborów itp. spróbujcie wywołać odgłosy, które można usłyszeć w poszczególnych porach roku (*praca w czterech grupach*);
  - ustalcie między sobą, który instrument będzie wybrzmiewał dane zjawisko pogodowe i w jaki sposób to przedstawiś. (*uczniowie otrzymują pudełka z różnymi skarbami, instrumentami*)

**Wiosną:** słończko, śpiew ptaków, klekot bociana, kukułka;

**Latem:** brzęczące owady – pszczoły, na łące pasące się owce, krowy, letnia burza (deszcz, grzmoty, grad, wiatr, chlupot wody, tęcza (*westchnienie wszystkich dzieci*);

**Jesienią:** szelest liści, kruki (kr-r), wrony (ka-a), wiatr, deszczyk (kapuśniaczek);

**Zimą:** gwizdzący wiatr, skrzypienie śniegu, tupanie, kulig – dzwoneczki, strzelające iskry (kulki siarkowe).

Próba brzmienia poszczególnych zjawisk i odgłosów przyrody. Nauczyciel lub wybrany uczeń czyta opowiadania, dzieci tworzą ilustracje instrumentalnie i głosowo.

## Teksty dla uczniów z poszczególnych grup

### Grupa I

Zbliża się wiosna, dni są coraz dłuższe i cieplejsze. **Słoneczko** (np. trójkąt) zaczyna coraz bardziej przygrzewać. Na bezlistnych jeszcze gałęziach swoje gniazda zaczynają budować pięknie śpiewające **ptaki** (...). Nawet bociany już powróciły z dalekiej podróży, oznajmiając swoje zadowolenie radosnym **klekotem** (...). A z pobliskiego lasu dochodzą wszystkim już znane odgłosy pana **kukułki** (...).

### Grupa II

Jest już lato, słońce mocniej grzeje. Pasterz na łące pasie swoje domowe zwierzęta: **owce** (...), **krowy** (...). Wokół słychać **brzęczące owady** (...), to z pewnością pszczoły, które pośpiesznie zbierają złocisty nektar. Na niebie pojawiły się ciemne chmury. Nadciąga **burza** (...), z oddali dochodzą stłumione **grzmoty** (...). **Nagle** zerwał się **porywisty wiatr** (...). Zaczyna padać. Najpierw pojedyncze **krople** (...). **To chyba grad**. Czasami tak się dzieje, gdy temperatura powietrza wysoko w chmurach spadnie poniżej zera. Nagle lunął **deszcz** (...) – **ale leje! Jak z cebra!** (...). Powoli przestaje **padać** (...), **deszcz pada** jednostajnie i coraz słabiej, coraz ciszej. **Woda** (...) strumykami spływa do kanałów, O! tam, w czerwonych kaloszkach bawi się mały chłopczyk, wesoło **rozchlapuje** (...) wodę w kałuży. Z pewnością mama nie będzie zachwycona. Stopniowo wypogadza się. Wyjrzało **słoneczko** (...), a na niebie pojawiła się piękna, kolorowa **tęcza** (...).

### Grupa III

Liście na drzewach zmieniają kolory, delikatnie szeleszcząc, opadają na ziemię (...). Ileż radości (...) mają dzieci, które wesoło bawią się w **szeleszczących liściach** (...). Z oddali dochodzą głosy ptaków, takich jak: **kruki** (...) i **wrony** (...), które przyleciały już do nas na zimę. Zrobiło się chłodniej, wieje zimny północny **wiatr** (...). Po jakimś czasie wiatr cichnie (...), pada drobny „**kapuśniaczek**” (...).

### Grupa IV

Nadchodzi zima. Za oknem sypie śnieg, **wieje** (...) i **gwiżdże wiatr** (...). Chyba słychać **dzwonki sań** (...). Ktoś się zbliża. **Skrzypi śnieg pod nogami** (...). Słychać **kroki** (...), **tupanie** (...). Może to Mikołaj idzie z prezentami do wszystkich grzecznych dzieci? W kominku palą się drwa, **strzelają iskry** (...), a po izbie rozchodzi się zapach choinki i domowego, przytulnego ogniska. Teraz wszyscy odkładamy do pudełek użyte materiały. Nauczyciel zaprasza uczniów na środek sali, wspólnie siadamy na dywanie. Nauczyciel: – Przyniosłem do klasy **TAJEMNICZĄ SKRZYNKĘ**, w której **COŚ** jest uwięzione. Jak myślicie, co ona skrywa? (*pory roku*)

4. **KAPELUSZE** – nauczyciel prowadzi narrację:

- Po czym jeszcze można rozpoznać porę roku oprócz dźwięków? (*po barwach*)

- Przygotujemy kapelusze w odpowiednich kolorach i przyozdobimy je różnymi elementami. (*rozdanie kolorowych talerzyków i szablonów, dzieci przyozdabiają talerzyki, przywiązują gumeczki recepturki, zawieszają bibułkę – praca indywidualna*)
- Zakładamy kapelusze.
- 5. IMPROWIZACJA INSTRUMENTALNA – spotkanie z utworem muzycznym A. Vivaldiego *Cztery pory roku*. (*każda grupa otrzymuje inny zestaw instrumentów perkusyjnych: 6 trójkątów, 6 par grzechotek, 6 par drewniaków, 6 tamburynów*)
- Wzbogacimy instrumentalnie wszystkie cztery pory roku. Zaczniemy od wiosny... itd. (*każda grupa za pomocą instrumentów tworzy rytmiczną improwizację. Gdy zmieni się pora roku – gra kolejna grupa dzieci*)
- Aby pory roku wiedziały, jak mają po sobie następować, będzie potrzebna obecność dyrygenta. Kto chciałby pełnić tę rolę? Orkiestra przygotowana – to gramy! (improwizacja instrumentalna do utworu A. Vivaldiego *Cztery pory roku*)
- 6. IMPROWIZACJA – działanie muzyczne z użyciem gestodźwięków i innych przedmiotów
- Czy bez instrumentów też można grać? W jaki sposób?;
- **Taniec kurcząt w skorupkach** – ilustracja rytmiczno-ruchowa – gestodźwięki<sup>14</sup>;
- **Polka Pizzicato** – wykorzystanie do gry kapelusza wykonanego z papierowego talerzyka<sup>15</sup>;
- **Lot trzmiela** – uczniowie grają na łyżkach, dzieci otrzymują patyczki (cienki, grube)<sup>16</sup>, szukają sposobu wydobycia dźwięku na kapeluszu, wykorzystując jego elementy;
- Jak zatytułowałbyś ten utwór muzyczny?
- 7. CZĘŚĆ KOŃCOWA
- ZABAWA WYCISZAJĄCA – poszukiwanie kukułki w utworze muzycznym C. Saint-Saënsa<sup>17</sup> **Kukułka w głębi lasu**:
- uczniowie stoją lub siedzą w kole, wszyscy zdejmują kapelusze, podczas słuchania utworu osoba stojąca w kole zgodnie z dźwiękami wskazuje kolejno na każde dziecko. To, na które wypadnie „kukanie” kukułki, zostaje kukułką i zakłada kapelusz. Zabawa trwa do skończenia utworu muzycznego. Uczniowie mogą zliczyć, ile razy usłyszeli „kukanie”, lub sprawdzić, komu najczęściej udało się zostać kukułką;

<sup>14</sup> M. Musorgski, *Taniec kurcząt w skorupkach*, <https://www.youtube.com> [dostęp: 08.03.2020].

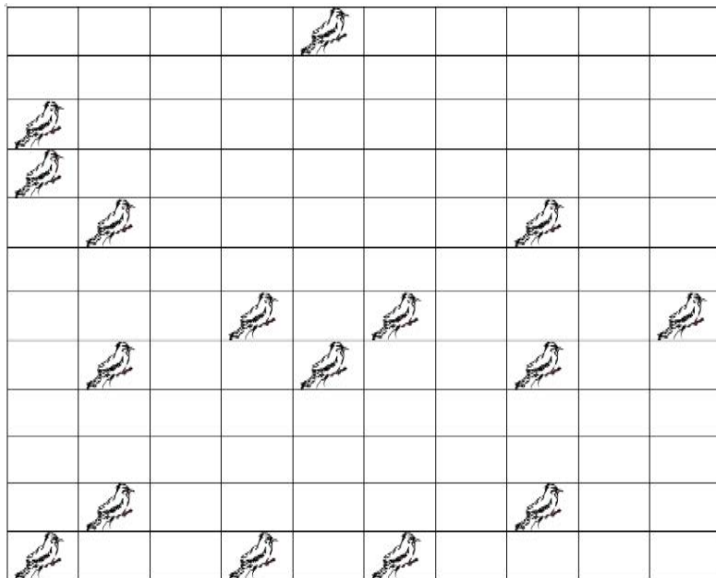
<sup>15</sup> J. Strauss, *Pizzicato-polka*, <https://www.youtube.com> [dostęp: 08.03.2020].

<sup>16</sup> N. Rimski-Korsakow, *Lot trzmiela*, <https://www.youtube.com> [dostęp: 08.03.2020].

<sup>17</sup> C. Saint-Saëns, *Karnawał zwierząt*, <https://www.youtube.com> [dostęp: 08.03.2020].

- dzieci otrzymują szablon z kilkoma obrazkami kukułki. Słuchając utworu muzycznego, zaznaczają dowolnym symbolem ukryte ptaki.

**Rys. 1.** Szablon do aktywnego słuchania muzyki



Źródło: opracowanie własne.

8. PODSUMOWANIE ZAJĘĆ, słowna ocena aktywności uczniów, porządkowanie sali.

Pytania ewaluacyjne: *Jakie zadania wykonywaliśmy dzisiaj podczas zajęć? Która zabawa była według Ciebie/Was najciekawsza? Jakie instrumenty muzyczne wykorzystywaliśmy do tworzenia muzyki i/lub akompaniamentu?*

\* \* \*

**Scenariusz 2**

TEMAT: **Jesienne inspiracje przy muzyce A. Vivaldiego *Cztery pory roku* – „Jesień”**

CEL GŁÓWNY: kształcenie wrażliwości słuchowej.

CZAS LEKCJI: 45 minut.

CELE SZCZEGÓŁOWE: tworzenie improwizacji słownych – rytmicznych i ruchowych, tworzenie akompaniamentu do utworu A. Vivaldiego *Cztery pory roku*, cz. I, „Jesień” z instrumentów-zabawek samodzielnie wykonanych, budowanie grających rekwizytów, poszukiwanie ciekawego brzmienia, tworzenie akompaniamentu do piosenki, słuchanie muzyki A. Vivaldiego „Jesień” cz. I i III,



tworzenie ilustracji instrumentalnej do wiersza T. Różewicza „Jesień”, rozwijanie wyobraźni twórczej, wykonanie pracy plastycznej inspirowanej muzyką.

CELE OPERACYJNE (uczeń):

- rytmizuje poznany tekst,
- tworzy akompaniament do słuchanej muzyki A. Vivaldiego *Cztery pory roku*,
- potrafi wykonać ciekawy instrument z materiału przeznaczonego do wtórnego użytku,
- uważnie słucha utworu muzycznego, wypowiada się na jego temat,
- potrafi umuzyczyć treść wiersza,
- wykonuje pracę plastyczną.

POMOCE DYDAKTYCZNE: odtwarzacz, nagrania utworów muzycznych na CD, muzyka: A. Vivaldiego *Cztery pory roku* – „Jesień” cz. I i III (Muzykoteka szkolna, 2015), odgłosy przyrody, efekty dźwiękowe: wróble, gawrony, żurawie (Płydoteka przedszkolna, 2004; 2005), zamiatanie liści, wiatr, deszcz, wiersz T. Różewicza „Jesień”, różnego rodzaju przedmioty codziennego użytku, m.in. kubeczki, pudełeczka, opakowania, woreczki foliowe, papierowe talerzyki, plastikowe rurki, ryż, kasza, piasek, koraliki, kasztany, kamyczki, do wypełnienia pojemników itp., kartki papieru, kredki – pastele.

METODY: słowne – pogadanka, praktyczne – działalność uczniów.

FORMY PRACY: indywidualna, grupowa.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

1. Nasłuchiwanie odgłosów z otoczenia, rozpoznawanie i naśladowanie (*wypowiedzi dzieci na temat usłyszanych odgłosów: były głośne – ciche, długie – krótkie, wysokie – niskie, szybkie – wolne*)
2. Wyobraź sobie, że jesteś w parku lub w lesie, co słyszysz? (*szum drzew, liści, śpiew ptaków itp.*)
3. Wysłuchaj odgłosów lasu. (*nagranie CD, dzieci odgadują charakterystyczne leśne odgłosy*<sup>18</sup>)
4. Zamknij oczy i pomyśl: pada deszczyk. Co wtedy słyszysz? (*dzieci naśladowują głosem padające krople: kap..., kap..., sz sz..., pada deszczyszszsz, plum, plim...*)
5. Praca indywidualna – wykonanie własnego instrumentu muzycznego.
6. Ilustrowanie odgłosów deszczowej pogody za pomocą wykonanych przez siebie instrumentów.
7. Ilustrowanie treści wiersza U. Stryk pt. „Czas jesieni” z użyciem dźwięków ortofonicznych oraz gestodźwięków i instrumentów szkolnych. Podział uczniów na grupy: I grupa – uczniowie tworzą ilustrację głosową, II grupa – uczniowie tworzą ilustrację instrumentalną; później zamiana.

<sup>18</sup> Odgłosy natury, ptaki, las, <https://www.youtube.com> [dostęp: 08.03.2020].

## Czas jesieni

autor: Urszula Słyk

Gdy nadejdzie czas jesieni,  
wszystko się na świecie zmienia.

Kolorowe liście z drzewa  
Spadną – wiatr je porozwiewa...

Jak co roku, o tej porze,  
każdy krząta się jak może

Wiewióreczka – „Ruda Basia”  
Po gałęziach sprytnie hasa,  
strąca skarby swym ogonkiem,  
w berka bawi się ze słonkiem.

Żołędziami się zachwyca,  
i do gniazda je przemyca,  
gdzie układa i sortuje,  
bo porządek utrzymuje.

Wkrótce nastał dzień ponury,  
choć wiatr rozpędził chmury,  
nadał drobny kapuśniaczek  
moczył wróbla szary fraczek.  
Jednak wróbel wesolutko  
po kałużach skakał w kółko.  
Cieszył się, że pada deszcz,  
baw się z wróblem jeśli chcesz!

szu..., szu... szu... (gazety, kartki-karty pracy, grzechotki)  
gwizd, dmuchanie w butelkę itp.)

szuranie butami po podłodze: szur, szur..., grzechotki

podskoki uczniów: hop, hop, hop..., bębenek,  
spadanie żołądki, kasztanów pac, pac, pac... – drewnianka

klaskanie w dłonie z rytmiczną recytacją

szum... (kij deszczowy)

kap, kap... – trójkąt, bębenek – granie opuszkami palców)

imitacja głosowa ćwir, ćwir, ćwir...

bębenek, tamburyn

8. Słuchanie piosenki pt. „Jesień” – próba śpiewania refrenu.
9. Improwizacja ruchowa do muzyki A. Vivaldiego *Cztery pory roku* – „Jesień” cz. I (Płydoteka szkolna, 2009).
10. Wykonanie pastelami pracy plastycznej inspirowanej muzyką A. Vivaldiego „Jesień” cz. III<sup>19</sup>.
11. Porządkowanie stanowisk pracy, tworzenie wystawy, wypowiedzi uczniów na temat wykonanych prac plastycznych.

<sup>19</sup> A. Vivaldi, *Cztery pory roku, Jesień*, cz. I Allegro, <https://www.youtube.com> [dostęp: 08.03.2020].

12. Podsumowanie i ewaluacja zajęć: *Kto przypomni, jakie odgłosy towarzyszą jesiennej porze roku? Co możesz powiedzieć o instrumencie-zabawce, którą samodzielnie wykonałeś? Co mógłbyś (mogłabyś) powiedzieć o wykonanych dziełach plastycznych swoich koleżanek/ kolegów?*

\* \* \*

### Scenariusz 3

**TEMAT: W zimowej krainie – twórcze warsztaty muzyczne w zakresie rozwijania kreatywnej wyobraźni muzycznej**

CEL GŁÓWNY: kształtowanie wyobraźni twórczej.

CZAS LEKCJI: 90 minut.

CELE SZCZEGÓŁOWE: tworzenie improwizacji głosowych, słownych i rytmicznych, ruchowych, słuchanie muzyki A. Vivaldiego: odbiór dzieła sztuki – uwrażliwienie na piękno przyrody, umiejętność wyrażania swoich uczuć, przeżyć i wyobrażeń, dostrzeganie nietypowych rozwiązań, umacnianie w uczniach ich kreatywnego, indywidualnego podejścia do tematu, wyrażanie ruchem, tańcem i gestem uczuć związanych z dziełem: plastycznym, poetyckim i muzycznym, nauka piosenki „Kolorowy śnieg”.

CELE OPERACYJNE (uczeń):

- potrafi tworzyć improwizacje głosowe i ruchowe do słuchanej muzyki elektronicznej,
- słucha i wyobraża sobie zimową krainę,
- wypowiada się na temat słuchanej muzyki,
- próbuje stworzyć ciekawe zimowe opowieści,
- potrafi zaśpiewać refren piosenki,
- tworzy akompaniament za pomocą instrumentów perkusyjnych,
- tworzy improwizacje ruchowe,
- wykonuje pracę plastyczną do słuchanej muzyki.

POMOCE DYDAKTYCZNE: utwory instrumentalne (A. Vivaldiego „Zima”, cz. II, C. Debussy’ego *Tańczący śnieg* z cyklu „Kącik dziecięcy”; B. Mazurka *W lodowej krainie* z cyklu „Sny dziecięce” muzyka elektroniczna); nagrania: Zima – rozpoznawanie źródeł dźwięku; piosenka „Kolorowy śnieg”, słowa L. J. Kern; nagranie wiersza W. Osuchowskiej-Orłowskiej „Pierwszy śnieg”, rec. Z. Zamachowski (Płytoteka szkolna, 2006; Płytoteka szkolna, 2001); „skrzynia wyobraźni” (pudełko, z którego uczniowie „wyciągają” swoje pomysły), folia malarska; rekwizyty: paski kolorowej bibuły w kolorach zielonym, czerwonym, liliowym i beżowym; ilustracja zimowego krajobrazu; instrumenty perkusyjne lub własnego wykonania.

**METODY:** metody aktywizujące: stymulacja twórczego rozwoju: stwarzanie sytuacji problemowej, nagradzanie nietypowych rozwiązań (ocena słowna, pochwała), inspiracja różnymi dziełami sztuki, jak muzyka, literatura, poezja, malarstwo, taniec.

**FORMY PRACY:** indywidualna, grupowa.

### PRZEBIEG ZAJĘĆ

1. Uczniowie siedzą na dywanie w kręgu, słuchają wiersza W. Osuchowskiej-Orłowskiej (Przewodnik metodyczny, 2001):

#### „Pierwszy śnieg”

Śnieg przyszedł wczesnym rankiem: wszyscy jeszcze spali, miał na nogach puchate, śnieżnobia- łe boty	Wszystko się wybieliło, wszystko pięknie zaśnieżyło, wszystko się odmieniło! Białe są dachy, na wróble strachy, białe ogrody i samochody, białe ulice i kamienice, białe podwórka i buda Burka, białe sny dzieci, księżyc biało świeci, biały przystanek. Biały poranek.
i powiewał na wietrze jego biały szalik, a stąpał bezszelestnie – jak to robią koty.	
W białe, miękkie futerko otulony cały, w białej czapce na głowie, w białych rękawicach,	
białą, puchatą łapką – robi białe czary... I nagle... tak jak z bajki cała okolica!	

Uczniowie wypowiadają się na temat słuchanego wiersza: *Co zmieniło się, gdy spadł pierwszy śnieg?*

2. Dzisiaj wybieramy się do „zimowej krainy”, pełnej śniegu i lodu. Jak może wyglądać taki krajobraz? Co nam najbardziej będzie potrzebne na wyprawę do zimowej krainy? Przygotowałam „skrzynię pomysłów”, w niej znajduje się wszystko to, co może się nam przydać.
3. Uczniowie „wyciągają” pomysły ze „skrzyni wyobraźni”. Każde dziecko zastanawia się, co może z niej „wyjść”. Chętna osoba w milczeniu podchodzi do skrzynki i „na niby” wyciąga swój pomysł, demonstruje

go innym dzieciom (ruchem, odgłosami, mimiką twarzy itp.), pozostali uczniowie odgadują, co ma na myśli (*dzieci podają swoje propozycje, gromadzą słownictwo dotyczące pogody, zjawisk atmosferycznych, ubioru, odgłosów przyrody, zimowego sprzętu itp.*)

4. Słuchanie muzyki elektronicznej B. Mazurka „*W lodowej krainie*” (Płytkoteka szkolna, 2001). O czym może opowiadać taka muzyka?
  - uczniowie nadają tytuł utworowi, którego wysłuchali,
  - tworzą improwizacje ruchowe z „przyborem/zabawką najbardziej dla niego przydatnym/przydatną”
  - układają opowiadania i wzbogacają opowieści instrumentami perkusyjnymi.
5. Słuchanie utworów: A. Vivaldiego *Cztery pory roku* cz. I<sup>20</sup>, porównanie z utworem B. Mazurka *W krainie lodu* i *Zima* na motywach utworu tego samego mistrza:
  - Czym różnią się oba utwory?
  - Która muzyka sprawia wrażenie zimniejszej? Która cieplejszej i dlaczego?
  - Jakie środki muzyczne zastosowali kompozytorzy do przedstawienia krajobrazu zimowego (rodzaj instrumentu, barwa brzmienia, dźwięki łagodne, ostre itp.)?
6. Czy śnieg może być „kolorowy”?
  - zapoznanie uczniów ze słowami piosenki „Kolorowy śnieg”, muz. H. Krakowiak, sł. L. J. Kern,
  - rytmiczna recytacja tekstu piosenki,
  - improwizacja ruchowa wiersza (dzieci dzielą się na cztery grupy, każda otrzymuje jeden kolor bibuły). Uczniowie przedstawiają ruchem poszczególne zwrotki wiersza.

♩ = 120

Czy wam nie przyszło  
nigdy do głowy,  
Że śnieg powinien być  
„kolorowy”?

*Albo zielony, albo czerwony,  
Liliowy albo beż.*

Śnieg ten lepiłoby się wspaniale,  
A bałwan biały nie byłby, ale...

*Albo zielony, albo czerwony,  
Liliowy albo beż.*

<sup>20</sup> A. Vivaldi, *Cztery pory roku, Zima*, cz. I, <https://www.youtube.com> [dostęp: 08.03.2020].

7. Zabawa ruchowa z „kolorowym śniegiem”

Nauczyciel rozkłada folię, każdy uczeń chwytą za jej brzegi, delikatnie nią „faluje” (w tle rozbrzmiewa muzyka A. Vivaldiego „Zima” cz. II).

8. Próba zaśpiewania piosenki z nagraniem CD „Kolorowy śnieg” (Płytkoteka szkolna, 2001).

Podczas śpiewania refrenu uczniowie wrzucają na folię zwinięte kulki bibuły w kolorze zielonym, czerwonym, liliowym i beżowym. Zgodnie z tekstem dorzucają białe kulki bibuły – delikatnie podrzucają je na folii, śpiewając piosenkę.

9. Wykonanie pracy plastyczno-technicznej. Malowanie pastelami kolorowego tła.

Wydzieranie „kółek” z białego arkusza papieru, naklejanie elementów bałwanka na barwnej kartce.

10. Wystawa prac, wspólne omówienie wytworów uczniów.

11. Podsumowanie zajęć. Rozmowa na temat przebiegu zajęć i samopoczucia uczniów.

Pytania ewaluacyjne: *Co według Was umożliwiła nam wyobraźnia? Jakie odczucia towarzyszyły Wam podczas słuchania muzyki i improwizacji ruchowej? Jakiego koloru może być śnieg, czy można sobie wyobrazić inne jego barwy? Co możesz powiedzieć o swoich/waszych pracach plastyczno-technicznych?*

## Załącznik 5

## MATERIAŁ ZDJEŃCOWY DOKUMENTUJĄCY PRZEBIEG BADANYCH ZDARZEŃ



**Fot. 1.** Tworzenie instrumentów z różnych przedmiotów, poszukiwanie ciekawego brzmienia, kl. I c, listopad 2015 r.



**Fot. 2.** Zabawa w orkiestrę, gra na instrumentach perkusyjnych, kl. II c, październik 2015 r.



**Fot. 3.** Tworzenie ilustracji instrumentalnej do opowiadania o wiosnie, kl. II c, kwiecień 2016 r.



**Fot. 4.** Zjawiska pogodowe. Układanie opowiadań i ilustracji dźwiękowych, kl. II c, marzec 2016 r.



**Fot. 5.** Improwizacja rytmiczna do pieśni S. Moniuszki pt. „Prząśniczka”, kl. II c, maj 2017 r.



**Fot. 6.** Wykonanie rekwizytów. „Motylki” do utworu muzycznego P. Czajkowskiego z baletu *Dziadek do orzechów* – „Taniec pastuszków”, kl. II c, luty 2017 r.

Źródło: materiał z kolekcji własnej.





**Fot. 7.** Przedstawienie teatralne „Brzydkie kaczątko”, kl. II c, maj 2017 r.



**Fot. 8.** Wizyta uczniów kl. II c w Domu Opieki Społecznej „Dar serca”, inscenizacja wiersza L. J. Kerna „Konik polny i Mrówka”. Prezentacja umiejętności gry na fleżolecie, Jastrzębie-Zdrój, kwiecień 2017 r.



**Fot. 9.** Przedstawienie teatralne „Królowa Śnieżka” z okazji Dnia Matki, kl. III c, maj 2018 r.



**Fot. 10.** Akademia szkolna z okazji Dnia Niepodległości, polonez, kl. I c, ZSMS Jastrzębie-Zdrój, listopad 2015 r.



**Fot. 11.** Szkolne jasełka „Światłość w ciemności świeci”, kl. III c, ZSMS Jastrzębie-Zdrój, grudzień 2018 r.



**Fot. 12.** Dzień Babci i Dziadka, uroczystość rodzinna z udziałem dziadków, kl. I c, 2016 r.

Źródło: materiał z kolekcji własnej.

## PRACE PLASTYCZNE UCZNIÓW - W WYBORZE



**Rys. 1.** Wiktoria, „Tańcząca pszczołka” do utworu N. Rimskiego-Korsakowa „Lot trzmiela”, kl. III c.



**Rys. 2.** Zosia, „Budząca się wiosna”, A. Vivaldi Cztery pory roku cz. I, „Wiosna”, kl. I c.



**Rys. 3.** Agnieszka, „Rój pszczół” do utworu N. Rimskiego-Korsakowa „Lot trzmiela”, kl. III c.



**Rys. 4.** „Kropkowo”. Praca plastyczna do muzyki F. Chopina *Preludium Des-dur* „Deszczowe”, Wiktoria, kl. II c.



**Rys. 5.** „Trele lala”. Praca plastyczna do muzyki F. Chopina *Preludium Des-dur* „Deszczowe”, Mateuszek, kl. II c.



**Rys. 6.** „Kolorowa muzyka”, A. Vivaldiego *Cztery pory roku cz. II*, „Jesień”, Dominika, kl. III c.





**Rys. 7.** „Tańczący bałwanek”, praca plastyczno-techniczna do piosenki „Kolorowy śnieg”, Emilka, kl. III c.



**Rys. 8.** Kodowanie muzyki, praca Mai i Martynki, kl. II „c”.



**Rys. 9.** „Idę z parasolem”, rysunek do piosenki „W deszczowym rytmie”, Amelka kl. II c.



**Rys. 10.** „Zachodzące słońce”, ilustracja do utworu E. Griega „Poranek”, Anita, kl. III c.



**Rys. 11.** „Nasza klasa”, praca wykonana przez Amelkę i Maję, kl. III c.



**Rys. 12.** Autoportret: Martynka, Filip, Klaudia i Bartek, kl. I c.

Źródło: materiał z kolekcji własnej.

# Streszczenie/Summary

**Streszczenie:** *Inspiracje muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej.*

Praca w swoim przedmiocie badań obejmuje rozważania ukazujące nowatorskie prowadzenie zintegrowanych zajęć muzycznych na pierwszym etapie kształcenia. W projekcie szczególny nacisk został położony na rozwijanie aktywności twórczej i kreatywności uczniów metodami aktywizującymi, realizowanymi podczas szkolnych zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. W ciągu trzyletniego okresu kształcenia uczniowie byli stymulowani programem twórczych warsztatów muzycznych. Weryfikacji podlegały przemiany w zachowaniu uczniów, jakie nastąpiły w aspekcie artystycznej działalności, które zarejestrowano w trakcie obserwacji indywidualnej i grupowej. Dokonano również weryfikacji skuteczności zastosowanej procedury badawczej za pomocą standaryzowanych narzędzi. W dysertacji zwrócono uwagę na zaniedbaną sferę edukacji muzycznej, nie tylko w zakresie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności, ale także rozwijania zainteresowań muzycznych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. W eksploracji dostrzeżono istotną rolę nauczyciela jako inspiratora życia artystycznego w środowisku szkolnym oraz odnotowano potrzebę aktualizowania i poszerzania wiedzy przez pedagogów wczesnoszkolnych w tym zakresie. Zaprezentowany w pracy materiał może zainspirować czytelników do refleksji nad efektami pracy w zawodzie nauczyciela nauczania początkowego. Pozostanie także wartościowym źródłem dalszych eksploracji i poszukiwania innowacyjnych rozwiązań w obszarze rozwijania kreatywnej aktywności twórczej, a także stymulowania uczniów nowatorską działalnością muzyczną. Zabiegi te w procesie zintegrowanych zajęć muzycznych pozwolą na wywołanie korzystnych zmian w zachowaniu oraz wyposażą uczniów w kompetencje niezbędne w dalszej edukacji i życiu społecznym.

**Słowa kluczowe:** *inspiracje muzyczne, aktywność twórcza, kreatywność, uczeń, nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna*

**Abstract:** *Musical inspirations in the processes of development of the creative activity and creative attitudes of students in early school education*

The paper considers a new approach to conducting integrated music classes at the initial stage of education. The project highlights the importance of developing students' creative activity and creativity through the activity-based methods adopted during school classes and extracurricular activities. During the three-year period of education, the students were stimulated by creative music workshops. The changes in regard to students' artistic activity and behaviour were verified during group and individual observations. The effectiveness of the adopted test procedure was also verified by means of standardised tools. The dissertation points out the neglect of musical education, not only in regard to the development of creative attitude and creativity but also in terms of developing students' interest in music in early school education. The study recognizes the vital role of a teacher as an initiator of artistic life in the school environment and shows the need of updating and spreading the knowledge in this matter among the early school education pedagogics. The presented research may inspire the readers to reflect upon the results of the work of a teacher in early school education. It may also serve as a source for further research and starting point for searching innovative solutions in terms of creative activity development of students and the stimulation of their creative musical activity. These actions in the process of integrated music classes will allow the positive changes in students' behaviour and the development of their competence that is crucial in further education and social life.

**Keywords:** *musical inspirations, creative activity, creativity, student, teacher, early school education*

---

**Zusammenfassung:** *Musikalische Inspirationen beim Entwicklungsprozess der kreativen Aktivitäten und Haltung von Schülern in ihrer Bildung auf der Primarstufe*

Die Forschungsgegenstand vorliegender Arbeit umfasst Überlegungen, die sich auf eine innovative Durchführung von integriertem Musikunterricht auf der Primarstufe beziehen. Im Projekt legte man großen Wert auf die Entwicklung der kreativen Aktivität und der Kreativität von Schülern, was mithilfe von aktivierenden Methoden, die man während des Unterrichts und der Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts in der Schule benutzt, erreicht werden konnte. Innerhalb von dreijährigen Bildung werden die Schüler mit kreativen Musikworkshops gefördert. Zur Überprüfung werden die Veränderungen gegeben, die in künstlerischer Aktivität und im Verhalten von Schülern erfolgen sind. Diese Veränderungen werden während Einzel- und Gruppenbeobachtung bemerkt. Mithilfe von standardisierten Methoden wurde die Wirksamkeit der verwendeten Forschungsprozedur überprüft. In der Dissertation wurde die Aufmerksamkeit der ungepflegten Sphäre der musikalischen Bildung geschenkt, nicht nur in Bezug auf die Entwicklung einer kreativen Haltung, aber auch auf die Entwicklung von musikalischen Interessen der Schüler in der Grundschule. In der Forschung bemerkte man eine große Rolle des Lehrers als eines Inspirators des künstlerischen Lebens in der Schule und es wurde festgelegt, dass dieses Wissen von Grundschulpädagogen ständig aktualisiert und erweitert werden muss. Das vorgelegte Material in dieser Arbeit kann den Lesern zur Reflexion über Arbeitseffekte im Beruf eines Grundschulpädagogen inspirieren. Die Dissertation dient somit auch als eine wertvolle Quelle für weitere Erforschungen und für die Suche nach innovativen Lösungen, dank denen die Schüler durch musikalische Tätigkeit unterstützt werden und dank denen ihre kreative Aktivität entwickelt werden kann. Dadurch kann man während des integrierten Musikunterrichts die günstige Veränderungen im Verhalten der Schüler beeinflussen und sie mit unentbehrlichen Kompetenzen ausstatten, über die man in der weiteren Bildung und gesellschaftlichem Leben verfügen muss.

**Schlüsselwörter:** *Musikalische Inspirationen, Kreative Tätigkeit, Kreativität, Schüler, Lehrer, die Bildung in der Primarstufe*





# Noty biograficzne

**URSZULA SŁYK** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i muzyki oraz wykładowca akademicki. Realizuje zadania nauczyciela-doradcy metodycznego dla pedagogów wczesnoszkolnych z terenu miast Jastrzębie-Zdrój i Żory, powierzone jej przez Śląskiego Kuratora Oświaty pod nadzorem Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku.

Nauczyciel dyplomowany, zawodowo związana z Zespołem Szkół Mistrzostwa Sportowego w Szkole Podstawowej nr 3 z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju. Posiada także dodatkowe kwalifikacje w zakresie: *Interwencji w zaburzeniach zachowania dzieci i młodzieży w świetle różnych koncepcji terapeutycznych, Tworzenia przez nauczycieli własnych programów nauczania, Tańców krajów Unii Europejskiej oraz Aktywności muzyczno-ruchowej dzieci.*

Urszula Słyk organizowała dla nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej szkolenia z cyklu *Tańce i zabawy edukacyjne*. Współtworzyła Międzyszkolny Konkurs Piosenki Dziecięcej „...jak skowronek” w Jastrzębiu-Zdroju. Aktywnie brała udział w licznych projektach edukacyjnych: Śladami Oskara Kolberga IV edycja Ogólnopolskiego Konkursu Wydawnictwa Nowa Era „Projekt z klasą” (2014); *Przyjaźnię się z Fryderykiem Chopinem*; Ogólnopolska Akcja *Rozśpiewana przerwa – patriotyczne śpiewanie* (PSEiAM) oraz opracowanie wersji *B Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*. Autorka wdrożyła program innowacji pedagogicznej z zakresu wychowania i edukacji dzieci na pierwszym etapie kształcenia pt. *Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Pod jej kierunkiem zespoły artystyczne „Minutki” i „Fantazja” uczestniczyły w wielu konkursach, przeglądach i festiwalach na terenie województwa śląskiego, zdobywając wysokie miejsca i wyróżnienia oraz tworzyły oprawę muzyczną podczas wielu apeli, akademii i uroczystości szkolnych.

Urszula Słyk jest autorką 20 publikacji, w tym 7 w czasopismach rankingowych, tj.: „Kultura i Wychowanie”, „Nauczyciel i Szkoła”, „Wychowanie na co Dzień”, „Refleksyjne wychowanie – profilaktyka edukacyjna i rodzinna” oraz „Pedagogika”. Pozostałe tworzą rozdziały w recenzowanych monografiach wieloautorskich oraz rekomendacje i artykuły w czasopiśmie „Wychowanie Muzyczne”. Autorka uczestniczyła także w licznych konferencjach naukowych o charakterze międzynarodowym, jak i krajowym. Współprowadziła warsztat dla studentów pt. *Artystyczna podróż – ruch, taniec i zabawa w rytm muzyki z różnych zakątków świata* na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, w ramach IV spotkania z nauką i życiem studenckim dla młodzieży i szkół ponadgimnazjalnych.

Jest członkinią Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki ISME – Koło Zoltana Kodalya, PSEiAM – Polskiego Stowarzyszenia Edukacji i Animacji Muzycznej oraz SNM – Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki.

Kontakt: slykula@o2.pl; u.slyk@wom.edu.pl  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2778-9051>

\* \* \*

**MIROSŁAW KISIEL** – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, pracownik badawczo-dydaktyczny Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych.

Autor jest specjalistą w zakresie edukacji muzycznej, muzykoterapii w edukacji, emisji głosu dla nauczycieli oraz tańca. M. Kisiel jest twórcą i współtwórcą 10 monografii: *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej* (2003), *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze* (2005), *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka* (2007), *Child as an active student in music education* (2012), *Emisja i higiena głosu w pracy dydaktycznej nauczyciela* (2012), *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym* (2013), *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej* (2015), *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych* (2018), *Zabawą sztuką. Socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiały w przedszkolu* (2019), a także redaktorem i współredaktorem naukowym 13 tomów zbiorowych. W dorobku swoim może poszczycić się również licznymi pracami zamieszczonymi w publikacjach zbiorowych, które były wydane w polskich i zagranicznych ośrodkach akademickich oraz artykułami w czasopismach naukowych i edukacyjnych.

Mirosław Kisiel aktywnie pracuje na rzecz stowarzyszeń naukowych, tj.: Polska Sekcja ISME International Society for Music Education (Warszawa), Polskie Towarzystwo im. Edwina E. Gordona (Bydgoszcz) oraz Stowarzyszenie Muzykoterapeutów Polskich (Wrocław). Jest również rzeczoznawcą podręczników i konsultantem z zakresu edukacji muzycznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Pełni także funkcję członka komitetu redakcyjnego cyklicznie wydawanych tomów prac naukowych na Ukrainie *Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Наукове видання*, wydawanego przez Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка oraz w Polsce. Jest członkiem Rady Naukowej czasopisma „Studia z Pedagogiki Muzycznej” UMCS Lublin.

Kontakt: miroslaw.kisiel@us.edu.pl  
ORCID: <https://orcid.org/000-0003-2002-0116>



**URSZULA SŁYK**, dr nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i muzyki oraz wykładowca akademicki.

**MIROŚLAW KISIEL**, dr hab., prof. UŚ, specjalista w zakresie edukacji muzycznej, teorii muzyki i pedagogiki, muzykoterapii w edukacji, emisji głosu dla nauczycieli oraz tańca.

### **Streszczenie**

Praca w swoim przedmiocie badań obejmuje rozważania ukazujące nowatorskie prowadzenie zintegrowanych zajęć muzycznych na pierwszym etapie kształcenia ogólnego. W projekcie szczególny nacisk został położony na rozwijanie postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów metodami aktywizującymi, realizowanymi podczas szkolnych zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Zaprezentowany w pracy materiał może zainspirować czytelników do refleksji nad efektami pracy w zawodzie nauczyciela nauczania początkowego. Jest również wartościowym źródłem innowacyjnych rozwiązań w obszarze rozwijania kreatywnej aktywności twórczej, a także stymulowania uczniów do wielorakiej działalności muzycznej.

Zabiegi te w procesie zintegrowanych zajęć muzycznych pozwolą na wywołanie korzystnych zmian w zachowaniu dziecka oraz wyposażą uczniów w kompetencje niezbędne w dalszej edukacji i życiu społecznym.

### **Z recenzji**

„Przygotowana monografia jest dziełem spełniającym wymogi poprawności naukowej w zakresie istoty podjętej problematyki badawczej, jak również analizy i prezentacji wyników badań. Podjęta problematyka wypływa z bogatego, wieloletniego doświadczenia naukowego i pedagogicznego Autorów oraz zgłębionej wiedzy o dziecku/uczni. Przygotowane opracowanie świadczy o wnikliwej postawie doświadczalnej wobec zachodzących przemian edukacyjno-wychowawczych współczesnej szkoły, a w szczególności procesu nauczania i uczenia się muzyki w edukacji wczesnoszkolnej.”

**dr hab. Rafał Maizner, prof. ATH**

**Akademia WSB**

Dąbrowa Górnicza, Cieszyń, Gliwice, Żywiec, Kraków

**WSB University**

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB  
ul. Ciepłaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza  
[www.wsb.edu.pl](http://www.wsb.edu.pl)

ISBN 978-83-66794-93-1



9 788366 794931