

Doskonalenie kompetencji muzycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej podczas zajęć terenowych w szkole

Mirosław Kisiel
Uniwersytet Śląski
miroslaw.kisiel@us.edu.pl

Abstrakt: W pracy zaprezentowano wyniki badań ukazujące opinie studentów oraz nauczycieli – opiekunów praktyk na temat możliwości i efektów doskonalenia kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów edukacji wczesnoszkolnej. Referat zawiera również informacje dotyczące projektu edukacyjnego „Praktyka czyni Mistrza!”.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, kompetencje muzyczne, praktyki w szkole, student

Wprowadzenie

Praktyki zawodowe młodzieży akademickiej przygotowującej się do zawodu nauczyciela stanowią, obok wiedzy przedmiotowej i wiedzy profesjonalnej o nauczaniu, niezbędny element systemu kształcenia uczelni wyższych. Kontakt z autentyczną sytuacją edukacyjną, konieczność wielopłaszczyznowej aplikacji wiedzy akademickiej w działaniu w wielu przypadkach staje się przyczyną satysfakcjonującego źródła w refleksyjnym doświadczeniu (Weiner, 2014, s. 7).

W kształceniu akademickim dość powierzchownie traktowane jest przygotowanie muzyczne studentów edukacji wczesnoszkolnej, zwłaszcza w zakresie znajomości języka muzyki i swobody poruszania się w tej niełatwej płaszczyźnie mowy muzycznej, widzianej zarówno z perspektywy aktywności wokalne, jak i instrumentalnej.

W niniejszej pracy zamieszczono informacje o realizacji projektu edukacyjnego pt. „Praktyka czyni Mistrza!”. Zaprezentowano również wyniki badań ukazujących możliwości i efekty doskonalenia kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów edukacji wczesnoszkolnej oraz aplikacyjny wymiar wykorzystania nabytej wiedzy i umiejętności w pracy z uczniami klas 1–3 szkoły podstawowej.

Wartość muzyki w edukacji i wychowaniu

Nauczyciele i studenci, którzy chcą zrozumieć muzykę i w pełni ją wykorzystywać w pracy z uczniem na pierwszym etapie edukacyjnym, muszą uwzględnić jej różnorakie wartości. Muzyka, poprzez swoje dzieła, niewątpliwie sprawia dużo przyjemności dzieciom, a przy głębszej analizie można dostrzec także inne jej wartości. Muzyka pozwala zintegrować przestrzeń związaną z poznaniem i doznawaniem życia w jego wymiarze indywidualnym oraz wspólnotowym. Intensyfikując emocje, uspokaja lub pobudza do działania, zachęca do ruchu i tańca, pomaga w pokonywaniu wielu trudności, stanowiąc wsparcie dla całego procesu edukacyjnego.

Wyrazem ukształtowanego przez wieki przekonania, że muzyka stanowi inspirację dla szerokich działań umysłu, charakteru i ciała człowieka, jest wypracowana konstrukcja założeń standardów edukacyjnych (Białkowski, Sacher, 2010). Zakładają one obecność treści muzycznych w procesie nauczania i uczenia jako formy wypowiedzi dziecka oraz środka umożliwiającego wprowadzenie w świat wartości estetycznych poprzez różne rodzaje aktywności muzycznej (tj. śpiew i rytmiczną mowę, ruch przy muzyce i taniec, grę na instrumentach muzycznych, słuchanie i tworzenie muzyki). W wielu przypadkach kształcenie muzyczne na etapie początkowym łączy się z wybranymi obszarami poznania, stanowiąc integralną część tego etapu edukacji, spójną z potrzebami i predyspozycjami dziecka.

Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej winna służyć przede wszystkim stymulacji ogólnorozwojowej ucznia klas 1–3, a jednocześnie przygotowywać go do uczestnictwa w szeroko pojmowanej kulturze. Przyjęte założenia mają również na celu rozbudzenie trwałych zainteresowań artystycznych tą dziedziną sztuki w przyszłości. Nie do przecenienia jest również ogólnorozwojowa wartość muzyki, która sprowadza się do działań aktywizujących, usprawniających zapamiętywanie, poprawiających koncentrację uwagi, trenujących wytrzymałość i zaangażowanie czy spostrzegawczość. Uczy ona wyrażania uczuć, ćwiczy koordynację ruchową i prawidłową postawę ciała, pobudza kreatywność i wyobraźnię, a także wpływa na zdolności komunikacyjne. Rola szkoły i odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest więc tutaj niezwykle istotna. W wielu przypadkach pedagogzy wczesnoszkolni pełnią funkcję jedynych edukatorów i wychowawców muzycznych, wprowadzających dziecko w świat wartości artystycznych (Kisiel, 2013).

Reasumując, można stwierdzić, iż w dydaktyce uwzględnia się dwa aspekty dotyczące edukacji muzycznej dziecka. Jeden to wychowanie przez muzykę, a drugi – wychowanie do muzyki. Pierwszy służy celom doraźnym, czyli wsparciu i wzbogaceniu procesu wychowania poprzez muzykę, drugi zaś – celom zwróconym ku przyszłości, czyli rozwinięciu cech emocjonalnych i intelektualnych, umożliwiających właściwą percepcję muzyki.

Kompetencje muzyczne studentów – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej powinny być wielostronne, lecz wśród wielu uwidaczniają się te związane z kreowaniem postaw proestetycznych. Dobrze wykształcony pedagog będzie również kształtował wrażliwego odbiorcę dzieł artystycznych, świadomie rozbudzał w dynamicznie rozwijających się osobowościach chęć kontaktu ze sztuką, włączając ją do działań edukacyjnych. Taki nauczyciel to również kreator pożądanych zachowań oraz animator zachęcający uczniów do uczestnictwa w imprezach artystycznych czy obrzędach regionalnych. To również inspirator tworzenia się więzi społecznych, realizowanych poprzez spontaniczny udział w działaniach kreatywnych wychowanka, będących elementem życia kulturalnego szkoły i najbliższego środowiska.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zobowiązani są do przekazywania uczniom klas 1–3 wiedzy i umiejętności z szeregu różnych dziedzin, w tym również z obszaru muzyki. Niestety prawidłowe wykonanie tego zadania, nawet przy wykazaniu maksimum dobrej woli, bywa dla pewnej grupy pedagogów niewykonalne.

Problematyką kształcenia muzycznego studentów pedagogiki (specjalność: edukacja wczesnoszkolna) zajmowało się liczne grono nauczycieli akademickich, m.in. Romualda Ławrowska (2003), Jerzy Dyląg (2004), Andrzej Wilk (2004), Mirosław Kisiel (2005), Wojciech Jankowski (2006), Wiesława A. Sacher (2012), Renata Gozdecka, Agnieszka Weiner (2013). Opinie badaczy wskazują, że studenci edukacji wczesnoszkolnej już na początku kształcenia akademickiego posiadają bardzo zróżnicowane predyspozycje muzyczne, które tylko w ograniczonym zakresie udaje się ujednoczyć. Także sami nauczyciele nauczania początkowego nie zawsze czują się komfortowo, dokonując samooceny własnej wiedzy i umiejętności w tym zakresie. Rzadko przyznają, że realizują pełny wymiar zadań wynikających z założeń podstawy programowej oraz dostępnych podręczników metodycznych. Borykają się oni także z różnymi deficytami – znaczna część z nich nie potrafi akompaniować na pianinie, gitarze bądź keyboardzie, źle intonuje dźwięki głosem, a także nie potrafi lub nie chce uczyć dzieci gry na wybranym instrumencie melodycznym (dzwonkach, flecie lub flażolecie).

Analizując dostępną literaturę przedmiotu, można wnioskować, iż z chwilą uzyskania dyplomu realia polskiej oświaty upoważniają pedagogów wczesnoszkolnych do nauczania muzyki. Dydaktycy w wielu przypadkach mają świadomość wagi ciężących na nich działań w zakresie rozwoju kultury muzycznej uczniów klas 1–3 oraz niskiego poziomu własnego przygotowania muzycznego. Uczelnie wyższe oraz placówki doskonalenia zawodowego nie widzą jednak problemu, nie rewidują swojej oferty w zakresie kształcenia muzycznego słuchaczy, chociażby uwypuklając i precyzując działania edukacyjne w zakresie zajęć umuzykalniających, nauki gry na instrumencie akompaniującym, realizacji form aktywności muzycznej czy prowadzenia w grupach laboratoryjnych metodyki edukacji muzycznej w klasach początkowych. W przestrzeni dydaktyki szkoły wyższej pojawiają się liczne projekty ukierunkowane na kształcenie i przygotowanie zawodowe studentów tzw. kierunków nauczycielskich, rzeczywistość akademicka jest jednak bardziej ukierunkowana na osiągnięcia czysto naukowo-badawcze.

„Praktyka czyni Mistrza!” – projekt unowocześniający praktyki studenckie

Zmiany programowe i organizacyjne, jakich doświadczają uczelnie wyższe w ostatnich latach, nie tylko niosą ze sobą nowe spojrzenie na programy studiów budowane z ukierunkowaniem na zdobywanie przez studentów ściśle określonych kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, lecz także, co wydaje się szczególnie istotne, wymagają od szkół wyższych wyraźnego wskazania i wykazania uzyskiwanych przez studentów efektów kształcenia. W odniesieniu do studiów pedagogicznych, a zwłaszcza tych specjalności, na których kształcą się przyszli nauczyciele, najlepszą płaszczyzną weryfikacji osiągania owych efektów jest praktyka pedagogiczna (Mnich, Kisiel, 2014, s. 5).

W latach 2011–2014 na terenie województwa śląskiego realizowany był projekt „Praktyka czyni Mistrza!”, którego projektodawcą i realizatorem była Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, a partnerem wykonawczym Gmina Żarki. Z czasem współpartnerem wykonawczym przedsięwzięcia stał się również Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Realizacja projektu podyktowana została koniecznością doskonalenia nauczycieli jako przewodników oraz inspiratorów studenta i ucznia w związku z potrzebą uzupełnienia brakujących kwalifikacji o nowe standardy edukacyjne, a także potrzebą wypracowania w szkołach ścieżek wzmocnienia

1 Program Operacyjny Kapitał Ludzki: Priorytet 3. – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. – poprawa jakości kształcenia, Pod działanie 3.3.2. – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli (projekty konkursowe, przyznane przez MEN [nr 6/3.3.2/POKL/2009 dla projektu „Praktyka czyni Mistrza!” ŚWSZ w Katowicach, Gmina Żarki, przy współpracy Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach]).

autorytetu nauczyciela oraz chęcią przekazania wypracowanych metod studentom. Głównym celem projektu stała się poprawa jakości odbywania praktyk pedagogicznych studentów poprzez przygotowanie wybranych placówek szkolnych z województwa śląskiego oraz ich kadry do opieki nad praktykantami. Istotną uwagę zwrócono na wypracowanie oraz wdrożenie rozwiązań organizacyjnych i dydaktycznych (w tym metodycznych), wzmacniających kompetencje pedagogiczne osób zainteresowanych.

W ramach podejmowanych różnorodnych działań autorzy projektu zainicjowali powstanie Ognisk Pracy Twórczej jako swoistej kuźni talentów, w ramach których studenci mogli uczestniczyć w wykładach ukierunkowanych na tematy dotyczące: innowacji pedagogicznych, pracy z uczniem dysfunkcyjnym i uczniem zdolnym oraz form radzenia sobie w szkolnych sytuacjach trudnych. Wśród tzw. rezultatów miękkich wyznaczono poprawę jakości kształcenia przez wdrożenie nowych rozwiązań dydaktycznych w pracy ze studentem, uzyskanie przygotowania pedagogicznego i certyfikowanych umiejętności przez opiekunów praktyk. Istotnym efektem działań projektowych było opracowanie cyklu publikacji *Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce* pozwalających uczestnikom projektu (studentom, nauczycielom, wykładowcom) na popularyzację uzyskanych rezultatów, pokazanie innowacyjnego charakteru realizowanych aplikacji i zweryfikowanych form pracy, sposobów ich naśladowania bądź kolejnych prób wdrażania lub doprecyzowania, a nawet modyfikacji rozwiązań metodyczno-praktycznych. Opublikowany materiał naukowo-dydaktyczny objął swoim zakresem artykuły ukazujące: współczesną rolę opiekuna praktyki, sztukę motywowania ucznia i studenta, nowe rozwiązania dydaktyczne w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, metodykę pracy twórczej z uczniem i studentem, metodykę pracy z uczniami zdolnymi, trudnymi i dysfunkcyjnymi.

Wyznaczony obszar działania w zakresie metodyki pracy twórczej ze studentem wypełniony został propozycją zajęć dla słuchaczy z zakresu wychowania muzycznego (*Wychowawczy i terapeutyczny wymiar muzyki, śpiewu i tańca, Uczę się z Mozartem – muzykoterapeutyczne metody wspierające proces uczenia się oraz Tańce integracyjne w pracy z grupą*). W zakresie metodyki pracy wychowawczej znalazły się takie tematy, jak: *Muzyka środkiem wychowania młodego pokolenia, Style uczenia – od metod aktywizujących po trening w edukacji muzycznej, Nauczyciel i dziecko w dialogu muzycznym oraz Wartość ponadczasowa muzyki ludowej i regionalnej*. Efektem podejmowanego działania było przygotowanie autorskiej publikacji *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej* (Kisiel, 2015), trzech prezentacji o tematyce wychowania muzycznego, tj.: *200. rocznica urodzin Oskara Kolberga, Flażolet, czyli jak szybko można nauczyć się grać i skutecznie zachęcić uczniów do muzykowania, Bum, bum rurki i inne zabawki dźwiękowe – czyli jak skutecznie wzbudzić zaciekawianie dziecka muzyką*, a także kilku spektakli/audycji muzyczno-tanecznych (bajka muzyczna

Piotruś i wilk, spektakl słowno-muzyczny *Alladyn*, warsztaty *Złotojesienne muzykowanie*). Zrealizowane zadania umożliwiły studentom zaangażowanym w projekt „Praktyka czyni Mistrza!” uzyskanie nowych doświadczeń w zakresie wybranych aktywności muzycznych oraz innowacyjnych rozwiązań metodycznych i odwagi wykorzystania muzyki w edukacji uczniów klas 1–3.

Konkluzją dla zaprezentowanych w niniejszym podrozdziale rozważań będzie podkreślenie konieczności poszerzenia oferty edukacyjnej dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w zakresie muzyki i jej form aktywności w celu wzmocnienia kompetencji artystycznych.

Praktyki pedagogiczne w akademickim kształceniu muzycznym – relacja z badań

Celem prowadzonych badań diagnostyczno-rozpoznawczych było uzyskanie informacji dotyczących realizacji przez studentów edukacji wczesnoszkolnej zadań z zakresu nauczania i uczenia się muzyki realizowanego podczas praktyk terenowych w klasach 1–3 szkoły podstawowej. Badania ankietowe przeprowadzono wśród 109 uczestników studiów licencjackich biorących udział w tzw. praktykach śródrocznych. Eksploracji tej towarzyszył wywiad z wybranymi słuchaczami oraz nauczycielami akademickimi (opiekunami praktyk) i edukacji wczesnoszkolnej (nauczycielami przyjmującymi praktykantów). Dodatkowym atutem naukowych dociekań była obserwacja prowadzona na wybranych zajęciach hospitowanych i prowadzonych przez studentów². Przygotowany projekt badawczy wykazuje znamiona eksploracji rozpoznawczej, prowadzonej w określonym środowisku oświatowym (Konarzewski, 2000).

Badani studenci zaprezentowali zróżnicowany poziom samooceny poziomu własnych kompetencji muzycznych, widzianych przez pryzmat sprawności w wybranych formach aktywności muzycznej. W zaprezentowanym w tabeli 1 zestawieniu najwyższe wartości przyjęły zabawy do muzyki i przy muzyce (63,3% ocen najwyższych) oraz aktywne słuchanie muzyki (58,7%). Średni i wysoki poziom respondenci przypisali swoim umiejętnościom w zakresie tańca, improwizacji ruchowej z muzyką oraz gry na instrumencie melodycznym (dzwonkach chromatycznych, fłażolecie, flecie podłużnym). Średni i niski poziom przypisano natomiast muzykowaniu z użyciem perkusyjnych instrumentów niemelodycznych, eksperymentowaniu z dźwiękami, twórczości muzycznej oraz śpiewowi. Gra na instrumencie akompaniującym (typu pianino, keyboard czy gitara) została oceniana jedynie przez 20 studentów (18,4% badanych), którzy wykazali zróżnicowane przygotowanie

2 Badania o charakterze diagnostycznym prowadzono w roku akademickim 2015/2017 – na Wydziale PiPs Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, oraz w wybranych placówkach oświatowych.

w tym zakresie. Aż 81,4% sondowanych stwierdziło, że nie posiada tego typu umiejętności. Ten ostatni wynik niepokoi z punktu widzenia lansowanego w oświacie modelu aktywnego edukatora, prowadzącego przepełnione muzyką zajęcia z muzykującymi dziećmi.

Tab. 1. Samoocena badanych studentów poziomu kompetencji muzycznych w ramach wybranych form aktywności muzycznej

Lp.	Formy aktywności muzycznej	Skala punktowa							
		b. wysoko/ wysoko	b. wysoko	wysoko	przeciętnie		nisko	b. nisko	b. nisko/ nisko
1.	Śpiew	24–22%	5	19	47	43,1%	24	14	38–34,9%
2.	Rytmiczna mowa („rapowanki”, tataizacja)	31–28,4%	5	26	63	57,8%	10	5	15–13,8%
3.	Taniec	48–44%	14	34	49	45%	11	1	12–11%
4.	Improwizacja ruchowa z muzyka	48–44%	9	39	49	45%	10	2	12–11%
5.	Gra na perkusyjnych instrumentach muzycznych (niemelodycznych)	27–24,8%	2	25	52	47,7%	19	11	30–27,5%
6.	Gra na instrumencie melodycznym (dzwonkach chromatycznych, fłażolecie, flecie podłużnym)	50–45,9%	5	45	43	39,5%	8	8	16–14,7%
7.	Gra na instrumencie akompaniującym (pianinie, gitarze, keyboardzie, ukulele)	5–4,6%	2	3	8	7,3%	5	2	7–6,4%
8.	Zabawy do muzyki i przy muzyce	69–63,3%	14	55	36	33%	4	0	4–3,7%
9.	Eksperymenty muzyczne, twórczość muzyczna	26–23,9%	7	19	46	42,2%	27	10	37–33,9%
10.	Aktywne słuchanie muzyki (integrowanie muzyki z plastyką, literaturą, dramą, tańcem, techniką)	64–58,7%	24	40	36	33%	8	1	9–8,3%

Źródło: opracowanie własne, badania ankietowe studentów edukacji wczesnoszkolnej.

Wysokie wartości wskazań dla form zabawowych przy muzyce i do muzyki utrwala przekonanie, że studenci będą ten zakres aktywności utrzymywać w swojej pracy również z uczniami klas 1–3, a zajęcia będą nawiązywać do działań metodycznie charakterystycznych dla wychowania przedszkolnego.

Wyniki samooceny badanych studentów sondowani nauczyciele akademicki (opiekunowie praktyk) przyjmują ze zrozumieniem. W wypowiedziach indywidualnych podkreślają trudności (wręcz niemożliwość) realizacji kształcenia w zakresie gry na instrumencie akompaniującym wynikające ze zbyt licznych grup ćwiczeniowych oraz braku zgody na zajęcia indywidualne lub w małych pięcioosobowych zespołach. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (przyjmujący studentów) w przeprowadzonym wywiadzie wskazali na istotną niekorzystną zmianę w zakresie kształcenia akademickiego w obszarze edukacji muzycznej w stosunku do podobnych działań realizowanych w przeszłości przez licea pedagogiczne, studium czy kolegia nauczycielskie. Wspominane, nieistniejące już, placówki kształcenia nauczycieli były nastawione na kształtowanie i doskonalenie warsztatu pracy nauczyciela. Wśród proponowanych przez te szkoły form kształcenia była nauka gry na instrumencie akompaniującym dla wszystkich słuchaczy, muzykowanie zespołowe w chórach, zespołach instrumentalnych, wokально-instrumentalnych i regionalnych. Młodzież kształcona w ten sposób była bardzo dobrze przygotowana pod względem umiejętności praktycznych. Dzisiejsze uczelnie proces kształcenia ukierunkowują głównie na rozwój intelektualny studentów, umiejętność radzenia sobie w zróżnicowanych sytuacjach dydaktycznych oraz wykorzystanie dostępnych środków (mediów dydaktycznych) w celu podniesienia efektywności przekazu treści. Nauczyciele praktycy postulowali konieczność ponownego włączenia do procesu kształcenia studentów zaniechanych zajęć rozwijających umiejętności praktyczne w zakresie gry na instrumentach melodycznych.

Młodzież akademicka, udając się na zajęcia terenowe w ramach tzw. praktyki śródrocznej, styka się z nową placówką oświatową i różnymi nauczycielami, głównie tymi, którzy wykazują chęć przyjęcia studentów. Brak stosownego porozumienia między władzami nadzorującymi te jakże zróżnicowane poziomy kształcenia tworzy sytuację trudną dla organizatorów praktyk śródrocznych. Nauczyciele prowadzący praktyki z ramienia uczelni oraz studenci wybierają sobie zazwyczaj tzw. zaprzyjaźnione szkoły lub placówki oświatowe położone blisko miejsca zamieszkania. Te czynniki nie sprzyjają wypracowaniu tzw. szkół partnerskich (kontrahentów dydaktycznych), które pełniłyby usługi w zakresie szkolenia studentów, a uczelnia w rewanżu prowadziłaby kursy dokształcania nauczycieli przyjmujących praktykantów. Nasuwa się w tym miejscu spostrzeżenie, że zainicjowana idea wypracowana w ramach projektu „Praktyka czyni Mistrza!” powoli gubi się w sytuacji kolejnych przemian.

Badania sondażowe ujawniły, że w większości przypadków osobą prowadzącą zajęcia pokazowe z zakresu muzyki w czasie obserwowanych praktyk był

nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej (w 44,1% wskazań), a nieliczne prezentacje prowadzone były przez nauczyciela – specjalistę edukacji muzycznej (15,5%). Znaczna grupa studentów nie miała możliwości obserwowania nie tylko całych lekcji, lecz nawet wrywkowych ćwiczeń lub zabaw muzycznych (37,6%) w czasie prowadzonych hospitacji zajęć zintegrowanych. Badania wskazały, że 64,2% praktykantów miało możliwość prowadzenia ćwiczeń lub pełnych 45-minutowych lekcji z uczniami w klasach 1–3, a 35,8% już nie miało takiej możliwości lub nie wykazywało potrzeby ich oglądania.

Muzyka realizowana w klasach młodszych szkoły podstawowej nie może obywać się bez stosowanego wyposażenia, głównie w zakresie instrumentów muzycznych, sprzętu nagłaśniającego, plansz dydaktycznych i nośników dźwięku. Bardzo dobre wyposażenie posiadały jedynie klasy, w których muzykę prowadził specjalista-muzyk – tak było w 18,4% przypadkach. Najwięcej braków ujawniono w salach, gdzie zajęcia zintegrowane prowadzili nauczyciele, którzy nie robili studentom zajęć pokazowych z zakresu muzyki. W tych klasach dominował jedynie sprzęt odtwarzający muzykę i płytoteka, w niektórych używana była też tablica multimedialna i komputer, ale nie wykorzystywano ich np. do prezentacji materiału muzycznego z podręcznika online. Klasopracownie kształcenia zintegrowanego, będące pod opieką nauczycieli specjalistów, wyposażone były w podstawowe instrumenty perkusyjne niemelodyczne, brakowało w nich natomiast instrumentów melodycznych typu dzwonki chromatyczne, flet podłużny bądź fłażolet. W rozmowie uzyskano informację, że takie instrumenty uczniowie przynoszą ze sobą sporadycznie, a cały ciężar nauki i ćwiczenia spoczywa na domu rodzinnym.

Studenci w wywiadzie uzupełniającym podkreślili, że dobry przykład nauczyciela prowadzącego z zaangażowaniem zajęcia muzyczne przekładał się na ich motywację do podejmowania prób kreowania sytuacji dydaktycznych z użyciem muzyki. Nauczyciele przyjmujący studentów przyznawali, że ich postępowanie i zachowanie wycofujące się z prezentacji własnych możliwości działań muzycznych wynikało z obaw przed niską oceną podjętych czynności oraz chęcią pokazania swoich walorów dydaktycznych w innych obszarach poznania, w których czuli się pewniej i osiąkali widoczne efekty.

Prowadząc obserwację zachowania się uczniów w trakcie hospitowanych i prowadzonych przez studentów zajęć zintegrowanych z wykorzystaniem muzyki i jej form aktywności, zauważono wiele interesujących zjawisk. Pierwszym spostrzeżeniem, które ugruntowało przekonanie o atrakcyjności zajęć muzycznych, było wskazanie, iż we wszystkich przypadkach odnotowano duże zaciekawienie i zainteresowanie uczniów różnorodnością proponowanych form aktywności muzycznej. Wyniki te były zbieżne ze zdyscyplinowaniem dzieci oraz poprawnością reakcji na wydawane przez nauczyciela komendy słowne i dźwiękowe. Świadczy to zapewne o stałości i dużej częstotliwości podejmowanych przez nauczyciela i ucznia działań muzycznych. Wszystkie trzy grupy osób prowadzących zajęcia

muzyczne z powodzeniem stosowały grę na instrumentach perkusyjnych niemelodycznych, co podobało się uczniom wyrażającym duże zainteresowanie i zadowolenie tym działaniem, oraz uzyskiwali zakładane efekty wykonawcze. Dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i studentów ważnym polem oddziaływania muzycznego były zabawy muzyczno-ruchowe z towarzyszeniem nagrań muzycznych oraz korzystanie z nośnika CD podczas nauki piosenek, w przeciwieństwie do zajęć proponowanych przez specjalistę-muzyka, który potrafił zainteresować i zachęcić uczniów do śpiewania z towarzyszeniem instrumentu akompaniującego lub *a cappella*. Specjalista ten również angażował podopiecznych do muzykowania z użyciem dzwonek chromatycznych lub flażoletu (flecika polskiego). Prowadził również systematyczną naukę, podczas której wychowankowie poznawali wartości nut i wysokość dźwięków, ćwiczyli wykonanie różnych schematów rytmicznych oraz powtarzali motywy melodyczne. Tego typu zadania w dwóch pozostałych grupach prowadzących zajęcia stanowiły margines podejmowanych działań.

Tab. 2. Aktywności uczniów na obserwowanych w czasie praktyki zajęciach muzycznych w klasach 1–3 w opinii badanych studentów

Lp.	Kategorie	Nauczyciel EW ³ stosował muzykę w kształceniu zintegrowanym = 48		Student EW prowadził zajęcia – ćwiczenia muzyczne = 70		Nauczyciel EM ⁴ prowadził osobną lekcję muzyki = 20	
1.	Byli zaciekawieni różnorodnością proponowanych form aktywności muzycznej	39	81,3%	68	97,1%	17	85%
2.	Śpiewali piosenkę z towarzyszeniem odtwarzacza CD	34	70,8%	43	61,4%	4	20%
3.	Śpiewali piosenkę z towarzyszeniem instrumentu lub bez akompaniamentu nauczyciela (<i>a capella</i>)	17	35,4%	25	35,7%	16	80%
4.	Tańczyli, ilustrowali ruchem przeżycia związane ze słuchanym utworem muzycznym	23	47,9%	51	72,9%	17	85%
5.	Grali na instrumentach perkusyjnych i byli z tego bardzo zadowoleni	32	66,7%	59	84,3%	19	95%

³ Nauczyciel (student) edukacji wczesnoszkolnej (EW).

⁴ Nauczyciel edukacji muzycznej (EM).

Lp.	Kategorie	Nauczyciel EW ³ stosował muzykę w kształceniu zintegrowanym = 48		Student EW prowadził zajęcia – ćwiczenia muzyczne = 70		Nauczyciel EM ⁴ prowadził osobną lekcję muzyki = 20	
6.	Uczyli się grać na instrumencie melodycznym (dzwonkach, fłażolecie, flecie podłużnym)	5	10,4%	14	20%	14	70%
7.	Aktywnie uczestniczyli w zabawach muzyczno-ruchowych z towarzyszeniem nagrań CD	28	58,3%	63	90%	11	55%
8.	Byli zdyscyplinowani, poprawnie reagowali na komendy słowne i dźwiękowe	40	83,3%	49	70%	15	75%
9.	Wymagali zachęty i motywacji do podejmowania działań w obszarze różnych form aktywności muzycznej	8	16,7%	16	22,9%	5	25%
10.	Poznawali wartości nut i wysokości dźwięków, ćwiczyli schematy rytmiczne i motywy melodyczne	14	29,2%	10	14,3%	16	80%

Źródło: badania własne, wyniki obserwacji zajęć zintegrowanych w klasach 1–3.

W pracy z uczniami klas pierwszych prowadzący koncentrowali swoją uwagę głównie na tańcu i ilustracji ruchowej przeżyć związanych ze słuchaniem utworu muzycznego, zaklasyfikowanego do jednego z gatunków muzyki: programowej, ilustracyjnej lub filmowej.

Podejmując rozmowę z najbardziej zmotywowanymi do podejmowania działań muzycznych studentami, odnotowano spostrzeżenie wskazujące, iż aktywność własna nauczyciela w zakresie stymulowanej aktywności muzycznej przekłada się bezpośrednio na działanie i motywację uczniów do podejmowania różnych form aktywności muzycznej. Bezpośredni kontakt z dzieckiem w kształceniu muzycznym pozwala zrozumieć potrzebę, a nawet konieczność rzetelnego przygotowania się nauczyciela do trudnej dla niego ekspresji muzycznej. Wysiłek ten procentuje jednak z nawiązką w odbiorze i zaangażowaniu uczniów, którzy potrzebują tego typu stymulacji, gdyż przynosi im ona radość i spełnienie.

Zakończenie

Prowadzone rozważania potwierdzają wyeksponowaną w literaturze przedmiotu prawidłowość, że muzyka stanowi ważny element w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Dzieje się tak głównie dzięki temu, że oddziałuje ona wszechstronnie: bawi – dostarczając dziecku radości podczas muzykowania i tańca, wychowuje – pozwalając mu zrozumieć świat wartości społeczno-moralnych, wspomaga rozwój emocjonalny – dziecko dzięki muzyce może wyrazić swoje pragnienia i uczucia, uczy – umożliwia dziecku zrozumienie otaczającego świata oraz rozwija – dziecko zaczyna rozumieć, że coś jest rytmiczne, zagrane lub zaśpiewane wyżej lub niżej, że muzykę można wyrazić ruchem, zagrać na instrumencie muzycznym, poznać znaczenie funkcjonujących w środowisku medialnym pojęć muzycznych. Całość zaprezentowanych analiz i odczuć własnych upoważnia do przedstawienia następujących wniosków:

- wiedza o dziecku/uczniu w edukacji wczesnoszkolnej upoważnia do traktowania muzyki jako szczególnie wartościowej dla jego harmonijnego rozwoju;
- dialog muzyczny jest naturalną formą kontaktu ucznia z prowadzącym zajęcia;
- aktywność muzyczna uczniów klas 1–3 zależna jest od umiejętności i zakresu podejmowanych przez pedagoga kreacji;
- nauczyciele/studenci edukacji wczesnoszkolnej posiadający dodatkowe kwalifikacje w zakresie edukacji muzycznej oraz ujawniający uzdolnienia i zachowania promuzyczne uzyskują znaczne osiągnięcia edukacyjne;
- istnieje konieczność korelowania zadań muzyczno-metodycznych z realizacją działań praktycznych w środowisku edukacyjnym ucznia;
- współpraca, wymiana informacji, szkolenia, wspólne badania mogą stanowić spoiwo w kooperacji placówki zlecającej i przyjmującej praktykantów;
- istnieje potrzeba poszerzenia oferty edukacyjnej z obszaru muzyki dla studentów edukacji wczesnoszkolnej zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami oraz wymogami programowymi. Inicjowane w tym zakresie projekty szkoleniowe stają się kuźnią kompetencji podmiotów zaangażowanych w przygotowanie młodej kadry pedagogicznej.

Bibliografia

Białkowski, A., Sacher, W.A. (2010). *Standardy edukacji muzycznej*. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.

- Dyląg, J. (2004). Edukacja muzyczna jako element zawodowego przygotowania nauczyciela klas I–III. W: B. Muchacka, K. Konaszewski (red.), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*. Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gozdecka, R., Weiner, A. (red.) (2013). *Profesjonalizm w edukacji muzycznej. Propozycje dla zmieniającej się szkoły*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jankowski, W. (2006). *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Kisiel, M. (2005). *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Katowice: Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego.
- Kisiel, M. (2013). *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszy wieku szkolnym*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Kisiel, M. (2015). *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne.
- Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Mnich, M., Kisiel, M. (2014). Wprowadzenie. W: M. Mnich, M. Kisiel (red.), *Praktyka czyni mistrza, czyli Jak unowocześniać praktyki studenckie i warsztat pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Praca zbiorowa*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r. Nr 1672, poz. 356.
- Sacher, W.A. (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Impuls.
- Weiner, A. (2014). Praktyki zawodowe niezbędnym elementem profesjonalizmu przyszłych nauczycieli. W: B. Pitula (red.), „Praktyka czyni mistrza”, *czyli O przygotowaniu zawodowym studentów kierunków pedagogicznych. Raporty – opinie – propozycje zmian*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka.
- Wilk, A. (2004). *Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle prowadzonych badań w latach 1992–1999*. Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Improving the musical competence of early childhood education students during field activities at school

Abstract: The paper is written in order to present the results of research showing students and tutors' opinions on possibilities and effects of improving students' musical and pedagogical competences in early school education. Information on the implementation of the educational project titled „Practice Makes Perfect!” is also included in the paper.

Keywords: early school education, music competence, school practice, student