



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXV (2/2021)

nadesłany: 9.12.2021 r. – przyjęty: 23.12.2021 r.

Joanna SZCZYRBA-POROSZEWSKA*

Znaczenie muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

The importance of music in the family homes of pre-school and early childhood students

Abstrakt

Cel. Doniosłość bogatego muzycznie środowiska została wyeksponowana w wielu badaniach, które dotyczyły dzieci i wybitnych muzyków. Pominięci zostali w nich przyszli nauczyciele pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Niniejsze badania stanowią zatem próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: jakie jest znaczenie muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej?

Materiały i metoda. Przebadano 91 studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W ramach sondażu diagnostycznego poproszono je o pisemne dokończenie zdania otwartego: „W moim domu rodzinnym muzyka...”. Narracje poddano analizie jakościowej.

Wnioski. Badania pokazały m.in., że większość rodzin nie zapewnia bogatych doświadczeń muzycznych ani w zakresie wykonywania muzyki, ani w zakresie uczestnictwa w koncertach muzycznych. Funkcjonowanie muzyki w domu rodzinnym respondentek zostało w większości negatywnie ocenione przez dorosłe dzieci. Z tego względu w moim przekonaniu misją uniwersytetów kształcących pedagogów powinno być uświadamianie studentom, jak doniosłą rolę pełnią rodzice w rozwoju muzycznym dziecka.

* e-mail: joanna.szczyrba-poroszevska@up.krakow.pl

Katedra Projektów Edukacyjnych i Artystycznych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, R. Ingardena 4, 30-060 Kraków, Polska
Department of Educational and Artistic Projects, Institute of Pedagogy, Pedagogical University of KEN in Krakow, R. Ingardena 4, 30-060 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0003-1740-2113

Słowa kluczowe: akulturacja, studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, edukacja muzyczna, kompetencje muzyczne, pedagogiczne wyzwania współczesności, kultura muzyczna domu rodzinnego nauczycieli

Abstract

Aim. The importance of a musically rich environment has been displayed in many studies concerning children and outstanding musicians. Future teachers of pre-school and early childhood education have been omitted. This research is therefore an attempt to answer the research question: what is the meaning of music for the families of preschool and early childhood students?

Materials and methods. The study group consisted of 91 pre-school and early childhood students. The main research method was a diagnostic survey. The students were asked to complete the open sentence in writing: „In my family home, a music ...”. The narratives were analyzed qualitatively.

Conclusion. Research has shown, among other things, that most families do not provide a rich musical experience, either in performing music or in attending music concerts. The functioning of music in the respondents' family homes was mostly negatively assessed by adult children. For this reason, in my opinion, the mission of universities in educating teachers should be to make students aware of the importance of parents in the musical development of a child.

Keywords: acculturation, students of preschool and early childhood, music education, musical competences, pedagogical challenges of the present day, music culture of teachers' family homes.

Wstęp

Doniosłość bogatego muzycznie środowiska została wyeksponowana w wielu publikacjach teoretycznych i empirycznych z zakresu psychologii muzyki, a także pedagogiki muzycznej. Do tej pory najczęściej podmiotem tych badań były: dzieci (m.in. Lewandowska, 1991; Gordon, 1997; Kamińska 1997; Sloboda, 2002; Weiner, 2010; Kołodziejki, 2011; Uchyla-Zroski, 2015; Gordon, 2016; Bonna, 2016; Trzos, 2018), co jest uzasadnione z punktu widzenia ich rozwoju i edukacji muzycznej, a także grupy wybitnych muzyków (Manturzevska, 1974, 1990; Lehmann, Sloboda, Woody, 2007; Sierszeńska-Leraczyk, 2012), poszukiwano bowiem w ich życiorysach wyznaczników, które mogłyby posłużyć w organizacji efektywnego procesu kształcenia i wyjaśnienia uzyskiwanych przez nich wysokich, podziwianych i pożądaných społecznie sukcesów. Pomimo faktu, iż w dyskursie naukowym wiele miejsca poświęca się szeroko rozumianym kompetencjom muzycznym studentów i nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji zintegrowanej (Dyląg, 1992, 1994; Burowska, Kurcz, Wilk, 1994; Ławrowska, 2003; A. Wilk, 2004; Wojciechowska, 2009; Kataryńczuk-Mania, 2010; K. Wilk, 2018), to aspekt funkcjonowania muzyki w ich

domach rodzinnych, łączony przez psychologów muzyki ze szczególnie ważnym dla dalszych osiągnięć momentem akulturacji, nie jest eksplorowany². Uwaga badaczy najczęściej koncentruje się na takich uwarunkowaniach, jak proces kształcenia muzycznego w przedszkolu i szkole ogólnokształcącej, muzycznej, dodatkowe przygotowanie muzyczne, zainteresowania, zdolności muzyczne, samoocena. Tymczasem w świetle poglądów psychologów muzyki doświadczenia wyniesione z domu stają się podstawą dla muzycznych osiągnięć. Według Edwina E. Gordona:

Główny problem leżący u podstaw smutnego stanu edukacji muzycznej bywa, niestety, prawie całkowicie ignorowany przez nauczycieli i opinię publiczną. Chodzi mianowicie o niewystarczającą dojrzałość dzieci do podjęcia edukacji muzycznej w chwili, gdy opuszczają „zerówkę”, aby przejść na wyższy stopień w szkole. Dzieci absolutnie nie są gotowe do przyjęcia tego, czego większość nauczycieli próbuje ich uczyć. Bez takiego samego rodzaju akulturacji muzycznej, jaki małe dzieci otrzymują w zakresie języka od rodziców i opiekunów podczas pierwszych pięciu lat życia, zanim przyjdą do szkoły (najważniejsze jest oczywiście pierwsze osiemnaście miesięcy), przy ograniczeniu okoliczności sprzyjających edukacji muzyki istnieje nikła szansa, że uda się to nadrobić (Gordon, 2016, s. 8).

Proponowana przez E. E. Gordona teoria, głosi że szczególne znaczenie dla rozwoju muzycznego dziecka ma bogate środowisko muzyczne. Jego rola maleje wraz z wiekiem dziecka. Punktem granicznym we wrażliwości na oddziaływanie środowiska muzycznego i rozwoju jego uzdolnień jest dziewiąty rok życia:

Dziecko, które wejdzie w bogate muzycznie otoczenie, w wieku sześciu miesięcy będzie przejawiało wyższy poziom uzdolnień niż dziecko, któremu zapewnimy takie otoczenie dopiero, gdy skończy osiemnaście miesięcy. Wpływ bogatego muzycznie środowiska na uzdolnienia muzyczne zmniejsza się wraz z upływem czasu. Waga wczesnego, bogatego muzycznie otoczenia jest nie do przecenienia. W okresie, gdy dziecko zbliży się do dziewiątego roku życia, poziom jego muzycznych uzdolnień nie będzie już dłużej warunkowany przez środowisko, nawet jeśli wtedy będzie ono nadzwyczaj sprzyjające (Gordon, 1997, s. 14).

Bogaty i właściwie przebiegający okres akulturacji skutkuje według Johna Slobody: „określonym zespołem muzycznych umiejętności, takich jak umiejętność odtwarzania znanych piosenek i uczenia się nowych, umiejętność wyodrębniania określonych typów muzyki czy umiejętność zastosowania podstawowych właściwości muzyki (tj. tonalność i metrum) w organizowaniu jej wykonania” (Sloboda, 2002, s. 262).

² Publikacja autorstwa A. Ładyżyńskiego, M. Piotrowskiej, M. Kasprzak (2017) wpisuje się w ogólne badania dotyczące domu rodzinnego, a także enkulturacji przyszłych pedagogów (Szulc, 2017).

Metodologia badań własnych

Niniejsze badania stanowią próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie badawcze³: jakie jest znaczenie muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej? W doborze grupy studentów kierowano się celowością i kryterium dostępności badanych (Babby, 2013). Wybrano wszystkich studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, którzy kończyli studia licencyjne, stacjonarne, w roku akademickim 2015/2016 na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. W badaniach wzięło udział 91 studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Ze względu na lokalnie prowadzone badania należy wykazać się dużą ostrożnością przy uogólnianiu niniejszych wyników badań. W ramach sondażu diagnostycznego poproszono studentki o pisemne dokończenie zdania otwartego: „W moim domu rodzinnym muzyka...”. Narracje poddano analizie jakościowej (z wykorzystaniem elementów metody narracyjnej⁴). Dane tekstowe zostały zakodowane (Gibbs, 2011) i na tej podstawie wyłoniono w nich najczęściej pojawiające się kategorie, dotyczące znaczenia muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Według Grahama Gibbsa „narracje umożliwiają nam poznanie sposobu, w jaki nasi rozmówcy nadają sens swoim doświadczeniom. Oznaczają ponadto oddanie głosu samym badanym, dzięki czemu możemy zrozumieć, w jaki sposób doświadczają swojego życia” (Gibbs, 2011, s. 130).

Wyniki badań własnych

W wypowiedziach respondentek wyodrębniono kilka aspektów funkcjonowania muzyki w ich domach rodzinnych, ze względu na formułowane przez nie określenia zdradzające znaczenie: aktywności muzycznych, zainteresowań muzycznych, sposobów słuchania muzyki, roli rodziców, oceny funkcjonowania muzyki w domu rodzinnym.

Aktywności muzyczne podejmowane w domu rodzinnym przyszłych nauczycieli

O różnych aktywnościach muzycznych wspominało 62 % respondentów. Najczęściej dotyczyły one słuchania muzyki (40% badanych) oraz rodzinnego wykonywania muzyki (22% badanych).

³ Są one częścią wielokierunkowych badań podjętych przez autorkę niniejszej publikacji, przedstawionych w ramach niepublikowanej rozprawy doktorskiej (Szczyrba-Poroszevska, 2021).

⁴ Według G. Gibbsa „analizie narracyjnej można poddać teksty pochodzące z najróżniejszych źródeł, wśród których najważniejsze są wywiady [...]. Wywiady nie są jednak jedynym źródłem materiału do analizy narracyjnej. Do tego celu można wykorzystać również [...] wszelkie rodzaje źródeł dokumentalnych czy pisemnych” (Gibbs, 2011, ss. 111–112).

Z narracji 40% respondentów wynikało, że w ich domach rodzinnych muzyka była słuchana. Najczęściej zwracano uwagę na częstotliwość jej słuchania: „każdego dnia”, „codziennie”, „bardzo często”. Ze względu na współczesne osiągnięcia cywilizacyjne muzyka stanowi nieodłączny składnik codziennego życia. Jak wykazały badania, rozbrzmiewała ona na różne sposoby w większości domów rodzinnych studentek. Największa ich grupa stwierdziła powszednią obecność muzyki, wyrażaną poprzez takie sformułowania jak:

- jest częścią codziennego życia;
- stanowi tło dla codziennych wydarzeń;
- towarzyszy nam w codziennym życiu, obowiązkach domowych i rozrywce.

Na określenie obecności muzyki w domach rodzinnych studenci używali także takich określeń jak to, że muzyka: „gości”, „towarzyszy”, „jest kompanem”, „jest częścią dnia”. Można przypuszczać, że muzyka była traktowana jako niepozorny gość, który wypełniał przestrzeń domów, zagłuszał ciszę i stanowił tło dźwiękowe dla codziennych zdarzeń (Kofin, 2012; Kamińska, 1997). Barbara Kamińska ujmuje współczesny paradoks funkcjonowania muzyki w następujący sposób: „Wszechobecność i agresywność muzyki mechanicznej w domu może w konsekwencji prowadzić do treningu w zakresie ignorowania muzyki, jak również do sprowadzania jej do roli tła akustycznego” (Kamińska, 1997, s. 75). Domy rodzinne respondentów najczęściej przekazują dzieciom wzorec powierzchownego kontaktu z muzyką.

Na szczególne podkreślenie zasługują wypowiedzi 22% badanych studentów, z których wynikało, że muzyka była wykonywana w ich domach rodzinnych:

- wszyscy w moim domu potrafią śpiewać;
- muzyka zajmuje bardzo ważne miejsce. Każdy lubi śpiewać, szybko uczy się gry na różnych instrumentach: flet, gitara, keyboard;
- członkowie mojej rodziny grają na fortepianie, flecie poprzecznym, gitarze;
- jest słuchana cały czas, tradycją jest granie na instrumentach jak pianino, wiolonczela. Ja aktywnie uczestniczyłam jako dziecko w zajęciach tanecznych, dlatego muzyka jest mi bliska;
- była odkąd pamiętam. Babcia śpiewała w chórze, dziadek grał, tato również. Wychowywałam się przy przyśpiewkach ludowych i piosenkach.

Z powyższych wypowiedzi można wywnioskować, że niektórzy badani studenci pochodzili z muzycznych rodzin, w których muzyka była kultywowana od pokoleń. W tej grupie modelowo spełniono zadania rodziny w zakresie akulturacji. Zapewniono bowiem dzieciom kontakt z muzyką wykonywaną „na żywo”, były one włączane w aktywne muzykowanie. Można przypuszczać, że na kanwie bogatych doświadczeń muzycznych, dzieci pochodzące z tych rodzin posiadały odpowiednią gotowość do podjęcia edukacji muzycznej.

Ocena funkcjonowania muzyki w domu rodzinnym

Większość badanych (68%) w sposób zdecydowany oceniło funkcjonowanie muzyki w domu rodzinnym. Pozytywnie oceniło ją 23% badanych – stosowali takie określenia jak: „jest ważna” (14% respondentów), „jest lubiana” (9% respondentów). Przeważały jednak wypowiedzi będące negatywną oceną funkcjonowania muzyki w domach rodzinnych respondentów (45% badanych). Najczęściej używano określeń, iż:

- jest ona nieważna;
- nie istnieje, nikt nie jest uzdolniony muzycznie;
- nigdy nie miała zbyt wielkiego znaczenia;
- nie pełniła ważnej roli. Nikt z mojej rodziny nie gra na instrumentach muzycznych, nikt także nie śpiewa;
- nie stanowiła nigdy ważnego elementu. Niestety nikt nie grał na żadnym instrumencie muzycznym i nie zachęcał też mnie do gry;
- jest nieodkryta wartością;
- jest tematem tabu, Niestety;
- nigdy nie odgrywała ważnej roli, czego bardzo żałuję, żałuje także, że nie nauczyłam się grać na jakimś instrumencie oprócz fletu i keyboardu;
- nie miała szczególnego znaczenia choć sama bardzo ją lubię.

Niemal połowa respondentów pochodzi z domów, w których proces akulturacji nie zachodził. Można przypuszczać, że osoby te nie miały szansy rozwinąć w pełni swojego potencjału muzycznego, nie doświadczyły bowiem ze strony swoich bliskich żadnych oddziaływań muzycznych.

Rola rodziców w kulturze muzycznej domu rodzinnego

Na istotną rolę rodziców w kulturze muzycznej domu rodzinnego wskazało 7% respondentów: 4% podkreślało znaczenie matki, natomiast 3% badanych znaczenie ojca:

- odgrywa dużą rolę, tata gra na akordeonie, siostra na skrzypcach, ja śpiewam w zespole;
- jest od zawsze. Cała rodzina jest muzykalna. Mój ojciec grał w zespole na keyboardzie i akordeonie, teraz jest organistą;
- ja, tata i brat gramy na gitarach;
- od zawsze była obecna. Mój tata gra na akordeonie, brat na gitarze, a mnie talent muzyczny ominął. Niestety;
- moja mama ukończyła szkołę muzyczną I stopnia. Sama nie odebrałam edukacji formalnej, ale śpiewam i mam doświadczenie w śpiewie chóralnym;
- muzyka była ważnym elementem. Mama była piosenkarką, a wszystkie siostry chodzą/chodziły do szkół muzycznych.

Powyższe wypowiedzi świadczą o fakcie, iż tylko niewielki odsetek rodziców jest muzykalny i posiada zainteresowania, a także umiejętności muzyczne, które umożliwiają włączanie dzieci do wspólnego muzykowania. W rodzinach tych zachodzi proces akulturacji, rodzice są bowiem twórcami muzycznej atmosfery w domu. Mogą także stanowić wzór do naśladowania przez dzieci.

Sposoby słuchania muzyki w kulturze muzycznej domu rodzinnego

12% badanych dookreślało sposoby słuchania muzyki: 9% badanych – z mediów, natomiast 3% respondentów uczestniczyło w koncertach:

- rodzice chodzą razem ze mną do opery i na każdy mój koncert, który wykonuję w mieście rodzinnym, jak i w Krakowie z orkiestrą UP;
- wprawdzie nikt nie grał na żadnym instrumencie, ale uczestniczyliśmy w wydarzeniach kulturalnych i koncertach.

Niewielki odsetek rodzin uczestniczy w koncertach i wydarzeniach muzycznych. Z tego względu większość respondentów nie posiada wyrobionych nawyków w zakresie uczestnictwa w kulturze muzycznej. Tymczasem kultura muzyczna potrzebuje świadomych odbiorców muzyki, dla których muzyka będzie wykonywana i komponowana.

Zainteresowania muzyczne przejawiane w domach rodzinnych

Na zainteresowania muzyczne, przejawiane w domach rodzinnych, zwróciło szczególną uwagę 19% badanych: przybliżano i określano repertuar muzyczny (5% badanych), twierdzono, że muzyka była przedmiotem rozmów rodzinnych (4% badanych), a także traktowano ją jako hobby (5% badanych): „Każdy domownik ma ulubionych wykonawców, których płyt słucha. Kiedyś były to tylko płyty winylowe, teraz również CD. Słuchamy też muzyki ludowej, góralskiej, z racji miejsca zamieszkania”. W znikomej części rodzin muzyka stanowi temat do rozmów, co może być spowodowane brakiem głębszych zainteresowań muzycznych, a także niewielką świadomością i znajomością pojęć muzycznych.

Dyskusja wyników badań

Na podstawie przeprowadzonych badań można nakreślić obraz kultury muzycznej domów, z których wywodzą się przyszli nauczyciele wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Najczęściej muzyka jest w nich obecna, ale nie jest przedmiotem głębszej uwagi, pogłębionych zainteresowań. Zagadka współczesności polega na tym, że mamy wiele okazji do słuchania muzyki, ale poprzestajemy na słyszeniu, co jest słusznie podkreślane przez badaczy (Głowiński, 1993; Kofin, 2012). Z tego względu domy rodzinne respondentów nie rozbudzają zainteresowań muzycznych, ale raczej przeprowadzają nieświadomiony „trening w zakresie ignorowania muzyki” (Kamińska, 1997, s. 75).

Większość rodzin nie zapewnia bogatych doświadczeń muzycznych ani w zakresie wykonywania muzyki, ani w zakresie uczestnictwa w koncertach muzycznych, o czym wiele pisze E. E. Gordon:

Jeszcze nie tak dawno rodzice i członkowie rodzin bez nakłaniania z zewnątrz, z własnej woli przejmowali odpowiedzialność za umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci. Regularnie uczestniczą w nabożeństwach kościelnych, w czasie których w dużym stopniu korzystano z muzyki. Nierzadkie były rodzinne spotkania przy fortepianie, uczestniczenie w grupowym śpiewaniu. Niemowlęta i małe dzieci nie musiały się w to włączać, ale i tak akulturacja miała miejsce. Niestety, dzisiaj są to odosobnione przypadki (Gordon, 2016, s. 8).

Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk w swym opracowaniu podkreśla, że życiorysy wybitnych muzyków pokazują, jak istotne jest wsparcie i zaangażowanie ze strony rodziców, włączanie dzieci we wspólne muzykowanie. Skutkuje ono często potrzebą kontaktu z muzyką i pozytywnymi skojarzeniami (Sierszeńska-Leraczyk, 2012). Niestety dla większości respondentek rodzice nie pełnili istotnej funkcji w tworzeniu domowej kultury muzycznej – tylko niewielki odsetek rodziców zrealizował modelowo swoją funkcję w zakresie akulturacji i w optymalnym wspieraniu rozwoju muzycznego dzieci, co potwierdzają także wyniki innych badań przeprowadzonych wśród dzieci (Szubertowska, 2002; Weiner, 2010; Frołowicz, 2012; Bonna, 2016; Trzos, 2018).

Funkcjonowanie muzyki w domu rodzinnym zostało w większości negatywnie ocenione przez dorosłe dzieci. Takie wyniki kontrastują z badaniami Wity Szulc w zakresie ogólnie rozumianej enkulturacji „Żadna z kilku setek przeczytanych wypowiedzi nie zawierała choćby cienia złych wspomnień związanych z domem rodzinnym, natomiast zdarzały się negatywne uwagi w odniesieniu do szkoły” (Szulc, 2017, s. 59). Wydaje się, że badane studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej po zakończeniu studiów posiadają albo odmienne doświadczenia kulturowo-społeczne, albo są bardziej krytyczne w ocenie własnego domu rodzinnego. Istotne są pytania: czy w przyszłości powielą one wzorce, jakie otrzymały w domu rodzinnym? Czy po odbyciu uniwersyteckiego umuzykalnienia wprowadzą do swoich rodzin nową jakość muzyczną – bogate środowisko muzyczne – dla swoich dzieci?

Niniejsze badania świadczą o tym, że znaczenie muzyki w domach rodzinnych większości badanych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest małe. Wielu z nich przeszło ubogi okres akulturacji, na bazie którego trudno budować wysokie kompetencje muzyczne w formalnym nauczaniu muzyki w powszechnym i profesjonalnym szkolnictwie.

Wnioski i rekomendacje

Okres studiów tylko częściowo może zrekompensować braki mające początek w kulturze muzycznej rodziny. Powszechnie wiadomo, że kierunki pedagogiczne są sfeminizowane i wiele z absolwentek będzie w przyszłości nie tylko nauczycielkami, ale także matkami. Z tego względu w moim przekonaniu misją uniwersytetów kształcących pedagogów jest uświadamianie studentkom, jak doniosłą rolę pełnią rodzice w rozwoju muzycznym dziecka. W świetle badań należy wskazać, że istotne są nie tyle wybitne osiągnięcia muzyczne rodziców, nauczycieli, ile przede wszystkim pozytywny stosunek do muzyki, kierowanie na nią uwagi w codziennym życiu (Kamińska, 1997; Shuter, 1968). Na przykład ostatnio (2021) w telewizji można było śledzić relację z konkursu Chopinowskiego. Czy rodzic włączy taką relację chociaż na kilka minut, czy z pogardą lub obojętnością zmienia kanał telewizyjny? Wydaje się, że takie prozaiczne momenty decydują o postawie przyszłych pokoleń wobec kultury muzycznej.

Powszechne są badania na temat gotowości szkolnej dzieci w zakresie umiejętności matematycznych, w świetle niniejszego opracowania uważam, że powinny one obejmować także diagnozę gotowości szkolnej dzieci w zakresie edukacji muzycznej. Umożliwiłaby ona podjęcie ukierunkowanych działań rekompensujących braki wyniesione z domu rodzinnego. A tym samym istniałaby możliwość skuteczniejszego rozwoju potencjału muzycznego polskiego społeczeństwa.

Podjęcie badań na temat znaczenia muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej może w praktyce przyczynić się do ogólnopolskiej dyskusji i zaproponowania *realnego modelu kształcenia muzycznego osób, które nie są i nie będą specjalistami w zakresie edukacji muzycznej*.

Bibliografia

- Babby, E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Bonna, B. (2016). *Zdolność i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Burowska, Z., Kurcz, J., Wilk, A. (1994). *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*. Kraków: Akademia Muzyczna.
- Dyłał, J. (1994). Kształcenie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej. W: Z. Burowska, J. Kurcz i A. Wilk (red.), *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego w świetle przeprowadzonych badań* (ss. 67–71). Kraków: Akademia Muzyczna.
- Dyłał, J. (1992). *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych do nauczania muzyki w klasach I–III*. Niepublikowana praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Frołowicz, E. (2012). *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka: studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*. Gdańsk: Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Głowiński, M. (1993). Pytania zadawane muzyce, *Ruch muzyczny*, 3, 6.
- Gordon, E. E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci: teoria i wskazówki praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.

- Gordon, E. E. (2016). *Teoria uczenia się muzyki: niemowlęta i małe dzieci*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kamińska, B. (1997). *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom rozwój i uwarunkowania*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Kataryńczuk-Mania, L. (2010). *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kofin, E. (2012). *Muzyka wokół nas: studium przeobrażeń recepcji muzyki w dobie elektronicznych środków jej przekazywania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kołodziejski, M. (2011). *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Lehmann, A. C, Sloboda, J. A., Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewandowska, K. (1991). Środowisko rodzinne jako czynnik rozwój muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki: problemy, zadania, perspektywy: materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologów Muzyki, Radziejowice, 24–29 września 1990 roku* (ss. 324–335). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.
- Ładyżyński, A., Piotrowska, M., Kasprzak, M. (2017). *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Manturzevska M. (1990). Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (ss. 305–327). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Manturzevska, M. (1974). *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Sierszeńska-Leraczyk, M. (2012). Od czego zależy sukces w muzyce? W: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my: o różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka* (ss. 161–183). Warszawa: Difin.
- Sloboda, J. (2002). *Umysł muzyczny*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Shuter R. (1968), *The psychology of musical ability*. London: Methuen.
- Szczyrba-Poroszevska, J. (2021). *Kompetencje muzyczne studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. B. Muchackiej i dr A. Lasoty. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Szubertowska, E. (2002). *Muzyczna aktywność własna a świadoma percepcja muzyki młodzieży szkół średnich*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Szulec, W. (2017). Dom rodzinny jako miejsce enkulturacji w wypowiedziach studentów różnych kierunków studiów i wybranych autobiografiach, łącznie z własną pt. „Kajros i arteterapia”. W: A. Ładyżyński, M. Piotrowska, M. Kasprzak (red.), *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym* (ss. 53-74). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Trzos, P. A. (2018). *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Uchyła-Zroski, J. (2015). *Śpiew jako wartość osobowa dziecka: T. 1, Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przelomu XX i XXI wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Weiner, A. (2010). *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszy wieku szkolnym: determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wilk, A. (2004). *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle prowadzonych badań w latach 1992–1999*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Wilk, K. (2018). *Postulowane a rzeczywiste kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola: (na przykładzie województwa śląskiego)*. Niepublikowana praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Wojciechowska, K. (2009). *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej a kompetencje nauczyciela*. Żary: Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J. B. Solfy: Wydawnictwo Monogram.