



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXXI (2/2024)

nadesłany: 17.08.2024 r. – przyjęty: 16.10.2024 r.

Monika SEMIK*

Joanna SZCZYRBA-POROSZEWSKA**

Deklarowane postawy rodzicielskie wobec muzyki a rozwój muzyczny dzieci sześcioletnich

**Declared parental attitudes towards music and the musical development
of 6-year-old children**

Abstrakt

Cel. Rodzina pełni istotną rolę w życiu dziecka. Postawy reprezentowane przez rodziców mogą stymulować jego wielokierunkowy rozwój. Głównym celem niniejszych badań była analiza porównawcza wyników uzyskanych przez dzieci w zakresie *Testu krótkich prób*

* **e-mail: monika.semik@onet.pl**

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska
University of the Commission of National Education in Krakow, Faculty of Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Poland
ORCID: 0000-0002-3832-9085

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

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska
University of the Commission of National Education in Krakow, Faculty of Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Poland
ORCID: 0000-0003-1740-2113

zdolności muzycznych z ankietowymi deklaracjami rodziców na temat postaw przejawiających wobec muzyki.

Metody i materiały. Dobór grupy był celowy. W badaniach wzięło udział 50 dzieci sześciolatek oraz 50 rodziców tych dzieci. Badania przeprowadzono w 2015 roku w jednym z krakowskich przedszkoli. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w której wykorzystano technikę ankiety oraz *Test krótkich prób zdolności muzycznych*. Wśród metod analizy zgromadzonego materiału badawczego wykorzystano analizę ilościową oraz statystyczną.

Wyniki i wnioski. Wyniki badań wskazują, że działania deklarowane przez rodziców różnicują poziom zdolności muzycznych u dzieci. Badania potwierdziły istotne różnice między poziomem zdolności muzycznych w zakresie wykonywania melodii przez dzieci a słuchaniem muzyki jako aktywności muzycznej najczęściej wybieranej przez rodziców. Ujawniły się także związki z wykształceniem muzycznym rodziców. Nie bez znaczenia dla poziomu zdolności muzycznych w zakresie wykonania melodii jest wykorzystanie komputera jako sprzętu do odtwarzania muzyki. Alarmujący jest fakt, że większość rodziców nie podejmuje aktywności związanych z tworzeniem muzyki (94% badanych). Badania pokazują m.in. duży wpływ działań podejmowanych przez rodziców na zdolności muzyczne dzieci, a także zachęcają rodziców i nauczycieli do efektywnych działań z wykorzystaniem nowych technologii. Warto przeprowadzić ogólnopolską akcję polegającą na upowszechnianiu wiedzy na temat celowości działań muzycznych rodziców we wczesnym dzieciństwie. Ze względu na niewielką próbę badawczą nie można uogólnić niniejszych wyników.

Słowa kluczowe: zdolności muzyczne, postawy rodzicielskie wobec muzyki, aktywność muzyczna rodziców, rozwój muzyczny dziecka, wychowanie muzyczne w rodzinie.

Abstract

Aim. The main aim of this research was a comparative analysis of the results obtained by children in the Short Test of Musical Abilities with the parents' survey declarations regarding their attitudes towards music.

Methods and materials. 50 6-year-old children and 50 parents of these children participated in the research. The research was conducted in 2015 in a kindergarten in Krakow. In the research, the Diagnostic Survey method was used. The Survey technique and the Short Test of Musical Abilities was used in the research. Quantitative and statistical analysis were used among the methods of analyzing the collected research material.

Results and conclusion. The activities declared by parents differentiate the levels of the children's musical abilities. The research confirmed significant differences between the levels of children's musical abilities in performing melodies and preference for listening to music as the musical activity most often chosen by parents, as well as with the parents'

musical education. The use of a computer as music playback equipment is also important for the level of musical ability in terms of performing a melody. What is alarming is the fact that most parents do not undertake activities related to creating music (94% of respondents). Research shows, among others: the importance of actions taken by parents for children's musical abilities and also encourage parents and teachers to act effectively in the context of new technologies.

Keywords: musical abilities, parental attitudes towards music, parents' musical activity, child's musical development, musical education in the family.

Wprowadzenie

Znaczenie rodziców dla muzycznego rozwoju dzieci jest podkreślane przez wielu badaczy. Są to m.in Kinga Lewandowska (1996), Edwin Elias Gordon (1997, 2016), Barbara Kamińska (1997), John Sloboda (2002), Agnieszka Weiner (2010), Maciej Kołodziejcki (2011), Jadwiga Uchyla-Zroski (2015), Paweł Trzos (2018) czy Rafał Majzner (2023). Warto podkreślić, że środowiska rodzinnego i nabytych w nim doświadczeń nie jest w stanie zastąpić żaden nauczyciel:

Moje wykształcenie i doświadczenie jako nauczyciela zaszczerpiło we mnie poczucie, że najważniejszy wpływ na rozwój dziecka ma nauczyciel. Jednak w ostatnich latach zdałem sobie sprawę, jak ograniczony jest ten pogląd, ponieważ zacząłem pełniej rozumieć, jak klimat emocjonalny w rodzinach głęboko wpływa na edukację muzyczną dzieci. Oczywiście wiele kontekstowych aspektów wpływa na rozwój muzyczny dzieci, ale nie ma powodu, by wątpić, biorąc pod uwagę dostępne obecnie szeroko zakrojone badania, jak ważni są rodzice dla rozwoju muzycznego swoich dzieci (Mcpherson, 2009, s. 15).

Według J. Slobody (2002) to właśnie bogaty okres akulturacji skutkuje „[...] 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” (s. 262). Dom rodzinny jest pierwszą szkołą, a pierwszymi nauczycielami – rodzice, a w szczególności matka (Gordon, 2016). Rodzice kształtują styl życia muzycznego swojej rodziny, uczą dziecko słuchania wartościowej muzyki, ale również razem z nim muzykują, chodzą na koncerty czy zajęcia muzyczne dla dzieci, uczą dziecko wybierać i doświadczać muzyki, mogą też uczyć jej rozumienia i przeżywania. Na kolejnym etapie obowią-

ki kształtowania gustu muzycznego i rozwijania aktywności przejmują przedszkole i wychowawca dzieci.

Rola dorosłego w budowaniu obrazu świata wspólnie z dzieckiem sprowadza się do organizowania sytuacji zachęcających dziecko do poznawania jakiegoś zjawiska, a także do służenia dziecku pomocą w porządkowaniu doświadczeń samodzielnie przez nie zdobytych (Muchacka, 1999). Rodzina jest głównym podmiotem edukacji dziecka, który wypełnia współczesną policentryczną przestrzeń edukacji, wraz z jej wyzwaniem kulturotwórczymi, aksjologicznymi, religijnymi, tolerancyjnymi i tożsamościowymi (Trzos, 2018).

Stymulująca rola środowiska polega tym, że dostarcza ono bodźców, a więc muzyki oraz zdarzeń, które mogą mieć wpływ na rozwijanie fascynacji muzyką i motywacji do muzyki. Środowisko oddziałuje na dziecko także poprzez osoby, które przekazują mu odpowiednie postawy, wzorce zachowań, budzą zainteresowania oraz stwarzają szanse prezentacji osiągnięć muzycznych (Kamińska, 1997). Wczesne doświadczenia człowieka mają miejsce przede wszystkim w gronie rodziny, która jest jego środowiskiem życia i kontekstem rozwojowym, a także ważnym obszarem aktywności dziecka, poprzez który nabywane są różnorodne doświadczenia (Kamińska, 1997).

W kontekście możliwości muzycznych jednostki w literaturze z zakresu psychologii muzyki można spotkać się z takimi określeniami jak: *zdolności muzyczne*, *uzdolnienie muzyczne* czy *inteligencja muzyczna*. Przez zdolności muzyczne można rozumieć „[...] genetycznie uwarunkowane, względnie stałe cechy osobnicze umożliwiające sprawne uczenie się i nabywanie umiejętności muzycznych w zakresie percepcji, odtwarzania lub tworzenia muzyki” (Burowska, Głowacka, 2006, s. 11). Różne są też teorie dotyczące zdolności muzycznych. Przykładowo, w teoriach funkcjonalno-rozwojowych badacze zwracają uwagę na uwarunkowania oraz proces rozwoju zdolności muzycznych. Natomiast w pozostałych teoriach, np. elementów oraz całościowych i czynnikowych, w centrum uwagi znajduje się struktura zdolności muzycznych oraz oddziaływanie jej różnych elementów na siebie (Burowska, Głowacka, 2006). Rzadziej używane jest pojęcie *uzdolnienie muzyczne*, które sugeruje „[...] istnienie swoistej struktury elementów specyficznie muzycznych (np. poczucia rytmu, słuchu muzycznego, pamięci muzycznej) i cech z nimi współkorelujących, takich jak np. inteligencja ogólna czy cechy osobowości” (Burowska, Głowacka, 2006, s.11; Szczyrba-Poroszevska, Waligóra, 2016).

Rozwój muzyczny u każdego dziecka przebiega indywidualnie, ujawnia także wiele różnic pomiędzy jednostkami. Dokonuje się on w dialogu ze środowiskiem życia dziecka (Górniok-Naglik, 2000). Rodzice, a następnie nauczyciele powinni organizować kontakt dziecka z muzyką i stymulować jego rozwój w tym zakresie, ponieważ doświadczenia decydujące dla rozwoju muzycznego nabywane są w okresie dzieciństwa (Górniok-Naglik, 2000). Za jedną z determinant kompetencji muzycznych dzieci można uznać środowisko rodzinne (Weiner, 2010). W wynikach badań A. Weiner szczególną uwagę

zwracają następujące spostrzeżenia: wiedza rodziców o rozwoju muzycznym dziecka była wycinkowa oraz oparta na potocznych opiniach, twierdzenie, że kompetencje muzyczne można nabyć w każdym wieku (choć to właśnie dzieciństwo jest okresem szczególnym dla ich nabywania), brak poczucia odpowiedzialności za rozwijanie zainteresowań muzycznych u dziecka oraz własne zdanie na temat muzyki poważnej, którą uznano za trudną i niemożliwą do zrozumienia przez dziecko (Weiner, 2010).

Badania zdolności muzycznych u dzieci i kandydatów na studia pedagogiczne przy pomocy *Testu krótkich prób zdolności muzycznych* Jana Horbulewicza i Zbigniewa Janczewskiego (Wilk, 2004) prowadzone są już od wielu lat w środowisku krakowskim (przez Andrzeja Wilka, Zofię Burowską, Joannę Szczyrbę-Poroszewską, Monikę Semik). W badaniach A. Wilka dotyczących muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej oparto się na gdańskim systemie badań zdolności muzycznych przy użyciu czterech podstawowych prób testu (Burowska, Kurcz, Wilk, 1994). Te same próby zostały wykorzystane w badaniach eksperymentalnych M. Semik (2022), a także podczas badania studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej prowadzonego przez J. Szczyrbę-Poroszewską (2020).

Zdaniem Małgorzaty Suświłło środowisko rodzinne powinno dostarczać dzieciom doświadczeń muzycznych, które kontynuowane są podczas edukacji przedszkolnej i szkolnej, ponieważ buduje to muzykalność dzieci (Suświłło, 2001).

Dzieci w naturalny sposób wprowadzane są w dorobek muzyczny bliskiego im środowiska. Odbywa się to poprzez określone stadia zwane przez E. E. Gordona (1997) inkulturacją, imitacją, a następnie asymilacją muzyczną. Sedno wymienionych stadiów audiacji w kontekście rozwoju muzycznego dziecka zależy właśnie od środowiska, które powinno być bogate w różnorodne aktywności, powinno również angażować w różne kierunki i trendy w kulturze muzycznej (Trzos, 2018). Kierowanie muzyczne w rodzinie może przyjmować następujące formy: pobudzanie myślenia muzycznego, kreowanie sytuacji, w których rodzice i dziecko doświadczają zdarzeń muzycznych, aktywizacja słuchania różnorodnego materiału muzycznego, wywoływanie reakcji na muzykę oraz kształtowanie utrwalanych reakcji na bodziec muzyczny (Trzos, 2018). Takie kierowanie dotyczy edukacji muzycznej dziecka w domu oraz nieformalnej w przedszkolu. Muzykalność dzieci powinna być rozwijana w domu przez rodziców, wspomaganą później przez nauczycieli, dzięki czemu u dziecka rozwija się wrażliwość na muzykę (Trzos, 2018).

Na stosunek dziecka do muzyki wpływ ma również jego otoczenie dźwiękowe. Muzyka i dźwięki przenikają cały świat. Nie chodzi tutaj o muzykę jako sztukę semantyczną opartą na kompozycji, ale o muzykę życia codziennego, pochodzącą z jej naturalnych źródeł. Przemawia ona do dziecka i pobudza jego wyobraźnię. Są to np. odgłosy przyrody, ulicy, domu itp. (Górniok-Naglik, 2000). Poprzez pokazywanie dziecku świata, także jego muzycznego piękna opartego na dźwiękach, szmerach i odgłosach, kształtujemy jego wrażliwość oraz kreatywność (Górniok-Naglik, 2000).

Dla rozwoju muzycznego szczególne znaczenie mają środowisko społeczne i kulturowe, których oddziaływania nie można pominąć. Najbliższe dziecku jest jego środowisko osobiste, a więc domowe, szkolne i sąsiedzkie, a w nim wyposażenie domu w instrumenty muzyczne, umiejętności muzyczne rodziców, a także tradycje muzyczne oraz miejsce muzyki w życiu rodziny (Kamińska, 1997). Inaczej przebiega rozwój muzyczny u dziecka, które od początku życia słyszy śpiew (w szczególności matki), inaczej natomiast u dziecka, które słyszy muzykę tworzoną czy odtwarzaną na żywo przez muzykujących rodziców/rodzinę w jego otoczeniu, a jeszcze inaczej u dziecka, które słyszy jedynie muzykę odtwarzaną, mechaniczną i jest nią ogłuszane. Im większe jest zabarwienie emocjonalne słyszanej muzyki, tym silniejsze jest jej oddziaływanie na umysł i serce dziecka (Górniok-Naglik, 2000).

Wyniki badań prowadzonych przez P. A. Trzosa dowiodły, że niewiele rodzin stwarza optymalne warunki dla rozwoju muzycznego dzieci. „Choć wiele znanych już doniesień słusznie sugeruje trudne do przecenienia znaczenie kompetencji muzykującego środowiska rodzinnego we wczesnej edukacji, to wyniki badań własnych utwierdzają w równie znanym przekonaniu, iż stan praktyki umuzykalniania w rodzinach jest zdecydowanie wciąż niewystarczający” (Trzos, 2018, s. 387).

W wynikach badań sondażowych J. Uchyły-Zroski (2015) obejmujących uczniów klas początkowych szkoły podstawowej podkreślono, że dzieci te okazały się najbardziej wrażliwe na zachętę rodziców do śpiewania, lubiły popisywać się wokalnie przed rodzicami – nie miały oporów przed występami publicznymi, śpiewały śmiało, bez względu na czystość i poprawność wykonania. Także rodzice wykazywali największe zainteresowanie dzieckiem klasy pierwszej ze względu na rozpoczęcie nowego etapu w jego życiu – nauki szkolnej. Rodzice badanych dzieci muzykę zaliczyli do przedmiotów szkolnych mniej ważnych, a tym samym poświęcali jej coraz mniej czasu.

Także zagraniczne badania pokazują, że najwyższy poziom zaangażowania rodziców we wspieranie i rozwijanie zdolności muzycznych dzieci ma przełożenie na ich wyższe osiągnięcia muzyczne (Davidson, Howe, Moore, Sloboda, 1996). O ile wiele wcześniejszych badań koncentrowało się na związkach między treningiem muzycznym a rozwijaniem zdolności muzycznych, to obecnie dużo uwagi poświęca się także rodzicom, to oni bowiem we wczesnej fazie dzieciństwa decydują m.in. o tym, aby posłać dzieci na dodatkowe zajęcia muzyczne (Corrigan, Schellenberg, 2015) lub aby stworzyć sprzyjające warunki do rozwoju uzdolnień muzycznych.

Problem i cel badań

Rodzina pełni istotną rolę w życiu dziecka. Postawy reprezentowane przez rodziców mogą stymulować wielokierunkowy rozwój dziecka. Z tego względu celem eksplo-

racyjnym niniejszych badań była analiza porównawcza wyników uzyskanych przez dzieci w *Teście krótkich prób zdolności muzycznych* z deklaracjami rodziców na temat ich postaw wobec muzyki. Celem aplikacyjnym było upowszechnienie wiedzy na temat celowości działań muzycznych podejmowanych przez rodziców we wczesnym dzieciństwie ich dzieci.

Wyodrębniono następujący problem badawczy ujęty w formę pytania: „Czy i jak deklarowane postawy rodziców wobec muzyki różnicują poziom zdolności muzycznych u dzieci sześcioletnich?”. Dla problemu badawczego sformułowano hipotezę badawczą H: Zakładamy, że deklarowane postawy rodzicielskie wobec muzyki różnicują poziom zdolności muzycznych u dzieci.

Metoda badań i charakterystyka próby

Dobór grupy był celowy. Kryteriami doboru dzieci do badań były: ten sam program wychowania przedszkolnego i ten sam wiek dzieci.

W badaniach wzięło udział 50 dzieci sześcioletnich oraz 50 rodziców tych dzieci. Badania przeprowadzono w 2015 roku w Samorządowym Przedszkolu nr 6 w Krakowie. Szczegółowe dane dotyczące próby badawczej zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1
Charakterystyka badanej grupy

	Cała grupa	Grupa interwencyjna	Grupa kontrolna	p
Liczebność	50	25	25	
Chłopcy	25 (50%)	14 (56%)	12 (48%)	0,57
Dziewczynki	25 (50%)	11 (44%)	13 (52%)	0,57
Miejsce zamieszkania – Kraków	50 (100%)	25 (100%)	25 (100%)	1

Źródło: Opracowanie własne.

Do badań wybrano metodę sondażu diagnostycznego, w której wykorzystano technikę ankiety oraz *Test krótkich prób zdolności muzycznych* autorstwa J. Horbulewicza i Z. Janczewskiego.

Sporządzony kwestionariusz autorskiej ankiety składał się z 11 pytań. Opatrzony został kafeteria zamkniętą (5 pytań) oraz półotwartą (6 pytań). W sześciu pytaniach

zastosowano kafeterię dysjunktywną, w pozostałych pięciu koniunktywną. Pytania w ankiecie dotyczyły muzykalności rodziców, wykorzystywania przez nich różnych form aktywności muzycznej w domu, słuchania i tworzenia muzyki oraz opinii na temat wpływu muzyki na rozwój dziecka. Autorką kwestionariusza była M. Semik.

„*Test krótkich prób zdolności muzycznych* obejmuje zadania dotyczące: 1) wykonania rytmu, 2) wykonania tempa, 3) powtórzenia melodii, 4) rozpoznawania zmian melodii, 5) kończenia rozpoczętej melodii, 6) analizy wielodźwięku” (Twarowska, 2010, s. 100). Za najważniejsze części testu uznawane są cztery pierwsze próby, które zostały zastosowane podczas prowadzonych badań. Dwie ostatnie próby traktowane są jako dodatkowe. „Ich pozytywny wynik świadczy o muzykalności dziecka, jednak błędne odpowiedzi dziecka przed 9. rokiem życia nie mogą świadczyć o małej muzykalności” (Twarowska, 2010, s. 100). Czas wykonania wszystkich prób wynosi 15 minut, a czas wykonania pierwszych czterech prób to 11 minut. W wykorzystanej do badań części testu można było uzyskać 64 punkty. Za każde wykonane zadanie punktacja była następująca: 2 punkty – jeśli dziecko odtwarza przykład bez błędu, 1 punkt – odtwarza przykład z błędem, 0 punktów – odtwarza przykład z większą ilością błędów lub nie wykonuje go. W części dotyczącej rozpoznawania zmian melodii można było uzyskać jedynie 2 punkty za dobrą odpowiedź lub 0 punktów za odpowiedź złą. Punktacja i określenie poziomu zdolności muzycznych za pomocą testu wyglądały następująco:

0–15 punktów – poziom bardzo słaby;

16–31 punktów – poziom słaby;

32–47 punktów – poziom przeciętny;

48–57 punktów – poziom dobry;

58–64 punkty – poziom wysoki.

Procedura analizy danych

Wśród metod analizy zgromadzonego materiału badawczego wykorzystano metody ilościowe oraz analizę statystyczną. Dane uzyskane w teście HJ poddano analizie ilościowej: obliczono średnią dla wyników testu i uporządkowano je według przyjętej dla testu skali punktacji. Analizy statystycznej dokonano przy użyciu pakietu statystycznego Statistica Pl. Obliczono wyniki i średnią oraz ustalono istotność statystyczną. Do analizy różnic wykorzystano test Manna-Whitneya. Ankieta dla rodziców dotyczyła ich deklarowanych postaw wobec muzyki. Złożona była z 11 pytań, w tym z pięciu pytań zamkniętych i sześciu pytań półotwartych. Przeanalizowano wszystkie zawarte w ankiecie pytania, a także obliczono średnie oraz istotność statystyczną za pomocą testu Manna-Whitneya. W części dotyczącej analizy wyników badań umieszczono jedynie dane, w których odnaleziono istotność statystyczną.

Wyniki badań

Wyniki przeprowadzonych badań ukazały istotność statystyczną poszczególnych części *Testu krótkich prób zdolności muzycznych* w odniesieniu do kwestii poruszonych w ankiecie dla rodziców. Wyniki szczegółowe zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2
Wyniki badań

	Pytanie	Tak	Nie	p dla ogólnego wyniku HJ
1.	Śpiew matki w domu	38 (76%)	12 (24%)	0,50
2.	Posiadanie wykształcenia muzycznego przez rodziców	8 (16%)	42 (84%)	0,13
3.	Występowanie ponadprzeciętnych uzdolnień muzycznych u krewnych	17 (34%)	33 (66%)	0,47
4.	Słuchanie muzyki w okresie ciąży	39 (78%)	11 (22%)	0,37
5.	Rodzaj muzyki słuchanej w domu rodzinnym dziecka:			
	popularna	43 (86%)		0,45
	poważna	22 (44%)		-
	inne rodzaje	10 (20%)		-
6.	Muzykowanie z dziećmi	33 (66%)		0,51
	Formy aktywności muzycznej stosowane podczas zabaw z dzieckiem			
	śpiew	38 (76%)		0,11
	granie na instrumentach	29 (58%)		0,85
	muzyczna zabawa ruchowa	22 (44%)		0,62
	słuchanie muzyki	32 (64%)		0,01
	tworzenie muzyki	3 (6%)		
7.	Uczestnictwo w życiu kulturalnym			0,49
	teatr	18 (36%)		
	koncerty	17 (34%)		
	kino	16 (32%)		

	Pytanie	Tak	Nie	p dla ogólnego wyniku HJ
	opera/operetka	4 (8%)		
	inne	11 (22%)		-
8.	Sprzęt, na jakim rodzice słuchają muzyki z dzieckiem			
	komputer	45 (90%)		0,06
	odtwarzacz/wieża	32 (64%)		0,62
9.	Posiadanie instrumentu muzycznego w domu	27 (54%)	23 (46%)	-
10.	Czas wolny w domu przeznaczony na kontakt z dzieckiem dziennie			
	0,5 – 1 godz.	8 (16%)	42 (84%)	-
	1,5 – 2 godz.	18 (36%)	32 (64%)	0,68
	Więcej	23 (46%)	27 (54%)	0,32

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza za pomocą testu Manna-Whitneya potwierdziła istotne różnice między poziomem zdolności muzycznych w zakresie wykonywania melodii a preferowaniem słuchania muzyki jako aktywności muzycznej najczęściej wybieranej przez rodziców, a także ukazała związek zdolności muzycznych u dzieci z wykształceniem muzycznym rodziców (tabela 3). Poza istotnymi różnicami w ramach badań wykryto również różnice, które mogłyby zaistnieć, gdyby grupa badanych była większa. Na poziomie istotności trendu wykazano, że wyższy wynik zdolności muzycznych w zakresie wykonywania melodii uzyskiwały dzieci, których rodzice najczęściej podejmowali z nimi zabawy ruchowe i tworzyli muzykę. Nie bez znaczenia dla poziomu zdolności muzycznych w zakresie wykonywania melodii jest wykorzystanie komputera jako sprzętu do odtwarzania muzyki (tabela 4, tabela 5). Wyższy wynik zdolności muzycznych w zakresie poczucia rytmu łączy się ze słuchaniem muzyki w ciąży (tabela 4, poziom istotności), z preferowaniem słuchania muzyki jako aktywności muzycznej podejmowanej przez rodziców wraz z dzieckiem, z posiadaniem instrumentu muzycznego akompaniującego (pianino, gitara) lub melodycznego (flet) (tabela 4, wyniki na pograniczu), z czasem poświęconym dziecku (tabela 4). Okazuje się, że odtwarzanie muzyki z komputera wiąże się również z wyższym poziomem poczucia tempa (tabela 5), a zabawy ruchowe podejmowane z dziećmi wiążą się z rozpoznawaniem zmian melodii (tabela 6).

Tabela 3

Wykształcenie muzyczne rodziców a zdolności muzyczne dzieci – ujęcie szczegółowe (wykonywanie melodii)

Wykształcenie muzyczne rodziców	Liczba osób	Średni wynik Testu krótkich prób zdolności muzycznych (HJ) – wykonanie melodii	Odchylenie standardowe	p
Nie	42	6,8	5,7	0,03
Tak	8	11,6	4,6	

Źródło: Opracowanie własne.

Wykształcenie muzyczne rodziców jest czynnikiem wpływającym korzystnie na rozwój muzyczny dzieci, ponieważ dostarczają oni wzorów do naśladowania. Wykształconym muzycznie rodzicom łatwiej jest ocenić poprawność zachowań muzycznych ich dzieci, korygować je i wspólnie z dziećmi muzykować. Rodzice są najlepszymi nauczycielami muzyki dla swoich dzieci w pierwszych latach ich życia, pod warunkiem że sami potrafią śpiewać z prawidłową intonacją i poruszać się do rytmu muzyki (Gordon, 2016). Warto zaznaczyć, że w badanej grupie tylko nieliczni respondenci (16) ukończyli profesjonalne kształcenie muzyczne, co jest zbieżne także z doświadczeniami innych badaczy (np. Weiner, 2010; Kataryńczuk-Mania, 2010; Wilk, 2018; Szczyrba-Poroszewska, 2021; Majzner, 2023). Rodzice, którzy odebrali formalne wykształcenie muzyczne, przypuszczalnie mają większe zdolności, umiejętności i zainteresowania muzyczne, dzięki którym stwarzają dzieciom lepsze warunki, co przekłada się na wyższy poziom zdolności muzycznych ich dzieci w zakresie wykonywania melodii. W tym przypadku prawdopodobnie rozwój zdolności muzycznych dziedzicznych współgra z wpływami środowiska (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986; Głuska, 2012; por. Corrigan, Schellenberg, 2015).

Tabela 4

Deklaracje rodziców a zdolności muzyczne – ujęcie szczegółowe (wykonywanie rytmu)

Słuchanie muzyki w ciąży	Liczba osób	Średni wynik Testu krótkich prób zdolności muzycznych (HJ) – wykonanie rytmu	Odchylenie standardowe	p
Nie	11	2,7	2,6	0,03
Tak	39	4,8	2,8	

Sprzęt do odtwarzania muzyki: komputer	Liczba osób	Średni wynik <i>Testu krótkich prób zdolności muzycznych (HJ)</i> – wykonanie rytmu	Odchylenie standardowe	p
Nie	5	2,0	2,8	0,05
Tak	45	4,6	2,8	
Posiadanie instrumentu muzycznego w domu dziecka	Liczba osób	Średni wynik <i>Testu krótkich prób zdolności muzycznych (HJ)</i> – wykonanie rytmu	Odchylenie standardowe	p
Nie	23	3,4	2,5	0,02
Tak	27	5,2	2,9	
Czas poświęcony dziecku: powyżej 2 godzin dziennie	Liczba osób	Średni wynik <i>Testu krótkich prób zdolności muzycznych (HJ)</i> – wykonanie rytmu	Odchylenie standardowe	p
Nie	27	3,6	2,7	0,03
Tak	23	5,3	2,8	

Źródło: Opracowanie własne.

Dbalością o stymulację słuchu dziecka w okresie prenatalnym wykazało się 78% badanych. Według deklaracji większość matek słuchała muzyki lub śpiewała w okresie ciąży (78%), co przełożyło się na wyższy poziom zdolności muzycznych ich dzieci, szczególnie w zakresie wykonywania rytmu. Prawdopodobnie stymulowanie obszaru związanego z percepcją i wykonywaniem rytmu w okresie prenatalnym wiąże się z percepcją głosu matki i odgłosów rozbrzmiewających w jej ciele (oddech, praca narządów wewnętrznych, bicie serca) (Lecanuet, 1996; Richards, Frentzen, Gerhardt, McCann, Abrams, 1992; Głuska, 2012).

Wyniki badań wpisują się także we wnioski innych badaczy, którzy podkreślają, że chociaż zmienił się styl życia matek, to śpiew nadal pozostaje istotną aktywnością muzyczną, a także formą kontaktu ze swoimi niemowlętami (Ilari, 2005).

Podczas sondażu zapytano rodziców, jakie rodzaje aktywności muzycznej stosują najczęściej podczas zabaw z dzieckiem. Najwięcej respondentów zadeklarowało, że wspólnie słuchają muzyki (64% badanych). Deklaracje te przełożyły się na wyższy

poziom ogólny zdolności muzycznych u dzieci, a także ich większą precyzję podczas wykonywania zadań polegających na powtórzeniu różnych tematów rytmicznych. Rozwój wrażliwości muzycznej obejmującej emocjonalne jej przeżywanie (percepcję) oraz zdolność organizmu do reagowania na bodźce muzyczne zależą od akulturacji i edukacji. Najprościej pojęcie akulturacji można utożsamić z naturalnym oswojeniem się z językiem muzycznym. Według J. Slobody (2002) „[...] akulturacja jest procesem dominującym do 10. roku życia” (s. 238), który nie wymaga ani wysiłku, ani ukierunkowania. Obejmuje on także wrodzone możliwości dziecka, rozwój systemu poznawczego oraz doświadczenia środowiskowo-kulturowe (Sloboda, 2002). We wczesnych okresach edukacji dziecka bardzo istotna staje się akulturacja związana z aktywnym słuchaniem muzyki. Wiąże się ono nieodłącznie z aktywnością ruchową, wokalną czy instrumentalną. Dlatego też nie może być mowy o stosowaniu długich utworów i pogadanek o muzyce, gdyż dziecko dopiero rozpoczynające edukację formalną w szkole nie jest w stanie długo koncentrować się na słuchaniu muzyki w bezruchu (Ławrowska, Nowak, 2014; Szczyrba-Poroszewska, Waligóra, 2016). Słuchanie muzyki jako aktywność podejmowana przez rodziców pojawiała się także w innych badaniach (por. Szczyrba-Poroszewska, 2021; Davidson i in., 1996). Współczesne funkcjonowanie muzyki w domu jest przez psychologów określane jako „trening w ignorowaniu muzyki” (Kamińska, 1997, s. 75). Niniejsze badania pokazują interesujący fakt, że prezentowanie muzyki za pośrednictwem komputera angażuje dzieci, co prawdopodobnie przyczynia się do rozwoju niektórych ich zdolności muzycznych na drodze poznania wielozmysłowego (Waligóra, 2015). Okazuje się, że instrument muzyczny posiada niemal co drugi respondent, co ma przełożenie na wyższe zdolności muzyczne w zakresie powtarzania rytmów.

Tabela 5

Deklaracje rodziców a zdolności muzyczne dzieci – ujęcie szczegółowe (wykonanie tempa)

Sprzęt do odtwarzania muzyki: komputer	Liczba osób	Średni wynik Testu krótkich prób zdolności muzycznych (HJ) – wykonanie tempa	Odchylenie standardowe	p
Nie	5	1,0	2,2	0,02
Tak	45	4,0	2,6	

Źródło: Opracowanie własne.

Badania sugerują, że istotny dla osiągnięć dziecka w zakresie zdolności muzycznych jest czas poświęcony przez rodziców na zabawy z nim. Największa grupa respondentów poświęca na zabawy z dziećmi od pół do jednej godziny dziennie, co ma przełożenie w wyższych zdolnościach związanych z melodią, tzn. powtarzania jej głosem i rozpoznawania w niej zmian. Nieco mniejsza grupa rodziców poświęca na zabawy z dziećmi więcej niż dwie godziny dziennie (54% badanych), co ma przełożenie na wyższe zdolności muzyczne w zakresie wykonywania rytmu.

W świetle przeprowadzonych badań okazuje się, że muzyka jest najczęściej odtwarzana za pośrednictwem komputera, co przynosi zaskakująco wiele korzyści dla rozwoju zdolności muzycznych w zakresie wyklaskiwania rytmu, poruszania się zgodnie z tempem utworu, a także z wokalnym powtarzaniem melodii. Badania nie rozstrzygnęły jednak, czy wyższe wyniki dzieci w tym zakresie wynikają z nieograniczonego repertuaru dostępnego w sieci, czy z możliwości wielozmysłowego odbioru muzyki. Obraz połączony z muzyką może być bardziej angażujący dla dzieci niż samo słuchanie muzyki. Podczas słuchania muzyki połączonego z oglądaniem obrazu możliwe jest spontaniczne i nieskrępowane naśladowanie artystów lubianych i cenionych przez dzieci, podglądanie ich warsztatu wokalnego i tanecznego, zapoznawanie się z wyglądem i brzmieniem różnych środków wykonawczych. Warstwa muzyczna może być również uzupełniana wizualizacjami, które podporządkowane są strukturze muzycznej utworu. Zaskakujący jest fakt, że wiodącym obszarem korelującym z posiadaniem komputera nie są zdolności percepcyjne, ale powtarzanie melodii. Być może dzieci oglądają, słuchają i poruszają się do oglądanych i wybranych przez siebie programów muzycznych.

Zasygnalizowane możliwości wykorzystania komputera w zakresie wspierania rozwoju muzycznego u dziecka zostały w praktyce realizowane, z różnym skutkiem, podczas pandemii. O możliwościach i ograniczeniach zastosowania komputera podczas muzycznych zajęć gordonowskich pisały Martyna Justyńska i Anna Majewska-Owczarek (2021). Zagraniczne badania pokazują, że zastosowanie odpowiednich technologii cyfrowych może być korzystne w zakresie rozwijania zdolności muzycznych oraz twórczych (Dongauser, Nezhinskaya, Glazyrina, 2020). Warto podkreślić za Lechem Kacprzakiem (2024), że:

Korzystanie z komputera wymaga troski oraz uwagi rodziców i nauczycieli, gdyż zbyt wczesne i niekontrolowane może nieść ze sobą także wiele zagrożeń. Komputer nie powinien dziecku zastępować zabawy z rówieśnikami lub rodzeństwem, wzajemnych kontaktów w gronie rodziny, a w szczególności nie może stać się podstawową formą spędzania wolnego czasu. Ogromnie ważną sprawą jest ukształtowanie w świadomości dziecka prawidłowego stosunku do komputera. Dzieci często myślą, że komputer służy wyłącznie do „grania”. Trzeba dzieciom uświadomić od początku fakt, że komputer wymyślono do pracy

i pomocy człowiekowi. Z pierwszego kontaktu z komputerem dzieci powinny wynieść wnioski, że jest to urządzenie pożyteczne, że może służyć do mądrego spędzania czasu (s. 16).

Tabela 6

Deklaracje rodziców a zdolności muzyczne dzieci – ujęcie szczegółowe (rozpoznawanie zmian melodii)

Stosowanie form aktywności muzycznej w kontakcie z dzieckiem: ruch z muzyką	Liczba osób	Średni wynik Testu krótkich prób zdolności muzycznych (HJ) – wykonanie tempa	Odchylenie standardowe	p
Nie	28	13,6	4,9	0,05
Tak	22	16,1	3,8	

Źródło: Opracowanie własne.

Alarmujący jest fakt, że większość rodziców nie podejmuje aktywności związanych z tworzeniem muzyki (94% badanych). Przyczyn takiej sytuacji można dopatrywać się w utożsamianiu tworzenia muzyki z czynnością zarezerwowaną dla wybitnych jednostek i z efektami o dużym znaczeniu i uznaniu społecznym. We współczesnej pedagogice podkreśla się znaczenie twórczości nie tylko elitarnej, lecz także egalitarnej, istotnej dla jednostki i jej rozwoju. Problem tworzenia muzyki jest również dostrzegalny w szkołach – według Wiesławy A. Sacher (2012) tworzenie muzyki jest aktywnością najrzadziej podejmowaną przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III. Tymczasem twórcze operowanie materiałem muzycznym jest możliwe poprzez spontaniczne muzykowanie, przekształcanie słów, melodii, rytmu znanych piosenek, rymowanek, swobodne muzykowanie na przedmiotach codziennego użytku, z wykorzystaniem ciała jako instrumentu perkusyjnego i jest naturalną konsekwencją twórczego przetwarzania rzeczywistości przez dziecko. Również J. Sloboda (2002) podkreśla, że po piątym roku życia wzrasta zdolność dziecka do precyzyjnego wykonywania zadań oraz naśladownictwa, co stanowi niebezpieczeństwo dla twórczego poznawania muzyki:

Spontaniczne muzyczne eksperymentowanie może przestać odgrywać jakąkolwiek rolę po piątym roku życia, jeżeli dziecko nie będzie do tego szczególnie zachęcane. Nasza kultura euro-amerykańska nie stwarza ludziom zbyt wielu okazji do improwizacji. Znacznie większą wagę przykładają się do poprawnego reprodukcji dobrze znanych utworów [...] (Sloboda, 2002, s. 251).

Różne ćwiczenia w zakresie rozwijania wyobraźni muzycznej proponuje Alina Górniok-Naglik (2000). Obejmują one m.in. ilustracje muzyczne odgłosów przyrody czy postaci.

Zabawy muzyczno-ruchowe podejmuje niemal co drugi rodzic (56% badanych) – zaskakujący jest fakt, że częste stosowanie zabaw muzyczno-ruchowych łączyło się nie tylko z lepszym poczuciem tempa czy rytmu, lecz także z umiejętnościami percepcyjnymi w zakresie odróżniania zmian w melodii oraz z poprawnością wykonywania głosem różnych przykładów melodycznych.

Podobny problem badawczy dotyczący sposobów wspierania i rozwijania uzdolnień muzycznych deklarowanych przez rodziców poruszył w swych badaniach R. Majzner. Zbieżne były deklaracje rodziców dotyczące podejmowania przez nich działań w środowisku domowym „[...] głównie poprzez wspólne uprawianie muzyki w formie śpiewania piosenek, tańców, słuchania różnych gatunków muzycznych”, uczestnictwa „w imprezach typu koncerty, bajki muzyczne dla dzieci itp.” (Majzner, 2023, ss. 249–250). Jednak niniejsze badania zestawiały deklaracje rodziców z poziomem zdolności muzycznych uzyskanym przez dzieci. Przykładowo nie wykazano istotnych różnic w zakresie zdolności muzycznych u dzieci, których rodzice deklarowali uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych. Wyniki badań wskazują, że większość respondentów ma instrument muzyczny, natomiast w badaniach R. Majznera tylko niektórzy rodzice (tj. 25%) deklarowali gotowość do zakupu instrumentu muzycznego „[...] w sytuacji zgłoszenia takiej potrzeby przez dziecko lub zgodnie z sugestią nauczyciela” (Majzner, 2023, s. 250).

Wnioski

Badania pokazały, że niektóre działania deklarowane przez rodziców różnicują poziom zdolności muzycznych u dzieci. Potwierdzono istotne różnice między poziomem zdolności muzycznych w zakresie wykonywania melodii wśród dzieci a preferowaniem słuchania muzyki jako aktywności muzycznej najczęściej wybieranej przez rodziców. Wyższe zdolności muzyczne u dzieci wiążą się także z wykształceniem muzycznym rodziców. Nie bez znaczenia dla poziomu zdolności muzycznych w zakresie wykonywania melodii jest wykorzystanie komputera jako sprzętu do odtwarzania muzyki. Alarmujący jest fakt, że większość rodziców nie podejmuje aktywności związanych z tworzeniem muzyki (94% badanych).

W przeprowadzonych badaniach zaakcentować należy m.in. duże znaczenie działań podejmowanych przez rodziców dla zdolności muzycznych dzieci. Znaczenie ma również zachęcanie rodziców i nauczycieli do efektywnych działań z wykorzystaniem nowych technologii. Badanie zdolności muzycznych jest istotne nie tylko w kontekście

skuteczności rodziców w stymulowaniu rozwoju muzycznego, lecz także, jak wskazują badacze, niektóre zdolności muzyczne (np. percepcja i wykonanie rytmu, percepcja melodii) są istotnymi predyktorami osiągnięć językowych (Politimou, Dalla Bella, Farrugia, Franco, 2019; por. Swaminathan, Schellenberg, 2020). Interesujący jest fakt, że te zdolności mogą być stymulowane podczas domowych doświadczeń muzycznych. Warto dbać o świadomość rodziców także w zakresie aktywności muzycznych innych niż słuchanie. Przykładowo ruch i rytm przynoszą korzyści nie tylko w sferze muzycznej, lecz także w sferze samoregulacji (Williams, Berthelsen, 2019). Niniejsze badania pokazują korzyści wynikające z odtwarzania muzyki za pośrednictwem komputera, co skłania nie tylko do krytyki nowych mediów, które są „mechaniczne” i „ogłuszają” dzieci, lecz także do dostrzeżenia w nich medium, które łączy się z emocjonalnym wymiarem słyszanej muzyki, a w świetle niniejszych działań oddziałuje na umysł i serce dziecka tak mocno jak osobista prezentacja wokalna (Górniok-Naglik, 2000). Należy określić nową rolę rodziców i nauczycieli w kontekście nowych technologii (Hammer, Scheiter, Stürmer, 2021).

Ograniczenia badań

Należy zwrócić uwagę, że wyniki badań oparto na poziomie zdolności muzycznych u dzieci w odniesieniu do deklaracji ich rodziców. Kwestią wartą podjęcia w przyszłości mógłby być deklarowany i rzeczywisty stan wiedzy/umiejętności muzycznych przedstawiony jako porównanie i odniesienie tej kwestii bezpośrednio do wyników badania zdolności muzycznych u dzieci. W odniesieniu do przeprowadzonych badań trzeba podkreślić rolę rodzica w rozwijaniu zdolności muzycznych u dzieci także za pomocą mediów i nowych technologii, które w XXI wieku są niezbędne. Warto także pamiętać o wszechstronnych korzyściach płynących z muzykowania z dziećmi, w związku z czym ciekawym tematem do przyszłych badań mógłby stać się rzeczywisty, a nie jedynie deklarowany, stan świadomości rodziców na temat edukacji muzycznej dzieci. Ze względu na niewielką próbę badawczą nie można uogólniać niniejszych wyników badań.

Bibliografia

- Burowska, Z., Głowacka, E. (2006). *Psychodydaktyka muzyczna: Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.
- Burowska, Z., Kurcz, J., Wilk, A. (1994). *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.

- Corrigall, K. A., Schellenberg, G. (2015). Predicting who takes music lessons: Parent and child characteristics [Prognozowanie udziału w lekcjach muzyki: charakterystyka rodziców i dzieci]. *Frontiers in Psychology*, 6, 282. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00282.
- Davidson, J. W., Howe, M. J., Moore, D. G., Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance [Znaczenie wpływów rodzicielskich w rozwijaniu osiągnięć muzycznych]. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399–412. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x.
- Dongauser, E. V., Nezshinskaya, T. A., Glazyrina, E. Y. (2020). Development of creative abilities of preschool children using musical digital technologies [Rozwijanie zdolności twórczych u dzieci w wieku przedszkolnym poprzez wykorzystanie muzycznych technologii cyfrowych]. W: *Proceedings of the international scientific conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020)* (ss. 187–191). Amsterdam Atlantis Press. DOI: 10.2991/assehr.k.200509.034.
- Głuska, A. A. (2012). Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego. W: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my: O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka* (ss. 27–40). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Gordon, E. E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Zamkor.
- Gordon, E. E. (2016). *Teoria uczenia się muzyki: Niemowlęta i małe dzieci*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Górnioł-Naglik, A. (2000). Muzyka a rozwój małego dziecka. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki* (ss. 64–68). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hammer, M., Scheiter, K., Stürmer, K. (2021). New technology, new role of parents: How parents’ beliefs and behavior affect students’ digital media self-efficacy [Nowa technologia, nowa rola rodziców: Jak przekonania i zachowania rodziców wpływają na poczucie własnej skuteczności uczniów w zakresie mediów cyfrowych]. *Computers in Human Behavior*, 116, 106642. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106642.
- Ilari, B. (2005). On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants [O muzycznym wychowaniu małych dzieci: Muzyczne przekonania i zachowania matek i niemowląt]. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 647–660. DOI: 10.1080/0300443042000302573.
- Justyńska, M., Majewska-Owczarek, A. (2021). Jak zanurzyć dziecko w muzyce – czyli media we wspomaganie akulturacji małego dziecka podczas zajęć opartych na teorii Edwina Eliasa Gordona. W: M. Sasin (red.), *Kultura i twórczość w czasach zarazy: Doświadczenie pandemii a aktywność artystyczna z punktu widzenia twórcy i odbiorcy* (ss. 149–166). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: 10.18778/8220-469-8.08.

- Kamińska, B. (1997). *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży: Ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.
- Kacprzak, L. (2024). Edukacyjny i socjalizacyjny charakter mediów w świecie dziecka: Szanse i zagrożenia. W: A. Klim-Klimaszewska (red.), *Wielowymiarowość edukacji XXI wieku: t. 4: Teoria i praktyka dla edukacji przedszkolnej i szkolnej* (ss. 13–32). Siedlce: Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego.
- Kataryńczuk-Mania, L. (2010). *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kołodziejwski, M. (2011). *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*. Płock: Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej Zawodowej.
- Lecanuet, J. P. (1996). Prenatal auditory experience [Prenatalne doświadczenia słuchowe]. W: I. Deliège, J. A. Sloboda (red.), *Musical beginnings* (ss. 3–34). Oxford: Oxford University Press.
- Lewandowska, K. (1996). *Muzykoterapia dziecięca*. Gdańsk: Wydawnictwo Optima
- Ławrowska, R., Nowak, Z. (2014). *Muzyczne animacje: Aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo DUX.
- Majzner, R. (2023). Rodzina jako przestrzeń rozpoznawania i rozwijania uzdolnień muzycznych dzieci. *Wychowanie w Rodzinie*, 30(3), 237–253. DOI: 10.61905/wwr/176970.
- Mcpherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development [Znaczenie rodziców w rozwoju muzycznym dzieci]. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. DOI: 10.1177/0305735607086049.
- Muchacka, B. (1999). *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Politimou, N., Dalla Bella, S., Farrugia, N., Franco, F. (2019). Born to speak and sing: Musical predictors of language development in pre-schoolers [Urodzone, by mówić i śpiewać: Muzyczne predyktory rozwoju języka u dzieci w wieku przedszkolnym]. *Frontiers in Psychology*, 10, 948. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00948.
- Richards, D. S., Frentzen, B., Gerhardt, K. J., McCann, M. J., Abrams, R. M. (1992). Sound levels in the human uterus [Poziomy dźwięku w ludzkiej macicy]. *Obstetrics and Gynecology*, 80(2), 186–190.
- Sacher, W. A. (2012). *Pedagogika muzyki: Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Semik, M. (2022). Tworzenie warunków dla rozwoju intonacji mowy i śpiewu dzieci w wieku przedszkolnym – komunikat z badań. W: R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja muzyczna: Studium teoretyczno-praktyczne* (ss. 237–250). Kraków: Wydawnictwo Petrus.

- Shuter-Dyson, R., Gabriel, C. (1986). *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sloboda, J. A. (2002). *Umysł muzyczny: Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.
- Suświłło, M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Swaminathan, S., Schellenberg, E. G. (2020). Musical ability, music training, and language ability in childhood [Zdolności muzyczne, trening muzyczny i zdolności językowe w dzieciństwie]. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 46(12), 2340–2348. DOI: 10.1037/xlm0000798.
- Szczyrba-Poroszewska, J. (2020). *Kompetencje muzyczne studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej* [nieopublikowana praca doktorska]. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Szczyrba-Poroszewska, J. (2021). Znaczenie muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. *Wychowanie w Rodzinie*, 25(2), 321–330. DOI: 10.34616/wwr.2021.2.321.330.
- Szczyrba-Poroszewska, J., Waligóra, M. (2016). Rozwój muzykalności u dzieci sześciolatek. W: M. Kwaśniewska, J. Lendzion (red.), *Sześciolatek w roli ucznia: Praca zbiorowa* (ss. 201–208). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Trzos, P. A. (2018). *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Twarowska, M. (2010). Wczesna edukacja muzyczna w realiach systemowych polskiego szkolnictwa muzycznego. W: M. Waszak (red.), *Między dziełem a interpretacją* (ss. 91–115). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina.
- 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.
- Waligóra, M. (2015). Poznanie wielozmysłowe w muzycznej edukacji dzieci w przedszkolu. W: B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red.), *Kultura, sztuka, edukacja: t. 1* (ss. 124–133). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Weiner, A. (2010). *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym 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 przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Wilk, K. (2018). *Postulowane a rzeczywiste kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola (na przykładzie województwa śląskiego)* [nieopublikowana praca doktorska]. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Williams, K. E., Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities [Wdrożenie interwencji rytmicznej i ruchowej w celu wspierania umiejętności samoregulacji dzieci w wieku przedszkolnym w społecznościach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji]. *Psychology of Music*, 47(6), 800–820. DOI: 10.1177/0305735619861433.