

**Ewa A. Zwolińska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-4256-0319

Preferencje studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w zakresie podejmowania działań muzycznych

Zajęcia muzyczne są zarówno intuicyjne, jak i racjonalne. Ale jeśli chodzi o drugi przypadek, kluczowe jest skupienie uwagi, ponieważ bez tego procesy percepcji czy audiacji zostają przerwane. Przekształcanie obiektów muzycznych w racjonalne obiekty systemowe odbywa się według różnych zasad. Zajęcia muzyczne wymagają wysiłku umysłowego i samokontroli ze względu na konieczność przechodzenia z jednego zadania na drugie z zachowaniem odpowiedniego tempa. Doświadczenie zdobyte w procesie rozwoju audiacji uświadamia nam, że preferencje muzyczne nie są trwałe, ale zmieniają się w zależności od aktualnego poziomu umiejętności słuchowych. Muzyczne preferencje do podejmowania działań muzycznych analizowano w pięciu kategoriach: 1. śpiew, 2. gra na instrumentach, 3. taniec, 4. uczestnictwo w kulturze muzycznej, 5. inne aktywności. Z przeprowadzonych badań wynika, że środowisko rodzinne, w którym wychowali się uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, jest istotnym czynnikiem rozwoju ich indywidualnej aktywności muzycznej. Uczniowie dorastający w tzw. rodzinach muzycznych deklarują większe zaangażowanie niż ci z rodzin niemuzycznych. Niestety brak efektywnej edukacji muzycznej jest główną przyczyną niskiego zaangażowania w podejmowanie działalności muzycznej.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, zajęcia muzyczne, śpiew, gra na instrumencie, taniec, uczestnictwo w kulturze

Early school pedagogy students' preferences For undertaking music activities

Music activities are both intuitive and rational as well. But when it comes to the second case, it is crucial to focus attention because perception or audiation processes are interrupted without it. Transforming music objects into rational system objects is done according to different rules.

Music activities demand mental effort and self-control due to the necessity for changing over from one task to the other maintaining suitable tempo. Experience gained thorough audiation development process makes us aware of the fact that music preferences are not permanent but change according to present audiation skills level. Music preferences for undertaking music activities were being analyzed in five categories: 1. singing, 2. playing instruments, 3. dancing, 4. participating in music culture, 5. other activities. The study shows that family environment in which early school education students have been brought up is crucial factor in developing their individual music activity. Students growing up in the so-called music families declare bigger engagement than those from non-music families. Unfortunately, lack of effective music education is the main reason for low engagement in undertaking music activities.

Keywords: music education, music activities, singing, playing instrument, dancing, participating in culture

Wprowadzenie

Umiejętność rozpoznawania i rozumienia muzyki oceniamy na podstawie reagowania na nią odpowiednim działaniem. Na odbiorcach muzyki często robią wrażenie te utwory muzyczne, które przyciągają intuicyjnie bez doceniania jej rzeczywistych wartości. Intuicyjne opinie są działaniami heurystyki afektu, ponieważ oceny mają charakter emocjonalny, powstają bez namysłu czy rozumowania. Kiedy mamy świadomość elementów muzycznych zawartych w danym utworze muzycznym, to dzieje się to za sprawą myślowych operacji, które kształtują kognitywny jego odbiór. W tym przypadku przywoływany z pamięci materiał brzmieniowy ukierunkowuje naszą umysłową pracę, która jest celowym i uporządkowanym myśleniem, znacznie wolniejszym niż działania intuicyjne. Aktywność muzyczna angażuje zarówno umysł, jak i ciało, co przejawia się napięciem mięśni, wzrostem ciśnienia krwi czy przyspieszonym tętnem.

Okazuje się, że pod wpływem systemu intuicyjnego działamy w sposób szybki i automatyczny, z niewielkim wysiłkiem lub bez niego, bez poczucia świadomej kontroli. W intuicyjnym działaniu kierujemy się przekonaniem, które nie jest poprzedzone rozumowaniem i którego nie potrafimy uzasadnić. W działaniach pod wpływem systemu logicznego (racjonalnego) niezbędny jest umysłowy wysiłek przy określaniu tonalności, metrum czy współbrzmień harmoniczych. Ludzka uwaga pozostaje pod kontrolą zarówno systemu intuicyjnego, jak i racjonalnego (Kahneman, 2012, s. 22, 30, 31, 33).

Zwrócenie się w kierunku wykonywanej muzyki jest działaniem mimowolnym, ale kiedy analizujemy jej przebieg, to angażujemy system racjonalny, z którego większość ludzi nie korzysta ze względu na brak zdolności audiacyjnych. Działania muzyczne mają charakter zarówno intuicyjny, jak i racjonalny, jednak

w tym drugim przypadku konieczne jest skupienie uwagi, bez której następuje przerwanie procesu percepcji czy audiacji. Do głównych funkcji myślenia racjonalnego należą planowanie, kontrola, samokontrola czy wartościowanie, natomiast w myśleniu intuicyjnym podstawowe funkcje to przewidywanie i tworzenie. Przekształcanie obiektów muzycznych systemu intuicyjnego w obiekty systemu racjonalnego odbywa się według innych zasad, co prowadzi do różnych konsekwencji. Należy pamiętać, że przekształcenia wyobrazeniowe oraz izomorfizm (równokształtność) brzmień prezentowanych w różnym zapisie muzycznym wynikają z aparatu poznawczego człowieka, w którym nie ma korespondencji jeden do jednego reprezentacji struktur muzycznych, bo istnieją także stany pośrednie (Nowak, 1991, s. 156, 47). Ucząc się muzyki poprzez audiację, przekonujemy się, że nie należy polegać na emocjach, bo niektóre atrakcyjne piosenki mają małą wartość muzyczną.

Działania muzyczne wymagają umysłowego wysiłku i samokontroli, ze względu na konieczność przerzucania się z jednego zadania na drugie z zachowaniem odpowiedniego tempa. Osoby zaangażowane w aktywność muzyczną doświadczają stanu przepływu, który sprawia, że koncentrowanie się na tych czynnościach dostarcza satysfakcjonujących doznań (Csikszentmihalyi, 2005, s. 136). Stan pochłonięcia określa się pojęciem *flow* i dzięki niemu można wprowadzić rozróżnienie pomiędzy dwiema formami wysiłku: zaangażowaniem w wykonywanie zadań muzycznych a świadomym kontrolowaniem uwagi. Śpiew, gra na instrumencie czy nauka tańca wymagają psychofizycznego wysiłku, ale jeśli osoby wykonujące te działania doświadczają stanu pochłonięcia, to w ich umysłach zostają uwolnione zasoby potrzebne do wykonania tych zadań. Przepływ jest zjawiskiem, które określa momenty napięć oraz odprężeń i decyduje o zestrojeniu ciała i umysłu w jeden instrument (Newlove i Dalby 2004, s. 127). Osoby uczące się gry na instrumencie bez oparcia się na audiacji zbyt szybko wykonują muzykę z nut poprzez ciągłe powtarzanie utworów i ich zapamiętywanie. Takie postępowanie osłabia samokontrolę myślenia racjonalnego, bo pamięć krótkotrwała jest nadmiernie obciążona niepotrzebnymi obawami, a to powoduje potknięcia w wykonywaniu zadań.

W trakcie działań muzycznych odbywa się proces rekonstrukcji pamięciowej, którego ważnym aspektem jest łączenie ze sobą wspomnień z różnych źródeł, co nie zawsze jest trafne. Te zjawiska są powiązane z wyobraźnią, która pozwala jedynie na doznanie zarysu dźwiękowej reprezentacji muzyki. Ludzie bardzo się różnią pod względem funkcjonowania wyobraźni, co łatwo można zauważyć w takich przejawach, jak łatwość tworzenia nowych rozwiązań na bazie ich wiedzy i doświadczenia. Ponieważ wyobraźnia nie zawiera w sobie asymilacji ani zrozumienia istoty warstwy dźwiękowej, z czym mamy do czynienia w procesie audiacji, to często powstają błędne złudzenia percepcyjne. Rekonstruowanie

szczegółów określonej melodii odbywa się na bazie zdolności audiacyjnych, tu nie wystarczy wyobraźnia. Dokładność pamięci muzycznej zależy od starannego kodowania oraz dopasowania pomiędzy kodowaniem a wydobywaniem dźwięków. Osoby uczące się muzyki poprzez audiację mają wielokrotny kontakt ze zjawiskami brzmieniowymi w różnych kontekstach, dzięki czemu dokonują różnicowania pomiędzy reprezentacjami przeszłymi i teraźniejszymi. Zakodowane w pamięci wzory i schematy muzyczne ulegają zmianie wewnątrz mózgu, która musi być potencjalnie trwała, by można je było wykorzystać w działaniu. Taka edukacja muzyczna uświadamia, jak ważną rolę odgrywa kontekst (Zwolińska, 2014, s. 81).

Realizując takie działania muzyczne, jak śpiewanie, granie na instrumencie czy tańczenie, możemy zauważyć, że kodowane przez nas elementy w różnych utworach zmieniają się i wymagają określonych reakcji oraz że w ocenie wrażeń większą rolę odgrywa przestrzeganie zasad niż przypadek. Jeżeli zaakceptujemy określoną jakość brzmień, to nie chcemy pogodzić się z ich zmianą na gorsze, bo dostrzegamy wadliwe łączenie struktur muzycznych. Doświadczenia zdobywane w procesie rozwoju audiacji uświadamiają, że preferencje muzyczne nie są trwałe, lecz zmieniają się w zależności od punktu odniesienia, czyli aktualnego poziomu umiejętności audiacyjnych. Poza tym dostrzegamy, że wady zmian mają o wiele większe znaczenie niż łączenia poprawne, dzięki czemu łatwiej korygujemy błędy. A zatem, świadomość nieprawidłowości przyczynia się do tego, że łatwiej podejmujemy decyzje o wprowadzeniu zmian, bo w swoich wyborach uwzględniamy sytuacje, które są punktem odniesienia. Użyteczność muzyki nie zależy wyłącznie od niej samej, lecz wpływają na to nasze zdolności audiacyjne, które sprawiają, że jesteśmy krytycznie nastawionymi odbiorcami (Gordon, 1999, s. 68).

Niewłaściwie ukształtowane preferencje muzyczne w procesie wczesnodziecięcej edukacji muzycznej są przyczyną błędów poznawczych, które przynoszą straty społeczne w zakresie rozwoju kultury. Skutki przypadkowych decyzji i niechęć do podejmowania wysiłku pozbawiają możliwości inwestowania w rozwój muzyczny, bez którego trudno o właściwą ocenę wydarzeń artystycznych. Zaniedbania edukacyjne w zakresie nauczania muzyki na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym powodują, że ludzie formułują opinie o muzyce, nie zdając sobie sprawy z braku elementarnej wiedzy. Aktywność muzyczna kształtuje kontrolę świadomości. Na przykład, jeżeli wyznaczamy sobie osiągnięcie takiego celu, jak nauka gry na instrumencie, z którego wynikają określone cele szczegółowe, i jeżeli zainwestujemy całą energię w rozwijanie umiejętności tego celu, to osiągniemy harmonię pomiędzy uczuciami a działaniami. W procesie uczenia się muzyki poprzez audiację łączymy części muzyczne w całości, których sens ujawnia się w podczas różnych wykonań. Dzięki temu możemy dostrzec, że brzmie-

nia nie są przypadkowe, lecz mają porządek i układają się we wzory definiowane ostatecznym celem, jakim jest stworzony utwór muzyczny. Uzyskanie kontroli nad energią psychofizyczną świadomie inwestowaną w określone cele rozwija muzykalność, dzięki której możemy doświadczyć przepływu, czyli takiego stanu umysłu, który jest wynikiem działań podejmowanych dla czystej satysfakcji (Zwolińska, 2014, s. 168, 169).

Metoda

Charakterystyka badanej grupy

Badania diagnostyczne na temat preferencji osób studiujących na kierunku pedagogika wczesnoszkolna przeprowadzono w Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Poniżej przedstawiono istotne cechy grupy badawczej.

Tabela 1.

Płeć badanych

Płeć	Środowisko niemuzyczne		Środowisko muzyczne		<i>p</i>
	N	Odsetek (%)	N	Odsetek (%)	
Kobieta	41	93,18%	42	95,45%	<i>p</i> = 1
Mężczyzna	3	6,8%	2	4,55%	

Pod względem płci analizowane grupy nie różniły się istotnie, o czym świadczy wartość *p* z testu chi-kwadrat, która jest wyższa od 0,05.

Tabela 2.

Wiek badanych

Środowisko	Wiek		<i>p</i>
	Średnia	SD	
Niemuzyczne	20,77	1,16	<i>p</i> = 0,134
Muzyczne	21,11	0,95	

Pod względem wieku studenci nie różnili się, o czym świadczy wartość *p* z testu chi-kwadrat, która jest większa od 0,05.

Tabela 3.

Wiek pierwszego kontaktu badanych z muzyką

Środowisko	Pierwszy kontakt z muzyką (wiek)		<i>p</i>
	Średnia	SD	
Niemuzyczne	6,55	2,21	<i>p</i> = 0,53
Muzyczne	6,21	2,74	

Analizowane grupy nie różniły się istotnie wiekiem pierwszego kontaktu z muzyką, o czym świadczy wartość *p* z testu t-Studenta, która jest wyższa od 0,05.

Narzędzie

W badaniu wykorzystano autorski kwestionariusz *Samoocena preferencji muzycznych*, w którym uwzględniono zachowania w kategorii – działania muzyczne. Typ kwestionariusza jest odpowiedni do zastosowanej metody sondażu diagnostycznego. Treść zawartą w kwestionariuszu ujęto w formie zagadnień zamkniętych, które charakteryzują zachowania muzyczne związane ze świadomością preferencji badanych osób. Respondenci odnieśli się do każdej zasygnalizowanej sytuacji i ocenili swoje preferencje w pięciostopniowej skali: począwszy od 1 – *nigdy*, 2 – *rzadko*, 3 – *czasami*, 4 – *często*, 5 – *zawsze*. Odpowiedzi wyrażono w postaci wyniku ilościowego, który jest wskaźnikiem zmiennej zależnej. Studenci zaznaczali, co jest wskaźnikiem posiadania przez nich określonych cech, które są „czymś”, co można zaobserwować.

Procedura

W badaniach zastosowano procedurę diagnostyczną, polegającą na ustaleniu preferencji muzycznych studentów z kierunku pedagogika wczesnoszkolna. Poszukiwano odpowiedzi na pytania: Jakie są preferencje muzyczne badanych? Jak będzie przebiegał rozwój muzyczny dzieci w klasach I–III pod kierunkiem nauczycieli z takimi preferencjami? Jakich efektów można oczekiwać? Co zrobić, aby rozwój muzyczny małych dzieci przebiegał zgodnie z oczekiwaniami?

Wyniki badań

Preferencje muzyczne w zakresie podejmowania działań muzycznych analizowano w pięciu kategoriach: 1. *śpiew*; 2. *gra na instrumentach*; 3. *taniec*; 4. *uczestnictwo w kulturze muzycznej*; 5. *inne wartości*. Każdą z wymienionych kategorii uszczegółowiono zachowaniami, które stanowiły obszar operacjonalizowanej zmiennej. W tabeli 4 przedstawiono działania różnicujące studentów wychowujących się w rodzinach muzykujących i niemuzykujących, a w tabeli 5 działania nieróżnicujące badanych ze względu na tą samą zmienną niezależną.

Tabela 4.

Działania różnicujące studentów wychowujących się w rodzinach muzykujących i niemuzykujących

Lp.	Kategorie	Działania	Wartość <i>p</i>
1.	Ś	Śpiewam spontanicznie w domu	0,001
2.	Ś	Śpiewam (śpiewałam/łem) przy akompaniamencie gitary wykonywanym przez inną osobę	0,001
3.	Ś	Śpiewam, nucąc	0,001
4.	T	Tańczę ze znajomymi przy różnych okazjach	0,001
5.	I	Tworzę partytury edukacyjne (zapisuję w notacji)	0,002
6.	B	Odwiedzam różne placówki kulturalno-oświatowe	0,002
7.	Ś	Śpiewam piosenki z tekstem	0,003
8.	I	Czas wolny przeznaczam na aktywność muzyczną	0,003
9.	Ś	Śpiewam improwizowane melodie	0,010
10.	B	Bywam na przeglądach chórów	0,010
11.	I	Uzyskuję wewnętrzną równowagę	0,011
12.	B	Bywam na festiwalach	0,011
13.	Ś	Śpiewam popularne piosenki, powtarzam ich fragmenty	0,012
14.	Ś	Śpiewam pełnym głosem	0,014
15.	I	Poszukuję doznań estetycznych	0,016
16.	T	Realizuję się w tańcu	0,016
17.	I	Pociąga mnie barwa dźwięków	0,017
18.	I	Rozwijam umysł muzyczny	0,018
19.	Ś	Śpiewam (śpiewałam/łem), akompaniując na gitarze	0,020
20.	Ś	Śpiewam (śpiewałam/łem) w chórze	0,020
21.	Ś	Śpiewam pieśni patriotyczne	0,021
22.	I	Rozpoznaję budowę formalną utworów	0,021
23.	B	Bywam na koncertach muzyki rozrywkowej	0,021
24.	T	Realizuję się w tańcu współczesnym	0,022
25.	I	Stosuję różną dynamikę	0,023
26.	I	Pozbywam się napięć psychicznych i fizycznych	0,024
27.	T	Tańczę przy okazji spotkań rodzinnych	0,025
28.	I	Kieruję się emocjami	0,026
29.	Ś	Śpiewam w kościele	0,026
30.	B	Bywam na turniejach tańca	0,027
31.	I	Rozróżniam rejestr wysokości oraz rytm	0,028
32.	Ś	Improwizuję głosem (komunikuję się społecznie)	0,032
33.	B	Bywam na spektaklach operowych	0,032
34.	B	Bywam na koncertach muzyki jazzowej	0,032

Lp.	Kategorie	Działania	Wartość <i>p</i>
35.	B	Bywam na prezentacjach zwyczajów i obrzędów tradycji polskiej	0,034
36.	Ś	Śpiewam piosenki dziecięce	0,035
37.	B	Bywam na koncertach w filharmonii	0,037
38.	I	Rozróżniam konsonanse od dysonansów	0,038
39.	Ś	Śpiewam (śpiewałam/łem) przed publicznością	0,045
40.	Ś	Śpiewam pieśni religijne	0,047

Wyjaśnienie: Ś – śpiewam; G – gram; T – tańczę; B – bywam; I – inne.

W tabeli 4 zamieszczono zagadnienia, do których ustosunkowali się badani studenci oraz wartości z testu chi-kwadrat, które są niższe od 0,05, co świadczy o istnieniu istotnej różnicy między nimi. Zmienną niezależną było środowisko rodzinne, które uczestnicy badań określili jako muzyczne lub niemuzyczne. W kwestionariuszu uwzględniono 71 zagadnień, z czego 40 (56,3%) istotnie różnicuje respondentów. Odpowiedzi pozytywne („raczej tak/raczej często” i „zdecydowanie tak/bardzo często”) częściej wybierali studenci, którzy wychowywali się w muzycznym środowisku rodzinnym. Odnotowano piętnaście różnic w zakresie śpiewania (21,1%), nikt w tej grupie badanych nie gra na instrumencie muzycznym (0%), cztery różnice dotyczą podejmowania tańca (5,6%), dziewięć działań różnicuje studentów w zakresie uczestnictwa w kulturze muzycznej (12,7%) oraz dwanaście działań w kategorii *inne* wskazuje na istotne różnice (16,9%). W kategorii *śpiew* różnice między badanymi dotyczą:

- Spontanicznego nucenia i śpiewania w warunkach domowych oraz śpiewania z akompaniamentem gitary wykonywanym przez inną osobę. Spontaniczny śpiew jest odruchową, nieprzemyślaną i emocjonalną reakcją na muzykę. Studenci podejmują takie działania dla przyjemności w granicach swoich kompetencji, nie angażując myślenia (audiacji). Są to automatyczne, nieskrępowane i szczere reakcje wykonywane bez wcześniej ustalonego planu. W spontanicznych reakcjach naturalne są pomyłki i błędy, które można traktować jako kolejną próbę tworzenia czegoś nowego. W takich zachowaniach dajemy sobie prawo do popełniania błędów i pozbywamy się obaw przed porażką. Badani ze środowisk muzycznych istotnie częściej spontanicznie śpiewają niż studenci wychowujący się w rodzinach niemuzycznych.
- Śpiewania piosenek z tekstem. Śpiew jest czynnością polegającą na wytwarzaniu dźwięków o charakterze muzycznym za pomocą głosu. Na technikę śpiewu składa się prawidłowa emisja i oddychanie (tzw. podparcie oddechowe), warstwa muzyczna wykonywanego utworu, dykcja oraz indywidualne cechy każdego wykonawcy. Badani przyznają, że śpiewają piosenki z tekstem głównie nieformalnie, dla przyjemności, lecz rzadko formalnie na zajęciach

szkolnych. Nie wykonują regularnych ćwiczeń z zastosowaniem reguł emisji dostosowanych indywidualnie do głosu, więc nie są kompetentnymi instruktorami śpiewu dla swoich uczniów. Śpiew jest zaniedbaną formą aktywności, ponieważ nauczyciele w klasach I–III niepewni swoich kompetencji wokalnych posługują się w czasie nauki śpiewu nagraniami piosenek. Studenci ze środowisk muzycznych częściej do lekcji włączają śpiew niż badani ze środowisk niemuzycznych.

- Śpiewania improwizowanych melodii. Ta umiejętność wymaga łączenia wzorów tonalnych z rytmicznymi (Laskowski, 2005, s. 8). Edwin E. Gordon zwraca uwagę, że wzory melodyczne należy wykonywać na neutralnych sylabach, ponieważ każdy z nich ma dwa rodzaje nazw sylabowych – tonalne i rytmiczne. Stosowanie sylab solfeżowych w improwizacji melodycznej utrudnia identyfikowanie motywów zwłaszcza wtedy, gdy te same wzory tonalne są wykonywane w różnych rytmach lub gdy te same wzory rytmiczne są realizowane w różnych układach tonalnych (Zwolińska, 2012, s. 149). Studenci ze środowisk muzycznych znacznie częściej śpiewają improwizowane melodie w porównaniu z osobami dorastającymi w rodzinach niemuzycznych.
- Śpiewania pełnym głosem popularnych piosenek. W wyniku śpiewania niepełnym głosem następuje wstrzymanie dźwięku z powietrzem (niedomykalne struny głosowe). Śpiewając pełnym głosem, można łatwo stosować dynamikę i zaśpiewać ciszej, ale jeżeli zawsze śpiewamy cicho, to jedynym sposobem na podwyższenie głośności jest siła, która psuje barwę głosu i powoduje, że wykonania mają charakter gardłowy. Powietrze w głosie pojawia się z dwóch powodów: albo śpiewamy niepełnym głosem albo używamy za dużo siły (tzw. śpiewanie siłowe). Uzyskanie dźwięku bez powietrza (prawidłowo domknięte struny) wymaga śpiewania pełnym głosem, tak jakbyśmy chcieli kogoś zawołać, koncentrując się na własnej wygodzie, a nie na głośności. Oznakami nadużycia siły połączonymi z niepełnym głosem są: brak odpowiedniej barwy, częste zmęczenie lub utrata głosu podczas śpiewania. Badani ze środowisk muzycznych istotnie częściej śpiewają piosenki pełnym głosem w porównaniu z osobami wychowującymi się w rodzinach niemuzycznych.
- Śpiewania z własnym akompaniamentem na gitarze. Badani z rodzin muzycznych istotnie częściej śpiewają piosenki na tle akordowym wykonywanym na gitarze, które stanowi uzupełnienie harmoniczne, rytmiczne i kolorystyczne. W wielu przypadkach gitara zastępuje fortepian i tworzy namiastkę całej sekcji rytmicznej. Zazwyczaj gitara pełni podwójną rolę: prowadzi linię basową (tzw. *walking*) oraz niezależny rytmicznie i melodycznie akompaniament akordowy. Słowo *walking (spacer)* ilustruje sposób prowadzenia basu np. ćwierćnuty w rytmie synkopowanym. Połączenie basowego walkingu z akordami wymaga umiejętności tworzenia linii basu według określonych

- reguł oraz poklasyfikowania akordów według najniższego dźwięku. To oznacza, że trzeba umieć świadomie stosować akordy z prymą, tercją, kwintą oraz septymą w basie (www.magazyngitarzysta.pl).
- Śpiewania w chórze. Osoby dorastające w środowisku muzycznym istotnie częściej śpiewają w chórze w porównaniu ze studentami z rodzin niemuzycznych. Pomimo niskiego poziomu edukacji muzycznej w Polsce spowodowanego wycofaniem lekcji muzyki albo ich mocnym ograniczeniem nie brakuje osób chętnych do śpiewania w chórze, co widać chociażby w wielu programach telewizyjnych. Śpiew zespołowy uczy współodpowiedzialności, dyscypliny, wzajemnego współdziałania, a przez to dostarcza intensywnych wrażeń estetycznych.
 - Śpiewania pieśni patriotycznych. Studenci wychowujący się w środowiskach muzycznych istotnie częściej wskazywali pieśni patriotyczne, które wykonywali na oficjalnych uroczystościach szkolnych lub w domach. Niektóre pieśni pamiętali jednak ze względu na tekst słowny podkreślający walory narodu, ojczyzny, państwa, umiłowania kraju, walki żołnierskie czy obozy dla internowanych (np. *Czerwone maki na Monte Cassino*, *Deszcz jesienny deszcz*, *Dziś do ciebie przyjść nie mogę*, *O mój rozmarynie*, *Pierwsza brygada*, *Płynie Wisła płynie*, *Rozszumiały się wierzby płaczące*, *Wojenko, wojenko*, *Żeby Polska była Polską*).
 - Śpiewania w kościele. Jeżeli w rodzinie zachował się tradycyjny śpiew wielopokoleniowy, to dzieci, uczestnicząc w nim, od najmłodszych lat nasiąkają określonym repertuarem. Badani dorastający w środowisku muzycznym wskazywali śpiew w kościele jako ważny element ich życia. Podkreślali, że znają nie tylko słowa i melodie, ale akcentowali także, że dzięki tej aktywności wyrażają swoją postawę wobec Boga oraz jedność z innymi ludźmi.
 - Improwizowania głosem. Improwizacja jest postrzegana jako spontaniczne tworzenie muzyki bez przygotowania. Należy jednak podkreślić, że jest to umiejętność wymagająca rzetelnego przygotowania, opartego na takich elementach, jak: 1. forma utworu (kolejność następujących po sobie części utworu i charakter tych części); 2. harmonia (schemat harmoniczny, czyli sekwencja następujących po sobie akordów w akompaniamencie); 3. temat utworu (podstawowa melodia, która jest prezentowana zazwyczaj na początku utworu) (Zwolińska, 2012, s. 219). Improwizacja jest sumą substancji muzyki ze względu na to, że każdy człowiek ma wrodzone zdolności muzyczne, które mogły być rozwijane w planowym i systematycznym oddziaływaniu lub pobieżnie. Każdy człowiek ma własne doświadczenia tła kulturowego środowiska, w którym wzrastał. Badani dorastający w rodzinach muzycznych istotnie częściej improwizują głosem niż studenci z rodzin niemuzycznych.

- Śpiewania piosenek dziecięcych. Śpiewanie do dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa sprawia, że przyswaja ono sobie dźwięki muzyczne i słownictwo niezbędne do rozwoju muzycznej paplaniny, która stanowi konieczny warunek osiągnięcia gotowości do uczenia się muzyki. Należy podkreślić, że bez słuchowego i wykonawczego słownika muzycznego dziecko nie będzie w stanie zrozumieć muzyki i związać się z nią (Gordon, 1997, s. 9). Śpiewanie melodii i recytowanie rytmiczank do i dla niemowląt oraz małych dzieci przyciąga ich uwagę i tworzy z nimi więź za pomocą zachowań naśladowczych (Meltzoff i Moore, 1994, 1998). Badani z rodzin muzycznych istotnie częściej mieli kontakt z dziecięcymi piosenkami.
- Śpiewania przed publicznością. Występowanie przed publicznością kształci umiejętność niezbędną do aktywnego uczestniczenia w sytuacjach komunikacyjnych, co przynosi określone korzyści. Śpiewanie przed publicznością uczy pewności siebie, jest umiejętnością, której nabycie jest cenne, bo usprawnia krytyczne myślenie z różnych perspektyw i umożliwia osiąganie sukcesów. Studenci wychowujący się w rodzinach muzycznych istotnie częściej występowali przed publicznością.
- Śpiewania pieśni religijnych. Cennym elementem tradycyjnej kultury jest przekazywany z pokolenia na pokolenie śpiew, który spaja w całość rodzinne uroczystości. Badani wychowujący się w rodzinach muzycznych istotnie częściej śpiewają pieśni religijne.

W kategorii *tańce* różnice między badanymi dotyczą:

- Realizowania się w tańcu przy różnych okazjach i spotkaniach rodzinnych. Badani z rodzin muzycznych istotnie częściej czerpią przyjemność z aktywności tanecznej, która występuje w takich okolicznościach, jak eleganckie bale czy wesela. Podkreślono, że taniec jest świetną alternatywą dla sportu – umożliwia nie tylko zachowanie zdrowia i dobrej kondycji, ale poprawia także samopoczucie poprzez wzmacnianie i uelastycznianie mięśni. Jest to sposób na rozluźnienie oraz wzmocnienie kręgosłupa i stawów po wielogodzinnym siedzeniu w ławce szkolnej czy za biurkiem w pracy.
- Realizowania się w tańcu współczesnym. Jest to bardzo swobodna forma, która opiera się na idei baletu, jednak nie posiada sztywnych zasad. W tańcu współczesnym układy charakteryzują się tym, że tancerze starają się opowiedzieć odbiorcy jakąś historię poprzez odpowiednio dobrane ruchy. Zajęcia z tańca współczesnego uczą techniki i choreografii, pozwalają poznać możliwości ciała, poszukiwać własnego ruchu, emocji oraz rozwijać kreatywność. Badani z rodzin muzycznych istotnie częściej realizują się w tańcu współczesnym w porównaniu z osobami wychowującymi się w rodzinach niemuzycznych.

W kategorii *bywam* chodziło o potrzeby kulturalno-oświatowe przejawiane przez badanych, ukształtowane w ich środowisku rodzinnym oraz w procesie edukacji szkolnej. Determinantami tkwiącymi w samej jednostce są niewątpliwie predyspozycje intelektualne, aktywność własna i uzdolnienia, które mają wpływ na uczestnictwo w kulturze. Wewnętrzne dyspozycje do rozumienia wytworów kulturowych wraz z umiejętnością ich wytwarzania i przetwarzania zachęcają lub zniechęcają do udziału w artystycznych wydarzeniach. Potrzeby kulturalno-oświatowe są potrzebami wyższego rzędu, pojawiającymi się w procesie kształtowania osobowości jednostki, dokonującymi się w określonym środowisku (otoczeniu) społeczno-kulturalnym. Potrzeby te dotyczą charakterystycznych dla danej osoby bądź grupy społecznej chęci i pragnień obcowania z nauką i różnymi estetycznymi zjawiskami. W tym zakresie różnice między badanymi dotyczą:

- Odwiedzania placówek kulturalno-oświatowych, uczestniczenia w przedstawieniach operowych i koncertach w filharmonii. Źródłem potrzeb kulturalno-oświatowych mogą być braki (lub niedobory) wynikające z zaniedbań edukacyjnych, dyspozycje (lub efekty) w postaci przyzwyczajień i nawyków obcowania z różnymi elementami wiedzy i sztuki. Potrzeby te kształtują się w toku indywidualnego kontaktu z nauką i zjawiskami estetycznymi. Badani z rodzin muzycznych istotnie częściej odwiedzali placówki kulturalno-oświatowe, takie jak: muzea, teatry, opery, filharmonie.
- Bywania na imprezach masowych. Czynnikiem istotnie różnicującym aktywność kulturalno-oświatową badanych studentów jest także uczestniczenie w przeglądach chórów, koncertach muzyki rozrywkowej lub jazzowej, turniejach tańca czy prezentacjach zwyczajów i obrzędów tradycji polskiej.

W kategorii *inne* uwzględniono korzyści, które są wynikiem aktywności muzycznej, ale nie zostały zakwalifikowane do żadnej z poprzednio analizowanych grup. W tym zakresie różnice między badanymi studentami dotyczą:

- Tworzenia partytur edukacyjnych (zapisywanie muzyki w notacji). Partytura jest szczegółowym zapisem nutowym wszystkich partii instrumentalnych i wokalnych zespołowego utworu muzycznego (Habela, 1977, s. 137). Partytury edukacyjne opracowane przez nauczyciela są rezultatem jego przemyśleń i stanowią podstawę do dalszych działań zespołu biorącego udział w przygotowaniu danego utworu do wykonania. Związek między materiałem muzycznym a partyturą polega jedynie na umownym przyporządkowaniu, ponieważ ten sam utwór może być różnie zapisany (Ingarden, 1967, s. 48). Badani wychowujący się w rodzinach muzycznych częściej zajmowali się tworzeniem edukacyjnych partytur.
- Podejmowania aktywności muzycznej w czasie wolnym i uzyskiwania wewnętrznej równowagi, która wynika najczęściej z konfliktu między rozumem

a emocjami. Studenci z rodzin muzycznych istotnie częściej spędzają czas wolny przy muzyce w porównaniu z osobami dorastającymi w środowiskach niemuzycznych.

- Poszukiwania doznań estetycznych. Muzyka ma duży wpływ na nasz nastrój, czyli na to, jak czujemy się w danej chwili, a nastrój zmienia naszą umysłowość. Aby docenić muzykę i mieć satysfakcję z kontaktu z nią, potrzebne jest poznawcze zaangażowanie. Kluczowym mechanizmem jest uwaga, dzięki której możemy wyodrębnić istotne elementy z pola percepcyjnego i utrzymać organizm w stanie gotowości do działania (Jaśkowski, 2009, s. 106, 107). Badani w różnym stopniu czerpią satysfakcję z kontaktu z muzyką wobec tego różnią się poziomem odczuwanych doznań.
- Wrażliwości na barwę dźwięków, która zależy od natężenia występujących w nich tonów prostych lub pewnych zmian częstotliwości. Barwa dźwięków wywołuje intensywne subiektywne doświadczenia, których nie można przewidzieć na podstawie znajomości obiektywnej energii, bo trzeba znać siłę dźwięku stanowiącego punkt odniesienia, do którego jest on automatycznie porównywany. Zadowolenie poszczególnych osób odczuwane w kontakcie z muzyką zależy od zmian odczuwanych doznań w porównaniu z właściwym dla indywidualnego człowieka punktem odniesienia (Kahneman, 2012, s. 365). Badani studenci różnią się istotnie ze względu na wrażliwość na barwę dźwięków.
- Rozwijania muzycznego umysłu. Działania muzyczne wymagają umysłowego wysiłku i samokontroli, ze względu na konieczność wykonywania kilku czynności jednocześnie z zachowaniem odpowiedniego tempa. Edukacja muzyczna dostarcza satysfakcjonujących doznań, które mogą przyczynić się do doświadczenia stanu przepływu (pochłonięcia, zaabsorbowania) podczas wykonywanych działań. Opinie badanych z rodzin muzycznych różnią się istotnie w sprawie znaczenia rozwijania muzycznego umysłu od opinii wyrażonych przez studentów z rodzin niemuzycznych.
- Rozpoznawania formalnej budowy utworów muzycznych oraz stosowania dynamiki. Procesy percepcyjne dostarczają oszacowań dotyczących budowy formalnej utworów, ich tonalności, metrum, harmonii, artykulacji czy dynamiki. Te oszacowania opierają się na umysłowych funkcjach integrujących dotychczasowe doświadczenie z danymi odbieranymi za pośrednictwem zmysłu słuchu i zachodzą na ogół bez udziału świadomości. Pod tym względem badani wychowujący się w środowiskach muzycznych różnią się istotnie od osób dorastających w rodzinach niemuzycznych.
- Pozbywania się napięć psychicznych oraz fizycznych i kierowanie się emocjami. Utwory muzyczne budzą różne skojarzenia, które z kolei wywołują takie reakcje, jak np. skłonność do refleksji czy uwalnianie się od napięć psy-

chicznych i fizycznych. Impulsy akceptacji bądź unikania związane z muzyką potęgują uczucia, które wzmacniają odpowiednie idee (struktury brzmieniowe). Aktywowana idea wywołuje różne skojarzenia, a te z kolei uruchamiają inne. W ten sposób tworzy się schemat różnorodnych, lecz zintegrowanych reakcji poznawczych, fizycznych oraz emocjonalnych. Nasza świadomość rejestruje tylko nieliczne z aktywowanych idei, więc większa część myślenia skojarzeniowego (asocjacyjnego) pozostaje w ukryciu. Ze względu na ograniczony dostęp do funkcjonowania własnego umysłu wiemy o sobie mniej, niż sądzimy (Kahneman, 2012, s. 72, 73).

- Rozróżniania rejestru wysokości. Rejestr to część skali dźwiękowej głosu lub instrumentu o charakterystycznej barwie, odmiennej od innych części skali. Zwykle mówi się o pięciu rejestrach: najwyższym, wysokim, średnim, niskim i najniższym. Rejestr oznacza także dźwięki o jednakowej barwie, jakie np. śpiewak uzyskuje przez odpowiedni sposób śpiewania. Wtedy mówimy o rejestrze piersiowym (najniższy – w nim wybrzmiewa głos mówiony), głowowym (śpiew klasyczny, lekkie dźwięki w muzyce rozrywkowej oraz falset), gwizdkowym (bardzo wysokie dźwięki) czy mix (umiejętność łączenia rejestrów) (Habela, 1977, s. 160).
- Rozróżniania rytmu. Podstawowymi elementami rytmu są makrobity¹ (odnoszą się do tempa), mikrobyty² (odnoszą się do metrum) i wzory rytmiczne w danym utworze muzycznym, które nakładają się na mikrobyty, a te z kolei na makrobity. Wymienione elementy łącznie tworzą kontekst rytmiczny. Jeśli w audycji zabraknie któregokolwiek z nich, to wykonanie rytmu będzie nieprawidłowe, co oznacza, że tempo staje się przypadkowe (dźwięki za długie lub za krótkie) oraz za wcześnie lub za późno następują zmiany metrum (Zwolińska, 2012, s. 119).
- Rozróżniania konsonansów (wrażenie zgodności) od dysonansów (wrażenie niezgodności), które mogą być melodyczne (następstwo dźwięków) lub harmoniczne (współbrzmienia). W klasycznej harmonii do konsonansów

¹ Makrobity to podstawowe bity w rytmie muzycznym. Na przykład: w metrum zwykłym dwudzielnym w oznaczeniu taktowym 2/4 makrobitami są dwie ćwierćnuty, w metrum zwykłym trójdzielny w oznaczeniu taktowym 6/8 makrobitami są ćwierćnuty z kropką, w metrum zwykłym trójdzielny w oznaczeniu taktowym 3/4 makrobitem jest cała nuta z kropką, a w metrum nietypowym, o oznaczeniu taktowym 5/8 lub 7/8 makrobitami są kombinacje ćwierćnut z kropką i ćwierćnut (Gordon, 1999, s. 490).

² Mikrobyty stanowią podział makrobitu na odcinki równej długości. Na przykład: w metrum zwykłym dwudzielnym o oznaczeniu taktowym 2/4 mikrobitami jest grupa dwóch ósemek, w metrum zwykłym trójdzielny o oznaczeniu taktowym 6/8 mikrobitami jest grupa trzech ósemek, w metrum zwykłym trójdzielny o oznaczeniu taktowym 3/4 mikrobitami jest grupa trzech ćwierćnut, a w metrum nietypowym o oznaczeniu taktowym 5/8 lub 7/8 mikrobitami jest grupa trzech i dwóch ósemek (Gordon, 1999, s. 491).

zalicza się takie interwały, jak: tercje i seksty wielkie oraz małe, prymy, kwarty, kwinty i oktawy czyste, natomiast z akordów tylko trójdźwięki durowe i molowe. Do dysonansów zalicza się: sekundy, septymy, wszystkie interwały zwiększone i zmniejszone oraz wszystkie akordy z wyjątkiem trójdźwięków durowych i molowych (Habela, 1977, s. 94, 54).

Tabela 5.

Działania nieróżnicujące studentów wychowujących się w rodzinach muzykujących i niemuzykujących

Lp.	Kategorie	Działania	Wartość p
1.	I	Kupuję płyty, kasyety, MP3	0,053
2.	Ś	Śpiewam (śpiewałam/łem) w zespole wokalnym	0,064
3.	B	Bywam na przeglądach zespołów folklorystycznych	0,064
4.	G	Improwizuję na instrumencie	0,071
5.	I	Odpuszczam się i mam dobre samopoczucie	0,080
6.	Ś	Śpiewam podczas okolicznościowych uroczystości rodzinnych	0,086
7.	B	Bywam na spektaklach teatralnych	0,089
8.	Ś	Śpiewam (śpiewałam/łem) w zespole wokально-instrumentalnym	0,092
9.	B	Bywam na występach kabaretowych	0,101
10.	T	Improwizuję ruchowo	0,130
11.	Ś	Śpiewam dla kogoś (np. dziecka)	0,139
12.	T	Dbam o kulturę fizyczną poprzez taniec (np. aerobik)	0,160
13.	B	Bywam na spektaklach operetkowych	0,176
14.	G	Próbuję grać na różnych instrumentach	0,213
15.	T	Tańczę na dyskotekach	0,219
16.	G	Gram (grałam/łem) w zespole wokально-instrumentalnym	0,240
17.	G	Gram (grałam/łem) w orkiestrze dętej	0,250
18.	Ś	Wykonuję ćwiczenia w śpiewaniu	0,254
19.	G	Gram (grałam/łem) w orkiestrze symfonicznej	0,257
20.	T	Realizuję się w tańcu historycznym	0,282
21.	B	Bywam na jarmarkach	0,283
22.	G	Gram (grałam/łem) w zespole instrumentalnym	0,374
23.	G	Gram (grałam/łem) solo dla kogoś (np. na uroczystościach okolicznościowych)	0,382
24.	G	Gram na instrumencie	0,412

Lp.	Kategorie	Działania	Wartość <i>p</i>
25.	G	Gram (grałam/łem) w big bandzie	0,537
26.	T	Realizuję się w tańcu hiphopowym (breakdance)	0,742
27.	T	Realizuję się w tańcu towarzyskim	0,828
28.	T	Realizuję się w tańcu ludowym	0,871
29.	I	Rapuję (rytmicznie wypowiadam słowa, także rymowane)	0,886
30.	G	Wykonuję ćwiczenia w grze na instrumencie	0,953
31.	T	Realizuję się w tańcu klasycznym (balet)	0,956

Wyjaśnienie: Ś – śpiewam; G – gram; T – tańczę; B – bywam; I – inne.

W tabeli 5 zamieszczono zagadnienia, do których ustosunkowali się badani studenci, oraz wartości z testu chi-kwadrat, które są wyższe od 0,05, co oznacza, że w zakresie wskazanych działań nie ma między nimi różnicy. Zmienną niezależną było środowisko rodzinne, które uczestnicy badań określili jako muzyczne lub niemuzyczne. W kwestionariuszu uwzględniono 71 zagadnień, z czego 31 (43,7%) nie różnicuje respondentów. Odnotowano pięć działań w zakresie śpiewania (7,0%), dziesięć w zakresie gry na instrumentach muzycznych (14,1%), osiem działań w zakresie podejmowania tańca (11,3%), pięć aktywności świadczących o uczestnictwie w kulturze muzycznej (7,0%) oraz trzy w zakresie kategorii inne działania (4,2%). W kategorii *śpiew* badani nie różnią się pod względem następujących działań:

- Śpiewania w zespole wokalnym. Członkowie zespołu wokalnego odczuwają przyjemność ze wspólnego muzykowania i mają duże możliwości rozwoju muzycznego. Osoby podejmujące taką aktywność posiadają predyspozycje głosowe, słuchowe, poczucie rytmu i poprawną dykcję. Repertuar zespołu wokalnego jest związany z możliwościami i zainteresowaniami jego członków. Badani studenci mają w tym zakresie małe doświadczenia niezależnie od tego, czy dorastali w środowisku muzycznym czy niemuzycznym.
- Śpiewania podczas okolicznościowych uroczystości rodzinnych. Tradycja wspólnego śpiewania w nadzwyczajny sposób zbliża ludzi do siebie, pozytywnie nastroja do życia, podnosi energię, zwiększa otwartość ludzi i zachęca do działania w grupie. Kultura śpiewania kolęd czy prostych utworów gospelowych podczas takich uroczystości, jak np. wesela, chrzciny czy doroczne święta jest dzisiaj inna (uboższa) niż w przeszłości.
- Śpiewania w zespole wokально-instrumentalnym. Działalność artystyczna w takim zespole rozwija umiejętności i możliwości warsztatowe wokalne oraz instrumentalne, uczy współpracy w grupie. Śpiewanie w zespole wokal-

no-instrumentalnym umożliwia rozwijanie zdolności organizacyjnych, od których zależy osiąganie sukcesów.

- Śpiewania dla kogoś (np. dziecka) i wykonywania ćwiczeń w tym zakresie. Jednym z najważniejszych momentów w muzycznym życiu dziecka jest doprowadzenie do odkrycia przez niego swojego głosu śpiewu. To wymaga nieformalnego kierowania ze strony rodziców, czyli śpiewania do i dla dziecka melodii bez słów, z akompaniamentem lub bez. Dzięki temu u dziecka bardzo szybko pojawią się reakcje przypadkowe, które będą wprawdzie nieadekwatne do wykonywanej muzyki, ale wyraźnie skierowane do osoby śpiewającej. Poprzez słuchanie melodii wykonywanych głosem na żywo dziecko uczy się naśladować, a potem audiować.

W kategorii *gra na instrumentach* badani nie różnią się, bo w tym zakresie nie podejmują żadnych działań. Gra na instrumencie należy do złożonych zachowań, które przyczyniają się do rozwoju funkcji wzrokowo-słuchowo-ruchowych. Zdaniem wielu badaczy systematyczne ćwiczenia w grze na instrumencie przyczyniają się do zmian zarówno neuronalnej struktury, jak i funkcjonowania mózgu (Buxbaum i in., 2003; 2005; Ebner i in., 2011; Forde i Humphreys, 2000; Goldenberg i Spatt, 2009; Hartman i in., 2005; Laeng, 2006; Magdalon i in., 2011; Ōzyűrek i in., 2010; Silveri i Ciccarelli, 2009; Thomson, 2008). Ponieważ gra na instrumentach wymaga intensywnej koncentracji na wykonywanych zadaniach, to jest dobrym sposobem na usprawnianie uwagi. Muzykowanie kształci słuch, wzrok oraz intuicyjne i racjonalne myślenie, a gra na instrumentach wymaga także zręczności czysto fizycznej.

W kategorii *taniec* badani studenci nie różnią się w zakresie takich działań, jak:

- Dbanie o kulturę fizyczną poprzez taniec oraz improwizowanie ruchu. Taniec jest formą kultury fizycznej, która poprzez stosowanie środków natury sprawnościowej, wychowawczej i rozrywkowej rozwija aparat ruchowy i zaspokaja potrzeby osobowościowe ludzi w różnych sytuacjach społecznych. Taniec jest skutecznym sposobem kształtowania precyzji ruchów, formowania ruchowych nawyków, które są wyraźnie określone pod względem przestrzennym, dynamicznym i czasu trwania. W tej formie aktywności charakterystycznym elementem jest improwizacja, za pomocą której możemy wyrażać stany emocjonalne, napięcia psychiczne oraz określone treści. Taniec w motoryczności człowieka i w sztuce ruchu jest tym, czym w literaturze poezja lub melodia w utworze muzycznym. W tańcu człowiek ma możliwość doświadczania obrotu własnego ciała (Piątkowska, 1988 s. 4).

- Tańczenia na dyskotekach. Ta forma jest dostępna w wielu środowiskach i stanowi jeden z najbardziej preferowanych – szczególnie przez młodzież – sposobów zabawy i czynnego wypoczynku. Aktualnie taniec dyskotekowy jest jedną z kategorii tańca sportowego, który jest połączeniem tańca nowoczesnego i dyskotekowego z akrobatyką sportową oraz gimnastyką artystyczną. Charakteryzuje się szybkim tempem, wymachami nóg, szpagatami oraz figurami akrobatycznymi.
- Realizowania się w tańcu historycznym. Zespoły interesujące się układami tanecznymi i muzyką dawnych lat zajmują się rekonstrukcją zabaw dworskich na zamkach i w czasie turniejów rycerskich. Osoby realizujące się w tańcu historycznym wykonują tańce dworskie epoki późnego średniowiecza, renesansu, baroku oraz tańce sceniczne. Do tej grupy zalicza się tańce staropolskie, takie jak: drabant czy hajduk.
- Realizowania się w tańcu hiphopowym. Taniec hip-hop należy do ulicznych stylów tańca nowoczesnego i dla osób realizujących się w nim jest okazją do wyrażania ekspresji, własnej inwencji oraz pomysłowości. Hip-hop jest określany także jako rap, który polega na rytmicznym wykonywaniu słów i ich rymowaniu na tle podkładu muzycznego, którego podstawą jest perkusja.
- Realizowania się w tańcu towarzyskim, który jest czymś więcej niż tylko wyrefinowaną sztuką lub widowiskowym sportem. Taniec towarzyski przydaje się w wielu codziennych sytuacjach, takich jak: wyjście do klubu czy impreza u znajomych. Taniec towarzyski obejmuje styl latynoamerykański (samba, cha-cha, rumba, pasadoble, jive) oraz styl standardowy (walc angielski, tango, walc wiedeński, foxtrot i quickstep).
- Realizowania się w tańcu ludowym. Ta forma towarzyszy wielu obrzędom, ceremoniom, uroczystościom i zwyczajom. Poprzez taniec ludowy jest odtwarzana tradycja przejawiająca się w krokach (układach) oraz strojach ludowych oddających klimat danego regionu. W skład tańca ludowego wchodzi tańce narodowe, takie jak: polonez, krakowiak, kujawiak, oberek i mazur.
- Realizowania się w tańcu klasycznym. Podstawy tańca klasycznego stanowią świetne przygotowanie do wszystkich form tanecznych, dlatego interesują wszystkich tancerzy, zarówno początkujących, jak i zaawansowanych. Osoby realizujące się w tańcu klasycznym kształtują w sobie poczucie rytmu, technikę, miękkość, lekkość i łatwość ruchu. Zajęcia z tańca klasycznego uczą wyrażania emocji, pomagają rozwinąć osobowość, uwrażliwiają na piękno i zachęcają do inwencji twórczej. Taniec klasyczny jest formą komunikacji, która w takich spektaklach scenicznych jak balet opowiada historie za pomocą ruchu.

W kategorii *bywam* studenci nie różnią się w zakresie uczestniczenia w:

- Przeglądach zespołów folklorystycznych. Ważnym dziełem kultury narodowej jest twórczość ludowa w zakresie literatury, muzyki, tańca, sztuki i rzemiosł oraz ubiorów, którą na przeglądach prezentują zespoły folklorystyczne. Członkowie takich zespołów z dużym zaangażowaniem pielęgnują rodzimy folklor, prezentują bogaty repertuar pieśni i tańców swojego regionu z zachowaniem tradycyjnej formy dawnych zwyczajów i obrzędów.
- Spektaklach teatralnych. Widowiska teatralne stanowią efekt połączenia różnych sztuk – literatury, gry aktorskiej, muzyki czy choreografii.
- Występach kabaretowych. Jest to forma kameralnej sztuki rozrywkowej prezentującej satyryczne skecze, piosenki i tańce. Niektóre właściwości kabaretowe to: 1. parodystyczne źródła kabaretu; 2. wiarygodność kabarecisty; 3. gra na publiczność; 4. wielość ról kabarecisty; 5. improwizacja; 6. aktywna publiczność; 7. mieszanie gatunków (Fleischer, 2002, s. 28).
- Spektaklach operetkowych. Operetka to forma widowiska muzycznego z mówionymi dialogami, charakteryzująca się lekką melodyjną muzyką i komiczną akcją.
- Jarmarkach, targach i odpustach, które są formą widowiska, łączącego w sobie aspekt religijny i handlowy.

W kategorii *inne* studenci nie różnią się pod względem kupowania płyt, kaset, odtwarzaczy MP3 służących do odsłuchiwania plików dźwiękowych.

Konkluzja

Badania wykazały, że środowisko rodzinne, w jakim wychowywali się studenci z kierunku pedagogika wczesnoszkolna, jest znaczącym czynnikiem rozwijającym ich indywidualną aktywność artystyczną. Różnice między badanymi studentami stwierdzono w zakresie 56,3% zagadnień rozmieszczonych w czterech kategoriach: 1. *śpiewanie* (21,1%); 2. *taniec* (5,6%); 3. *uczestnictwo w kulturze* (12,7%) oraz w kategorii *inne* (16,9%). Brak różnic odnotowano u 43,7% osób uczestniczących w badaniach w kategoriach: *śpiew* (7,0%), *gra na instrumentach* (14,1%), *taniec* (11,3%), *uczestniczenie w kulturze muzycznej* (7,0%) oraz *inne działania* (4,2%).

Z przeprowadzonych badań wynika jednak, że żadna forma muzykowania nie jest dominująca. W większości są to incydentalne działania. Okazało się, że badani z rodzin określonych jako muzyczne deklarują większe zaangażowanie niż studenci z rodzin niemuzycznych, co potwierdza, że dzieciństwo sprzyja późniejszemu zaangażowaniu w praktyki muzyczne. Na plan pierwszy należy jednak wy-

sunąć zagadnienia dotyczące edukacji muzycznej, której brakuje prawie wszystkim uczestnikom badań. Należy podkreślić, że poprzez muzykowanie nabywamy kompetencji niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Nieefektywna edukacja muzyczna jest jedną z głównych przyczyn małej aktywności w zakresie podejmowania działań muzycznych.

Bibliografia

- Buxbaum L., Johnson-Frey S., Bartlett-Williams M. (2005). Deficit internal models for planning hand-object interactions in apraxia. *Neuropsychologia*, 43, 917–929.
- Buxbaum L., Sirigu A., Schwartz M., Klatzky R. (2003). Cognitive representations of hand posture in ideomotor apraxia. *Neuropsychologia*, 41, 1091–1113.
- Csikszentmihalyi M. (2005). *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Moderator.
- Ebner T., Mewitt A., Popa L. (2011). What features of limb movements are encoded in the discharge of cerebellar neurons?. *Cerebellum*, 10, 683–693.
- Fleischer M. (2002). *Konstrukcja rzeczywistości*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Forde E., Humphreys G. (2000). The role of semantic knowledge and working memory in everyday tasks. *Brain and Cognition*, 44, 214–252.
- Goldenberg G., Spatt J. (2009). The neural basis of tool use. *Brain*, 132, 1845–1655.
- Gordon E.E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Gordon E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motyw*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Habela J. (1977). *Słowniczek muzyczny*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Hartmann K., Goldenberg G., Daumüller M., Hermsdoerfer J. (2005). It takes the whole brain to make a cup of coffee. *Neuropsychologia*, 43, 625–627.
- Ingarden R. (1967). Z teorii dzieła literackiego. W: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jaśkowski P. (2009). *Neuronauka poznawcza. Jak mózg tworzy umysł*. Warszawa: VIZJA PRESS&IT.
- Kahneman D. (2012). *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Media Rodzina.
- Laeng B. (2006). Constructional apraxia after left or right unilateral stroke. *Neuropsychologia*, 44, 1595–1606.

- Laskowski S. (2005). *Sztuka improwizacji na gitarze, cz. 1, Improwizacja melodyczna*. Wrocław: Wydawnictwo ABSONIC.
- Magazyn Gitarzysta. Zaczepnięte 7 października 2015. Strona internetowa www.magazyngitarzysta.pl
- Magdalon E., Michaelsen S., Quevedo A., Levin M. (2011). Comparison of grasping movements made by healthy subjects in a 3-dimensional immersive virtual versus physical environment. *Acta Psychologica*, 138, 126–134.
- Meltzoff A.N., Moore M.K. (1994). Imitation, memory and the representation of persons. *Infant Behavior and Development*, 17, 83–99.
- Meltzoff A.N., Moore M.K. (1998). Object representation, identity, and the paradox of early permanence: Steps toward a new framework. *Infant Behavior and Development*, 21, 210–235.
- Newlove J., Dalby J. (2004). *Laban for all*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Nowak A. (1991). *Wyobrażeniowe mechanizmy przetwarzania informacji: myślenie przestrzenne*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Özyürek A., Zwitserlood I., Perniss P. (2010). Lokative expressions in signed languages: A view from Turkish sign language. *Linguistics*, 48, 1111–1145.
- Piątkowska A. (1988). Piękno i ekspresja ruchowa w wychowaniu fizycznym. *Kultura Fizyczna*, 5–6, 4.
- Silveri M., Ciccarelli N. (2009). Semantic memory in object use. *Neuropsychologia*, 47, 2634–2641.
- Thomson W. (2008). *Music, thought, and feeling*. New York: Oxford University Press.
- Zwolińska E.A. (2012). *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2014). *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2015). *Społeczne znaczenie muzyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.