

Maciej Kołodziejski

**Od nauczyciela do refleksyjnego badacza
procesów edukacyjnych,
czyli uwagi kilka o kompetencjach
pedagogiczno-badawczych nauczycieli muzyki**

**From a teacher to a reflexive researcher
of educational processes – namely,
a few remarks on music teachers'
pedagogical-research competence**

Streszczenie: Autor analizuje dostępną literaturę naukową dotyczącą kompetencji nauczyciela muzyki w kontekście budowania kultury ewaluacyjnej szkoły. Realizowany od lat 80. model nauczyciela-dyrygenta chóru wydaje się anachroniczny na potrzeby animowania środowiska szkolnego i pozaszkolnego do uczestnictwa w kulturze. Z tego wynika konieczność budowania modelu nauczyciela muzyki – badawcza zjawisk edukacyjnych wpisującego się w nurt szybko zmieniającej się kultury, która oczekuje reakcji na te przemiany i wymaga znajomości przez nauczycieli zdolności, preferencji, osobowości i inteligencji dziecka. Zaproponowano więc nowy model nauczyciela muzyki z wiodącą kompetencją (auto)ewaluacyjną, zwaną też badawczą.

Słowa kluczowe: nauczyciel muzyki, kompetencje nauczyciela muzyki, badanie, (auto)ewaluacja, szkoła, powszechna edukacja muzyczna.

Summary: The author analyses the available academic literature concerning a music teacher's competence in the context of building the evaluation culture of school. Applied since 1980s, the model of a teacher-choir conductor seems to be anachronic for the purposes of animating the school- and the after-school environments to get involved in culture. Owing to this fact, there appears the need of building the model of a music teacher-researcher of educational phenomena and meeting the ever-changing culture expecting the reaction to these transformations and requiring the teacher knowledge of child's ability, preference, personality and intelligence. What is suggested is the new model of a music teacher with the leading (self-)valuation competence, also called research-related.

Keywords: a music teacher, a music teacher's competence, examination, (self-)evaluation, school, general music education.

Wprowadzenie

Literatura pedagogiczna obfituje w opracowania naukowe dotyczące normatywnych wzorów oraz kompetencji nauczyciela¹, jednak same kwalifikacje nauczyciela szkoły podstawowej określają odrębne przepisy ministerialne. W ślad za tymi zapisami, nauczycielem w szkole podstawowej może być osoba, która ukończyła studia pierwszego stopnia lub magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiada przygotowanie pedagogiczne. Może to być także osoba, która ukończyła studia pierwszego stopnia na kierunku, którego zakres określony w standardzie kształcenia dla tego kierunku studiów w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmuje treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub też posiada studia wyższe na kierunku innym, ale ukończyła studia podyplomowe

¹ Zob. między innymi: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Korepetytor, Toruń 1997; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli: konteksty, kategorie, praktyki*, IBE, Warszawa 1998; J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, WSP, Rzeszów 2000; L. Kataryńczuk-Mania, *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

lub kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu i posiada przygotowanie pedagogiczne².

Wybiórczy przegląd polskiej literatury

W literaturze pedagogiczno-muzycznej odnajdujemy wiele opracowań dotyczących kompetencji nauczycieli muzyki³. Józef Karol Lasocki i Józef Powroźniak uważali, że nauczyciel muzyki powinien być dobrym dydaktykiem i wychowawcą oraz organizatorem życia muzycznego szkoły, jednocześnie przejawiać osobiste i obiektywne zainteresowania skoncentrowane na realizacji zadań wynikających z treści wychowania muzycznego⁴. Normatywny (życzeniowy, pożądaný) model opracowano na potrzeby wyznaczenia trendów kształtowania sylwetki nauczyciela muzyki, obecnej w realizacji założeń koncepcji powszechnej edukacji muzycznej (wówczas wychowania muzycznego) wypracowanej w latach 80. przez Marię Przychodzińską⁵ i zespół współpracowników. Ów model zakładał posiadanie przez nauczyciela muzyki pewnych cech uwzględniających **kulturę intelektualną** (myślenie otwarte, rozumienie i analizowanie procesów edukacyjnych), **wiedzę pedagogiczno-**

² Dziennik Ustaw Nr 50, poz. 400. Przepisy te jednak nieustannie zmieniają się, ale pozostają dwie najważniejsze kwestie w przygotowaniu do zawodu nauczyciela: przygotowanie pedagogiczne i nauczycielskie.

³ Tą problematyką zajmowali się bezpośrednio i kontekstualnie między innymi tacy autorzy, jak: J.K. Lasocki, J. Powroźniak, Z. Burowska, A. Wilk, J. Dyląg, M. Przychodzińska, A. Białkowski, M. Grusiewicz, A. Weiner, M. Suświłło, L. Kataryńczuk-Mania, E.A. Zwolińska, M. Kołodziejski.

⁴ J.K. Lasocki & J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne w szkole*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Warszawa 1965, s. 87-107.

⁵ Pisałem o tym dość szczegółowo i analityczno-krytycznie między innymi w następujących publikacjach: M. Kołodziejski, *Polish Concept of Universal Music Education: A Critique and an Overview of Required Changes* [In:] *Mūzikas Zināte Šodien: Pastāvīgais Un Mainīgais*, edit. I. Grauzdina, Ē. Daugulis, Zinātnisko rakstu krājums V, Daugavpils Universitātes, Akadēmiskais Apgāds „Saule”, Latvia 2013, s. 410-421; M. Kołodziejski, *Music Education in Poland – Personal Thoughts, Analyses, Future Development* [In:] „Problems in Music Pedagogy”, Dauvgapilis: Dauvgapilis University, Akadēmiskais Apgāds „Saule”, Vol. 4 (2009), s. 52-61; M. Kołodziejski, *General musical education in Poland – conceptual assumptions and reality*, [in:] DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música - ISSN (eletrônico): 2359-1056 / ISSN (impresso): 1414-7939, CENTRO DE LETRAS E ARTES | UNIRIO, NÚMERO 13, NOVEMBRO DE 2014, pp. 59-70.

-psychologiczną (cele kształcenia i wychowania, etapy rozwoju dziecka, znajomości metodologii badań pedagogicznych) i **specjalizację przedmiotową** (zdolności i umiejętności muzyczne, podstawy kompozycji, wiedzę ogólnomuzyczną, przedmiotową i dydaktyczną)⁶. Wcześniej jednak kreowano wizerunek **nauczyciela muzyki – dyrygenta**⁷, ponieważ związane to było głównie z kierunkowym kształceniem w akademiach muzycznych i wyższych szkołach pedagogicznych na kierunkach wychowanie muzyczne⁸ i specjalnościach: prowadzenie zespołów wokalnie-instrumentalnych lub chórów. Zresztą do dziś kształcenie na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej (dawniej wychowanie muzyczne) odbywa się ze szczególnym pietyzmem w odniesieniu do kształcenia nauczycieli dyrygentów, co w żaden sposób nie ma odniesienia do praktyki szkolnej, gdzie (niestety) stopniowo zanika kultura śpiewu chóralnego w ramach zajęć pozalekcyjnych, a potrzeba czasów buduje nowy model kompetencji nauczycieli przedmiotów artystycznych – animatorów życia kulturalnego. Taki model nauczyciela dyrygenta obejmował głównie kompetencje sprawnościowe (związane z organizacją sytuacji wychowawczych wyrobienia motywacji uczniów oraz umiejętności współpracy) i kierunkowe (realizację założonych celów wychowania, wyrobienie postaw etycznie-wychowawczych, życzliwości, taktu wychowawczego i pozytywnego stosunku do działań wychowawczych). Sylwester Matczak wskazywał dodatkowo, że powyższe cechy można rozwijać na bazie gruntownego przygotowania muzyczno-pedagogicznego połączonego z entuzjazmem, wrażliwością muzyczną

⁶ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s. 167-173.

⁷ **I niestety**, kiedy analizujemy siatki godzin na kierunku *edukacja artystyczna w zakresie edukacji muzycznej*, nadal wiodącym przedmiotem i specjalnością studiowania jest dyrygowanie i prowadzenie chórów, zamiast nastawienie i akcentowanie psychologiczno-pedagogicznych aspektów uprawiania sztuki muzycznej ukierunkowanej na pluralistyczną edukację najmłodszych z doświadczaniem i przeżywaniem muzyki w różnych jej postaciach (śpiewie, grze na instrumentach, tworzeniu i improwizowaniu, ruchowi z muzyką oraz słuchaniu, przeżywaniu i percypowaniu muzyki).

⁸ Dziś nazywa się to *edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej* (realizowana zarówno na Uniwersytetach, jak i w Akademiach Muzycznych czy wręcz wyższych szkołach zawodowych).

i zaangażowaniem w pracę⁹. Milan Pazúrik wskazuje na śpiew, który zajmuje główne miejsce w programach nauczania muzyki na lekcjach muzyki i w działalności pozalekcyjnej. W tym kontekście głównymi kompetencjami nauczyciela powinny być te związane z krzewieniem kultury muzycznej, jako najbardziej syntetyzującej i integrującej społeczeństwo w wymiarze wychowawczym¹⁰. Barbara Gogol-Droźniakiewicz zwraca uwagę na istotną działalność społeczno-wychowawczą nauczycieli wychowania muzycznego w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej¹¹. Małgorzata Suświłło i Maria Mikolon podkreślają znacząco, że nauczyciel tak zwanego „wychowania muzycznego”¹², powinien odznaczać się kompetencjami charakterystycznymi dla wszystkich pedagogów. Autorki zaliczają do nich wiedzę, wyrozumiałość, odpowiedzialność, rzetelność, stosunek do pracy obecny w systematyczności, pracowitości i obowiązkowości, zdolności i umiejętności dydaktyczne, wysoki intelekt, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość i wyobraźnia¹³. Te ostatnie Józef Górniewicz nazywa kategoriami pedagogicznymi¹⁴. Małgorzata Suświłło do kompetencji zalicza także refleksyjność pedagogiczną, kompetencje poznawcze, kompetencje komunikacyjne i organizatorskie¹⁵. Włodzimierz Goriszowski podaje szereg kompetencji nauczyciela muzyki, wśród których należy wymienić wiadomości z teorii i metodyki wychowania

⁹ S. Matczak, *Sylwetka nauczyciela – dyrygenta absolwenta kierunku wychowanie muzyczne*, [w:] *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, red. A. Białkowski, UMCSL Lublin 1997, s. 180-184.

¹⁰ M. Pazúrik, *Przygotowanie nauczycieli wychowania muzycznego na uniwersytetach słowackich*, [w:] *Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie*, red. E. Rogalski, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 242-245.

¹¹ B. Gogol-Droźniakiewicz, *Działalność społeczno-wychowawcza nauczycieli wychowania muzycznego w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej*, WSP, Bydgoszcz 1993.

¹² Współcześnie jest to termin zamazany, bowiem w dokumentach ministerialnych widnieje raczej sformułowanie edukacja muzyczna, co jest pojęciem szerszym i obejmuje procesy zarówno wychowania, jak i kształcenia muzycznego.

¹³ M. Suświłło, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, UWM, Olsztyn 1999, s. 33.

¹⁴ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, UWM, Olsztyn 2001.

¹⁵ M. Suświłło, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, UWM, Olsztyn 1999, s. 33-54.

muzycznego, umiejętności związane z kształtowaniem osobowości wychowanków, umiejętności organizatorskie w odniesieniu do pracy w klasie szkolnej i działalności pozalekcyjnej, umiejętności komunikacyjne, umiejętności poznawcze, umiejętności praktyczne obecne w prowadzeniu zespołów muzycznych, kierownicze jako inspiracyjne, pomocnicze, czyli gra na instrumentach muzycznych, projektowania i planowania pracy na lekcjach muzyki, umiejętności percepcyjne i adaptacyjne oraz odpowiednie cechy osobowości włącznie z twórczym podejściem do myślenia i działania oraz dobrym zdrowiem¹⁶. W typologii kompetencji zarysowanej przez Włodzimierza Goriszowskiego szczególnie pomocne wydają się te, związane z planowaniem pracy na lekcji i kreatywnym ujmowaniem procesów edukacyjnych. Traktowanie umiejętności gry na instrumentach muzycznych jako kompetencji pomocniczej wydaje się zupełnie kolidować z wizją nauczyciela muzyki jako profesjonalisty i nauczyciela-muzyka, fachowca także w zakresie gry na instrumencie (najlepiej harmonicznym, jak pianino, keyboard), a znajomość harmonii jest niezwykle ważną kompetencją typowo muzyczną¹⁷. Kompetencje pedagogiczne i muzyczne w tym wypadku muszą stanowić kohezję i koniunkcję wielu wcześniej zarysowanych. Romualda Ławrowska opisuje kompetencje nauczyciela muzyki jako zespół wielu składowych, wśród których najważniejsze to umiejętności muzyczne i metodyczne, wiedza i odpowiednie cechy osobowości, szczególnie poczucie podmiotowości. Porządkując więc, należy uściślić, za Romualdą Ławrowską, że trzon kompetencji nauczyciela stanowią następujące: wiedza ogólna, psychologiczna i socjologiczna, cechy osobowości, poczucie podmiotowości oraz specjalizacja kierunkowa w zakresie muzyki, czyli wiedza muzyczna, umiejętności muzyczne i muzyczno-metodyczne¹⁸. Warto jeszcze dodać, że Jerzy Dyląg, wskazując na kompetencje dydaktyczne (umiejętności muzyczne i metodyczne), podkreśla, jako jedyny z wymienionych dotąd autorów,

¹⁶ Goriszowski, W., (1994). *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, UŚ, Katowice 1993, s. 160.

¹⁷ Ę. Daugulis, Ę., *The Professional Development of The Teacher of Harmony* [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy-dylematy-inspiracje*, red. M. Kołodziejski & M. Szymańska, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Płock 2011, s. 227-231.

¹⁸ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo AP, Kraków 2003, s. 73-74.

potrzebę kształcenia u studentów (przyszłych nauczycieli) **umiejętności oceny wyników pracy i postępów muzycznych uczniów**¹⁹. Paweł A. Trzos uważa ponadto, że formułowanie celów edukacyjnych, konstruowanie procedur i technik oceniania w kształceniu muzycznym studenta wynika nie tylko z potrzeb związanych z jego zadaniami w toku studiów zawodowych, wskazując na fakt, że stymulująca rola oceny w diagnozie i ewaluacji osiągnięć przyszłych nauczycieli będzie zapewne odzwierciedlana w przyszłej pracy zawodowej w edukacji dzieci²⁰.

Model amerykański

Amerykańscy pedagodzy muzyczni skoncentrowali się na wyznaczaniu kompetencji nauczycieli muzyki na drodze konstruowania programu studiów nauczycielskich. Ich kompetencje muszą być czymś więcej niż muzycznymi umiejętnościami wykonawczymi. Ich zdaniem pedagodzy powinni rozwijać wszechstronnie swoją wirtuozerię pedagogiczną czy inaczej mówiąc „sztukę nauczania”²¹ tak, aby wykorzystywać muzykę w szerokim kontekście edukacyjnym i kulturowym. Z tym wiąże się szereg kompetencji zawodowych: osobistych, muzycznych i indywidualnych jakościowych. W skład kompetencji osobistych wchodzi między innymi: inspirowanie innych, permanentne doskonalenie się, poszukiwanie związków muzyki z innymi dyscyplinami i sztuką, identyfikacja i ewaluacja nowych pomysłów, używanie wyobraźni, zrozumienie roli i zadań nauczyciela muzyki. W skład kompetencji muzycznych wchodzi: wykonawcze (profesjonalne i świadome wykonywanie muzyki ze zrozumieniem, umiejętność akompaniowania, śpiewanie, dyrygowanie oraz ocenianie i ewaluacja wykonań uczniów). Kolejną stanowi kompetencja twórcza (kompozycyjna), za pomocą której nauczyciel powinien potrafić

¹⁹ J. Dyląg, *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I-III*, praca doktorska, UŚ, Katowice 1993.

²⁰ P. A. Trzos, *Ocenianie kompetencji muzycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej – implikacje gordonowskie* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2006; P.A. Trzos, *Ocenianie kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym w kontekstach rozwoju audiacji* [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.

²¹ Termin skądinąd znany polskim pedagogom za sprawą Krzysztofa Konarzewskiego, który jest autorem książki „Sztuka nauczania”.

organizować świat dźwięków osobistej ekspresji muzycznej, demonstrować ze zrozumieniem elementy muzyki poprzez tworzenie oryginalnych kompozycji i improwizowanie w różnych stylach muzycznych, demonstrowanie zdolności identyfikowania i wyjaśniania swoich wyborów co do prezentowanych gatunków muzycznych oraz zapisywanie i aranżowanie utworów muzycznych niezbędnych w codziennych sytuacjach szkolnych. Ostatnią kompetencją muzyczną jest analizowanie świata dźwięków. Poprzez nią nauczyciel identyfikuje i wyjaśnia aspekty powstawania dźwięków. Opisuje emocjonalne rezultaty struktur muzycznych oraz opisuje znaczenie dźwięków użytych w kreowaniu muzyki. Indywidualne jakościowe kompetencje stanowią esencję, ponieważ dotyczą umiejętności komunikowania się z uczniami. Chodzi zatem o wyrażanie swojej osobistej filozofii edukacyjno-muzycznej, znajomość współczesnych trendów edukacyjnych, wykorzystywania szerokiego repertuaru muzycznego niezbędnego w edukacji muzycznej uczniów oraz praktyczne demonstrowanie umiejętności metodycznych²². Inną, jednakowoż ważną kwestią, jest uzyskiwanie pomocy na początku kariery nauczycielskiej od nauczycieli posiadających dłuższy staż i doświadczenie pedagogiczno-muzyczne²³. Collen M. Conway i Thomas M. Hodgman charakteryzują kompetencje nauczyciela mentora²⁴ w odniesieniu do relacji z początkującym nauczycielem, a także specyfiki pracy zależnie od poziomu nauczania muzyki (z dziećmi młodszymi,

²² H.F. Abeles, & C.R. Hoffer, & R.H. Klotman, *Foundations of Music Education*, Second Edition, SCHIMMER Cengage Learning: Australia, Brazil, Japan, Mexico, Singapore, Spain, United Kingdom, United States 1995, s. 382-384.

²³ Pisałem o tym między innymi w następujących publikacjach: M. Kołodziejski, *Refleksja w pracy nauczyciela (nie tylko) szkoły muzycznej*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 66-77; M. Kołodziejski, *Praktyki pedagogiczne i metodyczne studentów edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej – uwagi w kontekście profesjologii*, [w:] *Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej*, red. J. Grzesiak, Wydawnictwo PWSZ, Konin 2013, s. 25-34; M. Kołodziejski, *Praktyki pedagogiczne w zakresie wczesnej edukacji muzycznej w systemie kształcenia nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych* [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. W poszukiwaniu nowych paradygmatów pedagogicznych praktyk studenckich*, Tom III, red. M. Krzemiński, Wydawnictwo PWSZ, Włocławek 2014, s. 185-217.

²⁴ Rodzaj opiekuna stażu, ale wyłącznie tej samej specjalizacji – muzycznej.

szkoła podstawowa, liceum czy też w ramach pracy w instytucjach kultury). Nauczyciel mentor powinien być doskonałym muzykiem, posiadać wiedzę psychopedagogiczną i muzyczną, być wzorem do naśladowania i nauczać z pasją, odznaczać się kreatywnością i mieć otwarty umysł na wszelkie nowości, komunikować się z nauczycielami stażystami, potrafić uważnie słuchać, być zorganizowanym, mieć orientację w prawie oświatowym oraz ujmować swoim profesjonalizmem²⁵. Do profesjonalizmu doświadczonych nauczycieli należy odpowiedzialność za proces przygotowania początkujących nauczycieli i zapewnienie pomocy w pierwszych trudnych latach nauczania²⁶. Rozwój zawodowy nauczyciela, jak słusznie zauważa Lucyna Hurło, ma charakter indywidualny i ciągły, co oznacza, że kształcenie i doskonalenie tworzą jednolity proces. W procesie kształcenia występuje zjawisko inicjacji zawodowej lub wtajemniczenia zawodowego, a w procesie doskonalenia następuje pobudzenie i stymulacja dalszej drogi rozwoju zawodowego. Sprawna organizacja obydwu procesów niezbędna jest do ewentualnego osiągnięcia nauczycielskiego mistrzostwa w zawodzie nauczyciela²⁷. Nauczanie muzyki wymaga wielu umiejętności wykonawczych oraz dogłębnej znajomości tematu. Od nauczycieli absolwentów wyższych szkół pedagogicznych i muzycznych oczekuje się, żeby opanowali tę wiedzę wystarczająco dobrze, aby prowadzić praktykę nauczania muzyki w klasie szkolnej. Dyskusyjną kwestią jest natomiast to, czy można osiągnąć wysoki poziom nauczania muzyki przy aktualnych środkach finansowych na oświatę i minimalnym obsadzeniu godzinowym zajęć muzycznych. Wydaje się, że do zawodu nauczyciela muzyki potrzeba najlepszych muzyków i ludzi z pasją, wówczas osiągnięcie powyższego celu będzie nie tyle pewne, co bardziej prawdopodobne.

²⁵ C.M. Conway & T.M. Hodgman, *Handbook for the beginning music teacher*. GIA Publications Inc.: Chicago 2006, s. 202,-205; Zobacz także: C.M. Conway & S.A. Hibbard & R. DanHourigan, *Professional Development for Arts Teachers*, „Arts Education Policy Review” 107, no. 1 (September 2005): 3. MasterFILE Premier, EBSCOhost (accessed April 4, 2012).

²⁶ J. Hinckley, *Teachers Who Make Music Matter*, „Music Educators Journal” 85, No. 3. 1998. Academic Search Complete, EBSCOhost (accessed March 25, 2012).

²⁷ L. Hurło, L. *Nauczyciel i jego doskonalenie zawodowe na początku XXI wieku [w:] Zaniebane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, UWM, Olsztyn 2005, s. 473; R. Więckowski, *Edukacja nauczyciela w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej*, WSP TWP, Warszawa 1994, s. 7.

Refleksyjny wektor eksploracji²⁸

Nie sposób opisać szczegółowo wszystkich proponowanych koncepcji kompetencji nauczyciela muzyki. Wiadomo jednak, że powinien charakteryzować się wieloma umiejętnościami i profesjonalizmem, szczególnie jako badacz i kreator nowych, wartościowych sytuacji edukacyjnych. Tutaj wymienia się głównie kompetencje osobowościowe, sprzyjające zdolności i stanowczości w podejmowaniu działań rozwojowych, kompetencje merytoryczne obejmujące umiejętność wyrażania sądów o określonej rzeczywistości w oparciu o wiedzę naukową oraz możliwość kompetentnego działania, kompetencje społeczne rozumiane jako umiejętności działania we wspólnocie z zachowaniem swojej niepowtarzalnej tożsamości²⁹. Z badań wynika też, że wśród pożądanых cech idealnego nauczyciela, uczniowie szkół średnich wymieniają umiejętność kreowania odpowiedniej atmosfery w klasie, obiektywizm i życzliwość w traktowaniu uczniów³⁰.

Proponowane ujęcie, ograniczone jednak ze względów formalnych i objętościowych, skupia się na prezentacji sylwetki (w miarę nowoczesnego) nauczyciela muzyki, którego kompetencje określiłbym, między innymi za Romanem Leppertem³¹, jako **refleksyjnego praktyka i badacza**, który to definiowany jest jako „[...] osoba, która w pełnionej przez siebie roli myśli o tym, co aktualnie robi. Nauczyciel taki poddaje refleksji swoje funkcjonowanie, koncentruje uwagę na strukturze

²⁸ O krytycyzmie i refleksyjności nauczycieli pisałem w: M. Kołodziejcki, *Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych* [w:] „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, T. 24., Wydawnictwo UJK, Kielce 2014, s. 115-134; M. Kołodziejcki, *Kreatywny nauczyciel wczesnej edukacji w obliczu procesów (auto)ewaluacyjnych. Rozważania w kontekście twórczości codziennej*, [w:] *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu, Teoria i praktyka edukacyjna*, red. M. Kołodziejcki, Wydawnictwo AH Pułtusk 2014.

²⁹ Por. W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Impuls, Kraków 1999, s. 8-9.

³⁰ A. Pleczyńska, *Obraz „idealnego” nauczyciela w percepcji młodzieży licealnej*. Praca licencjacka napisana i obroniona pod kierunkiem M. Kołodziejckiego w Instytucie Pedagogiki PWSZ: Płock 2011, s. 67.

³¹ R. Leppert, *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1998.

własnych przekonań, określających sposób jego myślenia i działania. Studiuje on swój warsztat pracy, przyjmowane założenia i osiągnięcia, aktualizuje doświadczenia, wprowadza zmiany w sposobie bycia nauczycielem". Zdaniem Chada Westa³², refleksyjni nauczyciele zawsze poszukują sposobów na poprawę procesu nauczania i uczenia się swoich uczniów. Kiedy refleksja staje się celowa i systematyczna, świadczy to zasadniczo o zaangażowanym podejściu badawczym nauczyciela i mieści się w typie badań w działaniu. Taki model pracy pomaga istotnie wypełnić lukę między teorią a praktyką edukacyjną. Prowadzenie badań naukowych wśród praktykujących nauczycieli przyczynia się do utrwalania dobrych nawyków badawczych także wśród studentów oraz sprzyja rozwojowi zawodowemu i kształceniu ustawicznemu już praktykujących nauczycieli. Badania dowodzą też, że w ewaluacji pracy nauczyciela skuteczni badacze używają wielu metod naukowych, korzystają z różnych źródeł danych, systematycznie obserwują proces edukacyjny oraz konsultują się z innymi ekspertami³³.

Kompetencje rozpatrywane będą tutaj także jako cechy adaptacyjno-kreatywne, wynikające z przemian w danym zawodzie (procesy zewnętrzne) i przemian w samym pracowniku (procesy wewnętrzne), wyrażające się w przyjęciu właściwej dla tego zawodu **postawy poszukującej, badawczej (eksploratywnej) oraz twórczej (kreatywnej)**. Kreatywność występuje u tego nauczyciela, który rozumie i zna swoistość działania pedagogicznego jako twórczego i niestandardowego, zna możliwości i bezpieczne granice³⁴ w dokonywaniu zmian we własnej pracy i pracy szkoły, którą reprezentuje, potrafi tworzyć i przekształcać elementy własnego warsztatu pracy, rozumie podmiotowość ucznia, myśli krytycznie, stymulując rozwój myślenia krytycznego u uczniów, planuje własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego, potrafi badać własną praktykę,

³² Ch. West, *Action Research as a Professional Development Activity*, "Arts Education Policy Review 112, no. 2: 89-94 (2011). ERIC, EBSCOhost (accessed April 4, 2012), s. 89-94.

³³ L. Darling-Hammond & A. Amrein-Beardsley & E. Haertel & J. Rothstein, *Evaluating teacher evaluation*, „Phi Delta Kappan” 93, no. 6 (March 2012): 8. MasterFILE Premier, EBSCOhost (accessed April 5, 2012), s. 12-13.

³⁴ Chociaż na uwagę zasługuje także postawa transgresyjna, opisywana przez Józefa Koziółskiego.

dokonywać nad nią refleksji i tworzyć na jej podstawie własną wiedzę zawodową³⁵. Wynika to z prostej rekonstrukcji czynników regulujących tę właśnie kompetencję, która formuje się bezpośrednio z **adaptacyjno-kreatywnego kontinuum doświadczeniowego nauczyciela**. Związane to jest, moim zdaniem, z realizacją postulatów twórczości codziennej w praktyce edukacyjnej, konstytuujących się z potrzeby zmiany myślenia i działania z odtwórczego na twórcze, w realnych okolicznościach edukacyjnych, traktowanych jako istniejące /nie/zależnie od nauczyciela z intencją, że nie tylko zostaną /roz/poznane, ale można na nie wpływać i modyfikować na zasadzie interwencji, ingerencji, oddziaływania, stymulowania, facylitacji i ewaluacji³⁶. Przyjęcie postawy badawczej, jak pisze Władysław Zaczyński³⁷, wiąże się z krytycznym i refleksyjnym stosunkiem do praktyki nauczycielskiej, a bezpośrednim bodźcem tej postawy jest doświadczenie pedagogiczne, rozumiane tutaj jako doświadczenie krytyczne lub zwyczajnie badanie naukowe. Myślenie krytyczne jest rodzajem myślenia realistycznego, ukierunkowanego na ewaluację, ponieważ zadaniem nauczyciela jest rzetelna i realistyczna ocena istotnych aspektów aktywności intelektualnej ucznia. Ewaluacja może dotyczyć nie tyle aktywności innych osób, procesów lub zjawisk edukacyjnych, ale także aktywności własnej. Czynności ewaluacyjne ukierunkowane są na konkretny cel przy uwzględnieniu kryterium poznawczego oraz motywacyjnego³⁸. Praca badawcza nauczyciela, szerzej jako kompetencja badawcza jest szczególną techniką gromadzenia doświadczenia krytycznego³⁹. Kompetencja taka w wymiarze statycznym odpowiada cesze osobowej absolwenta studiów

³⁵ Por.: M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, UWM, Olsztyn 2001, s. 264-265.

³⁶ M. Kołodziejski, *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki* [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza: perspektywy – dylematy – inspiracje*, Praca zbiorowa pod red. Macieja Kołodziejskiego & Marii Szymańskiej, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011, s. 287-308.

³⁷ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1997, s. 7-8.

³⁸ E. Nęcka & J. Orzechowski & B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006, s. 428-429.

³⁹ M. Kołodziejski, *Twórczość codzienna w teorii i praktyce edukacyjnej - wybrane refleksje, aspekty i wymiary* [w:] *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Kołodziejski, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Płock 2010, s. 6-7.

pedagogiczno-muzycznych, który w chwili ukończenia kształcenia na uczelni wyższej posiada (lub posiadać powinien) niezbędne do wykonywania zawodu, w sposób gwarantujący osiągnięcie dobrej sprawności nauczycielskiej, **kompetencje pedagogiczne i artystyczno-merytoryczne**. Wymiar dynamiczny dotyczy przemian dokonujących się w samym pracowniku, który działa w określonym środowisku pracy (tutaj głównie szkole podstawowej), na danym stanowisku (nauczyciela muzyki i instruktora zajęć pozalekcyjnych) i nieustannie nabywa nowych doświadczeń, przy czym doświadczenia te przyjmuje z pokorą, krytyką i ambiwalencją. Nauczyciel jako badacz procesu edukacyjnego musi odznaczać się czymś, co jest niezbędne i jednocześnie niewystarczające, **mianowicie refleksją**. Zdaniem Christophera Day'a⁴⁰ „[...] nauczyciele, którzy dokonują refleksji w, nad i o działaniu, angażują się w produktywne poszukiwanie rozwiązań, które mają na celu nie tylko lepsze zrozumienie siebie, ale także udoskonalenie nauczania”.

Nauczyciel jako refleksyjny badacz⁴¹

Refleksyjny nauczyciel jako badacz realizuje następujące założenia:

- systematycznie zadaje sobie pytania o własne nauczanie jako podstawę rozwoju zawodowego (wykazuje postawę pytającą, eksploracyjną),
- bada własne nauczanie i umiejętności potrzebne do jego realizacji (jest badawczem),
- poddaje w wątpliwość teorię i testuje ją w praktyce, wykorzystując wszystkie swoje umiejętności (nic nie jest pewne, a jedynie prawdopodobne),
- umożliwia innym nauczycielom obserwację (bezpośrednią lub poprzez rejestrację nagrania) swojej pracy oraz dopuszcza do uczciwej dyskusji nad tym materiałem⁴² zarządza klasą i tworzy

⁴⁰ C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004, s. 45.

⁴¹ Pisałem o tym dość szczegółowo w: M. Kołodziejski, *Music Teacher as a Researcher of Educational Process* [In:] *Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais: zinatnisko rakstu krajums IV*, Daugavpils University, Akademiskais Apgads „Saule”, Daugavpils 2012, s. 257-272.

⁴² Cyt. za: C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP Gdańsk 2004, s. 46.

pozytywne środowisko uczenia się⁴³ (dzieli się doświadczeniem, pozwala obserwowwać),

- pracuje nad uzyskaniem poparcia społecznego dla realizacji zadań i celów edukacji muzycznej w najbliższym środowisku⁴⁴ (poszukuje sprzymierzeńców),
- nieustannie dąży do rozwoju własnego poprzez ustawiczne doskonalenie i doksztalcanie się w wyniku prowadzonych badań własnych⁴⁵ (uczy się przez całe życie).

W tej nakreślonej wyżej wizji nauczanie muzyki jest czymś więcej, niż rzemiosłem czy zawodem. Nauczanie jest tutaj **procesem uformowanym** w ramach nauk o edukacji muzycznej oraz sztuką pedagogiczną⁴⁶. Nauczanie muzyki z sukcesem, według Tima Lautzenheisera⁴⁷, jest właśnie sztuką⁴⁸ skoncentrowaną na nauczaniu i rozwoju wielu postaw uczniowskich oraz nieograniczonym potencjale ludzkim, a kompetencja badawcza nauczyciela stanowić może niezwykle przydatną wartość konstytuującą tę sztukę. Za wyjątkiem tego, że nauczanie muzyki to także wychowanie człowieka do kultury, rozwijanie emocji u dziecka i budowanie emocjonalnej więzi ze światem ludzi, sztuki i kultury. W rozwoju kompetencji refleksyjno-badawczej czy też ewaluacyjnej istotną rolę stanowi emancypacyjna funkcja kreatywnego myślenia nauczyciela muzyki, która opiera się w głównej mierze na zakwestionowaniu dotychczasowego sposobu pojmowania funkcji edukacji oraz budowaniu własnej autonomii intelektualnej, moralnej i duchowej nauczyciela. W kontekście edukacyjnym emancypacja nauczyciela muzyki nabierze wymiaru uwolnienia się od dotychczas entuzjastycznie aprobowanych i przyjmowanych metod,

⁴³ T. Brophy, *Evaluation of Music Educators: Toward Defining an Appropriate Instrument*, 1993. ERIC, EBSCOhost (accessed April 4, 2012)

⁴⁴ W.C. Slechta, *My Life as a Teacher*, „National Forum” 81, no. 4: 42 (2001). Academic Search Complete, EBSCOhost (accessed April 4, 2012), s. 42.

⁴⁵ C.M. Conway & S.A. Hibbard & R. DanHourigan, *Professional Development for Arts Teachers*, „Arts Education Policy Review” 107, no. 1 (September 2005): 3. MasterFILE Premier, EBSCOhost (accessed April 4, 2012), s. 3-9.

⁴⁶ C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP Gdańsk 2004, s. 46.

⁴⁷ Zob.: <https://www.giamusic.com/bios/tim-lautzenheiser> (z dnia 10.08.2016).

⁴⁸ T. Lautzenheiser, *The Art of Successful Teaching: A Blend of Content & Context*, GIA Publications Inc., Chicago 1992.

form i technik pracy pedagogiczno-muzycznej, utrwalonych w rutynie codzienności. W wymiarze programowym zaś emancypacja pozwoli na zdobycie nowej pozycji w strukturze i hierarchii szkolnej, uwolni też od dominacji ukrytego programu szkoły i narzucania muzyce niszowej pozycji w strukturze przedmiotów szkolnych. Szczególnie ci pedagodzy, którzy ideologicznie zaangażowani są w konkretne formy emancypacji, rozumiane jako postępowe wobec nauczania, są jej głównymi zwolennikami i propagatorami. Idea udoskonalenia praktyki zawodowej staje się przewodnią myślą postępu pedagogicznego⁴⁹ czy też innowatyki pedagogicznej⁵⁰ lub innowacyjnej kultury dydaktyczno-wychowawczej⁵¹. Zabijanie rutyny prowadzi nieuchronnie do uruchomienia działania kreatywnego oraz emancypacyjnego postrzegania pracy nauczyciela. Jak twierdzi C. Day⁵², brakuje wiedzy na temat sposobów dokonywania przez nauczycieli oceny ich własnej pracy, a poglądy, którymi kierują się nauczyciele są podświadome i intuicyjne. Autorefleksja, aktywne poszukiwanie rozwiązań oraz krytyczne myślenie umożliwiają nauczycielom zreinterpretowanie ich własnej pracy. Tutaj, jak pisze D.S. Schön następuje przeformułowanie problemu pedagogicznego⁵³. „Przeformułowanie opisuje znany powszechnie proces, w którym wydarzenie roztrąsane przez nas od jakiegoś czasu, nagle zostaje dostrzeżone w innym świetle, umożliwiającym jego zrozumienie. Jego znaczenie polega na tym, że sytuje problem inaczej. A często czyni to w nielogiczny sposób, nierzadko pozostający poza naszą świadomą kontrolą”⁵⁴.

Refleksyjny praktyk zatem, tutaj wcześniej przytaczany za Romanem Leppertem, wydaje się stanowić koniunkcję zaangażowania nauczyciela w krytycznym myśleniu nad edukacją z praktyką zawodową.

⁴⁹ Por. C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP Gdańsk 2004, s. 46.

⁵⁰ Zob.: R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, UMK, Toruń 1996.

⁵¹ C. Wosiński, *Nauczyciel XXI wieku - twórca innowacyjnej kultury dydaktyczno-pedagogicznej* [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: teoria i praktyka pedagogiczna*, red. J. Szempruch. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, 2006, s. 130-138.

⁵² C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP Gdańsk 2004.

⁵³ Cyt. za: Day, C., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP Gdańsk 2004, s. 51.

⁵⁴ H. Munby, T. Russel, *Metaphor in He study of teacher's professional knowlege*, „Theory into Practice”, 1990, nr 29/2, s. 116.

Refleksyjność tak rozumiana wyznacza jakość w edukacji, zbudowana na namyśle *w* i *nad* działaniem pedagogicznym (planowania, realizacji i ewaluacji pracy nauczyciela). Refleksja jednak jest tylko pewnego rodzaju determinantą zmian, ponieważ opierać się może na działaniu intuicyjnym. W edukacji potrzebne jednak są działania sprawdzone, wnikliwe i poznawcze – inaczej mówiąc działania oparte na poznanych i utrwalonych sposobach badania. Tutaj prym wie dzie właśnie kompetencja badawcza nauczyciela muzyki. Na tym polu refleksja nie dotyczy tylko i wyłącznie badania procesu edukacyjnego realizowanego w postaci programu szkolnego, lecz intencją tegoż kierunku myślenia nauczyciela, jest także refleksja nad postawą ucznia, zainteresowaniami, motywacjami, przekonaniami, emocjami i afektami. To bowiem stanowi nierozdzielny składnik szeroko pojętej kultury muzycznej nauczyciela, ucznia, szkoły i środowiska. Inspiracją do podjęcia refleksji o roli nauczyciela muzyki jako badacza procesu edukacyjnego było przekonanie autora wynikające z następujących osobistych założeń, że:

- proces edukacyjny w zakresie muzyki ma charakter niezwykle aktywny i interakcyjny, wobec czego nauczyciel zobowiązany jest do prowadzenia ewaluacji zajęć muzycznych, badania wartości swojej pracy i wartości programu nauczania, jaki realizuje;
- nauczyciel odpowiedzialny jest za realizację podstawy programowej (standardów nauczania);
- w procesie indywidualizacji kształcenia muzycznego istotne wydają się zabiegi diagnozowania zdolności muzycznych na początku edukacji dziecka w celu określenia optymalnej strategii pracy dydaktycznej wynikającej z różnicowania uczniów pod kątem ich wrodzonej przydatności do uczenia się muzyki oraz badania wcześniejszych doświadczeń dzieci, ich preferencji, zainteresowań i motywacji do zajmowania się działalnością muzyczną w edukacji powszechnej. Należy jednak pamiętać, że różnice indywidualne zależą od czterech czynników: wpływów dziedziczności, środowiska, systemu wychowawczego i nauczania oraz aktywności samego organizmu⁵⁵,

⁵⁵ Por. B. Hornowski, *Psychologia różnic indywidualnych*, WSiP, Warszawa 1985, s. 29.

- dostosowanie programu nauczania do indywidualnych możliwości dziecka w zakresie uczenia się muzyki stanowi zarówno obowiązek formalny, jak i etyczny nauczyciela;
- implementacja pluralistycznej koncepcji edukacji muzycznej wymusza stosowanie różnorodnych metod, form edukacji muzycznej i środków nauczania;
- stosowanie pomiaru zdolności i osiągnięć muzycznych na zasadach obiektywizmu poznawczego stanowić winno podstawowy kierunek działań nauczyciela muzyki;
- transparentność i obiektywizm codziennych działań nauczyciela może stać się gwarantem stosowania różnych metod, technik i narzędzi badawczych do oceny i pomiaru efektywności własnej pracy, realizacji założonych celów z uwzględnieniem treści podstawy programowej;
- nauczyciel muzyki jako badacz procesu edukacyjnego zobligowany jest do prowadzenia autoewaluacji własnej pracy z przyjęciem postawy krytycznej i eksploracyjnej;
- nauczyciel muzyki jako badacz humanistyczny winien uwzględnić podmiotowy charakter edukacji muzycznej z całą gamą kontekstów społecznych, interpersonalnych, intrapersonalnych, afektywnych i sytuacyjnych.

Czynności autoewaluacyjne wymagają od nauczyciela muzyki określonych postaw⁵⁶:

- postawy kreatywnej, rozumianej jako konstruktywna i budująca;
- postawy samokrytycyzmu, rozumianej jako umiejętność krytycznej oceny samego siebie i podejmowanych działań;
- postawy refleksyjnej, rozumianej jako zamysł nad własnym działaniem oraz zrozumienie procesów zachodzących wokół;
- postawy analitycznej, rozumianej jako umiejętność badania poszczególnych cech zjawiska lub procesu edukacyjnego;

⁵⁶ Cyt. za: M. Kołodziejski, *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki* [w:] *Edukacja artystyczna jako twórca: perspektywy – dylematy – inspiracje*, Praca zbiorowa pod red. Macieja Kołodziejskiego & Marii Szymańskiej, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011, s. 289-290.

- postawy etyczno-moralnej, rozumianej jako umiejętność przestrzegania norm i zwyczajów funkcjonujących w nauce i edukacji.
- postawy sprawczej, rozumianej jako zdolność i umiejętność postrzegania siebie, jako będącego przyczyną swojego działania. W praktyce łączy się to z motywacją autoteliczną, która powiązana jest z bezinteresownym dążeniem do wykonania jakiejś czynności z pasją, ciekawością poznawczą i ciekawością emocjonalną.

Szczególne znaczenie dla niniejszych rozważań przypisuje się także pojęciu proces ewaluacyjny, które ostatnimi laty zdobywa jednakowoż wielu sprzymierzeńców, jak i krytyków, a rozpoczyna się w momencie planowania (auto)ewaluacji pracy nauczyciela muzyki, następnie przechodzi przez fazę operacyjną projektowania, zbierania danych, ich analizę, pisania raportu wraz z jego upowszechnieniem i uwzględnienia wynikających z tego przedsięwzięcia wniosków końcowych⁵⁷ włącznie z ich wdrożeniem do własnej praktyki. Poprzez edukację muzyczną rozumie się specyficzną płaszczyznę realizacji kształcenia i wychowania człowieka przygotowywanego do świadomych kontaktów ze sztuką. Kategorie antynomii pedagogicznych przeplatają się z subiektywnym charakterem tej edukacji głównie na płaszczyźnie indywidualizacji kształcenia w relacji nauczyciel – uczeń uzdolniony oraz nauczyciel - uczeń nieuzdolniony. A przecież edukacja muzyczna jest procesem wysoce interakcyjnym i interaktywnym, a uczeń z nauczycielem wzajemnie oddziałują na siebie, a także przenikają się ich własne, niepowtarzalne światy i obrazy widzenia, słyszenia i interpretacji codzienności. Postrzeganie edukacji muzycznej jako wartościowej uwzględnia łącznie jej funkcje: poznawczych, kształcących, społecznych, afektywnych, twórczych, motywacyjnych i intelektualnych. W autoewaluacji działalności nauczyciela widzi się podjęcie próby uzyskania wiedzy o skuteczności oddziaływań dydaktycznych-wychowawczych, jako cennych informacji o **wartości własnej pracy**. Taka kompetencja (auto)ewaluacyjna⁵⁸ zwana też

⁵⁷ Więcej o tym pisze L. Korporowicz, *Ewaluacja zorientowana na rozwój*, „Dyrektor Szkoły”, 2010, nr 10, s. 11-12,14.

⁵⁸ Pisałem szerzej o tym w: M. Kołodziejski, *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki* [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza: perspektywy – dylematy – inspiracje*, Praca zbiorowa pod red. Macieja Kołodziejskiego & Marii

badawczą, to nauczycielska umiejętność systematycznego badania wartości realizowanego programu nauczania w kontekście założeń treści podstawy programowej. Badanie(a) ewaluacyjne stanowi(a) odniesienie poprzez sprawdzenie przydatności i skuteczności podjętych i realizowanych działań dydaktycznych w obrębie przedmiotu muzyka do koncepcji/strategii nauczania /uczenia się, metod, form i zastosowanych środków i pomocy dydaktycznych. W tym celu nauczyciel winien posługiwać się następującymi kompetencjami instrumentalnymi, których opanowanie pozwoli ukonstytuować się kompetencji docelowej, zwanej **autoewaluacyjną**. Do wspomnianych należą⁵⁹: **teleologiczna**⁶⁰, **diagnostyczna**⁶¹, **konstrukcyjna**⁶², **komunikacyjna**⁶³ i **kreatywna**⁶⁴.

Szymańskiej, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011, s. 287-308.

⁵⁹ Więcej w: M. Kołodziejski, *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki* [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza: perspektywy – dylematy – inspiracje*, Praca zbiorowa pod red. Macieja Kołodziejskiego i Marii Szymańskiej, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011, s. 287-308.

⁶⁰ Polegająca w skrócie na **projektowaniu adekwatnych celów edukacyjnych**.

⁶¹ Rozumiana jest jako umiejętność obiektywnej diagnozy zdolności muzycznych ucznia na wejściu oraz obiektywnego pomiaru osiągnięć muzycznych na każdym etapie edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej. Do diagnozy zdolności muzycznych należy stosować **wyłącznie standaryzowane testy**, a do pomiaru osiągnięć muzycznych konstruowane przez nauczyciela skale szacunkowe.

⁶² To umiejętność poprawnego konstruowania szacunkowych skal pomiaru osiągnięć muzycznych uwzględniających określone wymiary (tonalne, rytmu, ekspresji, techniki) oraz kryteria ich pomiaru, sprawdzianów osiągnięć muzycznych (percepcyjnych, wiadomości).

⁶³ To umiejętność komunikowania danych uzyskanych w sposób przejrzysty i kryterialny i uzupełnienie tak zdobytych informacji o obserwacje jakościowe, informowanie rodziców o postępach ucznia w nauce muzyki, organizowanie występów publicznych (klasowych, w ramach poziomu klas, szkolnych i innych) uczniów, czyli komunikowanie artystyczne pracy uczniów).

⁶⁴ Wyraża się w prezentowaniu postawy poszukującej, kreatywnej i otwartej wobec codziennych problemów szkolnych i pozaszkolnych, umiejętności dostosowywania pracy dydaktyczno-wychowawczej do wymogów współczesnego świata oraz stosowaniu heurystyki w kreowaniu nowych i wartościowych koncepcji kształcenia muzycznego.

Na zakończenie

Przekonanie o tym, że zarysowany wyżej obraz stanowi wystarczającą i wyczerpującą charakterystykę złożoności problematyki pedeutologicznej odnośnie badawczej kompetencji nauczyciela jest całkowicie mylne. Podjęte rozważania wyznaczają jedynie pole do dyskusji i polemiki nad współczesnymi zadaniami edukacji muzycznej obecnej /nie/fortunnie(?) w kulturze ewaluacyjnej. To swego rodzaju wyzwanie i okoliczność czasów, problem i szansa, wyznaczone przez wielorakie antynomie prowadzi do edukacji na miarę XXI wieku, bo i mierzenie, oprócz oceniania, wpisane jest w codzienność edukacji „dzis” i edukacji „jutra”.

Bibliografia

- Abeles H.F., Hoffer, C.R., Klotman, R.H., *Foundations of Music Education*, Second Edition, SCHIMMER Cengage Learning: Australia, Brazil, Japan, Mexico, Singapore, Spain, United Kingdom, United States 1995.
- Brophy Tim, *Evaluation of Music Educators: Toward Defining an Appropriate Instrument*, ERIC, EBSCOhost (accessed April 4, 2012)
- Conway, C.M., Hodgman, T.M., *Handbook for the beginning music teacher*. GIA Publications Inc.: Chicago 2006.
- Conway Colleen M. Hibbard, Shannan Albert, DanHourigan, Ryan, *Professional Development for Arts Teachers*, „Arts Education Policy Review” 107, no. 1 (September 2005): 3. MasterFILE Premier, EBSCOhost (accessed April 4, 2012).
- Conway Colleen M. Hibbard, Shannan Albert, DanHourigan, Ryan, *Professional Development for Arts Teachers*, „Arts Education Policy Review” 107, no. 1 (September 2005): 3. MasterFILE Premier, EBSCOhost (accessed April 4, 2012).
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Korepetytor, Toruń 1997.
- Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. *Evaluating teacher evaluation*, „Phi Delta Kappan” 93, no. 6 (March 2012): 8. MasterFILE Premier, EBSCOhost (accessed April 5, 2012).

- Daugulis Ē., *The Professional Development of The Teacher of Harmony* [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, red. M. Kołodziejski & M. Szymańska, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Płock 2011.
- Day C., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP Gdańsk 2004.
- Dyła J., *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I-III*, praca doktorska, UŚ, Katowice 1993.
- Gogol-Droźniakiewicz B., *Działalność społeczno-wychowawcza nauczycieli wychowania muzycznego w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej*, WSP, Bydgoszcz 1993.
- Goriszowski W., *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1993.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, UWM, Olsztyn 2001.
- Hinckley June, *Teachers Who Make Music Matter*. „Music Educators Journal” 85, No. 3. Academic Search Complete, EBSCOhost (accessed March 25, 2012).
- Hornowski B., *Psychologia różnic indywidualnych*, WSiP, Warszawa 1985.
- <https://www.giamusic.com/bios/tim-lautzenheiser> (z dnia 10.08.2016).
- Hurło L., *Nauczyciel i jego doskonalenie zawodowe na początku XXI wieku* [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, UWM, Olsztyn 2005.
- Kataryńczuk-Mania L., *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Kołodziejski M., *Praktyki pedagogiczne i metodyczne studentów edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej – uwagi w kontekście profesjologii*, [w:] *Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej*, red. J. Grzesiak, Wydawnictwo PWSZ, Konin 2013.
- Kołodziejski M., *General musical education in Poland - conceptual assumptions and reality*, [in:] DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música - ISSN (eletrônico): 2359-1056 /ISSN (impresso): 1414-7939, CENTRO DE LETRAS E ARTES | UNIRIO, NÚMERO 13, NOVEMBRO DE 2014.

- Kołodziejski M., *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki* [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza: perspektywy – dylematy – inspiracje*, Praca zbiorowa pod red. Macieja Kołodziejskiego & Marii Szymańskiej, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011.
- Kołodziejski M., *Kreatywny nauczyciel wczesnej edukacji w obliczu procesów (auto)ewaluacyjnych. Rozważania w kontekście twórczości codziennej*, [w:] *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu, Teoria i praktyka edukacyjna*, red. M. Kołodziejski, Wydawnictwo AH Pułtusk 2014.
- Kołodziejski M., *Music Education in Poland – Personal Thoughts, Analyses, Future Development* [In] *Problems in Music Pedagogy. - Dauvgapilis: Dauvgapilis University, Akademiskais Apgads „Saule”, Vol. 4 (2009).*
- Kołodziejski M., *Music Teacher as a Researcher of Educational Process* [In] *Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais: zinatnisko rakstu krajums IV.*, Daugavpils University, Akademiskais Apgads „Saule”, Daugavpils 2012.
- Kołodziejski M., *Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych* [w:] „*Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*”, T. 24., Wydawnictwo UJK, Kielce 2014.
- Kołodziejski M., *Polish Concept of Universal Music Education: A Critique and an Overview of Required Changes* [w:] *Mūzikas Zinātne Šodien: Pastāvīgais Un Mainīgais*, edit. I. Grauzdina, Ē. Daugulis, *Zinātnisko rakstu krājums V*, Daugavpils Universitātes, Akadēmiskais Apgāds „Saule”, Latvia 2013.
- Kołodziejski M., *Praktyki pedagogiczne w zakresie wczesnej edukacji muzycznej w systemie kształcenia nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych* [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. W poszukiwaniu nowych paradygmatów pedagogicznych praktyk studenckich*, Tom III, red. M. Krzemiński, Wydawnictwo PWSZ, Włocławek 2014.
- Kołodziejski M., *Refleksja w pracy nauczyciela (nie tylko) szkoły muzycznej*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego*.

- Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Kołodziejski M., *Twórczość codzienna w teorii i praktyce edukacyjnej - wybrane refleksje, aspekty i wymiary* [w:] *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Kołodziejski, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Płock 2010.
- Korporowicz L., *Ewaluacja zorientowana na rozwój*, „Dyrektor Szkoły” 2010, nr 10.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli: konteksty, kategorie, praktyki*, IBE, Warszawa 1998.
- Lasocki J.K., Powroźniak J., *Wychowanie muzyczne w szkole*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Warszawa 1965.
- Lautzenheiser T., *The Art of Successful Teaching: A Blend of Content & Context*, GIA Publications Inc., Chicago 1992.
- Leppert R., *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1998.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo AP, Kraków 2003.
- Matczak S. *Sylwetka nauczyciela – dyrygenta absolwenta kierunku wychowanie muzyczne*, [w:] *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, red. A. Białkowski, UMCS, Lublin 1997.
- Munby H., & Russel T., *Metaphor in He study of teacher’s professional knowlege*, „Theory into Practice”, 1990, nr 29/2.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.
- Pazúrik M., *Przygotowanie nauczycieli wychowania muzycznego na uniwersytetach słowackich*, *Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie*, red. E. Rogalski, WSP, Bydgoszcz 1999.
- Pleczyńska A., *Obraz „idealnego” nauczyciela w percepcji młodzieży licealnej*. Praca licencjacka napisana i obroniona pod kierunkiem M. Kołodziejskiego w Instytucie Pedagogiki PWSZ, Płock 2011.

- Przychodzińska M. 1989. *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.
- Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Impuls, Kraków 1999.
- Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, UMK, Toruń 1996.
- Slechts William C., *My Life as a Teacher*, „National Forum” 81, no. 4: 42 (2001). Academic Search Complete, EBSCOhost (accessed April 4, 2012).
- Suświłło M. *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, UWM, Olsztyn 1999.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, UWM, Olsztyn 2001.
- Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, WSP, Rzeszów 2000.
- Trzos P.A., *Ocenianie kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym w kontekstach rozwoju audiacji* [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.
- Trzos P.A., *Ocenianie kompetencji muzycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej – implikacje gordonowskie* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2006.
- West Chad, *Action Research as a Professional Development Activity*, „Arts Education Policy Review” 112, no. 2: 89-94. ERIC, EBSCOhost (accessed April 4, 2012).
- Więckowski R., *Edukacja nauczyciela w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej*, WSP TWP, Warszawa 1994.
- Wosiński C., *Nauczyciel XXI wieku - twórca innowacyjnej kultury dydaktyczno-pedagogicznej* [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: teoria i praktyka pedagogiczna*, red. J. Szempruch. UR, Rzeszów, 2006.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1997.