

**Kompetencje muzyczne uczniów
ogólnokształcących szkół podstawowych
i gimnazjów**

Mirosław Grusiewicz

**Kompetencje muzyczne
uczniów
ogólnokształcących
szkół podstawowych
i gimnazjów**

Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki
Lublin 2011

Recenzenci:

prof. dr hab. Maria Przychodzińska
dr hab. Małgorzata Suświłło

Redakcja i korekta:

Ewa Jachimek

Projekt okładki książki i płyty:

Edyta Lisek

Skład i łamanie:

Tomasz Gąska

Druk i oprawa:

Petit SK, Lublin, ul. Tokarska 13

ISBN 978-83-933234-0-1

Wydawca:

Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki
aleja Kraśnicka 2a, 20-718 Lublin
tel. 601 395 404
www.snmuzyki.pl, www.wychmuz.pl
e-mail: redakcja@wychmuz.pl

Spis treści

Wstęp	7
1. Badania kompetencji muzycznych dzieci i młodzieży w Polsce — perspektywa metodologiczna i wyniki dotychczasowych badań	11
1.1. Perspektywa metodologiczna	11
1.2. Wyniki dotychczasowych badań	13
2. Metodologia badań własnych	19
2.1. Objaśnienia terminologiczne	19
2.2. Cele i problemy badań	21
2.3. Przedmiot, organizacja i przebieg badań	22
3. Kompetencje muzyczne w badaniach własnych	27
3.1. Zakres i struktura kompetencji muzycznych uczniów klas III edukacji zintegrowanej	27
Umiejętność rozpoznawania elementów akustyki środowiska człowieka — wrażliwość na barwę	27
Umiejętność rozpoznawania instrumentów muzycznych	29
Umiejętność rozpoznawania głosów ludzkich	30
Umiejętność odczucia wyrazu emocjonalnego muzyki	31
Umiejętność percepcji formy i elementów muzyki	33
Umiejętność zapamiętywania i odtwarzania rytmu	35
Znajomość instrumentów muzycznych i nut	36
Wyniki nauczania muzyki w edukacji wczesnoszkolnej — podsumowanie	37
Wyniki nauczania muzyki w poszczególnych szkołach podstawowych	39
Położenie, wielkość szkoły podstawowej, liczebność klas oraz struktura organizacyjna i typ szkoły podstawowej a wyniki nauczania muzyki	40
Wyniki nauczania muzyki uczniów klas III szkół podstawowych w województwie mazowieckim na tle wyników ogólnopolskich	41
3.2. Zakres i struktura kompetencji muzycznych uczniów klas V i VI szkół podstawowych	42
Wiedza uczniów	42
Znajomość zapisu muzycznego	42
Znajomość dzieł muzycznych	45
Znajomość instrumentów muzycznych	47
Znajomość polskich tańców narodowych	48
Znajomość wybranych zagadnień z zakresu kultury muzycznej	49
Podsumowanie wyników I części testu dla szkół podstawowych	50
Umiejętności percepcyjne uczniów	52
Umiejętność rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych	52
Umiejętność rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej i pieśni popularnych	54
Umiejętność rozpoznawania ze słuchu polskich tańców narodowych	55
Podsumowanie wyników II części testu dla szkół podstawowych	56
Wyniki nauczania muzyki w szkołach podstawowych — podsumowanie	58

Wyniki nauczania muzyki w poszczególnych szkołach podstawowych	58
Położenie, wielkość szkoły podstawowej i liczebność klas a wyniki nauczania muzyki	59
Struktura organizacyjna i typ szkoły podstawowej a wyniki nauczania muzyki	60
Wyniki nauczania muzyki w szkołach podstawowych województwa mazowieckiego na tle wyników ogólnopolskich	60
3.3. Zakres i struktura kompetencji muzycznych uczniów klas III gimnazjum	63
Wiedza uczniów	63
Znajomość ważnych dla kultury muzycznej dzieł wybitnych twórców	63
Znajomość kompozytorów	65
Znajomość historii form, gatunków i stylów muzycznych	67
Znajomość polskich tańców narodowych	69
Znajomość tańców z różnych regionów świata	71
Znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej	72
Podsumowanie wyników I części testu dla gimnazjów	75
Umiejętności percepcyjne uczniów	76
Umiejętność identyfikacji stylu określonej epoki	77
Umiejętność identyfikacji stylu kompozytora	78
Umiejętność identyfikacji utworów muzycznych	79
Umiejętność identyfikacji gatunków muzyki rozrywkowej	81
Umiejętność identyfikacji muzyki folkowej i etnicznej	82
Podsumowanie wyników II części testu dla gimnazjów	83
Wyniki nauczania muzyki w gimnazjach — podsumowanie	85
Wyniki nauczania muzyki w poszczególnych gimnazjach	85
Położenie, wielkość gimnazjum i liczebność klas a wyniki nauczania muzyki	85
Struktura organizacyjna i typ gimnazjum a wyniki nauczania muzyki	87
Wyniki nauczania muzyki w gimnazjach województwa mazowieckiego na tle wyników ogólnopolskich	88
4. Podsumowanie — wnioski dla praktyki	91
Struktura i poziom kompetencji muzycznych uczniów	91
Czynniki różnicujące efekty edukacji muzycznej	93
Kompetencje muzyczne uczniów województwa mazowieckiego na tle wyników ogólnopolskich	94
Wnioski	96
Bibliografia	99
Spis wykresów	103
Spis tabel	105
Indeks nazwisk	107
Summary	109
Arkusze narzędzi badawczych. Testy kompetencji muzycznych	111
Sprawdzian kompetencji muzycznych uczniów klasy III edukacji zintegrowanej	111
Test kompetencji muzycznych uczniów kończących szkołę podstawową	116
Test kompetencji muzycznych uczniów kończących gimnazjum	125
Nagrania muzyczne do sprawdzianu kompetencji muzycznych uczniów klasy III edukacji zintegrowanej	138
Nagrania muzyczne do testu sprawdzającego kompetencje muzyczne uczniów szkół podstawowych klas IV–VI	140
Nagrania muzyczne do testu sprawdzającego kompetencje muzyczne uczniów gimnazjów	141

Wstęp

W roku szkolnym 2007/2008 w planie nadzoru pedagogicznego Mazowieckiego Kuratora Oświaty został uwzględniony projekt badawczy pt. *Wartości, zainteresowania i kompetencje muzyczne uczniów w woj. mazowieckim*. Fakt ten, sam w sobie, zasługuje na uwagę, nieczęsto bowiem zdarza się, aby organy nadzoru pedagogicznego inwestowały w badania kompetencji muzycznej uczniów. Śledząc poczynania administracji szkolnej na różnych szczeblach, można odnieść nieodparte wrażenie, że edukacja muzyczna nie jest przedmiotem szczególnej troski — nie obejmuje jej zewnętrzny pomiar wyników nauczania, a decydenci oświatowi ograniczają się najczęściej do wyłącznie deklaratywnego wspierania. Zapewniają o zrozumieniu i trosce o rozwój muzyczny uczniów, jednak w ślad za tym nie idą zazwyczaj ani konkretne działania, ani pomoc finansowa.

Podjęte badania to wynik porozumienia przedstawicieli Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, do których należała merytoryczna strona przedsięwzięcia, oraz dyrekcji Kuratorium Oświaty w Warszawie — odpowiadającej za organizację i przebieg badań. Niewątpliwie jedną z przesłanek zainteresowania tematem Mazowieckiego Kuratora Oświaty był fakt, iż przeprowadzone rok wcześniej ogólnopolskie badania dotyczące edukacji muzycznej w Polsce¹ nie objęły województwa mazowieckiego. Szeroko ówczesnie dyskutowane wyniki badań ogólnopolskich skłaniały do zadawania wciąż nowych pytań. W miejscach, w których diagnoza nie została przeprowadzona, poziom wyników nauczania pozostawał kwestią domagającą się rozstrzygnięcia, a jednocześnie dość powszechnie dawało się słyszeć stwierdzenia w rodzaju: „U nas jest lepiej, ogólnopolska diagnoza nas nie dotyczy”.

Sprowadzenie badań do jednego województwa umożliwiło bardziej wnikliwe zainteresowanie się tematem, głębsze wniknięcie w problematykę oraz zarysowanie nowych obszarów diagnozy. Badania w województwie mazowieckim dotyczyły trzech obszarów:

1. Sylwetki zawodowej nauczyciela muzyki.
2. Kompetencji muzycznych uczniów.
3. Tożsamości muzycznej dzieci i młodzieży.

¹ Badania nt. *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan, uwarunkowania, pożądane obszary zmiany* przeprowadzono w województwach: lubelskim, lubuskim, śląskim, podkarpackim, pomorskim, świętokrzyskim oraz warmińsko-mazurskim. Zostały one zrealizowane na zlecenie Zespołu Ekspertów ds. Muzyki w Szkolnictwie Polskiej Rady Muzycznej.

W ramach pierwszego z wymienionych zagadnień na podstawie badań ankietowych i danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) analizie poddano kwalifikacje nauczycieli, zakres ich obowiązków, ich postawy i opinie dotyczące pracy zawodowej i skutków wprowadzanych reform szkolnych². Kluczową część projektu stanowiły jednak badania z udziałem dzieci i młodzieży. Pierwsze z nich — badanie kompetencji muzycznych uczniów klas I–III oraz IV–VI szkół podstawowych i gimnazjów — miało na celu określenie wiedzy i umiejętności uczniów. Wyniki analizowano w różnych przekrojach uwzględniających wielkość, położenie, strukturę organizacyjną szkoły oraz liczebność klas.

Nie mniej istotna dla całego przedsięwzięcia była próba wskazania potrzeb, preferencji i zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży. W tym segmencie analizowano też stosunek uczniów do przedmiotu muzyka i do edukacji muzycznej. Działania te zmierzały do naszkicowania tego, co obecnie w literaturze przedmiotu określa się jako tożsamość muzyczną³. Przy słabnącym wpływie szkoły na kształtowanie się wszelkich postaw i cech osobowościowych, w tym na formowanie osobowości otwartych na doznania artystyczne, jest to problem wymagający głębszych refleksji. Tę część badań prowadził i nadzorował Andrzej Białkowski, pozostałe obszary projektu przeprowadził i opracował Mirosław Grusiewicz.

Niniejsza książka zawiera opis i analizę fragmentu projektu, który dotyczył badania kompetencji muzycznych uczniów. Przedstawiono w niej zarejestrowane w 2008 roku w województwie mazowieckim wyniki nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących — analizę wiedzy i umiejętności muzycznych uczniów.

Właściwą analizę poprzedza rozdział, w którym nakreślono zarys problematyki badań diagnostycznych w zakresie edukacji muzycznej. Omówiono w nim zagadnienia związane z metodologią badań, dokonano przeglądu ich kierunków i rodzajów, przedstawiono najważniejsze dokonania w tej dziedzinie w Polsce w ujęciu historycznym, a także zaprezentowano refleksje dotyczące aktualnego stanu metodologii i praktyki badań w zakresie edukacji muzycznej.

Podstawową część pracy stanowi rozdział *Kompetencje muzyczne w badaniach własnych*, w którym wyniki te omówiono oddzielnie dla każdego etapu edukacyjnego. Poszczególne podrozdziały w obrębie tej części opracowania zakończone są podsumowaniami zawierającymi próbę wskazania przyczyn i uwarunkowań winnych danemu stanowi rzeczy oraz porównanie wyników nauczania w województwie mazowieckim z wynikami ogólnopolskimi.

Kluczowym dla całej pracy jest jednak końcowy rozdział: *Podsumowanie — wnioski dla praktyki*. Otrzymane obiektywne dane stanowią tu punkt wyjścia do ogólnych rozważań nad stanem edukacji muzycznej w Polsce, przyjrzenia się jej rozwiązaniom systemowym, organizacyjnym oraz dydaktyczno-metodycznym. W ramach swoistej polemiki z wieloma obiegowymi tezami nakreślono najważniejsze, zdaniem autora niniejszego opracowania, działania, jakie można i należy podjąć w obszarze edukacji muzycznej.

² Wyniki badań dotyczące tego obszaru można znaleźć w: BIAŁKOWSKI, GRUSIEWICZ 2010a; 2010b.

³ Wyniki badań dotyczące tego obszaru można znaleźć w: BIAŁKOWSKI, GRUSIEWICZ 2009e; 2009f.

W tym miejscu autor pragnie podziękować za zainteresowanie tematem i współpracę przy realizacji badań Mazowieckim Kuratorom Oświaty, panom Grzegorzowi Tyszko i Karolowi Semikowi, oraz pani Annie Wesołowskiej — dyrektorowi Wydziału Strategii Nadzoru Pedagogicznego, a także wszystkim pracownikom Kuratorium Oświaty w Warszawie, których zaangażowanie i profesjonalizm organizacyjny przyczyniły się do uzyskania bogatego i miarodajnego materiału do analiz. Warto zaznaczyć, że sprawdziany, które dostarczyły materiału na potrzeby zaprezentowanych analiz, zostały rozwiązane przez 3289 uczniów (902 uczniów klas III szkoły podstawowej, 916 uczniów klas V–VI szkoły podstawowej, 1471 uczniów klasy III gimnazjum) ze 180 wybranych losowo szkół. Ich przeprowadzenie byłoby znacznie utrudnione bez pomocy przeszkolonych delegatów Kuratorium Oświaty w Warszawie, którzy brali udział we wszystkich badaniach terenowych i osobiście je nadzorowali.

1. Badania kompetencji muzycznych dzieci i młodzieży w Polsce — perspektywa metodologiczna i wyniki dotychczasowych badań

1.1. Perspektywa metodologiczna

Badania kompetencji muzycznych uczniów — w tym przede wszystkim dotyczące poziomu wiedzy i umiejętności — należą do podstawowego nurtu refleksji nad edukacją muzyczną. Prowadzi się je systematycznie od końca lat 60. XX wieku zarówno podczas badań diagnostycznych, jak i przy okazji eksperymentów pedagogicznych. Właściwa ocena stanu obecnego w obszarze badań oraz kształtowania kompetencji muzycznych uczniów, a także definiowanie i postulowanie zmian niewątpliwie domagają się nakreślenia rysu historycznego, wcześniej jednak warto przytoczyć kilka spostrzeżeń i uwag natury metodologicznej.

Przeglądając dość obszerny już polski dorobek naukowy z zakresu diagnostyki edukacji muzycznej, należy stwierdzić, że zdecydowana większość tych badań opierała się na pisemnych testach osiągnięć szkolnych. Do wyjątków należą indywidualne badania sprawnościowe uczniów. Za przeprowadzaniem tych pierwszych przemawia przede wszystkim łatwość realizacji i względny obiektywizm pomiaru. Choć w przypadku muzyki bardzo istotne wydaje się badanie umiejętności wykonawczych: śpiewu, gry na instrumencie, improwizacji i realizacji zadań twórczych, to podstawową trudnością w badaniach stopnia opanowania tych umiejętności jest ich czasochłonność — każdego ucznia trzeba badać indywidualnie — oraz subiektywizm oceny. Można i należy precyzyjnie określić kryteria oceny oraz starannie opracować strategię postępowania, ale — jak twierdzi Anna Jordan-Szymańska — zawsze będzie to jedynie dążenie do obiektywizacji (por.: JORDAN-SZYMAŃSKA 1990, 176). Warto tu jednak zaznaczyć, iż w przypadku muzyki elementarnej, prostych przykładów muzycznych, nagrywając materiał muzyczny czy — obecnie — posiłkując się odpowiednimi programami komputerowymi, można dokładnie określić poprawność intonacyjną, rytmiczną, a nawet emisyjną i muzyczno-artystyczną.

Umiejętności śpiewu zbiorowego i indywidualnego uczniów były określane w Polsce w ramach przeprowadzanych w latach 70. i 80. XX wieku badań wdrożeniowych nowych

programów i podręczników szkolnych do przedmiotu muzyka (por.: HOFFMAN-LIPSKA, JANKOWSKA 1980; 1981; 1984; 1990; KURCZ, WILK 1982). Ustalenie poprawności śpiewu stanowiło w nich jednak niewielki element szeroko zakrojonego projektu. Badania w całości oparte na indywidualnym pomiarze kompetencji wokalnych uczniów szkół ogólnokształcących w latach 90. XX zrealizowała także Barbara Kamińska (1997); opisy ciekawych przykładów indywidualnego pomiaru umiejętności muzycznych można ponadto znaleźć w dysertacji naukowej Jarosława Chacińskiego, która jednak dotyczyła nie dzieci, ale przyszłych nauczycieli muzyki (CHACIŃSKI 1996).

Drugim spostrzeżeniem z zakresu metodologii pomiaru dydaktycznego jest znacząca przewaga w badaniach testów o nieokreślonej parametryczności. Tworzone na potrzeby konkretnych badań, nie mają one opracowanych norm ani określonej trafności i rzetelności, trudno cokolwiek powiedzieć o łatwości poszczególnych ich zadań, ich mocy różnicującej, analiza ich wyników najczęściej też nie uwzględnia błędów pomiaru czy poziomu ufności (por.: GRUSIEWICZ 2008, 65).

Z testów szerszego użytku warto wymienić testy *Wiedzy muzycznej* powstałe na potrzeby ogólnopolskich olimpiad artystycznych w sekcji muzyki, przygotowywane od 1977 roku przez zespoły ekspertów, oraz obecnie powstające testy maturalne z historii muzyki, ale tak naprawdę tylko dwa testy dydaktyczne w zakresie powszechnej edukacji muzycznej doczekały się normalizacji i w pełni zasługują na miano testów szerokiego użytku. Są to: test dla uczniów szkół średnich Barbary Kamińskiej — *Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej* (KAMIŃSKA, KOTARSKA 1984) oraz test dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej Agnieszki Weiner — *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* (WEINER 2007). O pozostałych, wykorzystywanych w badaniach, jak i wykorzystywanych w codziennej pracy nauczycieli, które są zamieszczane w poradnikach metodycznych, w różnych publikacjach o zasięgu regionalnym i ogólnokrajowym oraz na stronach internetowych, M. Grusiewicz pisze, iż „nie wiemy, w jakim zakresie są diagnostyczne, na ile są trafne i rzetelne” (GRUSIEWICZ 2008, 66). Oceniając tę sytuację, wspomniany autor stwierdza: „O ile w innych szkolnych przedmiotach nauczania po 1989 roku nastąpił ogromny postęp w diagnostyce edukacyjnej, w konstrukcji testów pedagogicznych, to zmian tych nie widać w zakresie nauczania muzyki. Zadania z wiedzy i umiejętności muzycznych pomijane są w testach kompetencyjnych stanowiących podstawę przejścia do wyższego szczebla edukacyjnego, poza testami maturalnymi z historii muzyki nie są one w zasięgu większego zainteresowania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej” (GRUSIEWICZ 2008, 66).

Brak zainteresowania pedagogów analizowaną problematyką wspierany jest postawą uczniów, którzy niechętnie podejmują się zdawania matury z historii muzyki. W 2006 roku na terenie całego kraju możliwością taką zainteresowało się 1236 abiturientów, co stanowiło 0,3%, w roku 2008 było to 892 osoby (0,2%), zaś w roku 2011 do matury z historii muzyki przystąpiło 472 maturzystów (0,14%)⁴.

⁴ Dane ze sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, [on line] <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=247&Itemid=147>, dostęp dnia 1.08.2011 r. oraz P. Kaliński, *Matura 2011. O 14.00 rozpoczął się egzamin z historii muzyki*, serwis Wiadomości24.pl, [on line] http://www.wiadomosci24.pl/artykul/matura_2011_o_14_00_rozpoczal_sie_egzamin_z_historii_muzyki_19433, dostęp dnia 1.08.2011 r.

1.2. Wyniki dotychczasowych badań

Pierwsze typowo diagnostyczne badania dotyczące stanu wychowania muzycznego w Polsce przeprowadziła w 1968 roku Zofia Burowska. Objęły one ponad 800 uczniów z 47 klas I–IV krakowskich szkół podstawowych (BUROWSKA 1970). Badania wykazały niedostateczną efektywność kształcenia. Umiejętności i wiedza muzyczna uczniów okazywały się stosunkowo najlepsze w klasach I i II, lecz w klasach III i IV — zamiast wzrastać — malały. Winę za ten stan rzeczy autorka przypisywała jednostronnym zajęciom, polegającym na nauczaniu „ze słuchu” pieśni, oraz niewłaściwemu, niedostosowanemu do możliwości dzieci i mało atrakcyjnemu doborowi repertuaru.

Badania znacząco rozwinęły się w latach 70., co wiązało się z rozkwitem ośrodków akademickich kształcących nauczycieli muzyki. W wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach powoływano kierunki wychowania muzycznego, siłą rzeczy zaczęły więc powstawać prace magisterskie i doktorskie z zakresu diagnostyki edukacji muzycznej. Elementem sprzyjającym stało się również powstanie instytutów badawczych — Instytutu Programów Szkolnych, Instytutu Badań Pedagogicznych oraz Instytutu Kształcenia Nauczycieli.

Nie mniej istotnym motorem intensyfikującym badania było w tamtym czasie kształtowanie się w formie teoretyczno-świadomościowej polskiej koncepcji wychowania muzycznego oraz wdrażanie jej założeń do praktyki szkolnej. Wprowadzanie do edukacji powszechnej daleko idących zmian wymagało nie tylko rozwoju systemu kształcenia, doksztalcenia, doskonalenia i doradztwa nauczycieli, ale również pomiaru wyników nauczania (por.: PRZYCHODZIŃSKA 2011). Pod koniec lat 70. XX wieku zapoczątkowano cykl badań dzieci i młodzieży, nastawionych głównie na porównanie osiągnięć uczniów prowadzonych według programu do przedmiotu wychowanie muzyczne i nauczanych według nowo wprowadzonego programu do przedmiotu muzyka. Szukano odpowiedzi na pytania o słuszność koncepcji i efektywność założeń programowych. W celu skonfrontowania zakresu posiadanej wiedzy, wrażliwości muzycznej oraz zainteresowań muzycznych dzieci w obu etapach zastosowano te same narzędzia badawcze. Dokonując analiz zebranych wyników, nie stwierdzono istotnych różnic w osiągnięciach i zainteresowaniach uczniów prowadzonych według odmiennych koncepcji. Ogólny poziom nauczania muzyki w szkołach podstawowych autorzy badań określali jako dość niski (por.: HOFFMAN-LIPSKA, JANKOWSKA 1988; 1990a; 1990b).

Podobne badania kilka lat później przeprowadziła Ewa Hoffman-Lipska wspólnie z Teresą Żychowską — sprawdzały one stan wiedzy i doświadczeń muzycznych uczniów klas VIII szkół podstawowych. Poziom wychowania muzycznego w 36 testowanych szkołach okazał się bardzo zróżnicowany — najlepsze wyniki uzyskano w środowiskach małomiasteczkowych, najgorsze w wiejskich i wielkomijskich. Badania wykazały niski poziom wiedzy muzycznej dzieci przy zadowalającym poziomie wrażliwości muzycznej (por.: HOFFMAN-LIPSKA, ŻYCHOWSKA 1992; 1993; 1997).

Nieco inaczej do badań podszedł Andrzej Nyderek (1986; 1988a; 1988b), który zwrócił uwagę na uwarunkowania organizacyjne, systemowe i kadrowe efektywności edukacji muzycznej w szkołach podstawowych. Zasadniczym celem swoich działań uczynił on próbę wskazania czynników warunkujących sukces pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania muzycznego. Miarą tego sukcesu były między innymi wysokie wyniki uczniów w przeprowadzonych testach kompetencji muzycznych. W konkluzji wspomniany autor stwierdził, że nauczyciele, którzy osiągnęli wysokie wyniki nauczania, wykazywali pozytywny stosunek do pracy, do sztuki i wychowania estetycznego, charakteryzowali się serdecznością i życzliwością w stosunku do dzieci oraz że posiadali wyższe wykształcenie w zakresie wychowania muzycznego i aktywnie prowadzili muzyczną działalność pozalekcyjną (chóry, zespoły wokalne i instrumentalne), uzyskując nagrody i wyróżnienia w konkursach i przeglądach artystycznych.

Kolejne badania diagnostyczne — tym razem skupiające się na efektach kształcenia młodszych dzieci — przeprowadzono pod koniec lat 80. XX wieku pod kierunkiem Marii Cackowskiej; osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie muzyki badała wówczas skonstruowanymi przez siebie sprawdzianami i ankietami Andrea Jaworska (1991, 1997). Poziom opanowania umiejętności i wiadomości sugerowanych przez program autorka określiła jako dostateczny — najwyższe wyniki dotyczyły zadań percepcyjnych, najniższe zaś — gry na instrumentach. We wnioskach i postulatach A. Jaworska zwróciła uwagę na niewystarczające przygotowanie nauczycieli oraz na niedostatki bazy dydaktycznej.

Badania ukierunkowane na młodzież szkół ponadpodstawowych w tamtym okresie prowadziły między innymi: Barbara Smoleńska-Zielińska oraz Barbara Kamińska. Pierwsza z wymienionych w swojej pracy doktorskiej (SMOLEŃSKA 1985a; patrz również: SMOLEŃSKA-ZIELIŃSKA 1985; 1986) poszukiwała odpowiedzi na pytania dotyczące możliwości percepcyjnych młodzieży szkolnej oraz wpływu zajęć szkolnych na percepcję muzyki. Wyniki badań potwierdziły potrzebę prowadzenia lekcji muzyki w szkołach ponadpodstawowych. Uczniowie z klas, w których zajęcia takie prowadzono, wykazali zdecydowanie wyższy poziom wiedzy werbalnej, jak i ujawniającej się w doświadczeniu muzycznym, przy czym największą trudność badanym sprawiała obserwacja formy — rozpoznawanie i porównywanie utworów o różnych schematach formalnych.

Barbara Kamińska (1985; patrz również: KAMIŃSKA 1990; KAMIŃSKA, KOTARSKA 1984) sprawdzała z kolei stopień umiejętności i sprawności percepcyjnych w zakresie rozpoznawania stylu, literatury muzycznej, rozróżniania technik kompozytorskich, identyfikacji aparatu wykonawczego, próbowała ocenić zasób wiedzy muzycznej oraz ogólną orientację dotyczącą współczesnych wydarzeń muzycznych. Jej badania wykazały dalece niezadowalający poziom kompetencji muzycznych młodzieży, i to zarówno tej, która nie miała zajęć muzycznych w szkole, jak i tej, która takie zajęcia miała. Skonstruowany na potrzeby badań, wspomniany już wcześniej, *Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej* był wielokrotnie później wykorzystywany przez pracowników Katedry Psychologii Muzyki Akademii Muzycznej w Warszawie i udostępniany innym badaczom. Znane rezultaty badań uzyskane tym narzędziem pozwalają stwierdzić, że poziom mierzonych umiejętności okazuje się podobnie niski w każdej próbie badawczej (starsze klasy szko-

ły podstawowej, licea ogólnokształcące, szkoły zawodowe i technika), niezależnie od czasu badań.

Znaczącym wydarzeniem w zakresie badań diagnostycznych wychowania muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym było wykonanie w latach 80. XX wieku ekspertyzy naukowej pod kierunkiem Andrzeja Rakowskiego⁵, nt. *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*. W dziewięciu zespołach problemowych pracowało ponad 60 osób — wybitnych znawców problematyki. W pracach zespołu zajmującego się funkcjonowaniem muzyki w szkolnictwie powszechnym brali udział między innymi: Ewa Lipska, Maria Przychodzińska, Zofia Burowska, Janina Fyk, Leokadia Jankowska, Wiesława Kindykiewicz, Krystyna Stasińska, Ewa Lebecka, Marek Podhajski, Mirosław Niziurski, Jerzy Kurcz, Andrzej Wilk. Badania prowadzone na potrzeby ekspertyzy wykazały niską skuteczność edukacji muzycznej, a większość wniosków i postulatów skierowano wówczas do decydentów ministerialnych oraz uczelni kształcących nauczycieli. O znaczeniu wspomnianej ekspertyzy świadczy fakt, iż mimo upływu ponad 20 lat nadal uważana jest za wzór postępowania metodologicznego oraz organizacyjnego, a jej wyniki przytaczane są w dyskusjach nad stanem kultury muzycznej polskiego społeczeństwa i kondycją edukacji muzycznej.

W ramach podsumowania zarysowanego tu krótkiego przeglądu badań poziomu powszechnej edukacji muzycznej i kompetencji muzycznych uczniów szkół ogólnokształcących w okresie Polski Ludowej można stwierdzić, że — mimo niezłych programów i podręczników, rozbudowanego systemu kształcenia i doksztalcania nauczycieli — w PRL osiągnano dość słabe wyniki nauczania. Choć badania wykazywały wpływ szkoły na poziom kompetencji muzycznych uczniów, to był on zdecydowanie za mały w porównaniu z nakładem sił i środków, jakie inwestowano w edukację muzyczną, która okazywała się ostatecznie niezbyt efektywna. Niezależnie od czasu i miejsca przeprowadzenia pomiaru diagnostycznego poziom wiedzy i umiejętności uczniów pozostawał daleki od przewidywanego przez programy, a efekty kształcenia mierzone obiektywnymi sprawdzianami odbiegały w znacznym stopniu od zakładanych rezultatów. Przyczyn niepowodzeń upatrywano w wielu elementach strukturalnych, systemowych i organizacyjnych szkolnictwa, przy czym najczęściej winą obciążano uwarunkowania zewnętrzne — podnoszono argumenty „siermiężności” szkoły, małej liczby godzin, niewystarczających kwalifikacji nauczycieli, słabego wyposażenia pracowni muzycznych, nie doszukiwano się natomiast słabości w założeniach koncepcyjnych, programowych czy dydaktyczno-metodycznych (por.: GRUSIEWICZ 2002; 2006a).

W badaniach lat 70. i 80. XX wieku starano się też uchwycić czynniki wpływające na jakość kształcenia i wskazywano na pewne zależności, niemniej tego typu analizy eksploracyjne stały się podstawą badań w późniejszych latach.

Po przemianach ustrojowych w roku 1989 istotny wkład w badanie kompetencji muzycznych uczniów wniosły rozprawy doktorskie i habilitacyjne: Barbary Kamińskiej

⁵ *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*, ekspertyza pod red. A. Rakowskiego, tom I, Warszawa 1986; tom II, Warszawa 1990.

(wspomniane przy omawianiu badań indywidualnych uczniów) oraz Barbary Smoleńskiej-Zielińskiej, Elżbiety Szubertowskiej, Agnieszki Weiner, Mirosława Grusiewicza. Badania te nie tylko określały poziom kompetencji muzycznych, ale przede wszystkim starały się uchwycić czynniki wpływające na wiedzę i umiejętności uczniów.

W badaniach z lat 90. XX wieku Barbara Smoleńska-Zielińska (1997; 2002) skoncentrowała się na wysokiej, artystycznej muzyce współczesnej. Jej analizy potwierdziły głęboki sens wprowadzania ambitnej muzyki współczesnej w zakres edukacji szkolnej. Wspomniana autorka zauważyła, że muzyka ta może znaleźć w młodych słuchaczach wrażliwych odbiorców; według niej młodzież jest znacznie bardziej otwarta na współczesną poważną twórczość muzyczną niż nauczyciele, którzy często podczas lekcji nie realizują związanych z nią treści programowych.

Z kolei Elżbieta Szubertowska (1989; 2003a; 2003b), określając kompetencje muzyczne uczniów bydgoskich liceów ogólnokształcących, skupiła się na czynnikach związanych z ich aktywnością muzyczną oraz uwarunkowaniami środowiskowymi. Posługując się *Testem orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej* B. Kamińskiej, zwróciła uwagę na szereg braków w kompetencjach muzycznych licealistów. Badania nie wykazały istotnych zależności między wiedzą muzyczną a umiejętnościami słuchowymi uczniów, ważne natomiast dla wiedzy i umiejętności słuchowych okazało się aktywne uprawianie muzyki w formie gry na instrumentach.

Agnieszka Weiner (2010), w swoich badaniach przeprowadzonych opracowanym przez siebie, wystandaryzowanym i znormalizowanym *Testem Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* (por.: WEINER 2007), skupiła się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o poziom i strukturę umiejętności percepcyjnych dzieci po pierwszym etapie edukacyjnym. Za główny cel pracy postawiła sobie empiryczną weryfikację opracowanego wcześniej, autorskiego, teoretycznego modelu uwarunkowań kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, osadzonego w koncepcji dynamicznego interakcjonizmu. Było to pierwsze uwzględniające tak szeroki zakres ujęcie zagadnienia wyznaczników kompetencji muzycznych dzieci. Pozwoliło ono na podjęcie próby ulokowania modelu predyktorów kompetencji muzycznych na tle uniwersalnych mechanizmów rozwojowych człowieka.

U progu XXI wieku badania podejmował też Mirosław Grusiewicz (1999a; 1999b), który — w ramach projektu zmierzającego do określenia stopnia wpływu samooceny przygotowania zawodowego i formalnych kwalifikacji nauczycieli na rezultaty ich działalności lekcyjnej i pozalekcyjnej — badał testami osiągnięć szkolnych kompetencje muzyczne uczniów klas VI szkół podstawowych. Spośród 182 nauczycieli wyselekcjonował 16 o najniższej oraz 16 o najwyższej samoocenie, a następnie określał między innymi poziom umiejętności, wrażliwości, wiedzy i zainteresowań muzycznych ich uczniów. Co ciekawe, samoocena w zakresie przygotowania do pracy bardziej korelowała z wysokimi wynikami testów niż rzeczywiste wykształcenie pedagogów, a najwyższe wyniki uzyskano w szkołach, w których aktywnie funkcjonowały chóry, zespoły wokalne, instrumentalne oraz taneczno-muzyczne, bądź też w szkołach położonych w aktywnych kulturowo miejscach, w pobliżu prężnie działających ośrodków kultury. Podstawowym zaś wyróżnikiem na-

uczycieli o najwyższych osiągnięciach uczniów w testach kompetencji muzycznych była ich aktywność pozalekcyjna w zakresie animacji kultury muzycznej w środowisku szkolnym i lokalnym.

O obecnym stanie wiedzy i umiejętnościach muzycznych uczniów szkół podstawowych i gimnazjów można wnioskować przede wszystkim na podstawie dwóch obszernych projektów badawczych — ogólnopolskiego, pt.: *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan, uwarunkowania, pożądane obszary zmiany*, oraz wspomnianego już przedsięwzięcia, będącego przedmiotem niniejszego opracowania: *Wartości, zainteresowania i kompetencje muzyczne uczniów w województwie mazowieckim*. Swoimi rozmiarami i zasięgiem zbliżone są one do ekspertyzy A. Rakowskiego, niemniej poza rozproszonymi artykułami (BIAŁKOWSKI, GRUSIEWICZ 2009a; 2009b; 2009c; 2009c; BIAŁKOWSKI, GRUSIEWICZ, MICHALAK 2010) nie doczekały się jak dotąd monograficznego opracowania. Niniejsza praca ma między innymi wypełnić tę lukę i dostarczyć rzetelnej wiedzy na temat aktualnych kompetencji muzycznych uczniów szkół ogólnokształcących.

2. Metodologia badań własnych

2.1. Objasnienia terminologiczne

W pedagogice muzyki bardzo często można spotkać termin „kompetencje”, którego najczęściej się nie wyjaśnia, powszechnie bowiem panuje przekonanie, że jest on znany i rozumiany. Warto jednak określić definicję kompetencji. Według słownika języka polskiego kompetencja to „zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających określonemu organowi itp.; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”⁶. Denotacja słowa „kompetencje” obejmuje zatem instytucje, urzędy, wyznacza im zakresy uprawnień do działania — w tym znaczeniu osoby wykonujące określone zawody również posiadają konkretne uprawnienia (kompetencje) do wykonywania pewnych czynności.

Drugie znaczenie słowa „kompetencje” odnosi się do zakresu rzeczywistej wiedzy i umiejętności osób. Coraz częściej do tego zestawu — zarówno w teorii, jak i w praktyce — dodaje się postawy oraz pewne predyspozycje i właściwości osobowe warunkujące sprawne zarządzanie sobą oraz wysoką skuteczność interpersonalną (por.: WHIDDETT, HOLLYFORDE 2003). W najnowszej literaturze nabytą wiedzę i umiejętności określa się czasami jako „kompetencje twarde”, zaś postawy, predyspozycje i właściwości osobowe jako „kompetencje miękkie” (por.: SMÓŁKA 2008; 2006, 81–92 oraz <http://www.miekkie-kompetencje.pl/definicje>).

W zależności od podejścia metodologicznego, umiejscowienia omawianego terminu w strukturze innych pojęć, kompetencje mogą być tożsame, zbliżone lub służyć do wyjaśnienia terminów „kwalifikacje”, „umiejętności”, „osiągnięcia”, „przygotowanie zawodowe/fachowe”. Najczęściej też mówienie o kompetencjach wiąże się z uszczegółowieniem ich zakresu, określeniem, czego dotyczą. W literaturze przedmiotu można znaleźć publikacje na temat kompetencji społecznych, komunikacyjnych, umysłowych, interpersonalnych, organizacyjnych, technicznych, biznesowych, przywódczych, fizycznych. Grzegorz Filipowicz w swojej pracy wyróżnił zaś i scharakteryzował kompetencje osobiste, społeczne, menedżerskie, specjalistyczno-techniczne (por.: FILIPOWICZ 2004).

Z punktu widzenia niniejszej pracy szczególnie interesujące wydaje się znaczenie terminu odwołujące się do rzeczywistej wiedzy i umiejętności osób, które występuje na gruncie nauk pedagogicznych. W pedagogice — gdzie zagościło ono w XX wieku i współwystępuje z pojęciem umiejętności — kompetencje nazywa się niekiedy umiejętnościami wyższego rzędu.

⁶ Słownik języka polskiego, tom I A–K, PWN, Warszawa 1978, s. 977; por.: ARNOLD, 2009, s. 166.

W *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE) wprowadzono termin „kompetencje kluczowe”, które zdefiniowano jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Określono, że „kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (OKOŃSKA-WALKOWICZ, PLEBAŃSKA, SZALENIEC 2009, 16–17). W ramach zalecenia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewanie się w językach obcych,
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 4) kompetencje informatyczne,
- 5) umiejętność uczenia się,
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie,
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość,
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

W polskiej pedagogice pojęcie kompetencji zostało ściśle określone i zdefiniowane w ramach prac nad Nową Maturą i w związku z realizacją programu „Kreator”⁷, w drugiej połowie lat 90. XX wieku. Według materiałów wspomnianego programu „być kompetentnym to nie tylko umieć coś zrobić, ale doskonale rozumieć, dobrze sobie z czymś radzić” (cyt. za: OKOŃSKA-WALKOWICZ, PLEBAŃSKA, SZALENIEC 2009, 16). Tak sformułowaną definicję kompetencji uszczegółowiono, wyszczególniając pięć „kompetencji kluczowych”, do których nawiązywały później wstępne wersje podstaw programowych opracowane podczas prac nad reformą szkolną z 1999 roku⁸. Były to:

- organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
- skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach,
- efektywne współdziałanie w zespole,
- rozwiązywanie problemów w twórczy sposób,
- efektywne posługiwanie się technologią informacyjną⁹.

Oprócz kompetencji ogólnych twórcy programu „Kreator” wymienili i te, które uczeń powinien nabyć w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania. Dla przykładu, w drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VI szkoły podstawowej) szkoła powinna stworzyć wa-

⁷ Program „Kreator” realizowany w latach 1995–1998 na zlecenie MEN miał przygotować system szkolny do planowanej reformy szkolnej. Jednym z realizowanych w ramach tego przedsięwzięcia zadań było opracowanie kompetencji kluczowych oraz sposobów włączania ich do szkolnych przedmiotów ogólnokształcących.

⁸ *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*, Załącznik do zarządzenia nr 8 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 1997 r., znowelizowany 15 lutego 1999 r.

⁹ Por.: *Program Kreator*, „Serwis oświatowy WSiP” [on line] <http://www.wsipnet.pl/oswiata/arts.php?dz=9&nid=372>, dostęp dn. 8.08.2011 r. oraz *Słowniczek oświatowy. Kompetencje kluczowe*, „Serwis oświatowy WSiP” [on line] http://www.wsipnet.pl/oswiata/os_sloownik.php?literka=K&haslo=344, dostęp dn. 8.08.2011 r.

runki do zdobycia kompetencji w zakresie śpiewania piosenek, pieśni i kanonów ze słuchu i przy pomocy nut w jednogłosie oraz w dwugłosie; grania na instrumentach melodii i akompaniamentu ze słuchu i z nut; rytmizowania tekstów i układania do nich melodii; tworzenia ilustracji muzycznych, reagowania na sygnały muzyczne; wyróżniania barw instrumentów; rozpoznawania poznanych utworów muzycznych. W trzecim etapie edukacyjnym (dzisiejsze gimnazjum) powinna zapewnić możliwość zdobycia kompetencji w zakresie: wykonania prostych faktur homofonicznych i polifonicznych kompozycji wokalnych i wokально-instrumentalnych; rozumienia podstawowych zjawisk w historii muzyki; kojarzenia zjawisk muzycznych z tłem historycznym; przyswojenia podstawowego kanonu dzieł muzycznych; oceny dzieła muzycznego; kształtowania postawy krytycznej i umiejętności oceny różnych odmian muzyki, mediów, ich miejsca w życiu codziennym człowieka.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego¹⁰ termin „kompetencje” zmieniło na „osiągnięcia”, niemniej ogólne wymagania w stosunku do ucznia w zakresie umiejętności słuchania, grania, śpiewania, tworzenia muzyki oraz wiedzy muzycznej i postaw promuzycznych zostały zachowane.

Także nowa podstawa programowa z 2009 roku nie wniosła istotnych zmian w zakresie edukacji muzycznej. Wymagania w stosunku do ucznia i kompetencje, jakie powinien posiadać, kończąc poszczególne etapy edukacyjne, nie uległy zasadniczym przekształceniom. Zostały one przede wszystkim bardziej sprecyzowane, szerzej opisane i ujednoczone w formie, a tekst określającego je rozporządzenia podzielono na trzy części odpowiadające poszczególnym zagadnieniom kształcenia kulturowego: „odbiór wypowiedzi i wykorzystanie informacji w nich zawartych; tworzenie wypowiedzi; analiza i interpretacja tekstów kultury”¹¹.

2.2. Cele i problemy badań

Podstawowym celem podjętych badań było określenie poziomu i struktury kompetencji muzycznych uczniów szkolnictwa powszechnego w województwie mazowieckim. Autorowi zależało na wskazaniu podstawowych luk kompetencyjnych, obszarów wiedzy i umiejętności szczególnie słabo opanowanych przez uczniów, ale starano się również zdefiniować te kompetencje, których poziom jest zgodny z zakładanym w podstawie programowej. Dokonano też próby określenia czynników mających wpływ na obecny stan eduka-

¹⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dziennik Ustaw nr 4, poz. 129 z dnia 23 lutego 1999 r.).

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dziennik Ustaw nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009 r.).

cji muzycznej oraz porównano wyniki nauczania muzyki w województwie mazowieckim z wynikami ogólnopolskimi. Zabiegi te wydają się znaczące dla zrozumienia istoty problemów edukacji muzycznej oraz planowania wszelkich zmian w tym obszarze edukacyjnym.

Zasadnicze problemy badawcze ujęto w podanych niżej pytaniach.

- Jaka jest struktura i poziom kompetencji muzycznych uczniów kończących edukację wczesnoszkolną?
- Jaka jest struktura i poziom kompetencji muzycznych uczniów kończących szkołę podstawową?
- Jaka jest struktura i poziom kompetencji muzycznych uczniów kończących gimnazjum?
- Czy położenie i wielkość szkoły różnicują wyniki edukacji muzycznej?
- Czy struktura organizacyjna i typ szkoły różnicują wyniki edukacji muzycznej?
- Jak przedstawiają się kompetencje muzyczne uczniów województwa mazowieckiego na tle wyników ogólnopolskich?

Zrealizowanie celów badań oraz uzyskanie odpowiedzi na zaprezentowane pytania pozwoliło na sformułowanie odpowiednich wniosków dla nadzoru pedagogicznego, instytucji prowadzących szkoły, doradczych oraz dla dyrektorów szkół i nauczycieli.

2.3. Przedmiot, organizacja i przebieg badań

Próbę badawczą wyselekcjonowano za pomocą dwustopniowego doboru losowego — najpierw wylosowano określone szkoły, z których losowo wybrano uczniów z jednej klasy. Osobno dokonano doboru próby dla poszczególnych etapów edukacyjnych.

Zestawienie statystyczne próby badawczej przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Ogólne zestawienie szkół i uczniów objętych badaniami

Etap edukacyjny	Liczba szkół	Liczba uczniów		
		chłopcy	dziewczęta	razem
I etap, kształcenie zintegrowane, kl. III SP	55	443	459	902
II etap, kl. V–VI SP	51	449	467	916
III etap, kl. III gimnazjum	74	722	749	1471
SUMA	180	1614	1675	3289

Badania prowadzono z założenia wśród uczniów kończących cykl kształcenia muzycznego na danym etapie. Wyjątek dopuszczono jedynie na drugim etapie edukacyj-

nym, w którym jedna klasa (25 uczniów) reprezentowała przedostatni oddział kształcenia (w badaniach tego etapu wzięło udział 50 klas VI i jedna klasa V) — pozostałe to oddziały kończące dany etap¹².

W wylosowanych szkołach znalazły się jednostki działające samodzielnie i w ramach zespołów szkół, część z nich to placówki społeczne i prywatne. Zestawienie typów szkół przyjętych w badaniach przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Typy szkół przyjęte w badaniach

Etap edukacyjny/ /Liczba szkół	Typ placówki				Razem
	Zespoły szkół publicznych	Samodzielne szkoły publiczne	Szkoły społeczne i prywatne	Szkoły specjalne	
Szkoła podstawowa — nauczanie zintegrowane	15	36	4	—	55
Szkoła podstawowa — klasy IV–VI	9	42	—	—	51
Gimnazjum	19	42	9	4	74
SUMA	43	120	13	4	180

W wylosowanej próbie badawczej zdecydowanie dominowały szkoły publiczne, ale jest ich również najwięcej w populacji generalnej, próba badawcza odzwierciedlała zatem w ogólnych zarysach strukturę szkolnictwa w województwie mazowieckim. W analizach statystycznych szkoły społeczne i prywatne zostały połączone w jedną kategorię z uwagi zarówno na podobieństwa organizacyjne, jak i niewielką ich liczbę. Znalazły się wśród nich placówki kierowane przez organizacje religijne, szkoły o profilu artystycznym, kulturalnym, sportowym, językowym. Szkoły specjalne to placówki z oddziałami przysposabiającymi do pracy i dla dzieci upośledzonych umysłowo i niepełnosprawnych.

Podstawową metodą badawczą był pomiar diagnostyczny przeprowadzony za pomocą testów osiągnięć szkolnych opracowanych dla każdego etapu oddzielnie. Test dla młodszych uczniów szkół podstawowych prawie w całości oparto na nagraniach muzycznych. Testy dla starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjum były dwuczęściowe (na rozwiązanie ich uczniowie mieli przewidziane dwie jednostki lekcyjne). Pierwsze ich części to typowe zadania wielokrotnego wyboru, penetrujące przede wszystkim wiedzę ucznia, natomiast w drugim etapie — opartym na nagraniach muzycznych — sprawdzano wiedzę, umiejętności i doświadczenia związane z percepcją muzyki.

¹² Należy zaznaczyć, iż badania przeprowadzono w czasie, kiedy obowiązywały inne niż obecnie ramowe plany nauczania; w szkole podstawowej przedmiotowi muzyka przypadało dwie godziny w trzyletnim okresie nauczania i w niektórych szkołach w klasie V kończono cykl kształcenia muzycznego. Por.: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dziennik Ustaw nr 15, poz. 142 z dnia 25 lutego 2002 r.).

Przed przystąpieniem do konstrukcji testów osiągnięć muzycznych uczniów przeanalizowano dokładnie zapisy podstawy programowej¹³, wybrane podręczniki do pierwszego etapu edukacyjnego oraz wszystkie dopuszczone i dostępne na rynku podręczniki do muzyki dla drugiego i trzeciego etapu edukacyjnego. Na początku — w oparciu o cele, treści, przewidywane osiągnięcia nauczania wyartykułowane w podstawie programowej — ustalono zakresy tematyczne testów; następnie — na podstawie analizy podręczników szkolnych — precyzyjnie dookreślono pytania. Jako zasadę przyjęto uwzględnianie w pytaniach tylko treści, w tym i muzyki, które występują w wielu różnych podręcznikach. W niniejszym opracowaniu nie przytoczono analizy podstaw programowych i podręczników — w syntetycznej formie są one dostępne w innych publikacjach (GRUSIEWICZ 2006b; BIAŁKOWSKI, GRUSIEWICZ, MICHALAK 2010).

Badania właściwe poprzedzono pilotażowymi, które zostały przeprowadzone w kilku szkołach na terenie Lublina, Nałęczowa oraz w Wąwolnicy. Miały one przede wszystkim na celu dopracowanie narzędzi pomiaru, tak aby te uzyskały odpowiednią parametryczność, były trafne i rzetelne. Sprawdziany pilotażowe pozwoliły odrzucić wszystkie niejednoznaczne, a przede wszystkim zbyt łatwe i zbyt trudne zadania oraz zadania o ujemnej mocy różnicującej. W końcowej wersji testów zostawiono najbardziej czułe zadania, które powinny w sposób dostateczny różnicować wiedzę i umiejętności poszczególnych uczniów, co w efekcie końcowym pozwoliłoby dokładnie wyznaczyć obszary wiedzy i niewiedzy dzieci i młodzieży.

Podstawowymi kryteriami w ostatecznej weryfikacji zadań były ich trudność oraz moc różnicująca. Za optymalny wskaźnik łatwości¹⁴ w zadaniach otwartych przyjęto 0,50, w zadaniach zamkniętych — 0,75 (por.: NIEMIERKO 1975, 114–164, 256–276). W celu określenia kompetencji muzycznych uczniów najsłabszych i najlepszych w końcowej wersji testów uwzględniono również zadania, których wskaźnik łatwości w badaniach pilotażowych był poza wymienionym przedziałem.

Procedurę ustalania mocy różnicującej przyjęto za Anną Kozłowską. Uczniowie zostali uszeregowani według osiągniętych rezultatów i podzieleni na trzy jednakowo liczne grupy. Analizie poddano uczniów „najlepszych” i „najgorszych”, a ich wyniki skorelowano na podstawie wzoru: $WMR = (P_a - P_b) / N$, gdzie WMR to wskaźnik mocy różnicującej, P_a — ilość poprawnych odpowiedzi w grupie uczniów lepszych, P_b — ilość poprawnych odpowiedzi w grupie uczniów słabszych, a N to ilość uczniów w grupie — lepszych lub słabszych (por.: KOZŁOWSKA 2002, s. 67–76).

Jednym z priorytetów przy konstrukcji **testu dla uczniów edukacji zintegrowanej**¹⁵ było dostosowanie go do ograniczonych możliwości koncentracji dzieci w tym wieku na

¹³ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. (Dziennik Ustaw nr 51, poz. 458 z dnia 9 maja 2002 r.).

¹⁴ Łatwość zadania (p) — stosunek liczby punktów uzyskanych za rozwiązanie zadania do maksymalnej liczby możliwych punktów do uzyskania. 0,00–0,19 — zadanie bardzo trudne; 0,20–0,49 — trudne; 0,50–0,69 — umiarkowanie trudne; 0,70–0,89 — łatwe; 0,90–1,00 — bardzo łatwe; por.: NIEMIERKO 1999, 146–169.

¹⁵ Test ten został opracowany przez Agnieszkę Weiner i Jerzego Dyląga.

jednorodnych czynnościach. Z tego też względu test umownie został podzielony na trzy części, które uczniowie mogli rozwiązywać w dowolnej kolejności i w dowolnym czasie zajęć szkolnych. Celowo też zadania nie tworzyły bloków tematycznych, a sąsiadujące ze sobą charakteryzowały się różnorodnością treściową i formalną. W celu ograniczenia odpowiedzi niezgodnych z intencjami prowadzących badania polecenia do zadań były dwukrotnie głośno czytane. Test składał się z 14 zadań (22 itemów), za każde poprawne rozwiązanie zadania (itemu) przyznawany był jeden punkt. Łącznie za rozwiązanie wszystkich przykładów można było otrzymać 22 punkty.

Aktualna podstawa programowa kształcenia zintegrowanego w niewielkim stopniu odnosi się do zagadnień związanych z edukacją muzyczną. W treściach uwzględnia się wyłącznie percepcję elementów akustyki środowiska człowieka, percepcję utworów muzycznych, brzmienie głosów i instrumentów muzycznych, zagadnienia dźwięku, rytmu, tempa oraz wspomina się, że treścią edukacji jest śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką. Stanowiło to dość poważne ograniczenie przy konstrukcji sprawdzianu. W ostatecznej wersji pytania sprawdzianu dotyczyły:

- a) umiejętności rozpoznawania elementów akustyki środowiska człowieka — zadanie 1 (3 itemy);
- b) umiejętności rozpoznawania instrumentów muzycznych — zadania 3, 11 (5 itemów);
- c) umiejętności rozpoznawania głosów ludzkich — zadania 7, 12 (3 itemy);
- d) umiejętności odczucia wyrazu emocjonalnego muzyki — zadania 4, 8, 9, 13 (5 itemów);
- e) umiejętności percepcji formy i elementów muzyki — zadania 5, 10 (2 itemy);
- f) umiejętności zapamiętywania i odtwarzania rytmu — zadanie 14 (1 item);
- g) znajomości instrumentów muzycznych i nut — zadania 2, 6 (3 itemy).

Test dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej składał się z dwóch części i obejmował łącznie 17 zadań — 80 itemów. Zadania części I sprawdzały:

- a) znajomość zapisu muzycznego — zadania: 1, 2, 3, 4, 5, 6 (22 itemy);
- b) znajomość wybranych dzieł instrumentalnych i pieśni — zadania 7, 10, 11 (7 itemów);
- c) znajomość instrumentów muzycznych klasycznej orkiestry symfonicznej oraz ludowych — zadania 8, 9 (12 itemów);
- d) znajomość polskich tańców narodowych — zadanie 12 (4 itemy);
- e) znajomość różnych zagadnień z zakresu kultury muzycznej — zadanie 13 (12 itemów).

Pytania części II dotyczyły umiejętności rozpoznawania ze słuchu:

- a) instrumentów muzycznych — zadanie 14 (6 itemów);
- b) utworów muzyki klasycznej i pieśni — zadania 15, 16 (13 itemów);
- c) polskich tańców narodowych — zadanie 17 (4 itemy).

Test dla uczniów gimnazjum składał się z 23 zadań (143 itemy). Część I to typowe zadania wielokrotnego wyboru, przyporządkowania i krótkiej odpowiedzi. 18 zadań I części (101 itemów) badało:

- a) znajomość ważnych dla kultury muzycznej dzieł wybitnych twórców — zadania 1, 2, 7 (27 itemów);

- b) znajomość kompozytorów (nazwisk, kraju pochodzenia, epoki) — zadania 3, 4, 5, 6, 16 (7 itemów);
- c) znajomość historii form, gatunków i stylów muzycznych — zadania 8, 9, 10, 11, 18 (17 itemów);
- d) znajomość polskich tańców narodowych — zadania 12, 13 (7 itemów);
- e) znajomość tańców z różnych regionów świata — zadanie 14 (16 itemów);
- f) znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej — zadanie 15, 17 (27 itemów).

Pytania części II (5 zadań — 42 itemy) dotyczyły umiejętności rozpoznawania ze słuchu:

- a) określonego stylu epoki — zadanie 19 (6 itemów);
- b) stylu kompozytora — zadanie 20 (6 itemów);
- c) znanych utworów muzycznych — zadanie 21 (16 itemów);
- d) gatunków muzyki rozrywkowej — zadanie 22 (8 itemów);
- e) muzyki etnicznej — zadanie 23 (6 itemów).

Wyniki badań opracowano, stosując właściwe dla próby badawczej podstawowe metody statystyki opisowej. Większość prezentowanych wyników oparta została na zestawieniach procentowych. Zastosowano również miary tendencji centralnej — średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe oraz współczynnik korelacji rangowej Spearmana.

3. Kompetencje muzyczne w badaniach własnych

3.1. Zakres i struktura kompetencji muzycznych uczniów klas III edukacji zintegrowanej

Umiejętność rozpoznawania elementów akustyki środowiska człowieka — wrażliwość na barwę

Umiejętność rozpoznawania elementów akustyki środowiska człowieka badana była jednym zadaniem składającym się z trzech przykładów (zadanie 1 a, b, c). Po wysłuchaniu nagranych fragmentów uczniowie mieli napisać, z czym kojarzą im się usłyszane odgłosy, a słuchali kolejno dźwięku odbijanej piłki, cięcia papieru nożyczkami i bzyczenia pszczoł.

W pierwszym przykładzie za prawidłową odpowiedź uznawano wszystkie dotyczące odbijania piłki — „odbijanie piłki”, „piłka”, „rzucanie piłką”, „kopanie piłki”, „gra w siatkówkę”, „gra w piłkę”, „koszykówka” oraz określenia nawiązujące do rytmiczności i miękkiego brzmienia odbijanej piłki, takie jak „bębenek”, „odgłosy bębena” oraz „tętent” (koni, kopyt), „tupot”, „skakanie”, „bieganie po schodach”. Odpowiedzi tego typu udzieliło w sumie 86,8% badanych, przy czym w grupie tej nieznacznie przeważały dziewczęta — 89,5% poprawnych odpowiedzi, chłopcy — 84,0%. Wśród odpowiedzi przyjętych za poprawne zdecydowanie najwięcej uczniów wskazywało, że słuchane odgłosy kojarzą im się z bębniem.

Wysoka rozwiązywalność tego przykładu to między innymi efekt uznania za prawidłowe szerokiego spektrum odpowiedzi; za błędne uważano wyłącznie całkowicie chybione stwierdzenia. Niemniej w zadaniu pytano o skojarzenia uczniów, a nie o to, co konkretnie zostało nagrane; chodziło o określenie umiejętności rozróżniania pewnych barw i świadomości potencjalnego źródła tego rodzaju odgłosów. Przyjęcie sztywnego stanowiska, że prawidłowymi odpowiedziami są tylko te związane z odbijaniem piłki, spowodowałoby znaczny spadek ilości poprawnych wskazań — do poniżej 20%.

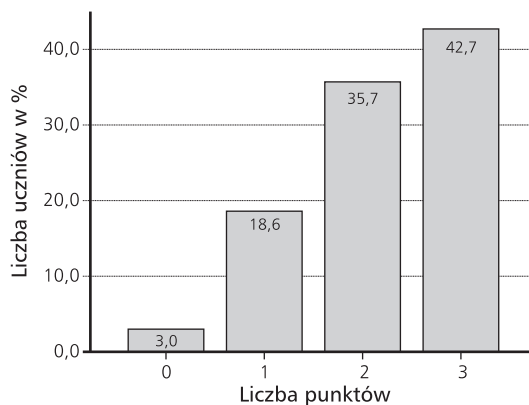
W drugim przykładzie prawidłowymi odpowiedziami były: „cięcie papieru nożyczkami”, „cięcie (kartki, tektury, papieru)”, „cięcie nożyczkami”, „nożyczki”, „rwanie (kartki, papieru)”. Podobnie jak wcześniej za prawidłowe uznawano skojarzenia z odgłosami

zbliżonymi do „ciąćcia papieru nożyczkami”, takie jak: „papier”, „gniecenie kartki”, „piłowanie”, „ostrzenie”, „łamanie (kości, gałęzi)”, „koszenie (trawy, żywopłotu)”, „chrupanie”. Takich odpowiedzi uzyskano 65,6% (dziewczęta — 66,0%, chłopcy — 65,2%).

Przy kolejnym nagraniu za właściwe uznawano wszystkie skojarzenia związane z owadami („bzyczenie pszczoły”, „brzęczenie”, „latanie”, „fruwanie”, „rój”, „ul”, „muchy”, „osy”, „komary”, „bąki”). Takich prawidłowych odpowiedzi uzyskano 65,6% (chłopcy — 63,9%; dziewczęta — 67,3%).

Ogółem w zadaniu badającym umiejętność rozpoznawania elementów akustyki naturalnego środowiska człowieka i wrażliwość na barwę uzyskano 72,7% poprawnych odpowiedzi (dziewczęta udzieliły ich 74,3%, zaś chłopcy — 71,0%). Przy maksimum 3 punktów uzyskano średnią 2,18 przy odchyleniu standardowym 0,84. Wśród całkowicie błędnych odpowiedzi sporo było odnoszących się do współczesnego świata techniki. Nie miała grupa uczniów niezależnie od przykładu słyszała odgłosy komputera, drukarki, pędzącego pociągu, jadącego samochodu, lecącego samolotu. Osobne grupy stanowili uczniowie we wszystkim dopatrujący się odgłosów natury (spadające liście, szelest wiatru, ryk świni czy innych zwierząt gospodarskich) lub doszukujący się wyłącznie skojarzeń muzycznych, starający się określić, jaki instrument muzyczny ma brzmienie najbardziej zbliżone do słyszanych odgłosów.

Procentowy rozkład wyników uzyskanych przez uczniów w zadaniu sprawdzającym wrażliwość na barwę i umiejętność rozpoznawania elementów akustyki środowiska człowieka przedstawiono na wykresie 1.



Wykres 1. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu wrażliwości na barwę i umiejętności rozpoznawania elementów akustyki środowiska człowieka

Należy zaznaczyć, iż prezentowane wyniki powinny być traktowane jako dość orientacyjne. W celu precyzyjnego określenia kompetencji sprawdzanych przez zadanie 1 należałoby zastosować przynajmniej kilkanaście przykładów oraz zastosować formę badań indywidualnych, w których prowadzący ma bezpośredni kontakt z uczniem i zapisuje jego odpowiedzi, gdyż na wypowiedzi dzieci wpływa nie tylko ich wrażliwość na barwę, ale

i wyobraźnia czy też umiejętność precyzyjnego wypowiedzania się. Przy opisanych wyżej zastrzeżeniach można jednak stwierdzić, że około 3/4 uczniów kończących edukację zintegrowaną jest w stanie właściwie określić otaczające ich odgłosy. Potrafią oni rozróżnić podstawowe parametry dźwięku, takie jak dźwięk głuchy, metaliczny, matowy, rytmiczny, twardy, dźwięczny, stłumiony, stuk, brzęczenie, zgrzyt, oraz orientują się, co takie dźwięki może wydawać. Można powiedzieć, że prawie 75% uczniów klas III szkół podstawowych województwa mazowieckiego ma odpowiednią wrażliwość słuchową.

Umiejętność rozpoznawania instrumentów muzycznych

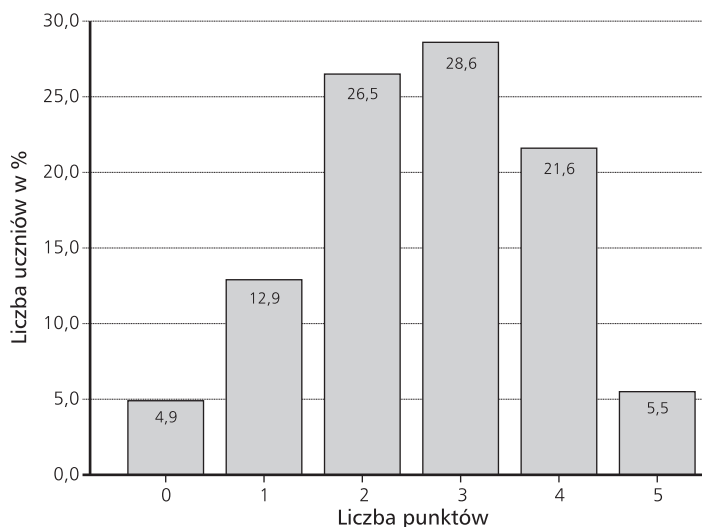
Umiejętność rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych badały dwa zadania (3, 11).

Zadanie 3 w formie wielokrotnego wyboru polegało na zaznaczeniu typu orkiestry, jaka wykonywała prezentowany fragment muzyczny — wśród przedstawionych uczniom możliwości znalazły się: orkiestra dęta, smyczkowa, symfoniczna, a prezentowanymi utworami były: P. Czajkowskiego *Taniec rosyjski* w wykonaniu orkiestry symfonicznej oraz J. Straussa *Marsz Radetzky'ego* na orkiestrę dętą.

Przykład pierwszy prawidłowo rozwiązało 41,8% uczniów (42,3% dziewcząt, 41,3% chłopców); najczęstszy błąd polegał na wskazaniu „orkiestry smyczkowej”. W drugim przykładzie uzyskano więcej prawidłowych odpowiedzi — 66,4% (dziewczeta — 65,6%, chłopcy — 67,3%), przy czym należy zaznaczyć, że wybór był tu łatwiejszy ze względu na specyficzne brzmienie orkiestry dętej, które zdecydowanie odróżnia ją od orkiestry smyczkowej czy symfonicznej.

Zadanie 11, również w formie wielokrotnego wyboru, polegało na podkreśleniu nazwy instrumentu, którego dźwięk został uczniom zaprezentowany. Fragmenty zawierały wyłącznie partie solowe poszczególnych instrumentów. Uczniowie słuchali kolejno C. Ph. E. Bacha *Allegro z Koncertu obojowego Es-dur* Wq165, L. van Beethovena *Allegro z Koncertu skrzypcowego D-dur* op. 61 oraz J. Rodrigo *Andante moderato z Sonaty Giocosa* na gitarę. Przykład pierwszy prawidłowo rozwiązało 32,9% badanych (31,4% dziewcząt, 34,5% chłopców), przykład drugi — 69,4% (dziewcząt — 69,3%, chłopców — 69,5%), przykład trzeci — 55,3% (dziewczeta — 54,0%, chłopcy — 56,7%). W zadaniu tym uzyskano dość wysokie wyniki. Po brzmieniu skrzypce rozpoznało prawie 70% uczniów, gitarę — ponad 55%. Najtrudniejsze okazało się zidentyfikowanie brzmienia oboju (nieco ponad 30% poprawnych odpowiedzi).

Ogółem w zadaniach sprawdzających umiejętność rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych uzyskano 53,2% poprawnych odpowiedzi (dziewczeta udzieliły ich 52,5%, chłopcy zaś 53,3%). W analizowanej kompetencji rozproszenie wyników nie było bardzo znaczne, przy maksimum 5 punktów uzyskano średnią 2,66 przy odchyleniu standardowym 1,24. Procentowy rozkład wyników uzyskanych w zadaniu sprawdzającym umiejętność rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych przedstawiono na wykresie 2.



Wykres 2. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że kompetencje w zakresie rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych uczniowie kończący III klasę szkoły podstawowej mają opanowane w stopniu dostatecznym.

Umiejętność rozpoznawania głosów ludzkich

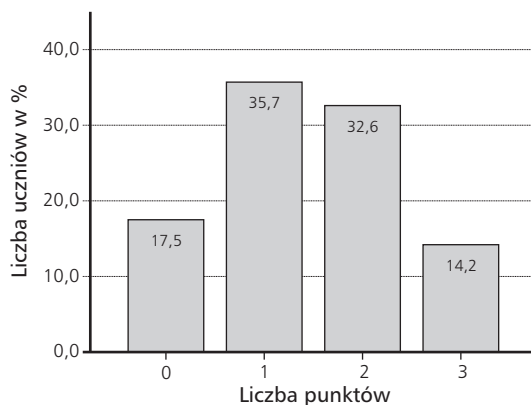
Umiejętność rozpoznawania ze słuchu głosów ludzkich badały zadania 7 i 12.

Zadanie 7 polegało na wpisaniu nazwy głosów śpiewających prezentowane pieśni. Dla ułatwienia podano dzieciom nazwy, którymi mogły wspierać się, udzielając odpowiedzi. W przykładzie pierwszym — uczniowie wysłuchali tu sopranowej *Arii królowej Marysieńki* z opery *Zamek na Czorsztynie* Karola Kurpińskiego — prawidłowo wskazało na sopran 60,1% badanych (64,9% dziewcząt, 55,1% chłopców). Przykładem drugim była pieśń Stanisława Moniuszki *Wesół i szczęśliwy* na wysoki głos męski. W tym wypadku prawidłowo na tenor wskazało już tylko 39,2% badanych (39,9% dziewcząt, 38,6% chłopców). Wyniki te wydają się naturalne, jeśli uwzględni się fakt, że sopran jest pierwszym z poznawanych przez uczniów głosów ludzkich, dopiero w dalszej kolejności wprowadza się bas oraz alt i tenor.

Zadanie 12 polegało na wpisaniu nazwy śpiewającego zespołu — uczniowie po wysłuchaniu *Chóru niewolników* Giuseppe Verdiego z opery *Nabucco* powinni określić, że zespołem śpiewającym jest chór. Zadanie to sprawdzało zarówno umiejętność usłyszenia wielości śpiewających osób, jak i wiedzę, że wieloosobowy zespół śpiewaków nazywamy chórem. Za prawidłowe uznawano określenia „chór”, „chór i orkiestra”, „chór operowy”. Były też osoby, które polecenie odczytały dosłownie i wpisywały nazwy własne znanych im zespołów. W sytuacji, kiedy takim zespołem był chór, np. Mazowsze, Śląsk, również

uznawano to za prawidłową odpowiedź. W zadaniu tym właściwej odpowiedzi udzieliło 44,1% badanych (42,5% dziewcząt, 45,8% chłopców).

Ogólnie zadania dotyczące rozpoznawania głosów ludzkich średnio zostały rozwiązane w 47,8%. Dziewczęta udzieliły 49,1% poprawnych odpowiedzi, chłopcy zaś 46,5%. W analizowanej kompetencji rozproszenie wyników nie było bardzo znaczne, przy maksimum 3 punktów uzyskano średnią 1,43 przy odchyleniu standardowym 0,93. Procentowy rozkład wyników badania umiejętności rozpoznawania ze słuchu głosów ludzkich zaprezentowano na wykresie 3.



Wykres 3. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu głosów ludzkich

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że kompetencje w zakresie rozpoznawania ze słuchu głosów ludzkich uczniowie kończący III klasę szkoły podstawowej mają opanowane w stopniu dostatecznym.

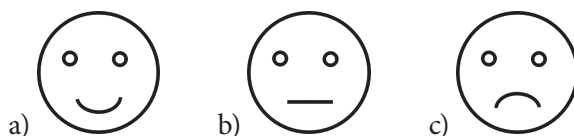
Umiejętność odczucia wyrazu emocjonalnego muzyki

Umiejętność odczucia wyrazu emocjonalnego muzyki sprawdzały aż cztery zadania (4, 8, 9, 13), w których — ogólnie rzecz ujmując — chodziło o to, aby uczniowie po dwukrotnym wysłuchaniu odpowiednich fragmentów muzycznych określili swoje odczucia i skojarzenia. Wielość poleceń odnoszących się do wspomnianego obszaru podyktowana była kilkoma względami. Przede wszystkim odczuwanie wyrazu muzyki to jedna z podstawowych umiejętności, którą jednak trudno jednoznacznie oszacować i zmierzyć, każdy pomiar narażony jest na subiektywność i powierzchowność. Przyjęte w sprawdzianie cztery różnorodne polecenia dotyczące tych kwestii miały w pewien sposób ograniczyć mankamenty pomiaru. Celowo też zadania ujęto w formę wielokrotnego wyboru.

W zadaniu 4 uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie: „Co mógł odczuwać miś?” z piosenki F. Leszczyńskiej i R. Przymusa *Budzenie misia*. Do wyboru mieli „zadowolenie”,

„wstyd”, „smutek”. Prawidłową odpowiedzią był „wstyd” i takiego też wyboru dokonało 59,6% badanych (59,9% dziewcząt, 59,4% chłopców). Dość znaczna część dzieci zakreśliła także „smutek”, najmniej wskazań dotyczyło natomiast „zadowolenia”. Można stwierdzić, że spora część uczniów prawidłowo odczuła nastrój prezentowanej piosenki.

W zadaniu 8, po wysłuchaniu fragmentu *Promenady z Obrazków z wystawy* Modesta Musorgskiego, uczniowie mieli zaznaczyć „buzię”, która ilustruje prezentowany utwór. W rzeczywistości nastroj należałoby tu określić jako połączenie „wspaniałości”, „wzniosłości” z „wdziękiem” i „radością”, zastosowano jednak odpowiedni do wieku, uproszczony schemat (wesoły, smutny, neutralny). Do wyboru były następujące obrazki:



Prawidłowo na przykład „a” wskazało 22,5% badanych (20,9% dziewcząt oraz 24,9% chłopców). Najwięcej wskazań dotyczyło przykładu „b”, sugerującego neutralny nastrój (ani wesoły, ani smutny), natomiast niewiele dzieci udzieliło całkowicie nieprawidłowej odpowiedzi, zakreślając odpowiedź „c”, wskazującą, że utwór jest smutny. W przypadku tego zadania należy raczej mówić o innym odczuwaniu przez dzieci nastroju muzyki niż przez człowieka dorosłego, a nie o niewłaściwym odczuwaniu.

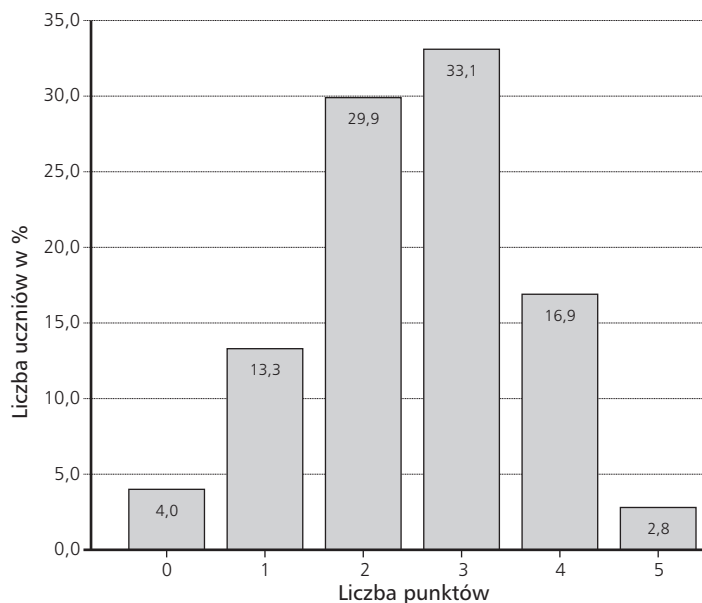
W zadaniu 9 poproszono badanych o podkreślenie opisu, z którym kojarzy im się fragment z drugiej sceny z *Piotrusia i wilka* Sergiusza Prokofiewa. Do wyboru były następujące możliwości:

- a) Wczesnym rankiem Piotruś otworzył bramę ogrodu i wyszedł na dużą, zieloną łąkę.
- b) Na gałęzi wielkiego drzewa siedział ptaszek, przyjaciel Piotrusia.
- c) Piotruś spostrzegł skradającego się w trawie kotka, który chciał prawdopodobnie złapać ptaszka.

Prawidłowo na odpowiedź „b” wskazało 57,6% uczniów (53,8% dziewcząt, 61,6% chłopców). W zadaniu tym, mimo że było bardziej skomplikowane od poprzedniego (wymagało rozróżnienia między emocjami strachu, trwogi, zaniepokojenia a radością i optymistycznym spokojem) uzyskano więcej prawidłowych odpowiedzi niż w zadaniu 8. Można po części założyć, że w tym przypadku przykład muzyczny był trafniej dobrany.

Zadanie 13 składało się z dwóch przykładów, po wysłuchaniu których uczniowie mieli zaznaczyć, do czego zachęca muzyka. Do wyboru mieli: „podskakiwanie”, „maszerowanie”, „spacerowanie”. Prezentowane utwory to Georges’a Bizeta fragment uwertury z opery *Carmen* (maszerowanie) oraz Roberta Schumanna *Rycerz na drewnianym koniu* ze zbioru *Sceny dziecięce* (podskakiwanie). W pierwszym przykładzie prawidłową odpowiedź — utwór zachęca do maszerowania — zaznaczyło 71,7% badanych (72,3% dziewcząt, 71,1% chłopców). W drugim przykładzie prawidłowego wyboru — utwór zachęca do podskakiwania — dokonało 42,4% badanych (43,4% dziewcząt, 41,3% chłopców).

Zadania dotyczące odczucia wyrazu emocjonalnego muzyki uczniowie rozwiąza-
li średnio w **50,8%**. Chłopcy w tym zakresie wykazali się tylko nieznacznie większymi
umiejętnościami, uzyskali 51,5% poprawnych odpowiedzi, dziewczęta zaś 50,1%. W ana-
lizowanej kompetencji rozproszenie wyników nie było bardzo znaczne, przy maksimum
5 punktów uzyskano średnią 2,54 przy odchyleniu standardowym 1,12. Procentowy roz-
kład wyników uzyskanych przez uczniów w zadaniu badającym umiejętność odczucia wy-
razu emocjonalnego muzyki przedstawiono na wykresie 4.



Wykres 4. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu umiejętności odczucia wyrazu emocjonalnego muzyki

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że kompetencje w zakresie umiejętności od-
czucia wyrazu emocjonalnego muzyki uczniowie kończący III klasę szkoły podstawowej
w województwie mazowieckim mają opanowane w stopniu dostatecznym.

Umiejętność percepcji formy i elementów muzyki

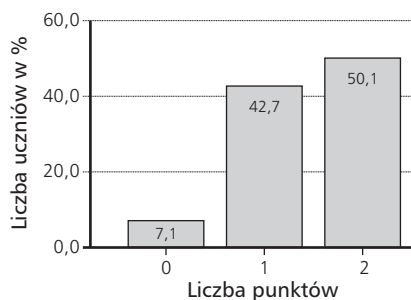
Słyszenie analityczne, w którego zakres wchodzi percepcja formy i percepcja elemen-
tów muzyki, jest umiejętnością złożoną i niełatwą do opanowania. Wymaga posiadania
słuchu muzycznego, pamięci muzycznej, pewnej wiedzy i doświadczenia muzycznego.

Spośród wielu możliwych elementów dzieła muzycznego (dynamika, agogika, artyku-
lacja, frazowanie itp.), które uczniowie mogliby rozróżniać ze słuchu, do badania wybrano
przebieg linii muzycznej. Zadanie 5 polegało na wybraniu właściwego schematu graficz-

nego, który odwzorowywał przebieg linii melodycznej prezentowanego utworu — *Bułęczki z masłem* W. A. Mozarta. To dość trudne zadanie prawidłowo rozwiązało 59,1% uczniów (61,0% dziewcząt, 57,3% chłopców).

Drugie zadanie badające te kompetencje (zadanie 10) polegało na dobraniu odpowiedniego schematu graficznego oddającego formę utworu Sergiusza Prokofiewa *Marsz koników polnych*. Uczniowie mieli do wyboru prostokąt reprezentujący formę jednorodną (A), dwa prostokąty (forma A A lub A B) oraz trzy prostokąty (forma A B A). Polecenie to wymagało znacznej koncentracji uwagi, bowiem — choć poszczególne części prezentowanego utworu na fortepian solo różniły się charakterem, ukształtowaniem rytmicznym i fakturą — różnice te nie były znaczne. Zadanie prawidłowo rozwiązało aż 83,7% uczniów (84,3% dziewcząt, 83,3% chłopców).

Umiejętności percepcji formy i elementów muzyki okazały się być na zadowalającym poziomie. Średnio zadania dotyczące tej kompetencji zostały rozwiązane w **71,4%**. Dziewczeta wykazały się tylko nieznacznie większymi umiejętnościami słyszenia analitycznego muzyki od chłopców — uzyskały one 72,7% poprawnych odpowiedzi, chłopcy zaś 70,3%. Również i tu rozproszenie wyników okazało się stosunkowo niewielkie. Przy maksimum 2 punktów średnia wyniosła 1,43 przy odchyleniu standardowym 0,62. Procentowy rozkład wyników badania umiejętność słyszenia analitycznego przedstawia wykres 5.



Wykres 5. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu umiejętności słyszenia analitycznego

Otrzymane wyniki mogą wydawać się zaskakujące, gdyż — jak wcześniej wspominało — analityczne słuchanie muzyki jest umiejętnością złożoną i wymaga zarówno określonych zdolności, jak i pewnego doświadczenia muzycznego. Na uwagę zasługuje również fakt, iż pomiar tego typu jest całkowicie obiektywny. O ile w przypadku odczuwania wyrazu emocjonalnego w grę wchodzi subiektywne odczucia i najczęściej wynik badanego porównuje się z typowymi wynikami dla danej społeczności, a odpowiadając na pytanie, można kierować się intuicją, to w przypadku formy kryteria są jednoznaczne i żeby prawidłowo odpowiedzieć na tego typu pytania, należy posiadać pewną wiedzę i umiejętności.

Umiejętność zapamiętywania i odtwarzania rytmu

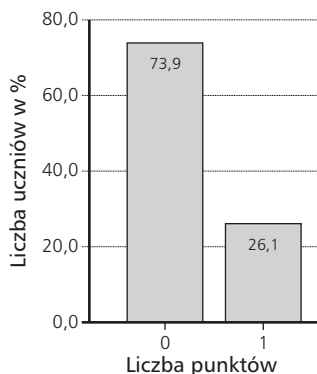
Umiejętność zapamiętania i odtworzenia rytmu badało zadanie 14 — dotyczyło ono zatem kilku elementarnych kompetencji niezmiernie istotnych dla edukacji muzycznej. Prawidłowe wykonanie polecenia wymagało od uczniów zapamiętania i odtworzenia (przynajmniej w wyobraźni) wyklaskanego rytmu oraz podzielenia wymyślonego przez siebie tekstu na sylaby tak, aby całość była zgodna z prezentowanym rytmem. Uczeń miał odpowiednio (sześcioma sylabami) dokończyć tekst *Każdy uczeń w naszej szkole...*

Zadanie to prawidłowo rozwiązało **26,1%** badanych (dziewcząt — 26,6%, chłopców — 25,7%). Zdecydowana większość wymyślonych przez dzieci tekstów logicznie wiązała się z narzuconym początkiem zdania, jednak można zauważyć, że spora grupa prawdopodobnie za bardzo skoncentrowała się na tym elemencie, pomijając być może zasadnicze polecenie dotyczące zgodności sylab.

Najczęstsze prawidłowe rozwiązania to: „uczy się muzyki”, „uczy się wzorowo”, „umie grać i śpiewać”, „lubi swoją panią”, „to dobry kolega”, „pilny jest i dobry”. Niektóre odpowiedzi wyraźnie świadczyły o prawidłowym odczytaniu polecenia — ich treść nie do końca wydawała się logiczna, ale liczba sylab była dokładnie taka, jaka być powinna, np. „uczy się śpiewać tak”, „pilnie się uczy tak”, „biega sobie, sobie” czy „tra, la, la, la, la, la”.

Błędne odpowiedzi najczęściej zawierały pięć lub siedem sylab, co może oznaczać, że dzieci uchwyciły ogólny puls i schemat rytmiczny, niedokładnie jednak zapamiętały rytm. Zdarzały się też odpowiedzi całkowicie błędne, świadczące o zupełnym nieopanowaniu zagadnienia lub niezrozumieniu polecenia, np. trzysylabowe „uczy się” lub bardzo rozbudowane „mundurki nosi takie same” czy „pięknie śpiewa, czyta i liczy”.

Procentowy rozkład wyników sprawdzianu umiejętności zapamiętywania i odtwarzania rytmu przedstawiono na wykresie 6.



Wykres 6. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu umiejętności zapamiętywania i odtwarzania rytmu

Po analizie odpowiedzi z tego zadania można stwierdzić, że zagadnienia związane z metryrytmiką nie zostały przez badanych przyswojone. Uczniowie nie potrafią świadomo-

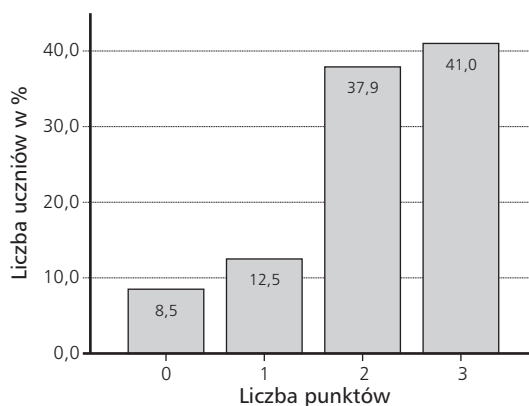
mie, zgodnie z danym rytmem sylabizować tekstów. Część złych odpowiedzi to prawdopodobnie wynik niepodjęcia tego typu zadań w szkole i niezrozumienia jasno sformułowanego polecenia, przyczyna innych tkwi prawdopodobnie w nie dość wykształconej pamięci muzycznej.

Znajomość instrumentów muzycznych i nut

Dwa zadania w sprawdzianie dotyczyły wyłącznie wiedzy ucznia, a nie jego umiejętności. Pytano w nich o znajomość instrumentów muzycznych oraz o znajomość nazw wartości rytmicznych nut.

Zadanie 2 polegało na wymienieniu znanych uczniowi instrumentów wchodzących w skład orkiestry. Za prawidłową odpowiedź uznawano podanie przynajmniej pięciu instrumentów, z czego co najmniej trzy musiały spełniać wymóg występowania w klasycznej orkiestrze, lub wymienienie czterech instrumentów orkiestry symfonicznej. Uczniowie dość często przytaczali szkolne instrumenty, z którymi na co dzień mają do czynienia. Najczęściej były to bębny, talerze, trójkąty, dzwonki oraz flet, pianino, gitara, skrzypce. Zadanie to zostało prawidłowo wykonane przez 52,7% uczniów (58,0% dziewcząt, 47,2% chłopców).

Zadanie 6 polegało na określeniu nazw podanych nut. Przykład „a” zawierał ćwierćnuty, przykład „b” ósemki. Przykład pierwszy prawidłowo rozwiązało 73,8% uczniów (75,2% dziewcząt, 52,2% chłopców), przykład drugi — 84,9% (86,3% dziewcząt, 83,3% chłopców). Procentowy rozkład wyników badania znajomości instrumentów muzycznych i nut przedstawiono na wykresie 7.



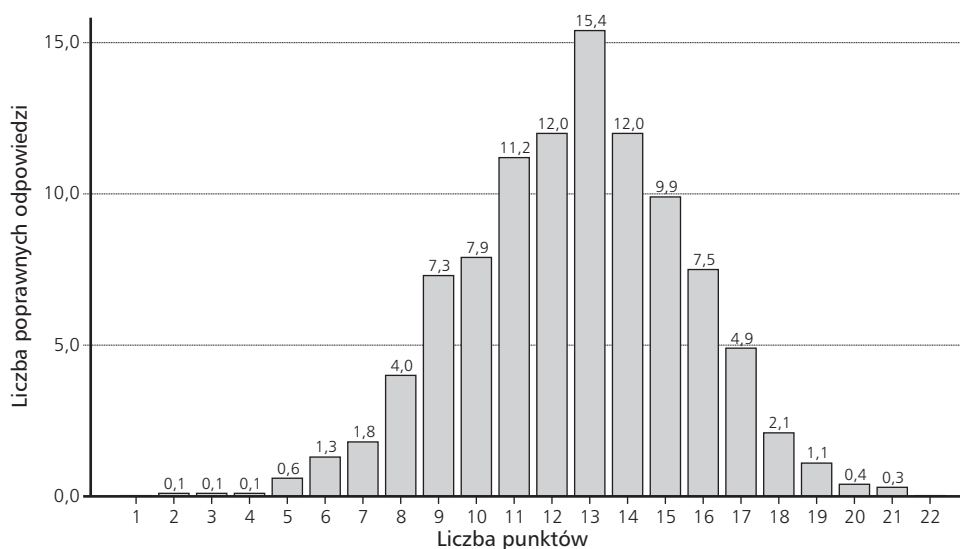
Wykres 7. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu znajomości instrumentów muzycznych i nut

Średnia za zadania dotyczące znajomości nazw instrumentów i nut przy maksimum 3 punktów wyniosła 2,11 punktu; odchylenie standardowe 0,93. W przeliczeniu na pro-

centy stanowi to **70,5%** poprawnych odpowiedzi. Dziewczęta uzyskały 73,2% poprawnych odpowiedzi, chłopcy — 60,9%. Analizowany element nie jest ważny we wczesnoszkolnej edukacji muzycznej, poznanie podstawowej nomenklatury muzycznej jest niezbędne dla dalszych etapów kształcenia. Można stwierdzić, że ten zakres kompetencji, którego wskaźnikami były znajomość nazw instrumentów oraz nut, jest opanowany w stopniu zadowalającym.

Wyniki nauczania muzyki w edukacji wczesnoszkolnej — podsumowanie

Maksymalnie w teście można było zdobyć 22 punkty. Średnio uzyskano 12,62 punktu przy odchyleniu standardowym 2,93 — w przeliczeniu na procenty stanowi to **56,1%** poprawnych odpowiedzi. Rozkład wyników testu muzycznego dla edukacji wczesnoszkolnej widoczny jest na wykresie 8.



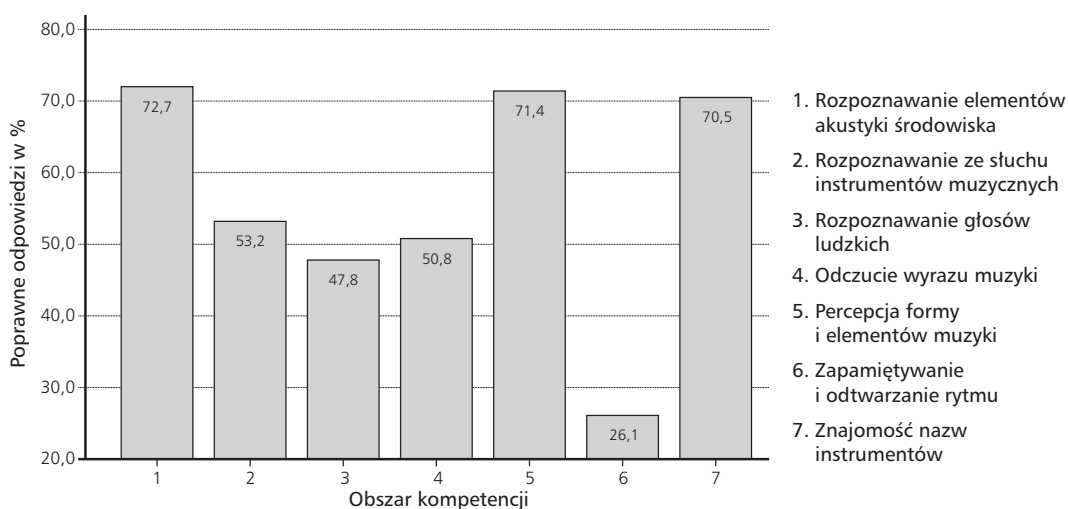
Wykres 8. Rozkład wyników testu muzycznego dla edukacji wczesnoszkolnej

Wyniki testu dość mocno są skupione wokół średniej. Prawie 85% uczniów zdobyło 9–16 punktów — w przeliczeniu na procenty stanowi to 40–72% poprawnych odpowiedzi.

Najwyższe średnie uzyskano w zakresie umiejętności rozpoznawania elementów akustyki środowiska naturalnego człowieka i wrażliwości na barwę — **72,7%** poprawnych odpowiedzi, umiejętności słyszenia analitycznego (jako wskaźniki przyjęto percepcję formy i percepcję elementów muzyki) — **71,4%** poprawnych odpowiedzi oraz w zakresie znajo-

mości nazw instrumentów muzycznych i nazw wartości rytmicznych nut — 70,5% poprawnych odpowiedzi. Są to odrębne i dość fundamentalne zakresy edukacji muzycznej, uzyskane wyniki świadczą więc o posiadaniu przez uczniów podstawowych predyspozycji słuchowych, ogólnej orientacji w budowie dzieł muzycznych i znajomości instrumentów.

Analiza pozostałych zakresów, związanych zarówno z umiejętnościami percepcyjnymi, jak i z wiedzą, wykazuje, że uczniowie mają liczne luki w kompetencjach muzycznych. Umiejętności rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych, rozpoznawania ze słuchu głosów ludzkich oraz umiejętność odczucia wyrazu emocjonalnego muzyki ukształtowały się na poziomie 50% poprawnych odpowiedzi (53,2%, 47,8%, 50,8%); najtrudniejsze okazało się zadanie dotyczące umiejętności zapamiętania i odtworzenia rytmu — 26,1% poprawnych odpowiedzi. Na wykresie 9 przedstawiono wyniki uczniów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie poszczególnych kompetencji.



Wykres 9. Średnie wyniki uczniów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie poszczególnych kompetencji

Różnice między wynikami dziewcząt i chłopców nie są znaczne — dziewczęta średnio udzieliły 56,9% poprawnych odpowiedzi, chłopcy zaś 54,2%. W dwóch zakresach (rozpoznawanie ze słuchu instrumentów muzycznych oraz odczucie wyrazu emocjonalnego muzyki) chłopcy wykazali się nieznacznie lepszymi kompetencjami, w pozostałych lepsze wyniki uzyskały dziewczęta. Największa różnica między wynikami chłopców i dziewcząt dotyczyła znajomości nazw instrumentów — 12,3 punktów procentowych, w pozostałych zakresach nie przekroczyła 3 punktów procentowych. Można stwierdzić, że za wyjątkiem znajomości nazw instrumentów dziewczęta i chłopcy posiadają podobne kompetencje muzyczne.

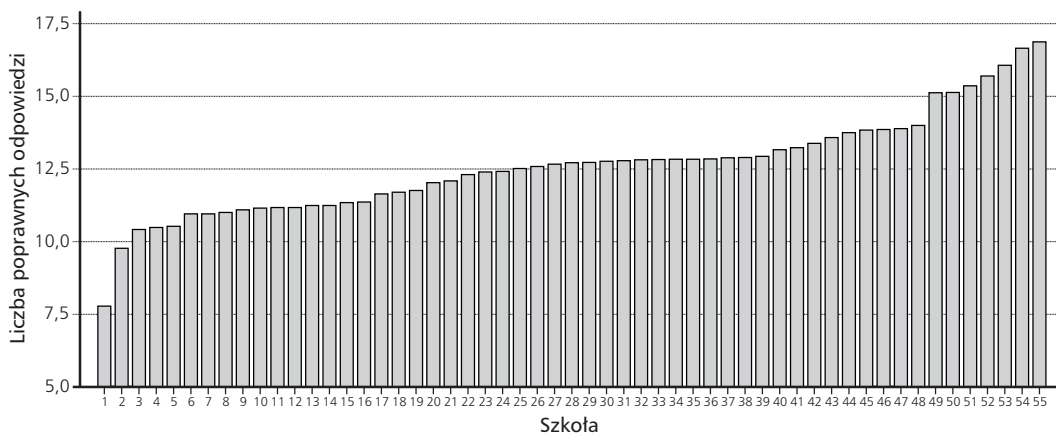
W metryczce testu zamieszczono pytanie o to, czy uczniowie poza szkołą uczą się muzyki. Twierdzącej odpowiedzi udzieliło tylko 22 spośród 902 badanych, co stanowi 2,4%.

W większości dzieci pisały, że uczęszczają na zajęcia (taneczno-muzyczne) organizowane przez domy kultury albo że prywatnie uczą się grać na jakimś instrumencie (najczęściej na pianinie). Uczniowie mający zorganizowany kontakt z muzyką poza szkołą okazali się wyjątkowo nieliczni i trudno ich wyniki w jakiś sposób uogólniać, można tylko stwierdzić, że uzyskali oni wyniki średnio o 12,7 punktu procentowego wyższe od średnich wyników wszystkich przyjętych do analiz — udzielili 68,8% poprawnych odpowiedzi.

Wyniki przeprowadzonego testu pozwalają stwierdzić, że uczniowie kończący pierwszy etap edukacyjny w województwie mazowieckim posiadają dość przeciętne kompetencje muzyczne. Można skonstatować, iż pewne obszary zostały dość dobrze opanowane, ale są również zakresy znacznie gorzej wyuczone.

Wyniki nauczania muzyki w poszczególnych szkołach podstawowych

Obowiązkiem oświaty publicznej jest stwarzanie jednakowych szans edukacyjnych wszystkim uczniom, duże różnice w poziomie nauczania w poszczególnych szkołach to zjawisko bardzo niekorzystne. Aby sprawdzić, czy i w jakim stopniu występuje ono w województwie mazowieckim, przeanalizowano wyniki przeprowadzonych testów w badanych szkołach. Zestawienie wyników uczniów poszczególnych szkół przedstawiono na wykresie 10.



Wykres 10. Średnie wyniki edukacji wczesnoszkolnej uzyskane przez uczniów poszczególnych szkół podstawowych zestawione rosnąco — od najłabszego do najlepszego

Można stwierdzić, że — za wyjątkiem siedmiu szkół o zdecydowanie lepszych rezultatach od przeciętnych oraz kilku szkół odstających negatywnie — w pozostałych placówkach wyniki były zbliżone i zawierały się w przedziale 10,9–13,9 punktów. Dokładniejsza analiza zebranego materiału pod kątem czynników mogących mieć wpływ na rezultaty kształcenia zawarta jest w kolejnym rozdziale.

Położenie, wielkość szkoły podstawowej, liczebność klas oraz struktura organizacyjna i typ szkoły podstawowej a wyniki nauczania muzyki

Analiza zgromadzonych danych pozwoliła stwierdzić, że sześć najslabszych wyników otrzymano w szkołach położonych na terenach wiejskich, w miejscowościach poniżej 1 tys. mieszkańców. Cztery spośród nich to bardzo małe placówki, do których uczęszczało mniej niż 61 uczniów. Siedem najlepszych rezultatów uzyskano w szkołach średniej wielkości — od 169 do 352 uczniów. Za wyjątkiem jednej, prywatnej szkoły z Warszawy, były one położone w małych miejscowościach, do 5 tys. mieszkańców. Zestawienie statystyczne wyników w zależności od położenia szkoły przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Średnie wyniki uczniów edukacji wczesnoszkolnej uzyskane w miejscowościach o różnej liczbie mieszkańców

Położenie szkoły: miejscowość — liczba mieszkańców:	Liczba szkół	Liczba uczniów	Wyniki uczniów	
			\bar{x}	Sd
Poniżej 2 tys.	27	387	12,7	3,2
2–12 tys.	9	168	13,1	2,8
20–60 tys.	4	72	11,5	2,7
120–250 tys.	5	95	12,9	2,7
Warszawa — 1700 tys.	10	180	12,4	2,5

Na podstawie danych zaprezentowanych w tabeli można stwierdzić, że wielkość miasta w nieznacznym tylko stopniu różnicuje wyniki wczesnoszkolnej edukacji muzycznej — najlepsze uzyskano w miastach liczących 2–12 tys. mieszkańców i 120–250 tys. mieszkańców. Występuje natomiast zależność między wielkością miasta a odchyleniem standardowym, które jest mniejsze w dużych miastach, a większe w szkołach położonych na wsi. Otrzymane dane potwierdzają tezę, że choć statystycznie średnie wyniki nauczania w szkołach miejskich i wiejskich są zbliżone, to na terenach wiejskich można zauważyć większe rozwarstwienie wyników.

Przeprowadzona analiza statystyczna nie wykazała istotnych zależności między wielkością szkoły, której miernikiem była liczba jej uczniów, liczbą uczniów w klasie a osiągnięciami muzycznymi uczniów. Współczynniki korelacji rangowej Spearmana dla wszystkich przyjętych zmiennych wyniosły poniżej 0,1. Można stwierdzić, że statystycznie wielkość szkoły nie różnicuje wyników wczesnoszkolnej edukacji muzycznej.

Interesującym i wartym sprawdzenia zagadnieniem była również potencjalna współzależność wyników edukacji muzycznej od struktury organizacyjnej i typu szkoły. Aby ocenić stopień jej występowania, policzono średnie uzyskane przez uczniów samodzielnych szkół publicznych, publicznych zespołów szkół oraz szkół prywatnych. Zestawienie to ujęto w tabeli 4.

Na podstawie badań można stwierdzić, że struktura organizacyjna i typ szkoły nie mają najmniejszego wpływu na wyniki wczesnoszkolnej edukacji muzycznej. Zarówno

średnie wyniki, jak i odchylenia standardowe we wszystkich zmiennych są bardzo zbliżone. Warto zauważyć, że uczniowie szkół prywatnych nie uzyskali lepszych wyników od pozostałych badanych.

Tabela 4. Średnie wyniki uczniów edukacji wczesnoszkolnej uzyskane w różnych typach szkół

Rodzaj szkoły	Liczba szkół	Liczba uczniów	Wyniki uczniów	
			\bar{x}	Sd
Samodzielna szkoła publiczna	36	538	12,6	2,8
Publiczny zespół szkół	15	307	12,7	3,1
Szkoła prywatna	4	57	12,7	2,9

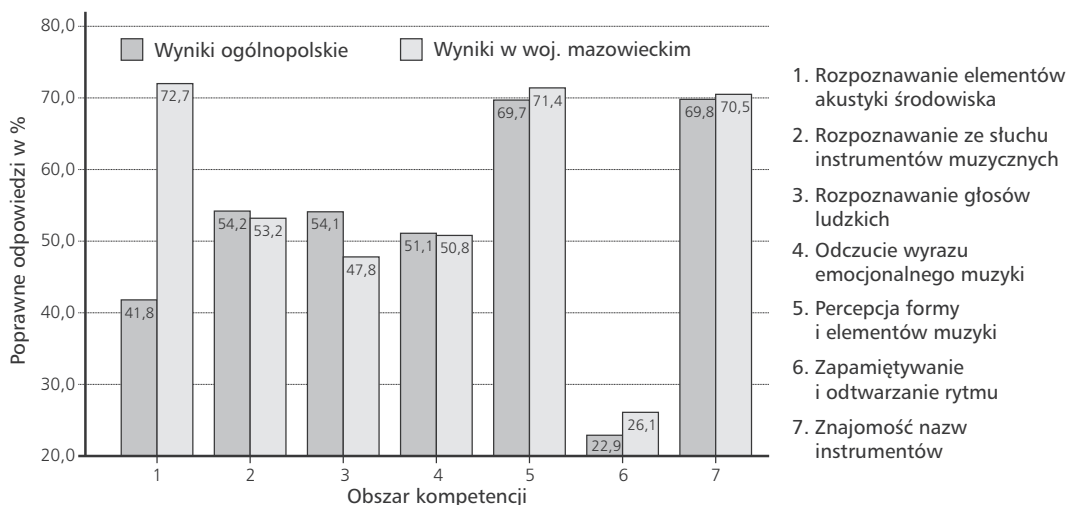
Ogólnie można skonstatować, że przyjęte do analiz zmienne w nieznaczny sposób różnicują wyniki nauczania. Zarówno położenie szkoły, jej wielkość, liczebność klas, jak też struktura organizacyjna i typ szkoły nie mają istotnego wpływu na wyniki nauczania muzyki w edukacji zintegrowanej. Jedynie analiza skrajnych przypadków daje powody do stwierdzenia, że najlepsze rezultaty edukacji muzycznej osiągnięte są w szkołach średniej wielkości (ok. 150–350 uczniów), zlokalizowanych w małych miejscowościach, najłabsze zaś w małych szkołach (poniżej 60 uczniów), położonych na obszarach wiejskich. W szkołach z terenu miasta Warszawy wyniki były dość przeciętne, ale najmniej rozproszone.

Wyniki nauczania muzyki uczniów klas III szkół podstawowych w województwie mazowieckim na tle wyników ogólnopolskich

Uczniowie klas III szkół podstawowych z województwa mazowieckiego uzyskali średnie wyniki nieco wyższe od uczniów z innych województw (mazowieckie — 56,1%; ogólnopolskie — 53,9%); średnią uczniów województwa mazowieckiego zawyżyło przede wszystkim zadanie 1, które badało umiejętność rozpoznawania elementów akustyki środowiska naturalnego człowieka i wrażliwość na barwę. Różnica ta to wynik przyjęcia w porównywanych badaniach trochę odmiennych kryteriów określania prawidłowej odpowiedzi — w badaniach ogólnopolskich były one bardziej rygorystyczne niż w tych przeprowadzonych w województwie mazowieckim. Analiza wyników z pominięciem tego zadania pozwala zauważyć, że są one prawie identyczne (mazowieckie — 53,3%; ogólnopolskie — 53,6%). Zestawienie wyników uczniów województwa mazowieckiego w zakresie poszczególnych kompetencji ze średnimi wynikami ogólnopolskimi przedstawiono na wykresie 11.

Ogólnie można stwierdzić, że efekty kształcenia muzycznego uczniów klas III szkół podstawowych województwa mazowieckiego są podobne jak w przypadku dzieci z innych regionów kraju. Ich kompetencje muzyczne można określić jako dostateczne. Na uwagę zasługuje fakt, iż w zasadzie w badaniach nie zaobserwowano miejsc/szkół, w których wy-

niki nauczania byłyby alarmująco niskie, natomiast uczniowie kilku spośród 55 badanych placówek posiadają kompetencje muzyczne na dość wysokim poziomie.



Wykres 11. Zestawienie wyników uczniów województwa mazowieckiego w zakresie poszczególnych kompetencji ze średnimi wynikami ogólnopolskimi

3.2. Zakres i struktura kompetencji muzycznych uczniów klas V i VI szkół podstawowych

Wiedza uczniów

Znajomość zapisu muzycznego

Znajomość zapisu muzycznego oraz umiejętność posługiwania się nim stanowią jedną z podstawowych kompetencji, jakie uczeń powinien posiadać, kończąc szkołę podstawową. Umiejętność czytania nut to cel samoistny edukacji, bez niej trudno uprawiać muzykę nawet na poziomie amatorskim, nie mówiąc już o tym, że dopiero jej opanowanie umożliwia nabycie szeregu innych kompetencji, warunkuje możliwość pełnego rozumienia, poznania i świadomego przeżywania muzyki. W teście sześć zadań dotyczyło tej kompetencji — ba-

dały one znajomość zapisu rytmu i melodii oraz elementarną umiejętność posługiwania się nim oraz znajomość kreśleń używanych w muzyce.

W celu sprawdzenia znajomości zapisu rytmicznego i elementarnej umiejętności posługiwania się nim poproszono uczniów o wpisanie w wykropkowanych miejscach w taktach $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ i $\frac{4}{4}$ brakujących wartości rytmicznych, o określenie metrum w podanych przykładach, a w innych — o dopisanie brakujących kresek taktowych. **Średnia rozwiązywalność zadań metrytmicznych** wyniosła **28,7%** poprawnych odpowiedzi. Świadczy to o bardzo słabym przyswojeniu tej kompetencji, a nawet pozwala stwierdzić, że niektóre jej elementy pozostają całkowicie nieopanowane, np. poza najprostszymi przykładami uczniowie nie potrafili operować zapisem rytmicznym nut. Najtrudniejsze okazały się przykłady zadania 1 polegające na uzupełnieniu taktów o odpowiednie wartości rytmiczne — średnio 16,9% poprawnych odpowiedzi. Czasami badani popełniali w tych przykładach drobne błędy, w zdecydowanej większości jednak wykazywali się zupełnym brakiem orientacji i całkowitą bezradnością.

Powyżej 40% poprawnych odpowiedzi uzyskano w pytaniach dotyczących znajomości metrum $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ i $\frac{4}{4}$. Są to zagadnienia, z którymi uczniowie powinni się zetknąć w edukacji wczesnoszkolnej. Metrum $\frac{3}{8}$ i $\frac{6}{8}$ wprowadzane w klasach V i VI szkoły podstawowej właściwie rozpoznało nieco ponad 10% uczniów.

Ogólnie można stwierdzić i przyjąć, że około 30% uczniów orientuje się w najprostszych wartościach rytmicznych (ósemka, ćwierćnuta, półnuta, ćwierćnuta z kropką) oraz metrycznych (metrum $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$), zaś zupełnie nieopanowany pozostaje zapis muzyczny w metrum $\frac{3}{8}$ i $\frac{6}{8}$.

Znajomość nazw dźwięków oraz umiejętność odczytania zapisu muzycznego sprawdzano zadaniem polegającym na podpisaniu przez uczniów nazwami solmizacyjnymi i literowymi podanego ciągu dźwięków w kluczu wiolinowym w oktawie razkresłej oraz poleceniem wymagającym wskazania wśród podanych przykładów melodii polskiego hymnu narodowego oraz innej wybranej przez ucznia pieśni. Uczniowie mieli wybrać spośród sześciu fragmentów popularnych melodii, były to: *Rota*, *Mazurek Dąbrowskiego*, *Lulajże, Jezuniu*, *Mazurek 3-go Maja (Witaj, majowa jutrzeńko)*, *Pojedziemy na łów* oraz *Panie Janie*. Średnia rozwiązywalność tych zadań wyniosła **40,4%**, niemniej średnia nie jest tu najlepszym parametrem, gdyż poziom trudności poszczególnych poleceń był dość zróżnicowany i każde z nich należy przeanalizować odrębnie.

Nazwy literowe pod nutami poprawnie napisało 47,8% uczniów, nazwy solmizacyjne — 72,8%. Rozwiązanie tego zadania nie świadczy jednak o umiejętności czytania nut, a jedynie o znajomości nazw literowych i solmizacyjnych. Można stwierdzić, że nazewnictwo solmizacyjne jest lepiej opanowane niż literowe, co z racji częstszego używania w szkole wydaje się naturalne i oczywiste.

Znacznie gorzej wypadła praktyczna umiejętność posługiwania się zapisem muzycznym. Poprawnie na melodię *Mazurek Dąbrowskiego* wskazało 33,6% badanych. Inną melodię z podanych rozpoznało już tylko 7,5% uczniów, najczęściej prawidłowo podpisując *Rotę* oraz kolędę *Lulajże, Jezuniu*. Przykład pierwszy o tyle był łatwiejszy, że posiadał formę

wielokrotnego wyboru, ponadto z zapisem *Mazurka Dąbrowskiego* wszyscy uczniowie powinni byli się zetknąć podczas nauki szkolnej. Przykład drugi nie zawierał żadnych sugestii, co pozwala stwierdzić, że osoby, które prawidłowo go rozwiązały, nie tylko znają zapis muzyczny, ale również mają pewną wyobraźnię i słuch muzyczny.

Ogólnie można powiedzieć, że badani zapis muzyczny znają w głównej mierze od strony teoretycznej i w niewielkim stopniu przekłada się to na umiejętność odczytania linii melodycznej. Dla wielu uczniów nuty stanowią nic nieznaczący element graficzny.

Znajomość określeń stosowanych w muzyce sprawdzało zadanie, w którym proszono o wyjaśnienie pojęć: *piano*, *allegro*, *diminuendo*, *a cappella*, *forte*, *adagio* oraz *crescendo*. Średnia rozwiązywalność tego zadania wyniosła **20,7%**. Znaczenie określenia *piano* podało poprawnie 41,5% uczniów, *allegro* — 20,1%, *diminuendo* — 8,8%, *a cappella* — 16,7%, *forte* — 37,4%, *adagio* — 8,8%, *crescendo* — 11,6%.

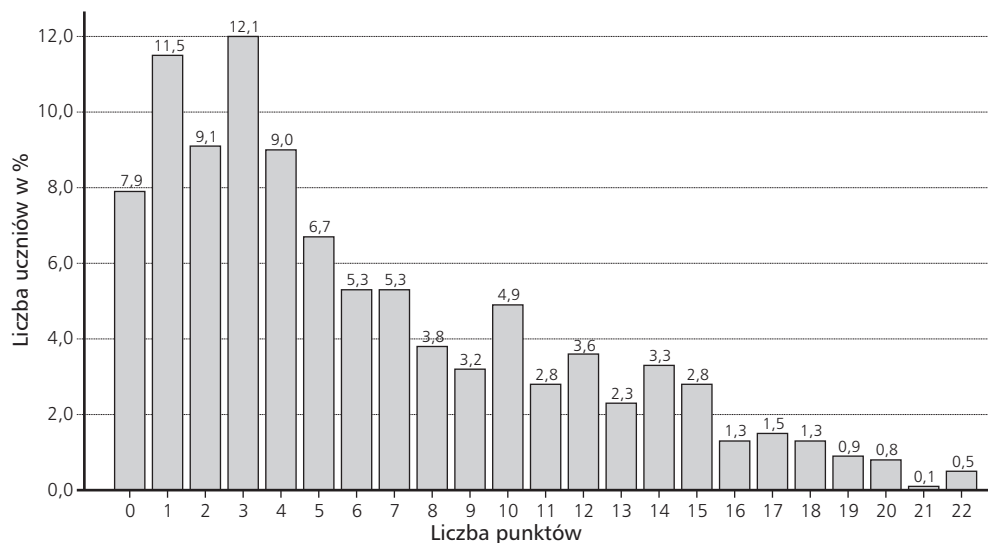
Uczniowie udzielali bardzo różnych odpowiedzi, zarówno jednoznacznych i precyzyjnych, jak i w formie rozbudowanych zdań opisujących znaczenie poszczególnych słów. Za prawidłowe odpowiedzi uznawano wszystkie, które mogły świadczyć o rozumieniu danego terminu i były w miarę logicznie skonstruowane. Na przykład za właściwe wyjaśnienie terminu *a cappella* uznawano: „bez akompaniamentu”, „bez instrumentu”, „sama melodia”, „chór bez podkładu”, „śpiewanie bez instrumentów”, ale już nie: „bez muzyki”, „śpiew solo”, „jeden wykonawca”; prawidłowe określenia terminu *crescendo* to: „wzmacniając”, „zwiększając”, „coraz głośniej”, ale już nie „zwiększając” czy „coraz więcej”. Najwięcej poprawnych odpowiedzi dotyczyło dwóch fundamentalnych określeń, używanych również poza specjalistyczną nomenklaturą — *piano* i *forte*. Około 40% badanych wiedziało, co oznaczają te terminy.

Można stwierdzić, że tylko około 20% uczniów orientuje się w podstawowych określeniach używanych w muzyce. Terminologia włoska coraz bardziej jest wypierana przez odpowiedniki w językach ojczystych, ale trzeba zauważyć, że pytania dotyczyły określeń najbardziej podstawowych, bardzo często w muzyce używanych, które mają swoje odniesienia również poza muzyką.

We wszystkich zadaniach związanych ze znajomością zapisu muzycznego uczniowie udzielili **28,3%** poprawnych odpowiedzi. Przy maksymalnej liczbie punktów 22 średnia arytmetyczna poprawnych odpowiedzi to 6,22 przy odchyleniu standardowym 5,20. Bardzo wysokie odchylenie standardowe świadczy o tym, że wyniki nie były skupione wokół średniej, co zresztą potwierdza dokładniejsza analiza. Na wykresie 12 przedstawiono procentowy rozkład wyników badania znajomości zapisu muzycznego.

Wykres jest wyraźnie prawostronnie asymetryczny. Prawie 50% uczniów uzyskało poniżej 5 punktów, zaś wynikiem powyżej 11 punktów (powyżej 50% poprawnych odpowiedzi) mogło pochwalić się 164 uczniów, co stanowi 17,9%. Można stwierdzić, że około 50% uczniów zupełnie nie orientuje się w zapisie muzycznym, nie posiada najmniejszych kompetencji w zakresie posługiwania się tym zapisem, a jedynie przez niespełna 20% kompetencje te zostały dostatecznie opanowane. Nawet jeżeli przyjąć, że podstawowym celem

powszechnej edukacji muzycznej nie jest odczytywanie muzyki z nut, to na pewno jest nim słuchanie ze zrozumieniem, a temu zrozumieniu niezmiernie pomaga znajomość zapisu; bez powszechnej znajomości nut trudno też mówić o zadowalających efektach amatorskiego uprawiania muzyki. Stwierdzone w wyniku badań braki stanowią zatem dość poważną barierę w rozwoju aktywnych form kontaktu z muzyką.



Wykres 12. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu znajomości zapisu muzycznego

Znajomość dzieł muzycznych

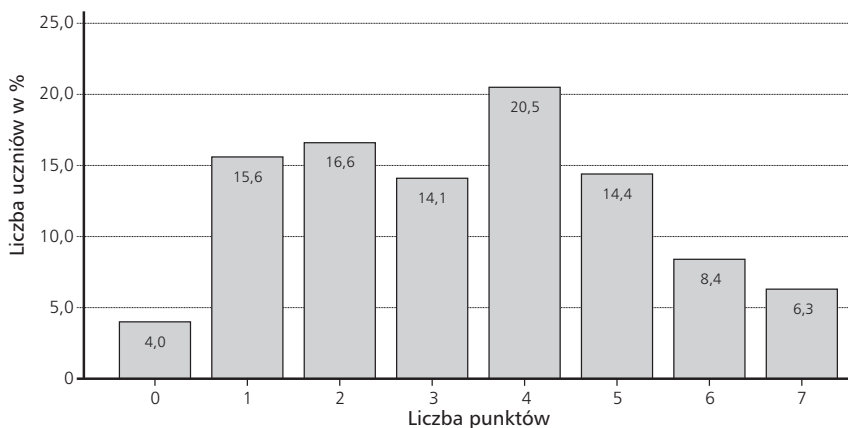
Systematyczne poznawanie dzieł literatury muzycznej jest charakterystyczne dla nauki w gimnazjum, niemniej zakłada się, że kończąc szkołę podstawową, uczeń będzie znał przynajmniej kilka utworów zaliczanych do kanonu polskiej i europejskiej kultury muzycznej, będzie umiał wymienić tytuł dzieła i kompozytora. Pytania ograniczono tylko do kilku przykładów, a były to: Stanisława Moniuszki opera *Halka* i pieśń *Prząśniczka*, Fryderyka Chopina *Preludium deszczowe* oraz pieśń *Życzenie*, Antonio Vivaldiego koncerty skrzypcowe *Cztery pory roku*, a także polski hymn państwowy *Mazurek Dąbrowskiego*.

Zadanie polegające na przyporządkowaniu dzieł muzycznych ich twórcom zostało rozwiązane średnio przez **59,9%** uczniów. Na twórcę *Halki* trafnie wskazało 63,0% badanych, na kompozytora *Czterech pór roku* — 58,9%, a na kompozytora *Preludium deszczowego* — 57,7%. Jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że losowo, na „chybił trafił”, można było uzyskać 33,3% poprawnych odpowiedzi, uzyskane średnio niecałe 60% nie może zostać uznane za wynik zadowalający.

Z podobnym zadaniem, ale w formie krótkiej odpowiedzi, poradziło sobie średnio **26,8%** uczniów. Kompozytora *Mazurka Dąbrowskiego*¹⁶ potrafiło określić 40,0% badanych, *Prząśniczki* — 24,5%, *Życzenia* — 15,9%.

Dość znaczna część uczniów — **76,4%** — nie miała problemów z uzupełnieniem pierwszej zwrotki *Mazurka Dąbrowskiego*, można zatem uznać, że znajomość słów polskiego hymnu narodowego jest zadowalająca, tym bardziej, że niewłaściwe odpowiedzi wynikały zazwyczaj z drobnych błędów. Najczęściej przekręcano wyrazy: „co nam polska przemoc wzięła”, „co nam nasza przemoc wzięła”, „co nam niemiecka przemoc wzięła”, „szablą dobijemy”, „szablą zabierzemy”, szablą odbijemy”, „z ziemi obcej do Polski”, „z ziemi polskiej do Polski”, „za swoim przewodem”, „za naszym przewodem”. Niekiedy badani podawali także fragmenty innych zwrotek.

Średni wynik z tych trzech zadań wyniósł **48,1%** poprawnych odpowiedzi. Przy maksymalnej liczbie 7 punktów średni wynik uczniów to 3,37 przy odchyleniu standardowym 1,89. Procentowy rozkład wyników sprawdzianu znajomości wybranych dzieł muzycznych przedstawiono na wykresie 13.



Wykres 13. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu znajomości wybranych dzieł muzycznych

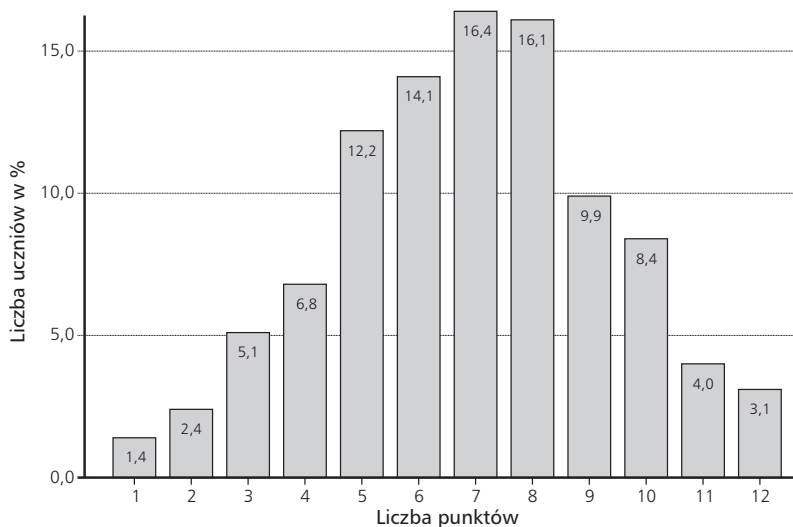
Przedstawiony rozkład zbliżony jest do normalnego, najwięcej uczniów uzyskało 4 punkty, a moda prawie pokrywa się ze średnią. Wyniki zaniżone są przez grupy uczniów, którzy potrafili udzielić prawidłowej odpowiedzi tylko na jedno lub dwa pytania. Ogólnie można stwierdzić, że znajomość dzieł muzycznych wśród badanych uczniów nie jest na wysokim poziomie.

¹⁶ W przypadku *Mazurka Dąbrowskiego* za prawidłowe uznawano zarówno wskazanie na Józefa Wybickiego, jak i stwierdzenie, że melodia jest „ludowa”, „popularna”, „anonimowa”, „nieznanego kompozytora”.

Znajomość instrumentów muzycznych

W szkole podstawowej uczeń powinien poznać instrumenty orkiestry klasycznej, jak również regionalne, ludowe i historyczne, ma zaznajomić się z ich klasyfikacją, sposobem wydobywania dźwięku, brzmieniem oraz wyglądem.

Dwa zadania w teście polegały na rozpoznaniu instrumentu muzycznego na podstawie ilustracji. Jedno dotyczyło instrumentów klasycznych — uczeń miał zidentyfikować: akordeon, saksofon, harfę, waltornię, trąbkę i klarnet. Drugie zadanie — w formie przyporządkowania — sprawdzało znajomość instrumentów historycznych i ludowych, takich jak: cymbały, dudy, okaryna, ligawka oraz bandžo i lutnia. Średnia rozwiązywalność tych zadań wyniosła 57,7%. Nieco lepiej uczniowie rozpoznawali na podstawie ilustracji instrumenty klasyczne — 62,3% poprawnych odpowiedzi (mimo iż zadanie miało formę krótkiej odpowiedzi) niż instrumenty ludowe i historyczne — 53,1% poprawnych odpowiedzi.



Wykres 14. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu znajomości instrumentów muzycznych

Z instrumentów klasycznych 72,2% badanych poprawnie rozpoznało akordeon (przy czym za prawidłową odpowiedź uznawano tu również „harmonia”), saksofon — 70,3%, harfę — 82,3%, waltornię — 26,7%, trąbkę — 84,4%, klarnet — 38,1%. Cztery instrumenty (akordeon, saksofon, harfa, trąbka) zostały właściwie zidentyfikowane przez ponad 70% uczniów — są to instrumenty o bardzo charakterystycznym wyglądzie, które trudno pomylić z innymi. Trudniejsze do rozpoznania i nazwania okazały się waltornia (róg) oraz klarnet. Mylono je najczęściej z innymi instrumentami dętymi — waltornię z trąbką, puzonem, tubą, kornetem; klarnet z fletem, obojem.

Z instrumentów ludowych i historycznych 85,3% badanych prawidłowo określiło cymbały, dudy — 80,0%, okarynę — 32,5%, bandžo — 65,6%, lutnię — 37,1%, ligawkę — 18,2%.

Jak widać, dość dobrze kojarzone są dwa instrumenty popularne w polskiej muzyce ludowej: cymbały i dudy oraz bandžo (banjo). Ligawka najczęściej była mylona z okaryną, a bandžo z lutnią. Część nieprawidłowych odpowiedzi wynikała z niedokładnego czytania poleceń — zamiast wybierać instrumenty z podanej listy, uczniowie sami wymyślali dla nich przeróżne nazwy.

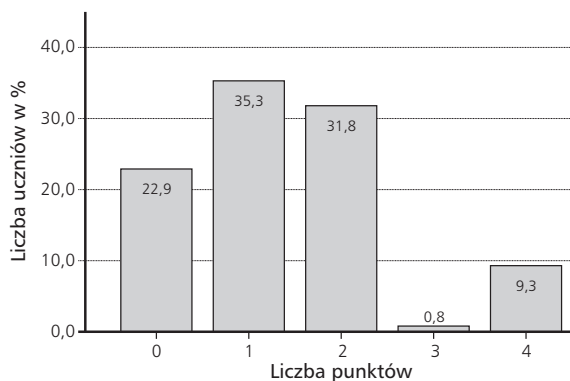
Procentowy rozkład wyników badania znajomości instrumentów muzycznych widoczny jest na wykresie 14.

Rozkład wyników jest symetryczny i są one w znacznej mierze skupione wokół średniej 6,93. Odchylenie standardowe wyniosło 2,42. Zdecydowanie dominują uczniowie, którzy ogólnie orientują się w zakresie instrumentów muzycznych.

Średnią rozpoznawalność instrumentów muzycznych na poziomie prawie 60% można uznać za dość satysfakcjonującą. Powyżej 80% uczniów prawidłowo rozpoznało harfę, trąbkę, cymbały oraz dudy. Niewiele mniej właściwie nazwało akordeon i saksofon. Najwięcej trudności sprawiło rozpoznanie ligawki (18,2% poprawnych odpowiedzi) i waltorni (26,7%).

Znajomość polskich tańców narodowych

W podstawie programowej można znaleźć zapis, że uczeń w szkole podstawowej powinien poznać polskie tańce narodowe oraz tańce własnego regionu. Znajomość cech tańców z pierwszej z wymienionych grup sprawdzało zadanie, w którym uczniowie mieli odpowiednie charakterystyki przyporządkować do nazwy właściwego tańca. Oprócz określeń tempa, charakteru, metrum podano im także charakterystyczny rytm danego tańca zapisany nutami. Opisy dotyczyły krakowiaka, mazura, poloneza oraz oberka.



Wykres 15. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu znajomości polskich tańców narodowych

Średni wynik tego zadania to 34,6% poprawnych odpowiedzi. Znajomością cech charakterystycznych krakowiaka wykazało się 27,8% uczniów, mazura — 26,6%, poloneza — 67,8%, oberka — 15,9%. Jedyne wiedzę o polonezie można uznać za dość dobrą. Znajomość pozostałych tańców w zakresie słownego opisu — poniżej 30% poprawnych wska-

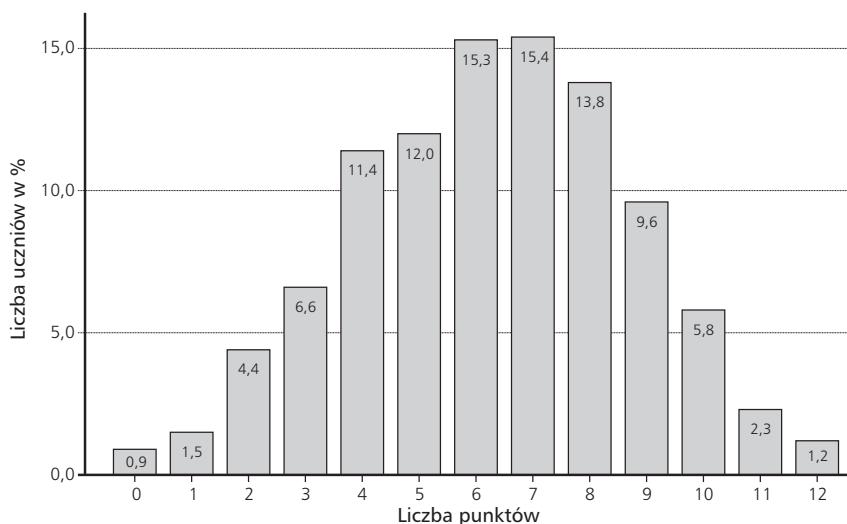
zań — tj. poniżej statystycznej możliwości uzyskania prawidłowej odpowiedzi na „chybił trafił” — należy uznać za całkowicie niedostateczną.

Procentowy rozkład wyników badania znajomości polskich tańców narodowych został przedstawiony na wykresie 15.

Na podstawie opisów słownych i zapisu nutowego uczniowie, za wyjątkiem trochę lepiej identyfikowanego poloneza, nie potrafili określić polskich tańców narodowych. Średnia tego zadania — 34,6%, jak również fakt, że ponad 20% badanych nie rozwiązało żadnego z czterech przykładów, a prawie 90% nie więcej niż dwa przykłady z czterech, wskazuje na całkowite nieopanowanie tej kompetencji.

Znajomość wybranych zagadnień z zakresu kultury muzycznej

Jednym z zadań edukacji muzycznej w szkole podstawowej, o którym wspomina podstawa programowa, jest zaznajamianie uczniów z historią muzyki oraz uczenie ich języka muzycznego. W teście przygotowano 12 pytań wielokrotnego wyboru z zakresu szeroko rozumianej kultury muzycznej. Uczniowie zostali zapytani: jak nazywamy średni głos męski (28,8% poprawnych odpowiedzi); jak się w muzyce określa wielokrotnie powtarzany motyw rytmiczny (16,4%); gdzie urodził się Fryderyk Chopin (75,4%); jakich utworów Stanisław Moniuszko skomponował ponad 300 (33,2%); kto skomponował *Odę do radości*, fragment finału *IX Symfonii* (52,1%); gdzie na przełomie XIX i XX wieku powstał jazz (66,2%); jak nazywamy zbieracza i badacza folkloru (51,5%); jak określamy spontaniczne tworzenie, bez wcześniejszego przygotowania (66,7%); jak określamy utwór wybitny (71,8%); z jakiego kraju pochodzą: bolero (62,8% właściwych wskazań), hopak (53,2%), czardasz (50,8%).



Wykres 16. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu znajomości wybranych zagadnień z zakresu kultury muzycznej

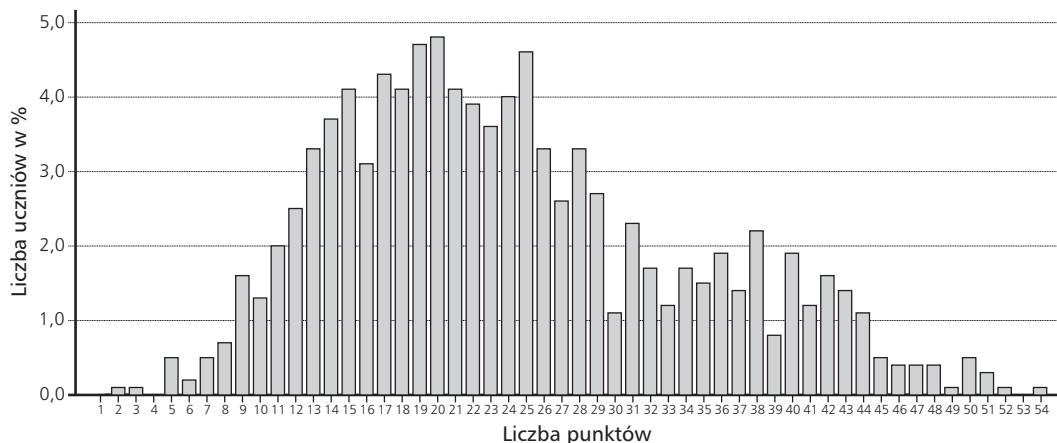
W sumie zadania te zostały rozwiązane średnio w **52,4%**. Wynik ten pozwala stwierdzić, że zagadnienia, o które pytano, nie są najlepiej opanowane przez uczniów, przy czym gwoli sprawiedliwości należy zauważyć, że średnią zaniżyły trzy pytania — o ostinato (16,4% poprawnych odpowiedzi), średni głos męski (28,8%) oraz o twórczość Moniuszki (33,2%). W pozostałych pytaniach uzyskano ponad 50% poprawnych odpowiedzi. Ponad 70% uczniów wiedziało, gdzie urodził się F. Chopin oraz jak nazywamy utwór wybitny.

Procentowy rozkład wyników badania znajomości wybranych zagadnień z zakresu kultury muzycznej przedstawiono na wykresie 16.

Znaczna część wyników tego zadania skupiona jest wokół średniej, która w wartościach bezwzględnych wyniosła 6,28, przy odchyleniu standardowym 2,44. Średnia, moda i mediana są zbliżone do siebie, a ponad 75% uczniów uzyskało wyniki w przedziale 4–9 punktów, tj. prawidłowo odpowiedziało na 33–75% pytań. Można stwierdzić, że uczniowie dysponują wiedzą w zakresie kultury muzycznej na dość wyrównanym, przeciętnym poziomie.

Podsumowanie wyników I części testu dla szkół podstawowych

Część I testu zawierała typowe polecenia typu „papier–ołówki”, wymagające uzupełnienia, udzielenia krótkiej odpowiedzi, a także zadania wielokrotnego wyboru i przyporządkowania. Badano pięć zakresów kompetencji: znajomość zapisu muzycznego, wybranych dzieł instrumentalnych i pieśni, instrumentów muzycznych klasycznej orkiestry symfonicznej oraz ludowych, polskich tańców narodowych oraz znajomość wybranych, innych zagadnień z zakresu kultury muzycznej.



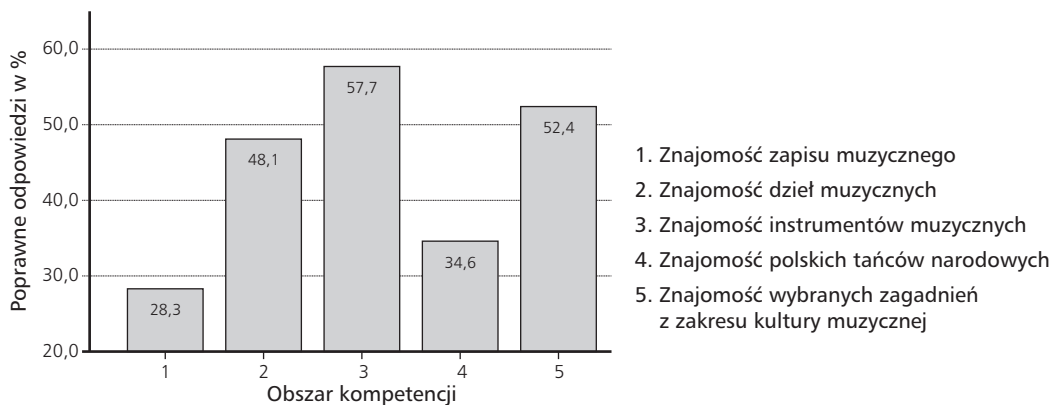
Wykres 17. Rozkład wyników uzyskanych przez uczniów w I części testu dla szkół podstawowych

Maksymalnie za omówione zadania można było uzyskać 57 punktów. Średni wynik to 24,18 (42,4%) przy odchyleniu standardowym 10,00. Duże odchylenie standardowe i uży-

skany rozstęp świadczą o znacznym rozproszeniu wyników. Uczniowie nie tworzą jednorodnej grupy — wielu dysponuje wiedzą muzyczną znacznie odbiegającą od zakładanych w podstawie programowej i programach szkolnych minimów. Na wykresie 17 przedstawiono rozkład wyników uzyskanych przez uczniów w części I testu.

Na podstawie wykresu można stwierdzić, że prawie 70% wyników jest skupionych wokół mody, którą stanowi 20 punktów (37,0%). Drugą grupę tworzą uczniowie, którzy uzyskali ponad 29 punktów (53,7% poprawnych odpowiedzi) — nieco ponad 30% badanych. Tylko jedna osoba spośród 916 odpowiedziała prawidłowo na wszystkie pytania. Można uogólnić i stwierdzić, że jedynie niewielki procent uczniów spełnia wymogi podstawy programowej w zakresie wiedzy muzycznej.

Poszczególne kompetencje opanowane są przez uczniów w różnym stopniu. Średnie wyniki w poszczególnych kompetencjach mieściły się w przedziale od **28,3%** poprawnych odpowiedzi (znajomość zapisu muzycznego) do **57,7%** (znajomość instrumentów muzycznych). Na wykresie 18 przedstawiono średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych kompetencji.



Wykres 18. Średnie wyniki uczniów szkół podstawowych w zakresie poszczególnych kompetencji badanych w części I testu

Zdecydowanie najwyższymi kompetencjami uczniowie wykazali się w zakresie znajomości instrumentów muzycznych (57,7%). W granicach 50% poprawnych odpowiedzi ukształtowały się kompetencje w obszarach znajomości dzieł muzycznych (48,1%) oraz znajomości innych zagadnień z kultury muzycznej (52,4%). Zdecydowanie największe braki wiedzy dotyczą znajomości zapisu muzycznego i polskich tańców narodowych. Można ogólnie stwierdzić, że badane kompetencje są słabo opanowane przez uczniów.

Umiejętności percepcyjne uczniów

Umiejętności percepcyjne — obok umiejętności kojarzenia zapisu muzycznego z wysokościami i czasem trwania dźwięków — są jednymi z istotniejszych w powszechnej edukacji muzycznej. Kształcenie przez muzykę (szeroko rozumiany rozwój duchowy, intelektualny i społeczny) w wymiarze powszechnym dokonuje się przede wszystkim poprzez czynne amatorskie jej uprawianie, wykonywanie, do czego niezbędna jest umiejętność czytania nut, oraz poprzez świadomy odbiór muzyki — niemożliwy bez pewnych umiejętności percepcyjnych, popartych określoną wiedzą. Programy nauczania przedmiotu muzyka zakładają, że uczniowie kończący szkołę podstawową będą umieć rozróżnić barwy instrumentów, rozpoznawać poznane utwory muzyczne, w tym przede wszystkim wybrane kompozycje F. Chopina, wybrane fragmenty oper i pieśni S. Moniuszki oraz polskie tańce narodowe i tańce własnego regionu.

Stopień opanowania tych kompetencji badały cztery zadania części II testu. Na potrzeby badania nagrano na płyty CD 18 przykładów muzycznych o łącznym czasie trwania 18 minut. Były to starannie dobrane pod względem merytorycznym i artystycznym fragmenty utworów, które w sposób jednoznaczny sprawdzały zaplanowane w badaniach umiejętności, takie jak: rozpoznawanie brzmienia instrumentów muzycznych, rozpoznawanie wybranych utworów muzycznych — kojarzenie ich z tytułem i nazwiskiem kompozytora oraz rozpoznawanie polskich tańców narodowych. W badaniach, z uwagi na trudności w jednoznacznej interpretacji wyników, zrezygnowano ze sprawdzania umiejętności ujmowania charakteru wyrazowego muzyki.

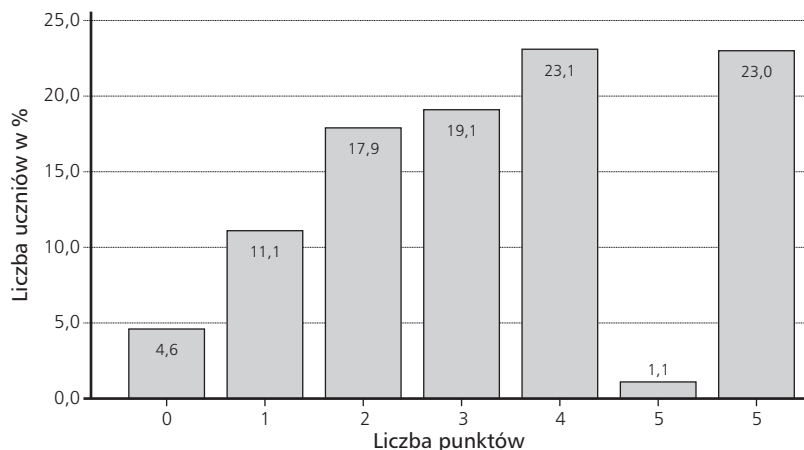
Umiejętność rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych

Umiejętność rozróżniania instrumentów muzycznych badało zadanie, w którym po wysłuchaniu fragmentu muzycznego uczniowie mieli napisać, jaki instrument wykonuje główną partię utworu. Zaprezentowano: A. Vivaldiego *Koncert fagotowy cz. I* (fagot); C. M. Webera *Koncert klarnetowy cz. III* (klarnet); G. F. Händla *Arię* z oratorium *Mesjasz* (trąbka); W. A. Mozarta *Koncert na róg cz. III* (waltornia); A. Vivaldiego *Zimę cz. I* (skrzypce); R. Twardowskiego *Suitę w starym stylu* (wiolonczela). Zadanie polegało na przyporządkowaniu właściwej nazwy spośród podanych w arkuszu odpowiedzi, na etapie planowania badania uznano bowiem, że rozróżnienie brzmienia wymienionych instrumentów na tym poziomie nauczania jest umiejętnością wystarczającą.

Średni wynik dla tego zadania to **56,8%** poprawnych odpowiedzi. Fagot został rozpoznany przez 38,5% uczniów, klarnet zidentyfikowało 61,6%, trąbkę — 47,9%, waltornię — 44,5%, skrzypce — 86,9%, a wiolonczelę — 61,1%. Jak widać, najwięcej osób rozpoznało skrzypce, klarnet i wiolonczelę, najmniej — fagot i waltornię. Na tle innych zadań testu wynik omawianej części badania jest jednym z wyższych i kształtuje się na bardzo

zbliżonym poziomie do wyniku testu umiejętności rozpoznawania instrumentów na podstawie ilustracji.

Procentowy rozkład wyników sprawdzianu umiejętności rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych przedstawiono na wykresie 19.



Wykres 19. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych

Wykres jest nieregularny, wyraźnie lewostronnie skośny. Nieregularność wprowadza też niewielka liczba uczniów, którzy uzyskali 5 punktów, co jest następstwem formy omawianego zadania — po prawidłowym rozwiązaniu piątego przykładu uczniowie powinni automatycznie trafnie zakreślić także szósty. 1,1% stanowią osoby, które w sposób formalny popełniły błąd lub też opuściły ten przykład. Powyższe sprawia, że grupę o 5 i 6 punktach należałoby *de facto* rozpatrywać razem — można zatem stwierdzić, że około 50% uczniów odpowiedziało prawidłowo na prawie wszystkie pytania (nie popełniło żadnego błędu lub pomyliło się tylko raz). Pewna część badanych (42 osoby, tj. 4,6%) nie potrafiła przyporządkować żadnego instrumentu, co być może do pewnego stopnia da się wytłumaczyć faktem, że było to pierwsze zadanie polegające na wysłuchaniu muzyki i niektórzy poczuli się zaskoczeni jego formą. Niemniej jednak, podobnie jak w innych poleceniach, frakcja opuszczeń bliska tu była zeru i bardziej prawdopodobna wydaje się teza, że przynajmniej zdecydowanej większości z tych 5% uczniów brakuje w tym zakresie podstawowych kompetencji.

Średni wynik tej części badania w wartościach bezwzględnych wyniósł 3,41 przy odchyleniu standardowym 1,79. Ogólnie można powiedzieć, że uczniowie znają instrumenty muzyczne, posiadają pewne wyobrażenia barwy poszczególnych instrumentów i potrafią tę barwę skojarzyć z nazwą instrumentu.

Umiejętność rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej i pieśni popularnych

W celu sprawdzenia znajomości i umiejętności rozpoznawania ze słuchu utworów muzycznych wybrano: trzy pieśni popularne w wersji instrumentalnej (bez słów) — *Czerwone jabłuszko*, *Jak długo w sercach naszych*, *Lulajże, Jezuniu* (fragment *Scherza h-moll* F. Chopina); dwie pieśni artystyczne — F. Chopina *Życzenie* oraz S. Moniuszki *Prząśniczka* oraz trzy utwory instrumentalne — W. A. Mozarta *Marsz turecki*, L. van Beethovena *Dla Elizy*, M. K. Ogińskiego *Polonez a-moll „Pożegnanie ojczyzny”*.

Pieśń *Czerwone jabłuszko* została rozpoznana przez 56,8% uczniów, *Jak długo w sercach naszych* — przez 38,3%, a znajomością *Lulajże, Jezuniu* wykazało się 35,9% uczniów. Średnio te popularne pieśni zostały rozpoznane i prawidłowo nazwane przez **43,8%** badanych.

Z zamiarem zbadania znajomości i umiejętności rozpoznawania ze słuchu kilku utworów należących do kanonu polskiej i europejskiej tradycji poproszono uczniów, aby po wysłuchaniu pięciu utworów podali ich tytuły i wskazali kompozytorów. Osobne punkty przyznawano za poprawne napisanie nazwiska twórcy i osobne za właściwy tytuł dzieła. Za poprawne nazwiska przyjmowano również zapis fonetyczny, np. „Mocart”, „Betowen”, „Szopen”, a za poprawne tytuły uznawano również te niepełne, ale właściwe, czyli „marsz turecki”, „polonez”, „pożegnanie ojczyzny”, ale nie np. „walc turecki”; nie uznawano też incipitów słów prezentowanych pieśni, np. „Gdybym ja była słoneczkiem na niebie”, ani wyraźnych przekręceń nazw, np. „Księżniczki” lub „Prządniczki”.

W tabeli 5 przedstawiono procentowe zestawienie poprawnych odpowiedzi udzielonych w ramach tego zadania.

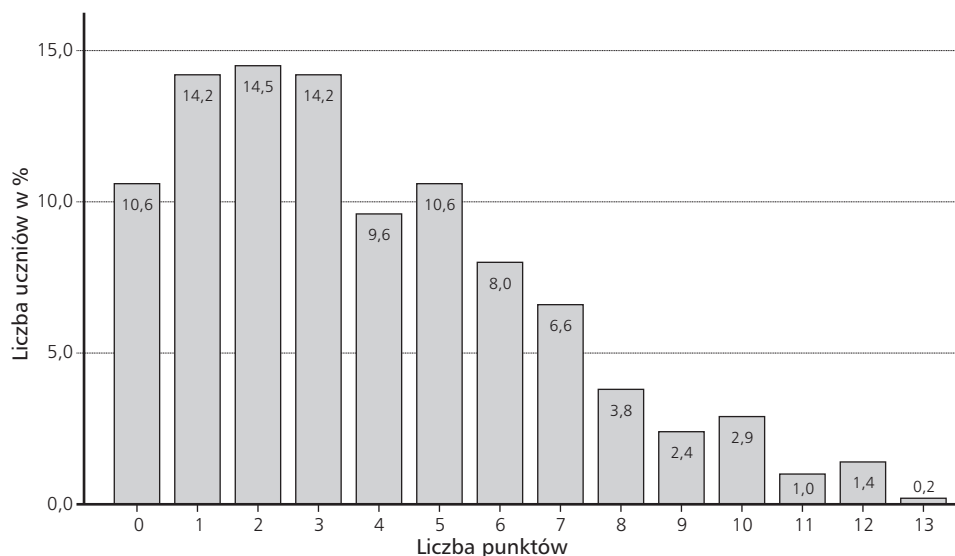
Tabela 5. Zestawienie poprawnych odpowiedzi uczniów szkół podstawowych w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej

Kompozytor	% poprawnych odpowiedzi	Tytuł dzieła	% poprawnych odpowiedzi
W. A. Mozart	19,3	<i>Marsz turecki</i> (z <i>Sonaty A-dur</i> KV 331)	7,9
L. van Beethoven	27,1	<i>Dla Elizy</i>	37,9
M. K. Ogiński	7,1	<i>Polonez a-moll „Pożegnanie ojczyzny”</i>	42,5
F. Chopin	15,4	<i>Życzenie</i>	19,8
S. Moniuszko	31,9	<i>Prząśniczka</i>	43,0

Za wyjątkiem *Marsza tureckiego* Mozarta prezentowane utwory bardziej były kojarzone z tytułem aniżeli z nazwiskiem kompozytora. Średnia z umiejętności identyfikacji utworów instrumentalnych i pieśni z muzyki artystycznej wyniosła **25,2%**. Kompozytorzy rozpoznawani byli w **20,1%**, zaś właściwe tytuły dzieł podało **30,2%** uczniów.

Średnia rozwiązywalność wszystkich zadań dotyczących rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej i pieśni popularnych wyniosła **29,5%**. Procentowy rozkład

wyników badania umiejętności rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej i pieśni popularnych przedstawiono na wykresie 20.



Wykres 20. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej i pieśni popularnych

Wartości przedstawione na wykresie wyraźnie pokazują poziom kompetencji uczniów. Wyniki skoncentrowane są wokół mody — 2 punkty (15,4% prawidłowych odpowiedzi). Mediana wynosi 3 punkty, co oznacza, że 50% uczniów z 13 itemów prawidłowo rozwiązało mniej niż cztery przykłady. Średnia bezwzględna tych zadań wyniosła 3,83 punktu, odchylenie standardowe 2,92.

Można uogólnić i stwierdzić, że uczniowie kończący szkołę podstawową nie znają podstawowej literatury muzycznej przynależnej do zasadniczego kanonu muzyki artystycznej, w nieco większym zakresie rozpoznają natomiast popularne pieśni. Należy jednak podkreślić, iż pieśni te prezentowano w formie rozbudowanych opracowań instrumentalnych, a w przypadku F. Chopina badani mieli do czynienia ze znaczą stylizacją i zmienioną melodią kolędy *Lulajże, Jezuniu*.

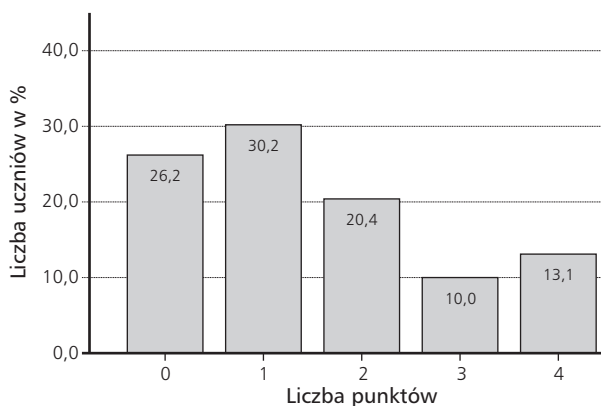
Umiejętność rozpoznawania ze słuchu polskich tańców narodowych

Umiejętność identyfikacji polskich tańców narodowych sprawdzano zadaniem, w którym po wysłuchaniu czterech przykładów muzycznych uczniowie mieli podać nazwę prezentowanego tańca.

Wszystkie przygotowane utwory były stylizacjami artystycznymi o wyraźnych cechach danego tańca. Jako przykład mazura uczniowie słuchali początkowego fragmen-

tu Mazura z opery *Halka* S. Moniuszki, przykładem poloneza był *Polonez A-dur* z op. 40 F. Chopina, jako przykład krakowiaka zaprezentowano fragment F. Chopina *Rondo a la Krakowiak* op. 14 na fortepian i orkiestrę, a jako przykład oberka — fragment G. Bacewicz *Oberka* na skrzypce i fortepian.

Średnia rozwiązywalność zadania dotyczącego rozpoznawania ze słuchu polskich tańców narodowych wyniosła **38,4%**, w tym mazura prawidłowo zidentyfikowało 41,4% uczniów; poloneza — 36,8%; krakowiaka — 32,5%; oberka — 44,2%. Procentowy rozkład wyników sprawdzianu umiejętności rozpoznawania ze słuchu polskich tańców narodowych widoczny jest na wykresie 21.



Wykres 21. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w zakresie umiejętności rozpoznawania ze słuchu polskich tańców narodowych

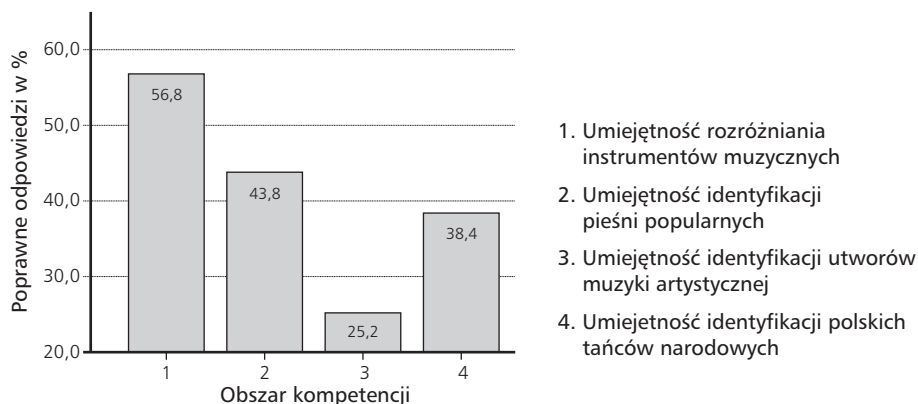
Na podstawie danych przedstawionych na wykresie można stwierdzić, że większość badanych potrafiła rozpoznać jeden z czterech prezentowanych polskich tańców narodowych. Liczną jest też grupa uczniów (240, tj. 26,2%), którzy nie rozpoznali ani jednego tańca. Trzy i cztery prawidłowe odpowiedzi (ponad połowę prawidłowych) udzieliło niecałe 25% uczniów (23,1%, tj. 212 badanych). Średnia w liczbach bezwzględnych wyniosła 1,53; odchylenie standardowe — 1,32.

Można skonstatować, że uczniowie nie znają polskich tańców narodowych. Zadanie to wypadło wprawdzie nieco lepiej od rozpoznawania tańców na podstawie opisu słownego, ale średni wynik 38,4% poprawnych odpowiedzi należy uznać za dalece niezadowalający.

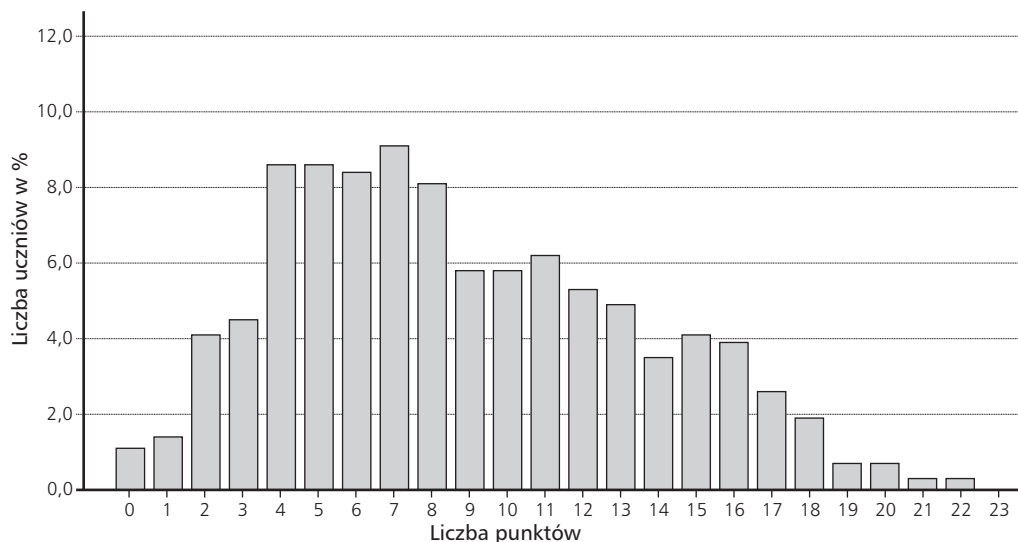
Podsumowanie wyników II części testu dla szkół podstawowych

Maksymalnie za II część testu można było zdobyć 23 punkty. Średnio uzyskano **8,77** punktu, przy czym odchylenie standardowe wynosiło **4,65**, co świadczy o dość znacznym rozproszeniu wyników. Średnia rozwiązywalność wszystkich zadań dotyczących umiejętności percepcyjnych w przeliczeniu procentowym wyniosła **38,1%** poprawnych odpowiedzi.

Średnie wyniki w poszczególnych kompetencjach mieściły się w przedziale od 25,2% poprawnych odpowiedzi (umiejętność rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej) do 56,8% (umiejętność rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych). Umiejętność rozpoznawania ze słuchu polskich tańców narodowych ukształtowała się na poziomie 38,4%, zaś umiejętność rozpoznawania pieśni popularnych — 43,8%. Na wykresie 22 przedstawiono średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych kompetencji. Wykres 23 jest prezentacją rozkładu wyników uczniów uzyskanych w II części testu.



Wykres 22. Średnie wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w zakresie poszczególnych kompetencji badanych w II części testu



Wykres 23. Rozkład wyników uczniów uzyskanych w II części testu dla szkół podstawowych

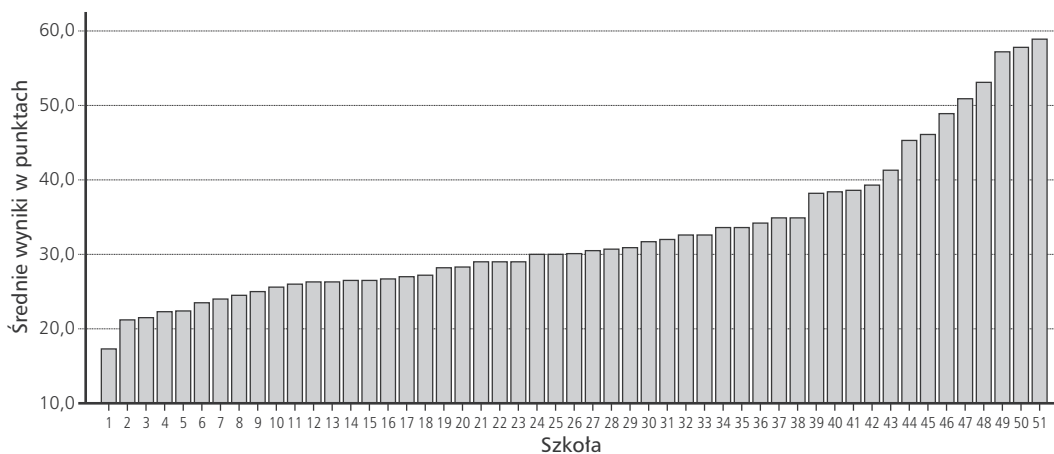
Jak widać, ponad 40% wyników uczniów mieści się w przedziale 4–8 punktów (17–35% poprawnych odpowiedzi). Ponad 66% uczniów rozwiązało poprawnie mniej niż

połowę zadań. Można uogólnić i stwierdzić, że tylko niewielki procent badanych posiada odpowiednie doświadczenie muzyczne i spełnia w tym zakresie wymogi podstawy programowej.

Wyniki nauczania muzyki w szkołach podstawowych — podsumowanie

Wyniki nauczania muzyki w poszczególnych szkołach podstawowych

Pobieżna analiza materiałów z badań wskazywała na dość duże zróżnicowanie stopnia opanowania kompetencji muzycznych uczniów poszczególnych szkół. W celu sprawdzenia, jak znaczne są to różnice, wyliczono średnie z testu dla poszczególnych placówek — ich zestawienie przedstawiono na wykresie 24.



Wykres 24. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów poszczególnych szkół podstawowych zestawione rosnąco — od najłabszego do najlepszego

Widoczny na wykresie rozkład uzyskanych w badaniach wartości zdecydowanie potwierdza duże zróżnicowanie wyników nauczania muzyki w poszczególnych szkołach. Rozstęp średnich wyników zawarł się w przedziale od 17,3 (21,6%) do 58,9 punktu (73,6%) i przy średniej 41,6 punktu odchylenie standardowe wyniosło 9,95. Zdecydowanie dominują szkoły o średnich wynikach w przedziale 20–35 punktów (25%–44% poprawnych odpowiedzi). Średnią powyżej 35 punktów poprawnych odpowiedzi uzyskano w 13 placówkach (tj. w około 25% szkół), z tego średnią powyżej 50 punktów (62,5% poprawnych odpowiedzi) — w pięciu szkołach (tj. w około 10%).

Położenie, wielkość szkoły podstawowej i liczebność klas a wyniki nauczania muzyki

W badaniach wzięli uczniowie z 51 szkół położonych w różnorodnych środowiskach demograficznych. W województwie mazowieckim, poza metropolią Warszawą, trzema większymi miastami — Radomiem, Płockiem i Siedlcami — dominują małe i średniej wielkości miasta, co też miało swoje odzwierciedlenie w próbie badawczej. Badania objęły 444 uczniów z 27 szkół położonych w miejscowościach poniżej 2 tys. mieszkańców, 164 uczniów z ośmiu szkół położonych w miejscowościach liczących 2–19 tys. mieszkańców, 121 z siedmiu szkół w miejscowościach 20–60 tys. mieszkańców; środowisko wielkomijskie reprezentowała Warszawa — 187 uczniów z dziewięciu szkół.

W celu sprawdzenia, czy położenie szkoły różnicuje wyniki nauczania muzyki, policzono średnie uczniów ze środowisk wiejskich, małomiasteczkowych, miejskich i wielkomijskich. Zestawienie to przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Średnie wyniki uczniów szkół podstawowych uzyskane w miejscowościach o różnej liczbie mieszkańców

Położenie szkoły: miejscowość — liczba mieszkańców:	Liczba szkół	Liczba uczniów	I część testu		II część testu		Cały test	
			\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd
Poniżej 2 tys.	27	444	24,4	10,6	9,5	5,0	33,9	14,6
2–19 tys.	8	164	21,9	8,3	8,1	3,6	29,9	11,0
20–60 tys.	7	121	23,3	8,3	8,6	4,3	31,9	11,1
Warszawa — 1700 tys.	9	187	26,6	10,5	7,9	4,3	34,1	13,8

Na podstawie danych zaprezentowanych w tabeli można stwierdzić, że położenie szkoły w nieznaczny sposób różnicuje wyniki nauczania muzyki. Najlepsze wyniki uzyskano w Warszawie i w szkołach położonych w miejscowościach poniżej 2 tys. mieszkańców, najslabsze zaś w miejscowościach liczących 2–19 tys. mieszkańców. Warto zwrócić uwagę na odchylenie standardowe — jest ono największe w najmniejszych i największych miejscowościach. Otrzymano tam najwyższe, a jednocześnie najbardziej zróżnicowane wyniki. Można powiedzieć, że w Warszawie i na terenach wiejskich znajduje się więcej szkół o przyzwoitym poziomie nauczania muzyki, ale też i takich, w których kształcenie muzyczne jest zaniedbywane. Niższy, ale bardziej wyrównany poziom nauczania dotyczy szkół położonych w miejscowościach mających 2–60 tys. mieszkańców.

Kolejne zmienne, które mogą oddziaływać na osiągnięte efekty kształcenia muzycznego, to wielkość szkoły i liczebność klas. Ich wpływ sprawdzano korelacją Spearmana. Przyjęte w badaniach szkoły liczyły od 33 do 894 uczniów. Współczynnik korelacji rangowej Spearmana mierzący zależności między wielkością szkoły a wynikami testu wyniósł $-0,05$, przy poziomie istotności $0,1$ — można zatem stwierdzić, że wielkość szkoły nie jest czynnikiem różnicującym wyniki nauczania muzyki.

Ze względu na brak dokładnych danych o liczebności oddziałów w poszczególnych szkołach przyjęto wielkości na poziomie klasy, która wypełniła test. Wielkości te mieściły się w przedziale od 6 do 28 uczniów. Podobnie jak w przypadku wielkości szkół, tak i w przypadku liczebności klas sprawdzano zależność współczynnikiem korelacji rangowej Spearmana — wyniósł on $-0,09$ dla poziomu istotności $0,01$. Można stwierdzić, iż liczebność klas nie różnicuje wyników nauczania muzyki. Nikła zależność ujemna może co najwyżej sugerować, że nieco lepsze rezultaty uzyskuje się w klasach mniej licznych.

Struktura organizacyjna i typ szkoły podstawowej a wyniki nauczania muzyki

Na poziomie edukacji podstawowej wszystkie wylosowane placówki były szkołami publicznymi, część z nich działała w ramach zespołów szkół. W badaniach sprawdzono, czy w jakimś stopniu struktura organizacyjna ma wpływ na osiągnięte efekty kształcenia. W celach porównawczych do analizy włączono również wyniki uzyskane w szkole muzycznej I stopnia. Zestawienie średnich wyników uczniów z samodzielnych szkół publicznych, z publicznych zespołów szkół oraz ze szkoły muzycznej przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Średnie wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych uzyskane w różnych typach szkół

Rodzaj szkoły	Liczba szkół	Liczba uczniów	I część testu		II część testu		Cały test	
			\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd
Samodzielna szkoła publiczna	42	721	24,4	9,9	8,6	4,5	33,0	13,1
Publiczny zespół szkół	9	195	23,5	10,5	9,3	5,1	32,9	14,8
Szkoła muzyczna I stopnia	1	15	41,9	6,4	14,9	1,9	56,8	7,8

Na podstawie danych zamieszczonych w tabeli można stwierdzić, że struktura organizacyjna ogólnokształcących szkół podstawowych nie ma wpływu na uzyskiwane rezultaty edukacji muzycznej. W samodzielnych szkołach publicznych i publicznych zespołach szkół uzyskano bardzo zbliżone wyniki, dotyczy to zarówno średnich, jak i odchyłeń standardowych. Szkoły muzyczne nie podlegały badaniom, warto jednak zwrócić uwagę, iż w tego typu placówce wyniki średnie były prawie dwukrotnie lepsze przy znacznie mniejszych odchyleniach standardowych.

Wyniki nauczania muzyki w szkołach podstawowych województwa mazowieckiego na tle wyników ogólnopolskich

W całym teście można było zdobyć 80 punktów. Średnio uczniowie uzyskali 32,96 punktu przy odchyleniu standardowym 14,65 — w przeliczeniu na procenty jest to 41,2% poprawnych odpowiedzi. Średni wynik części I testu to 24,18 punktu (42,4% po-

prawnych odpowiedzi) przy odchyleniu standardowym 10,0. Średni wynik w części II to 10,65 punktu (38,1% poprawnych odpowiedzi) przy odchyleniu standardowym 4,65. W diagnostyce edukacyjnej takie rezultaty określa się jako kompetencje słabo opanowane. Można stwierdzić, że uczniowie wykazują olbrzymie braki w wiedzy i umiejętnościach muzycznych, tylko nieznaczna część badanych spełnia wymagania stawiane w podstawie programowej.

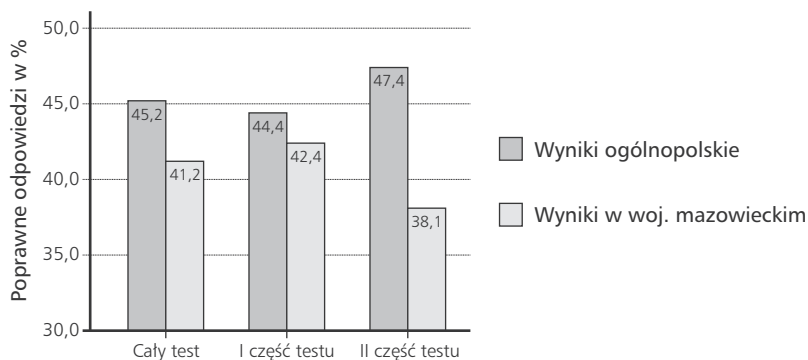
Wyniki dziewcząt okazały się wyższe od wyników chłopców w całym teście o 5,3 punktu procentowego, w części I — o 4,4 punktu procentowego, a w części II — o 7,4 punktu procentowego. W tabeli 8 zebrano średnie wyniki chłopców i dziewcząt w obu częściach oraz w całości testu w liczbach bezwzględnych i w ujęciu procentowym.

Tabela 8. Średnie wyniki chłopców i dziewcząt z klas V i VI szkół podstawowych

Zakres	Chłopcy N = 449			Dziewczęta N = 467		
	% poprawnych odpowiedzi	pkt	Sd	% poprawnych odpowiedzi	pkt	Sd
I część	40,2	22,9	10,1	44,6	25,4	9,7
II część	34,3	7,9	4,5	41,7	9,6	4,6
Cały test	38,5	30,8	13,4	43,8	36,0	13,3

Jak widać, we wszystkich analizowanych zakresach dziewczęta uzyskały wyższe wyniki. Rozstępy wyników w obu grupach są bardzo zbliżone do siebie (w całym teście rozstęp w wynikach chłopców to 63; dziewcząt — 67 punktów), podobne są również odchylenia standardowe, co świadczy o dużym zróżnicowaniu kompetencji muzycznych w obu grupach.

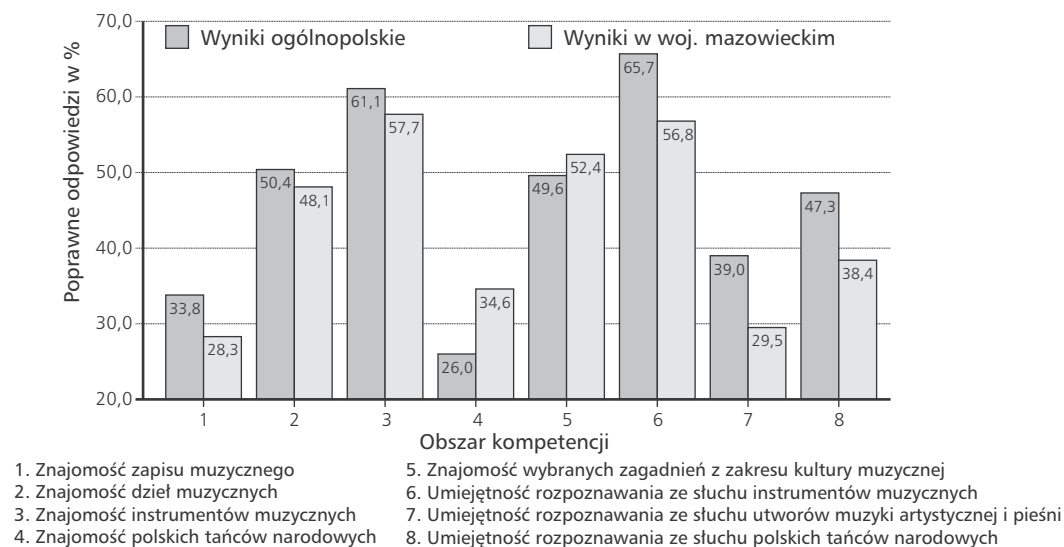
Między szkołami wystąpiły dość znaczne różnice w poziomie kompetencji uczniów. Szczegółowa analiza przyjętych zmiennych, takich jak wielkość, położenie, struktura organizacyjna szkoły, liczebność klasy, nie wykazała jednak bezpośredniego wpływu którejkolwiek z tych czynników na rezultaty kształcenia muzycznego.



Wykres 25. Ogólne wyniki uczniów szkół podstawowych województwa mazowieckiego oraz uczniów z innych województw

Wyniki uczniów szkół podstawowych województwa mazowieckiego są trochę niższe od średnich wyników szkół biorących udział w analogicznych badaniach ogólnopolskich, szczególnie niekorzystnie przedstawiają się w zakresie umiejętności percepcyjnych. Ogólne zestawienie wyników uczniów województwa mazowieckiego ze średnimi wynikami ogólnopolskimi przedstawiono na wykresie 25.

Różnica w całym teście między uczniami województwa mazowieckiego a uczniami z innych województw nie jest wielka, wyniosła ona 4 punkty procentowe. W zakresie samej wiedzy były to tylko 2 punkty procentowe, znacznie gorzej przedstawia się natomiast sytuacja w obszarze badanych umiejętności percepcyjnych — 9,3 punktu procentowego. Jest to zaskakujące — pewnym wyjaśnieniem może być fakt, że w badaniach ogólnopolskich brał udział nieznacznie większy odsetek uczniów z miast małych i średniej wielkości, a w takich ośrodkach zadania tego typu były nieco lepiej rozwiązywane niezależnie od położenia geograficznego. Niezmiernie interesujące jest porównanie wyników w poszczególnych zakresach kompetencji — przedstawiono je na wykresie 26.



Wykres 26. Wyniki uczniów szkół podstawowych województwa mazowieckiego oraz uczniów z innych województw w zakresie poszczególnych kompetencji

W zakresie znajomości polskich tańców narodowych oraz znajomości wybranych zagadnień z zakresu kultury muzycznej uczniowie województwa mazowieckiego mają wyższe kompetencje od swoich rówieśników z innych województw, w pozostałych obszarach ich kompetencje są niższe od średnich wyników krajowych. Największe różnice — prawie 10 punktów procentowych — wystąpiły we wszystkich zadaniach związanych ze słuchaniem muzyki. Warto tu zaznaczyć, iż wspomniane polecenia nie sprawdzały zdolności ani umiejętności percepcyjnych związanych z tymi zdolnościami, a jedynie właściwości

uczniów, które są kształtowane w procesie nauczania; badano zakres doświadczeń ucznia związanych z nabytą wiedzą muzyczną.

Ogólnie można stwierdzić, że uczniowie szkół podstawowych województwa mazowieckiego, podobnie jak ich rówieśnicy z innych regionów kraju, najczęściej rozwiązują tylko najprostsze przykłady. Nie potrafią operować zapisem muzycznym, nie radzą sobie z symbolami zapisu muzyki, nie znają wybitnych kompozytorów ani wybitnych dzieł muzycznych. W niewielkim zakresie identyfikują polskie tańce narodowe. Na w miarę zadowalającym poziomie potrafią jedynie, zarówno po wyglądzie, jak i po brzmieniu, rozpoznać instrumenty muzyczne.

3.3. Zakres i struktura kompetencji muzycznych uczniów klas III gimnazjum

Wiedza uczniów

Znajomość ważnych dla kultury muzycznej dzieł wybitnych twórców

Znajomość ważnych dzieł europejskiej kultury muzycznej badano trzema zadaniami (1, 2, 7), które sprowadzały się do przyporządkowania tytułu dzieła do kompozytora lub uzupełnienia tytułu. W pierwszym uczniowie do nazwisk kompozytorów mieli dopasować tytuły dzieł. Były to: J. S. Bacha *Koncerty brandenburskie* (62,1% poprawnych odpowiedzi); G. F. Händla suitę orkiestralną *Muzyka na wodzie* (63,0%); A. Vivaldiego koncerty skrzypcowe *Pory roku* (71,2%); J. Haydna symfonia *Z uderzeniem w kocioł*, symfonia *Pożegnana* (45,0%); W. A. Mozarta serenada *Eine kleine Nachtmusik* (36,0%); L. van Beethovena *Symfonia IX d-moll op. 125* (60,9%); F. Chopina cykl *24 preludiów* na fortepian op. 28 (76,2%); S. Moniuszki zbiory pieśni *Śpiewniki domowe* (61,8%); P. Czajkowskiego balet *Jeziorno łabędzie* (62,3%); K. Szymanowskiego balet *Harnasie* (58,5%); C. Debussy'ego preludium orkiestrowe *Popołudnie fauna* (51,3%) oraz M. Ravela *Bolero* (51,9%).

W zadaniu tym uczniowie udzielili średnio **58,3%** poprawnych odpowiedzi. Najlepiej znanymi młodzieży utworami okazały się F. Chopina *24 Preludia* op. 28 oraz A. Vivaldiego koncerty skrzypcowe *Pory roku* — ponad 70% właściwych przyporządkowań. Badani wykazali się najlepszą znajomością dzieł z epoki romantyzmu (66,8% poprawnych przyporządkowań utworów reprezentujących ten okres historyczny) oraz baroku (65,4%). Na drugim biegunie znalazły się utwory reprezentujące klasycyzm (47,3% poprawnych odpowiedzi) oraz XX wiek (53,9%). Zestawienie to nie dziwi, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że w praktyce edukacyjnej na muzykę XX wieku bardzo często nie starcza już czasu. Koniec

nauki w gimnazjum zdominowany jest przez zagadnienia i przedmioty szkolne objęte egzaminem gimnazjalnym, w którym treści związane z muzyką są pomijane. Z kolei dzieła epoki klasycyzmu najczęściej pozbawione są ilustracyjnych tytułów, stąd też uczniowi trudniej zapamiętać abstrakcyjne dla niego „sonaty”, „koncerty”, „symfonie”.

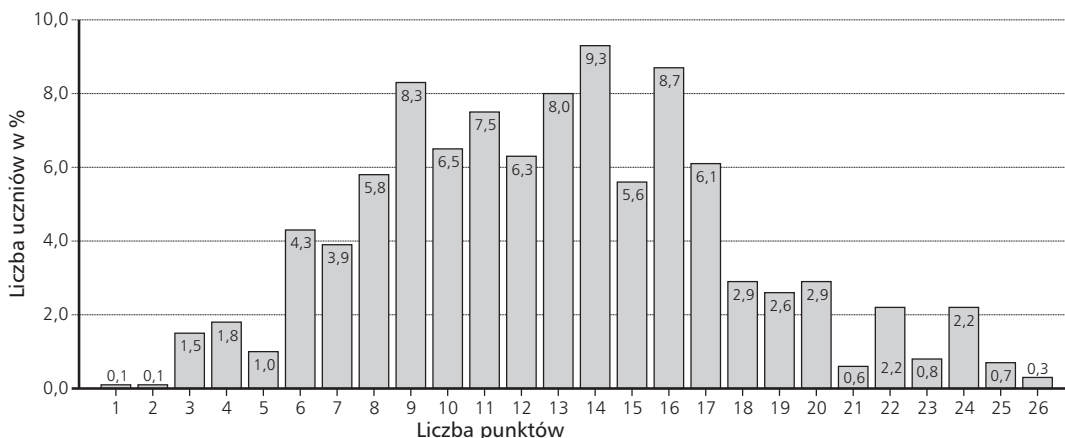
Osobne zadanie dotyczyło przyporządkowania tytułu opery do kompozytora. Pytano o W. A. Mozarta *Czarodziejski flet*; G. Bizeta *Carmen* oraz G. Verdiego *Aidę*. W zadaniu tym średnio uczniowie udzielili **43,6%** poprawnych odpowiedzi. Na kompozytora opery *Czarodziejski flet* trafnie potrafiło wskazać 59,7% badanych, na twórcę *Carmen* — 32,8%, a na twórcę *Aidy* — 36,4%. Uczniowie słabo znają dzieła operowe, w niewielkim zakresie orientują się w tym gatunku muzycznym. Nie potrafią też wskazać twórców najsłynniejszych w dziejach kultury europejskiej oper.

Jedno z zadań polegało na uzupełnieniu podanej listy dzieł i nazwisk kompozytorów. Prawidłowe rozwiązanie wymagało w tym przypadku od ucznia znajomości następujących twórców i ich utworów: Piotra Czajkowskiego *Dziadek do orzechów*; Stanisława Moniuszki *Straszny dwór*; Fryderyka Chopina *Preludium deszczowe*; Franciszka Schuberta *Król olch*; Jana Stefaniego *Cud mniemany, czyli Krakowiacy i Górale*; Bedřicha Smetany *Moja ojczyzna*. Uczniowie udzielili średnio **38,4%** poprawnych odpowiedzi, przy czym wystąpiły duże różnice w rozwiązywalności poszczególnych przykładów. W zakresie tytułów dzieł najczęściej prawidłowych odpowiedzi dotyczyło *Dziadka do orzechów* (89,5%), prawie o połowę mniej poprawnych odpowiedzi uzyskał *Straszny dwór* (45,5%). Pozostałe tytuły znane były mniej niż 25% uczniów: *Moja ojczyzna* — 12,8%, *Król olch* — 14,9%, *Preludium deszczowe* — 17,4%, *Cud mniemany, czyli Krakowiacy i Górale* — 21,2%. W przypadku nazwisk kompozytorów najczęściej prawidłowych odpowiedzi dotyczyło F. Chopina (77,5%) i P. Czajkowskiego (72,8%), uczniowie wykazali się też pewną znajomością S. Moniuszki (57,8%) oraz F. Schuberta (39,6%). Zupełnie nieznanymi okazały się natomiast nazwiska J. Stefaniego (5,1%) oraz B. Smetany (3,9%). Można powiedzieć, że spośród wymienionych w zadaniu dzieł kompozytorów uczniowie kojarzą P. Czajkowskiego *Dziadka do orzechów*, S. Moniuszki *Straszny dwór* oraz F. Chopina *Preludium deszczowe* — pozostałe utwory są im obce.

Zadania badające znajomość ważnych dla kultury europejskiej dzieł wybitnych twórców średnio zostały rozwiązane w **47,9%**. Przy maksymalnej liczbie punktów 27 średnia arytmetyczna poprawnych odpowiedzi wyniosła 12,9 przy odchyleniu standardowym 4,85. Niewielkie odchylenie standardowe świadczy o tym, że wyniki były skupione wokół średniej, co oznacza, iż zdecydowana większość uczniów posiada zbliżone kompetencje w analizowanym zakresie, podobna jest też znajomość wybitnych dzieł kultury europejskiej wśród młodzieży. Rozkład wyników zadań dotyczących znajomości wybitnych dzieł kultury europejskiej w ujęciu procentowym przedstawiono na wykresie 27.

Na podstawie danych przedstawionych na wykresie można stwierdzić, że dość liczna grupa uczniów posiada podobne, dość przeciętne kompetencje w zakresie znajomości wybitnych dzieł muzycznych kultury europejskiej. Poziom wiedzy badanych na temat muzycznej literatury nie jest satysfakcjonujący — znają oni jedynie najbardziej popularne dzieła, takie jak *Pory roku* A. Vivaldiego, *Dziadek do orzechów* P. Czajkowskiego, zupełnie natomiast nie są znane uczniom takie utwory, jak pierwsza polska opera — *Cud mniemany*,

czyli *Krakowiacy i Górale* J. Stefaniego czy poemat symfoniczny *Moja ojczyzna* B. Smetany. W zakresie twórczości operowej badani orientują się w niewielkim stopniu.



Wykres 27. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu znajomości wybitnych dzieł muzycznych kultury europejskiej

Znajomość kompozytorów

Uczeń w gimnazjum powinien opanować wiedzę z zakresu dorobku i dziejów kultury muzycznej. Wiedza ta to między innymi znajomość kompozytorów. Istotne jest przy tym, aby gimnazjalista kojarzył nazwiska twórców nie tylko z tytułami ich dzieł, ale również z krajem ich pochodzenia oraz z epoką, w jakiej żyli i działali. Znajomości kompozytorów dotyczyło pięć zadań (3, 4, 5, 6, 16).

W jednym z poleceń poproszono uczniów, aby spośród podanych osób, wśród których znalazło się sześciu sławnych Polaków (Józef Chełmoński, Aleksander Gieryski, Witold Lutosławski, Henryk Wieniawski, Julian Tuwim, Karol Szymanowski) wybrali trzy, które były kompozytorami. Z zadaniem poradziło sobie 22,4% badanych. Gimnazjaliści popełniali różnorodne błędy. Dość znaczna część potrafiła wskazać prawidłowo dwóch kompozytorów — najczęściej byli to K. Szymanowski z H. Wieniawskim bądź K. Szymanowski z W. Lutosławskim. Często jako kompozytora wskazywano A. Gieryskiego, jak również J. Chełmońskiego czy J. Tuwima. Niska rozwiązywalność tego zadania świadczy nie tylko o tym, że uczniowie nie znają wymienionych kompozytorów, ale dowodzi także ich niewiedzy o innych znanych postaciach kultury polskiej.

W kolejnym z zadań należało podkreślić nazwiska tych spośród wymienionych sześciu kompozytorów (Romuald Twardowski, Igor Strawiński, Mikołaj Gomółka, Ryszard Wagner, Piotr Czajkowski, Zbigniew Preisner), którzy są Polakami. Zadanie to okazało się zdecydowanie za trudne — prawidłowo rozwiązało je zaledwie 3,4% badanych, a uży-

skana rozwiązywalność to raczej wynik przypadkowych trafień aniżeli wiedzy na ten temat. O ile można w pewien sposób zrozumieć i wytłumaczyć, że młodzież nie zna współczesnych polskich kompozytorów, to na pewno dziwi fakt zaliczania do grona Polaków I. Strawińskiego, R. Wagnera czy P. Czajkowskiego. Szczególnie często podkreślany był ten ostatni — zapewne ze względu na polsko brzmiące imię i nazwisko.

Kolejne zadanie miało podobną konstrukcję jak dwa poprzednie, z tym że wymieniono pięciu kompozytorów (Grzegorz Gerwazy Gorczycki, Mikołaj Gomółka, Krzysztof Penderecki, Henryk Mikołaj Górecki, Zygmunt Noskowski), a uczeń miał podkreślić nazwiska dwóch twórców współcześnie żyjących. Z poleceniem poradziło sobie **13,7%** badanych. Najwięcej wskazań dotyczyło Z. Noskowskiego, K. Pendereckiego oraz M. Gomółki. Przekonanie, że Z. Noskowski jest współczesnym kompozytorem, może wynikać z faktu, że jego piosenki ze *Śpiewnika dla dzieci* nadal znajdują się w podręcznikach szkolnych, dzięki czemu może wydawać się uczniom osobą bliższą, bardziej współczesną. Stosunkowo rzadko podkreślani byli Grzegorz Gerwazy Gorczycki oraz Henryk Mikołaj Górecki, co można wiązać z faktem, że ich imiona brzmią staroświecko i rzadko są współcześnie spotykane, jak również nieczęsto używa się obecnie dwojga imion. Można stwierdzić, że uczniowie nie orientują się w nazwiskach współczesnych polskich kompozytorów. Udzielając odpowiedzi, kierowali się raczej intuicją i przypuszczeniami, a nie rzeczową wiedzą.

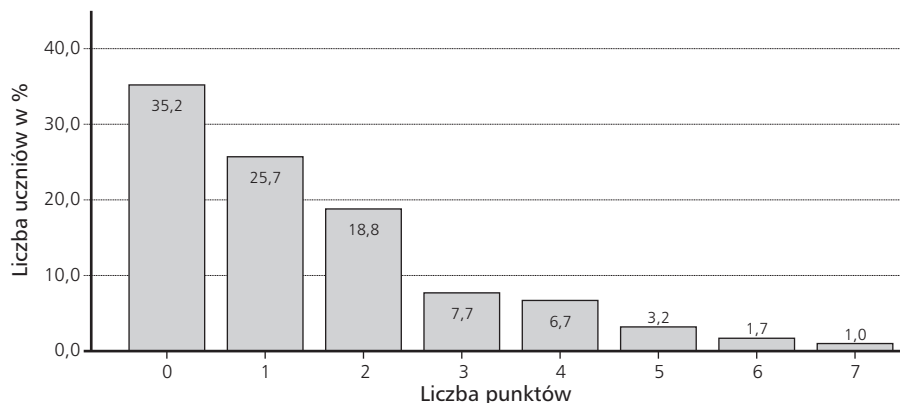
Przedostatnie zadanie z tej grupy polegało na chronologicznym uporządkowaniu (od najwcześniej urodzonego do najpóźniej) podanych kompozytorów. Byli to: Franciszek Schubert, Ignacy Jan Paderewski, Jean-Baptiste Lully, Krzysztof Penderecki, Wincenty z Kielczy. Zadanie to prawidłowo rozwiązało **20,1%** uczniów. Jednym z najczęściej popełnianych błędów była zamiana kolejności F. Schuberta z Jean-Baptiste Lully oraz I. J. Paderewskiego z K. Pendereckim. Można stwierdzić, że uczniowie nie orientują się w chronologii życia kompozytorów.

Ostatnie zadanie dotyczące omawianego zagadnienia polegało na dopisaniu nazwiska do krótkiej charakterystyki danej osoby. Przedstawione opisy dotyczyły Oskara Kolberga, Jana Sebastiana Bacha oraz Karola Szymanowskiego. Uczniowie udzielili tu średnio **29,0%** poprawnych odpowiedzi. Na podstawie przytoczonych informacji O. Kolberga prawidłowo zidentyfikowało 12,8% uczniów, J. S. Bacha — 39,6%, zaś K. Szymanowskiego — 34,0%. W zestawieniu tym szczególnie rzuca się w oczy prawie całkowita nieznamość pierwszej z wymienionych postaci, chociaż również wiedzę o pozostałych dwóch twórcach należy określić jako dość nikłą.

Za zadania dotyczące znajomości kompozytorów można było otrzymać 7 punktów, średni wynik uczniów to 1,46 przy odchyleniu standardowym 1,59; w przeliczeniu procentowym średni wynik dla wszystkich zadań wyniósł **20,9%**. Tak niskie wyniki pozwalają stwierdzić, że omawiane polecenia okazały się zdecydowanie za trudne dla gimnazjalistów. Słabe rezultaty mogły też po części wynikać z rozbudowanej kafeterii, potencjalnej przyczyny przypadkowych pomyłek. Zbyt trudne zadania w słabym stopniu zróżnicowały wiedzę uczniów i odznaczały się małą czułością, nie zmienia to jednak faktu, że gimnazjaliści nie najlepiej orientują się, w jakim okresie historycznym kompozytorzy działali, jakiej

są narodowości, nie potrafią również wskazać w grupie znanych osób tych, które tworzą muzykę, ani przypisać krótkiego biogramu do właściwego nazwiska.

Procentowy rozkład wyników uzyskanych przez uczniów w zadaniach badających znajomość kompozytorów przedstawiono na wykresie 28.



Wykres 28. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu znajomości kompozytorów

Wykres jest silnie prawostronnie skośny, moda stanowi 0 punktów. Nawet przy założeniu, że niektóre pytania były za trudne dla uczniów, otrzymane wyniki mogą budzić niepokój. Odśloniły one znaczne braki — o ile bowiem część zadań testowych można rozwiązać, kierując się intuicją, to omówione wyżej polecenia dotyczące znajomości kompozytorów wymagały przede wszystkim zastosowania wiedzy nabytej w szkole. Uczeń, aby udzielić właściwej odpowiedzi, musiał wiedzieć, w jakim okresie dany kompozytor tworzył, jakiej był narodowości, konieczna była też znajomość dorobku — nie dało się tu odpowiedzieć intuicyjnie czy też zgadnąć na zasadzie wyboru na „chybił trafił”.

Znajomość historii form, gatunków i stylów muzycznych

Kilka zadań testu dotyczyło znajomości form, gatunków i stylów muzycznych. Uczniowie zostali zapytani zarówno o kontekst historyczny, jak i o aspekty czysto formalnej budowy utworów muzycznych. Tego typu wiedza jest niezbędna do rozumienia muzyki i do w pełni świadomego jej odbioru, a to stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji muzycznej na tym etapie kształcenia. Kompetencje w tym zakresie badane były przy pomocy zadań nr 8, 9, 10, 11 oraz 18.

W zadaniu 8 uczniowie mieli przyporządkować formę muzyczną do okresu historycznego, w którym się ona wykształciła i rozwinęła. Należało połączyć fugę z barokiem, miniaturę instrumentalną z romantyzmem, madrygał z renesansem, a symfonię z klasycyzmem.

Średnio badani udzielili **36,0%** poprawnych odpowiedzi. Trafnie madrygał połączyło z renesansem 38,9% uczniów, fugę z barokiem — 36,2%, symfonię z klasycyzmem — 44,2%,

a miniaturę instrumentalną z romantyzmem — 24,9%. Rozpiętość wyników między 25 a 44% poprawnych odpowiedzi skłania do wniosku, że gimnazjaliści słabo orientują się w rozwoju form muzycznych niezależnie od formy i okresu historycznego.

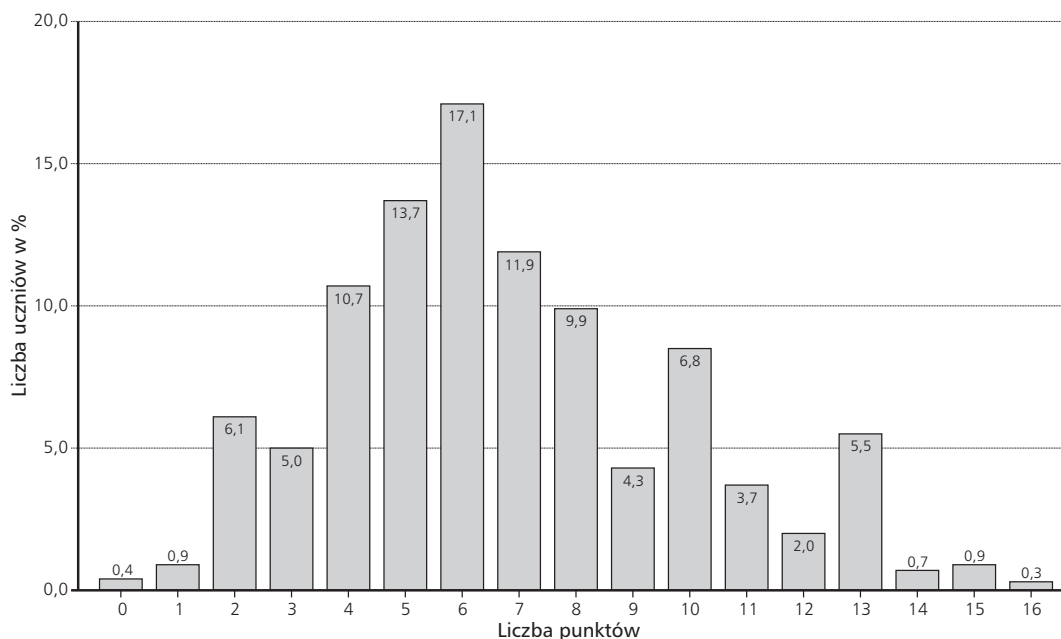
W kolejnym zadaniu wypisano osiem różnorodnych tańców (allemande, kontredans, courante, walc, sarabanda, kadryl, gigue, rumba) i poproszono o podkreślenie czterech, które tworzyły podstawowy schemat suity barokowej. Zadanie to zostało poprawnie rozwiązane przez **14,5%** uczniów. Najczęściej popełnianym błędem było zaliczanie do suity barokowej walca, rumbi oraz kadryla, co świadczy o całkowitym braku wiedzy na temat suity barokowej oraz na temat wyżej wymienionych tańców towarzyskich i salonowych.

W poleceniu 10 wymieniono sześć różnorodnych form muzycznych (symfonia, opera, chorał, koncert, etiuda, sonata), a uczniowie mieli podkreślić trzy, które w okresie klasycyzmu opierały się na formie sonatowej (allegro sonatowym). Zadanie to poprawnie rozwiązało **19,6%** badanych, co pozwala stwierdzić, że młodzież nie orientuje się w budowie podstawowej dla okresu klasycyzmu formy muzycznej.

W innym zadaniu należało przyporządkować schemat literowy formy do odpowiedniej nazwy. Pytano o wariacje (A A₁ A₂ A₃ A₄ A₅ A₆), rondo (A B A C A B A B) oraz formę pieśni (A B A). Za każde prawidłowe połączenie przyznawany był 1 punkt. Zadanie to zostało prawidłowo rozwiązane przez **40,7%** badanych. Formę pieśni poprawnie określiło 40,7% uczniów, rondo — 31,9%, wariacje — 49,9%. Można stwierdzić, że podstawowe formy budowy okresowej muzyki są nie najlepiej znane uczniom.

Jednemu z poleceń nadano formę wielokrotnego wyboru — składało się ono z ośmiu przykładów dotyczących różnorodnych zagadnień z zakresu kultury muzycznej: form muzyki renesansu, początków opery, działalności klasyków wiedeńskich, stylu homofonicznego, twórczości Chopina, muzyki impresjonistycznej oraz muzyki jazzowej. Uczniowie udzielili tu średnio **47,3%** poprawnych odpowiedzi. Na motet jako typową formę muzyki renesansowej potrafiło właściwie wskazać 23,0% badanych; 58,4% wiedziało, że opera narodziła się we Włoszech; działalność czołowych kompozytorów doby klasycyzmu powiązało z Wiedniem 72,8%; tylko 32,5% poradziło sobie z określeniem czasu rozwinięcia się homofonii; również nieco tylko powyżej 30% badanych (33,8%) wiedziało, że F. Chopin nigdy nie napisał opery; w pytaniu o inspiracje dla muzyki impresjonistycznej 53,1% poprawnie wskazało na malarstwo i subiektywne wrażenia kompozytora; C. Debussy'ego jako prekursora muzyki impresjonistycznej poprawnie zakreśliło 39,6%; na improwizacje jako typowy element wykonawstwa muzyki jazzowej wskazało 63,7%. Trudno jednoznacznie zinterpretować duże różnice w rozwiązywalności poszczególnych przykładów. Zastanawiające jest, że prawie 70% uczniów wie, że czołowi kompozytorzy doby klasycyzmu związani byli z Wiedniem, natomiast tylko około 30% ma świadomość, że tworzyli oni w stylu homofonicznym. Zaskakująco niewielu gimnazjalistów wykazało się znajomością twórczości F. Chopina.

W zadaniach dotyczących znajomości historii form, gatunków i stylów muzycznych uczniowie średnio udzielili **39,9%** prawidłowych odpowiedzi, co wskazuje, że analizowane kompetencje są słabo opanowane. Rozkład wyników uzyskanych przez młodzież w zadaniach dotyczących znajomości historii form, gatunków i stylów muzycznych przedstawiono na wykresie 29.



Wykres 29. Wyniki uczniów gimnazjum w zakresie znajomości historii form, gatunków i stylów muzycznych

Za omówione wyżej zadania można było uzyskać 17 punktów. Średni wynik młodzieży to 6,77 punktu przy odchyleniu standardowym 3,11. Moda i mediana wyniosły 6. Większość wyników skupiona jest wokół średniej. W przedziale 4–8 punktów (23–47% poprawnych odpowiedzi) znajduje się ponad 63% wszystkich wyników uczniów. Ogólnie można stwierdzić, że wiedza gimnazjalistów z zakresu historii form, gatunków i stylów muzycznych jest bardzo fragmentaryczna i powierzchowna. Zupełnie nieopanowane są takie zagadnienia, jak suita barokowa, renesansowe formy muzyki, uczniowie nie znają też form twórczości naszego największego kompozytora, F. Chopina.

Znajomość polskich tańców narodowych

Zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum za istotne uważa się zapoznanie ucznia z tradycją kultury ojczystej. W teście dwa zadania dotyczyły polskich tańców narodowych: w jednym należało napisać charakterystyczny rytm poloneza i krakowiaka, drugie — w formie krótkiej odpowiedzi — wymagało podania nazwy tańca narodowego, którego dotyczył przedstawiony opis.

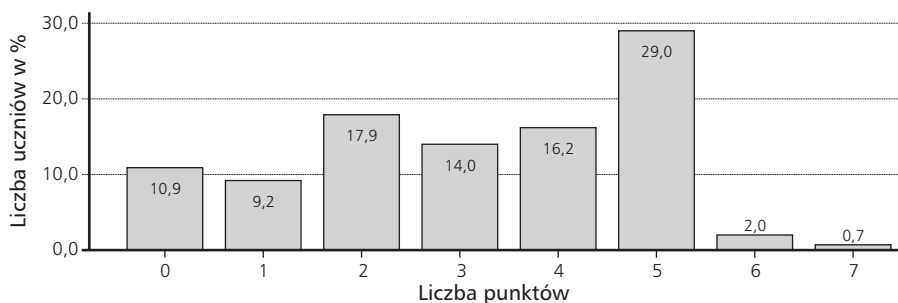
W zadaniu polegającym na napisaniu charakterystycznego rytmu poloneza i krakowiaka uzyskano 4,5% poprawnych odpowiedzi. Rytm poloneza poprawnie podało 5,6% badanych, zaś rytm krakowiaka — 2,6%. Zadanie to osiągnęło zdecydowanie najgorszą rozwiązywalność oraz charakteryzowało się największą frakcją opuszczeń. Należy zaznaczyć,

że jego rozwiązanie wymagało znajomości zapisu rytmicznego nut i można przypuszczać, że brak właśnie tej kompetencji przyczynił się do tak niskiej rozwiązywalności. Podstawa programowa edukacji muzycznej w gimnazjum nic nie wspomina o nauce nut — zakłada się, że uczeń w gimnazjum zna już zapis muzyczny i umie z niego korzystać. Założenie takie, jak widać, jest błędne.

Zadanie dotyczące określenia tańca na podstawie charakterystyki zostało rozwiązane poprawnie średnio przez **61,4%** uczniów. Oberka właściwie zidentyfikowało 64,0% badanych, mazura — 51,5%, poloneza — 73,6%, krakowiaka — 61,0%, a kujawiaka — 55,9%. Najwięcej poprawnych odpowiedzi dotyczyło poloneza, najmniej mazura, ale różnice w ich liczbie były nieznaczne. Wyniki uplasowały się w przedziale 51,5–73,6% poprawnych odpowiedzi. Przy uwzględnieniu faktu, że przytaczane charakterystyki były dość wyczerpujące, zawierały zarówno informacje o metrum, tempie, charakterze, obszarze pochodzenia i występowania, opisywały charakterystyczne kroki taneczne i przywoływały stare regionalne nazwy, uzyskany wynik należy uznać za nie całkiem satysfakcjonujący, choć obiektywnie trzeba stwierdzić, że jest on jednym z lepszych w teście. Przy okazji pokazuje on wyraźnie, iż niska rozwiązywalność poprzedniego zadania 12 to skutek braku umiejętności operowania zapisem muzycznym, a nie niezajomości polskich tańców narodowych.

W zadaniach dotyczących znajomości polskich tańców narodowych uczniowie udzielili średnio **45,1%** prawidłowych odpowiedzi, co wskazuje, że analizowane kompetencje nie są najlepiej opanowane. Oceniając je, należy jednak pamiętać o zadaniu 12, które okazało się nie do końca trafne (w pewnym zakresie mierzyło znajomość zapisu muzycznego) i w znacznym stopniu obniżyło wyniki uczniów.

Rozkład wyników sprawdzianu znajomości polskich tańców narodowych przedstawiono na wykresie 30.



Wykres 30. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu znajomości polskich tańców narodowych

Za zadania dotyczące znajomości polskich tańców narodowych można było uzyskać 7 punktów. Średni wynik uczniów to 3,14 punktu przy odchyleniu standardowym 1,77, mediana wynosi 3 punkty, moda to 5 punktów. Widoczny na wykresie rozkład wyników pokazuje, iż spora grupa (prawie 30%) uzyskała średnio 5 punktów — są to osoby, które w zdecydowanej większości poprawnie rozwiązały wszystkie przykłady zadania 13.

W przedziale 0–4 wykres jest wyraźnie spłaszczony. Można powiedzieć, że poza 30% uczniów dość dobrze orientujących się w analizowanych zagadnieniach poziom wiedzy reszty badanych jest bardzo zróżnicowany.

Znajomość tańców z różnych regionów świata

Jednym z ważnych celów edukacji muzycznej w gimnazjum jest poznanie muzyki innych narodów i regionów świata. Tę kompetencję badano zadaniem (nr 14), w którym uczeń miał dany taniec połączyć z krajem jego pochodzenia. Tańce, o jakie pytano, to: hopak, mazur, kozak, polka, czardasz, flamenco, kołomyjka, tarantela, barkarola, bolero, oberek, sirtaki, fokstrot, rumba, samba, tango.

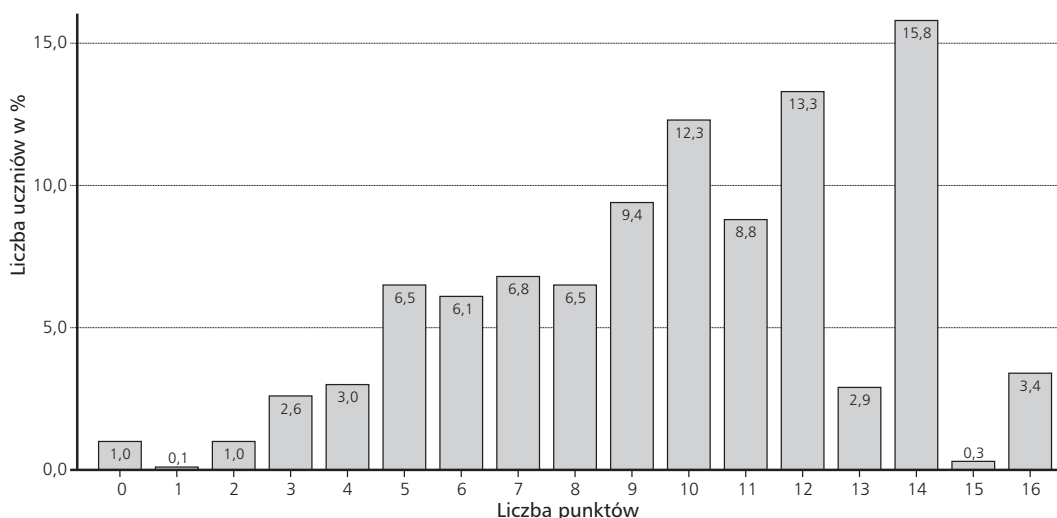
Znajomość pochodzenia wymienionych tańców okazała się dość wysoka i zawarła się w przedziale 38,5% (hopak) — 90,9% (oberek) poprawnych odpowiedzi. Procentowe zestawienie odpowiedzi z zadania 14 przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9. Procentowe zestawienie odpowiedzi gimnazjalistów w badaniu znajomości tańców z różnych regionów świata

Tanec	% poprawnych odpowiedzi	Tanec	% poprawnych odpowiedzi	Tanec	% poprawnych odpowiedzi
Oberek	90,9	Tarantela	61,1	Czardasz	58,5
Flamenco	73,8	Bolero	60,0	Barkarola	52,3
Mazur	70,4	Sirtaki	59,7	Polka	52,1
Fokstrot	68,7	Tango	59,6	Kozak	42,5
Kołomyjka	64,2	Rumba	59,4	Hopak	38,5
Samba	62,0				

Średni wynik dla wszystkich przykładów to 61,1% poprawnych odpowiedzi. W zdecydowanej większości znajomość wymienionych tańców jest na zbliżonym poziomie i trudno tu wyszczególnić określone grupy tańców lepiej i gorzej znanych młodzieży. Najbliższe gimnazjalistom okazały się polskie tańce narodowe (oberek, mazur), popularny obecnie taniec hiszpański flamenco i standardowy taniec towarzyski rodem ze Stanów Zjednoczonych Ameryki — fokstrot. Najsłabsze wyniki pojawiły się w przypadku ludowych tańców naszych sąsiadów, a więc: czeskiej polki, ukraińskiego kozaka i rosyjskiego hopaka. Najczęstsze błędy to zakreślanie polki jako tańca polskiego, hopaka jako tańca ukraińskiego, a kozaka jako rosyjskiego, niemniej uczniowie byli bliscy prawdy — hopak i kozak to bardzo podobne tańce wschodniosłowiańskie (czasami nawet ich nazwy traktuje się synonimicznie), a polki jako tańce zyskały popularność w wielu krajach na świecie, dość mocno są zakorzenione także w polskiej kulturze.

Rozkład wyników tekstu znajomości tańców z różnych regionów świata przedstawiono na wykresie 31.



Wykres 31. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu znajomości tańców z różnych regionów świata

Przy możliwości zdobycia 16 punktów uczniowie otrzymali średnio 9,76 punktu, odchylenie standardowe wyniosło 3,57. Moda to 14 punktów, mediana — 10. Wykres jest silnie lewostronnie skośny. Powyżej 8 punktów (50% poprawnych odpowiedzi) uzyskało ponad 66% uczniów. Można stwierdzić, że znajomość tańców z różnych regionów świata należy do tych kompetencji, które w jakimś zakresie są opanowane.

Znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej

W podstawie programowej zakłada się, że uczeń będzie umiał wartościować obecne zjawiska muzyczne i pozna najważniejsze dokonania muzyki kultury masowej. W celu zbadania kompetencji w tym zakresie zamieszczono w teście dwa zadania (15, 17) o łącznej liczbie 27 przykładów. W pierwszym z nich podane nazwiska znanych wykonawców, kompozytorów oraz zespołów muzyki jazzowej, rockowej, piosenki literackiej oraz muzyki pop uczniowie mieli przyporządkować do określonego gatunku. Pytano o następujące osoby i zespoły: Adam Makowicz, Bułat Okudźawa, Ewa Demarczyk, Ella Fitzgerald, Edith Piaf, Elvis Presley, Leonard Cohen, Louis Armstrong, Jacques Brel, Madonna, Marek Grechuta, Edyta Górniak, Miles Davis, Spice Girls, Blue Café, The Beatles, The Rolling Stones, Celine Dion, Black Sabbath, VOX, Pink Floyd, Jan Ptaszyn-Wróbiewski, Krzysztof Komeda-Trzcziński. Zestawienie prawidłowych wskazań z zadania 15 przedstawiono w tabeli 10.

Średnio w tym zadaniu uczniowie udzielili **43,9%** poprawnych odpowiedzi, przy czym pomiędzy poszczególnymi przykładami wystąpiły dość istotne różnice w ich liczbie. Rozpiętość wyników mieściła się w przedziale 10,3% (Krzysztof Komeda-Trzcziński)

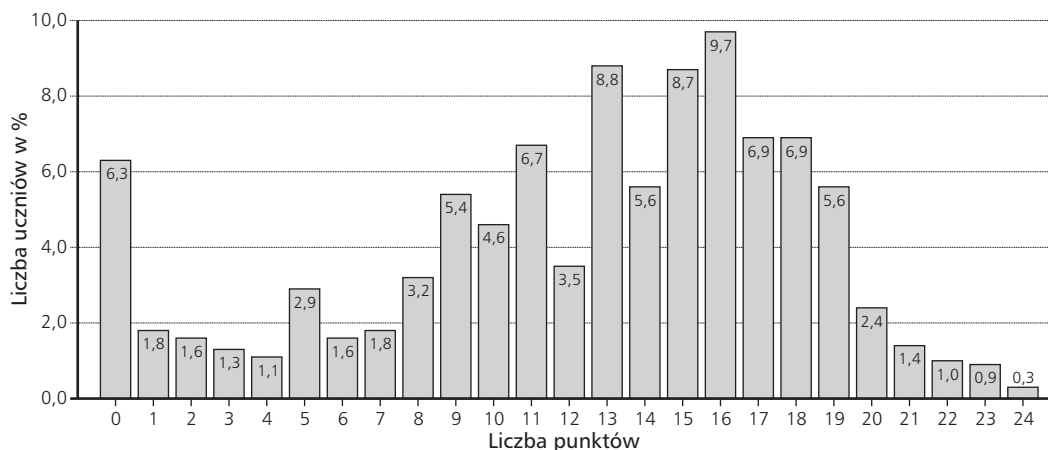
— 78,4% (Madonna) poprawnych odpowiedzi. Można stwierdzić, że są osoby i zespoły muzyczne dość dobrze znane młodzieży, ale istnieje też znaczna grupa czołowych wykonawców określonych gatunków, która jest młodzieży zupełnie obca. Jak widać z powyższego zestawienia, najlepiej identyfikowani są przedstawiciele muzyki pop — średnia rozpoznawalność 67,3% (pierwszych pięć najwyższych wyników dotyczy tej kategorii); najslabiej jazzu — 26,5% i piosenki literackiej — 30,7%. Wyniki dotyczące wykonawców muzyki rockowej skupione były wokół średniej uzyskanej we wszystkich przykładach. Średnia w tej kategorii to 53,1% (The Rolling Stones — 62,3%; Elvis Presley — 58,8%, The Beatles — 51,7%; Pink Floyd — 50,8%; Black Sabbath — 42,1%). Najbardziej rozpoznawalna postać muzyki jazzowej — Louis Armstrong — otrzymała 47,0% prawidłowych odpowiedzi, zaś Marek Grechuta — najbardziej znana postać z wymienionych przedstawicieli muzyki literackiej — 60,0%. Analiza zebranego materiału pozwala stwierdzić, że młodzież dość dobrze orientuje się w muzyce pop oraz że wykonawcy aktywni jeszcze zawodowo są w swoich kategoriach bardziej znani uczniom od tych, którzy już nie żyją bądź zakończyli swoje kariery.

Tabela 10. Zestawienie prawidłowych wskazań gimnazjalistów w zadaniu 15, badającym znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej

Wykonawcy	% poprawnych odpowiedzi	Wykonawcy	% poprawnych odpowiedzi
Madonna	78,4	Black Sabbath	42,1
Spice Girls	76,4	Miles Davis	40,4
Blue Café	75,7	VOX	30,8
Edyta Górniak	72,5	Ella Fitzgerald	28,7
Celine Dion	70,1	Edith Piaf	26,8
The Rolling Stones	62,3	Bułat Okudźawa	25,6
Marek Grechuta	60,0	Leonard Cohen	15,5
Elvis Presley	58,8	Jan Ptaszyn-Wróblewski	15,4
The Beatles	51,7	Adam Makowicz	13,4
Pink Floyd	50,8	Jacques Brel	12,3
Louis Armstrong	47,0	Krzysztof Komeda-Trzciniński	10,3
Ewa Demarczyk	44,2		

Znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej badano również zadaniem krótkiej odpowiedzi, w którym uczeń na podstawie przedstawionych charakterystyk miał napisać, kogo dany opis dotyczy. Pytano tu o Czesława Niemena, Marka Grechutę, The Beatles oraz o Louisa Armstronga. W poleceniu tym uzyskano 57,5% poprawnych odpowiedzi. Czesława Niemena rozpoznało 67,4% badanych, Marka Grechutę — 65,4%, The Beatles — 63,3%, a Louisa Armstronga — 34,6%. Wyniki tego zadania pokrywają się z wynikami poprzedniego i w podobny sposób można je interpretować.

W obydwu zadaniach sprawdzających znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej uczniowie udzielili średnio **45,9%** poprawnych odpowiedzi. Rozkład wyników sprawdzianu znajomości twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej przedstawiono na wykresie 32.



Wykres 32. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu znajomości twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej

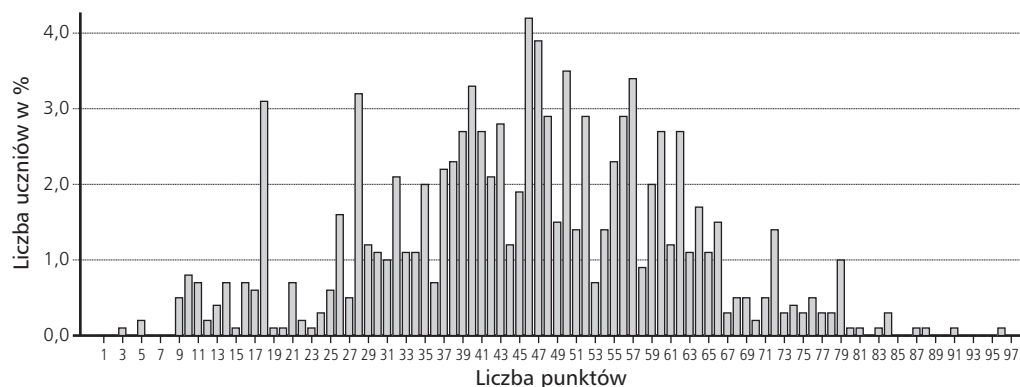
Przy maksymalnej liczbie 27 punktów uczniowie uzyskali 12,41 punktu, odchylenie standardowe wyniosło 5,76. Moda to 16 punktów, mediana — 13 punktów. Wykres jest lewostronnie skośny, dość dużo wyników mieści się w przedziale powyżej 50% poprawnych odpowiedzi. Wyraźnie widać liczną grupę uczniów (93 badanych — 6,3%), którzy nie rozwiązali żadnego z 27 przykładów. W zdecydowanej większości są to osoby, które opuściły omawiane polecenia. Z uwagi na fakt, że były to ostatnie rozbudowane zadania z I części testu, zaniechanie próby ich rozwiązania można uznać za efekt braku czasu lub niechęci do podjęcia wysiłku.

Część wykonawców i gatunków, o które pytano, jest młodzieży dość dobrze znana, ale daje się też zauważyć grupa zupełnie nieznaną. Najlepszą orientację uczniowie wykazują w zakresie muzyki pop, najsłabszą w zakresie piosenki literackiej i jazzu. Wszystkie pytania dotyczyły szeroko rozumianej klasyki muzyki rozrywkowej i jazzu — można powiedzieć, że młodzież ma tu dość przeciętne rozeznanie. Należy jednak zaznaczyć, że pytano wyłącznie o wykonawców, którzy przynależą do historii swoich gatunków; w zadaniach nie pojawiły się nazwiska i nazwy aktualnych liderów list przebojów, nie włączono w nie również modnego wśród młodzieży hip-hopu, techno, dance, hard rocka itp. Z pewnością dodanie do testu pytań o te zagadnienia skutkowałoby otrzymaniem zupełnie innych wyników.

Podsumowanie wyników I części testu dla gimnazjów

Część I testu dla gimnazjalistów zawierała typowe zadania typu „papier-ołówki”, wymagające uzupełnienia, udzielenia krótkiej odpowiedzi, obejmowała także polecenia w formie wielokrotnego wyboru i przyporządkowania. Badano sześć zakresów kompetencji: znajomość ważnych dzieł europejskiej kultury muzycznej, znajomość kompozytorów, historii form, gatunków i stylów muzycznych, znajomość polskich tańców narodowych, tańców z różnych regionów świata oraz twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej.

Maksymalnie za omówione wyżej zadania można było uzyskać 101 punktów. Średni wynik to 46,47 (**46,0%**) przy odchyleniu standardowym 15,86. Wyniki mieściły się w przedziale 3–97 punktów. Duże odchylenie standardowe i uzyskany rozstęp świadczą o dość znacznym rozproszeniu wyników. Na wykresie 33 przedstawiono rozkład wyników uzyskanych przez uczniów w I części testu.



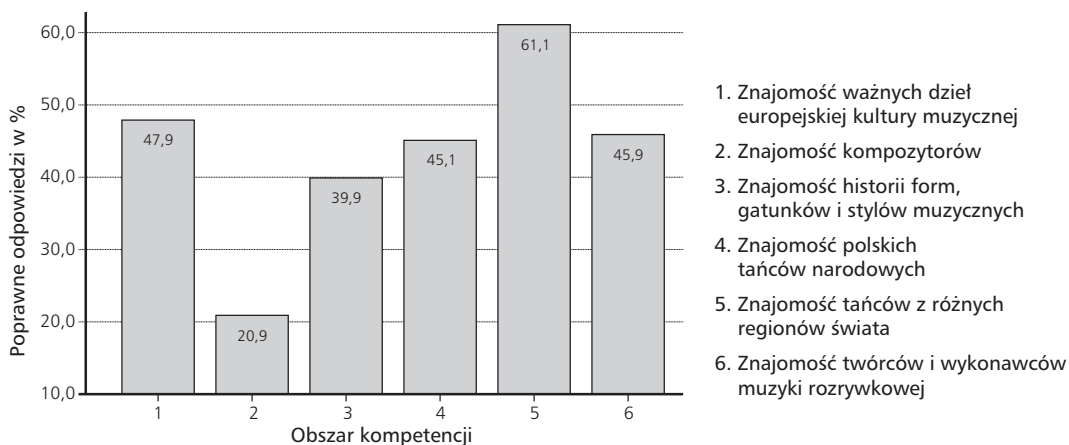
Wykres 33. Rozkład wyników uzyskanych przez uczniów w I części testu dla gimnazjum

Ogólnie, poza kilkoma górującymi wynikami, wykres jest regularny. Moda i mediana wynoszą 47 i prawie pokrywają się ze średnią wyników (46,5). Oznacza to, iż znaczna część uczniów prezentuje dość średni poziom kompetencji muzycznych. Niewielkie grupy stanowią uczniowie o bardzo słabych i bardzo wysokich kompetencjach.

Poszczególne kompetencje opanowane są przez młodzież w różnym stopniu. Średnie wyniki w badaniach poszczególnych kompetencji mieściły się w przedziale od **20,9%** poprawnych odpowiedzi (znajomość kompozytorów) do **61,1%** (znajomość tańców z różnych regionów świata). Na wykresie 34 widoczne są średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych kompetencji.

Najwyższe kompetencje uczniowie posiadają w zakresie znajomości tańców z różnych regionów świata (61,1%). Powyżej 45% poprawnych odpowiedzi ukształtowały się wyniki w zakresie znajomości ważnych dzieł europejskiej kultury muzycznej (47,9%), znajomości polskich tańców narodowych (45,1%) oraz znajomości twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej (45,9%). Zdecydowanie najwięcej problemów badani mieli z zadaniami dotyczącymi znajomości kompozytorów (20,9%) — uczniom brakuje elementarnej wiedzy

o życiu i twórczości najwybitniejszych kompozytorów muzyki kultury europejskiej. Dysponują również nieznaczną wiedzą z zakresu historii form, gatunków i stylów muzycznych. Ogólnie można stwierdzić, że wiedza muzyczna gimnazjalistów jest niewielka i fragmentaryczna. Dość wysokie wyniki uzyskano jedynie w zadaniach, które nie wymagały usystematyzowanej wiedzy, a jedynie badały pewną orientację w zagadnieniach. Podczas badania nie dociekano, czy uczeń kiedykolwiek słyszał dany utwór i zna go z własnego doświadczenia muzycznego, czy też jedynie o nim słyszał i wie, czym jest dziełem. Można stwierdzić, że część młodzieży posiada pewną orientację w zagadnieniach muzycznych, ale jest to wiedza niekoniecznie lub nie tylko nabyta w szkole. Zakres wiadomości wynikający z podstawy programowej jest słabo opanowany.



Wykres 34. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów gimnazjum w I części testu w zakresie poszczególnych kompetencji

Umiejętności percepcyjne uczniów

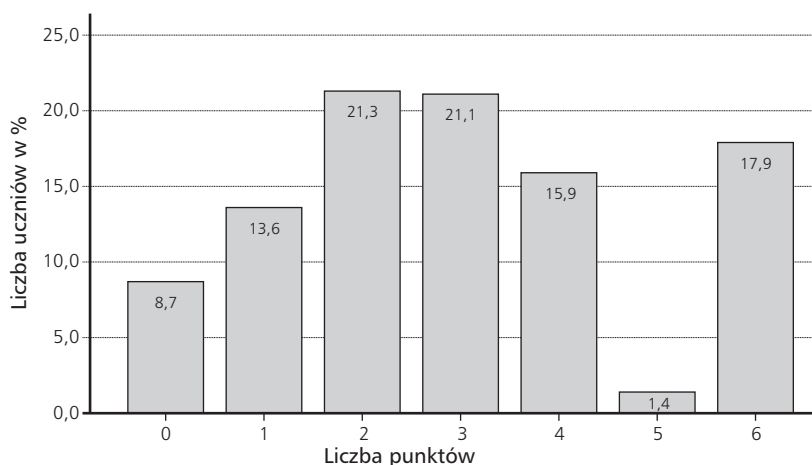
Umiejętności percepcyjne są niezbędne do realizacji podstawowych celów edukacji muzycznej w gimnazjum, takich jak: kształtowanie zainteresowań, zamiłowań i postaw muzycznych, w tym kształtowanie kultury muzycznej; wyposażenie uczniów w niezbędne umiejętności i wiedzę muzyczną, umożliwienie im przeżycia różnych doświadczeń muzycznych w kontaktach z różnorodną muzyką oraz kształtowanie umiejętności jej wartościowania. Według podstawy programowej szkoła powinna: umożliwić kontakt z wielkimi dziełami sztuki prowadzący do przeżyć estetycznych; ukazać wielkie bogactwo świata sztuki; tworzyć sytuacje dające możliwość przeżyć wewnętrznych, doświadczenia tajemnicy, kontemplacji, a także autorefleksji. Jedną z podstawowych treści nauczania jest repertuar muzyczny przeznaczony do słuchania.

Kompetencje percepcyjne badało pięć zadań II części testu. Sprawdzano umiejętności identyfikacji określonego stylu epoki, stylu kompozytora, znanych utworów muzycznych, gatunków muzyki rozrywkowej oraz muzyki etnicznej.

Umiejętność identyfikacji stylu określonej epoki

Umiejętność rozpoznawania stylu historycznego badano zadaniem, w którym uczniowie ze słuchu mieli określić, czy dany utwór pochodzi ze średniowiecza, renesansu, baroku, klasycyzmu, romantyzmu czy z XX wieku. Prezentowane były następujące kompozycje: J. S. Bacha *Koncert brandenburski III cz. III*, chorał gregoriański, W. A. Mozarta *Symfonia A-dur nr 29 cz. I*, Waława z Szamotuł *Już się zmierzcha*, G. Gershwina *Błękitna rapsodia*, P. Czajkowskiego *Koncert fortepianowy b-moll cz. I*.

Średnio w zadaniu tym badani udzielili **49,7%** poprawnych odpowiedzi. Najwięcej osób potrafiło właściwie wskazać utwór średniowieczny (73,0% poprawnych odpowiedzi) oraz z XX wieku (68,7%), a więc dzieła powstałe w dwóch skrajnych epokach, najbardziej wyróżniających się estetycznie. Pozostałe epoki wymagały większej wrażliwości, nie dziwi zatem, że rozróżnianie reprezentujących je utworów sprawiało większe trudności i uczniowie popełniali przy tym więcej błędów. W przypadku pozostałych epok uzyskano poniżej 50% poprawnych odpowiedzi: barok — 35,5%, klasycyzm — 36,7%, romantyzm — 39,4%, renesans — 44,8%. Procentowy rozkład wyników badania umiejętności rozpoznawania ze słuchu stylu określonej epoki przedstawiono na wykresie 35.



Wykres 35. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu stylu określonej epoki

Regularność wykresu zakłócona jest przez całkiem liczną grupę uczniów (264, tj. 17,9%), którzy prawidłowo odpowiedzieli na wszystkie pytania. Można przyjąć, że są to osoby dość dobrze orientujące się w muzyce artystycznej. Rozpoznawanie stylu epoki jest umie-

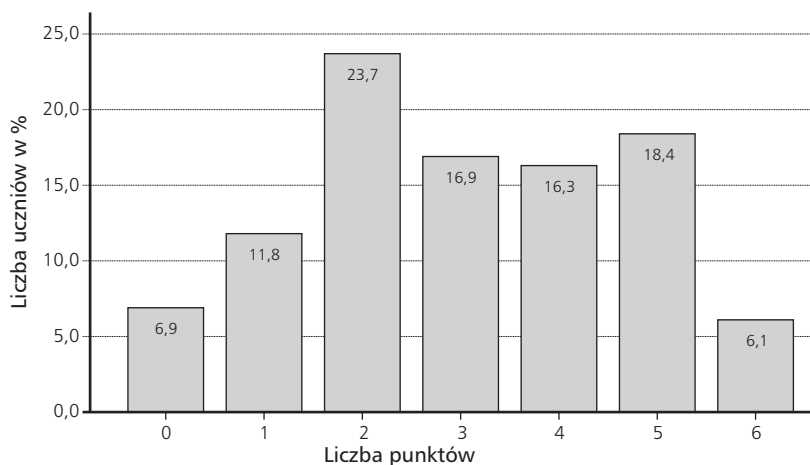
jętnością raczej ogólną, może czasami wynikać z intuicyjnego odczucia, ale może również świadczyć o pełnym zrozumieniu muzyki, o znacznym obyciu z tego typu muzyką i o doświadczeniu.

Średni wynik w wartościach bezwzględnych wyniósł 2,98 przy odchyleniu standardowym 1,84. Ogólnie można powiedzieć, że około 20% uczniów dobrze orientuje się w cechach, właściwościach muzyki poszczególnych epok i potrafi określić, z jakiej epoki dany utwór pochodzi; około 50% (uczniowie, którzy zdobyli 2–5 punktów) przejawia pewną wrażliwość na styl muzyki, a około 20% (0–1 punkt) nie ma żadnych doświadczeń związanych z muzyką kultury europejskiej.

Umiejętność identyfikacji stylu kompozytora

Umiejętność identyfikacji stylu kompozytora badało zadanie, w którym uczniowie po wysłuchaniu fragmentów sześciu utworów muzycznych mieli — na zasadzie przyporządkowania — podać nazwiska ich autorów. Prezentowane utwory to: *Fuga d-moll* J. S. Bacha, III część *Koncertu na dwa fortepiany Es-dur* W. A. Mozarta, I część *Koncertu fortepianowego e-moll* F. Chopina, *Popołudnie fauna* C. Debussy'ego, *Taniec zbójnicki* z baletu *Harnasie* K. Szymanowskiego, *Mazur* z opery *Straszny dwór* S. Moniuszki.

Średnio w zadaniu tym uczniowie udzielili **50,5%** poprawnych odpowiedzi. Najwięcej z nich dotyczyło dwóch polskich kompozytorów — F. Chopina (71,7%) oraz S. Moniuszki (67,4%), nieco mniej badanych trafnie wskazało na K. Szymanowskiego (51,6). Pozostali kompozytorzy uzyskali poniżej 50% właściwych odpowiedzi: J. S. Bach — (44,8%), W. A. Mozart — 34,3%, C. Debussy — 33,4%. Procentowy rozkład wyników badania umiejętności rozpoznawania ze słuchu określonego stylu epoki przedstawiono na wykresie 36.



Wykres 36. Wyniki uczniów gimnazjum w zakresie umiejętności rozpoznawania ze słuchu stylu określonego kompozytora

Wykres jest lewostronnie skośny, chociaż dominują uczniowie, którzy prawidłowo odpowiedzieli na dwa z sześciu pytań (jak już powiedziano, poprawne odpowiedzi najczęściej dotyczyły F. Chopina i S. Moniuszki). Mimo nieregularności wykresu moda (2), mediana (3) i średnia arytmetyczna (3,03) są zbliżone do siebie. Odchylenie standardowe wyniosło 1,67. Można stwierdzić, że kompetencja w zakresie rozróżniania stylu danego kompozytora pozostaje na tym samym poziomie co umiejętność rozpoznawania dzieł z danych epok. Nieznacznie mniej w analizowanym zakresie jest osób ze skrajnych grup (zupełnie nieorientujących się, jak i dobrze obeznanych w stylach poszczególnych kompozytorów), a zdecydowanie dominują osoby o przeciętnych umiejętnościach.

Należy zwrócić uwagę, że choć zadanie to wydaje się trudniejsze od poprzedniego, uzyskano w nim nieco lepszy wynik. Udzielenie odpowiedzi wymagało w tym przypadku znajomości i odczuwania stylu danego kompozytora albo świadomości, jakiego okresu i jakiego stylu utwór jest reprezentantem.

Drugi element wart komentarza to zdecydowanie większa rozpoznawalność polskich kompozytorów, która może poniekąd wynikać z akulturacji, ale niewątpliwie jest także efektem świadomej działalności szkolnej. Uzasadnione wydaje się założenie, że choć w wielu podręcznikach i programach szkolnych polska muzyka straciła uprzywilejowaną pozycję, to nauczyciele nadal poświęcają jej więcej czasu.

Umiejętność identyfikacji utworów muzycznych

Umiejętność identyfikacji utworów muzycznych sprawdzano zadaniem polegającym na rozpoznaniu odtwarzanego utworu, podaniu jego tytułu i nazwiska twórcy. Kolejno prezentowane były: A. Vivaldiego *Pory roku*, *Wiosna* cz. I; J. S. Bacha *Toccaty d-moll*; L. van Beethovena *V Symfonia c-moll* op. 68 cz. I; G. F. Händla *Alleluja* z oratorium *Mesjasz*; L. van Beethovena *Oda do radości* z finału *IX Symfonii d-moll* op. 125; F. Chopina *Polonez As-dur* op. 53; F. Chopina *Etiuda c-moll* op. 10 nr 12; F. Mendelssohna, *Marsz weselny* z suity *Sen nocy letniej*. Ocenie podlegało osobno podanie nazwiska kompozytora i osobno tytułu dzieła.

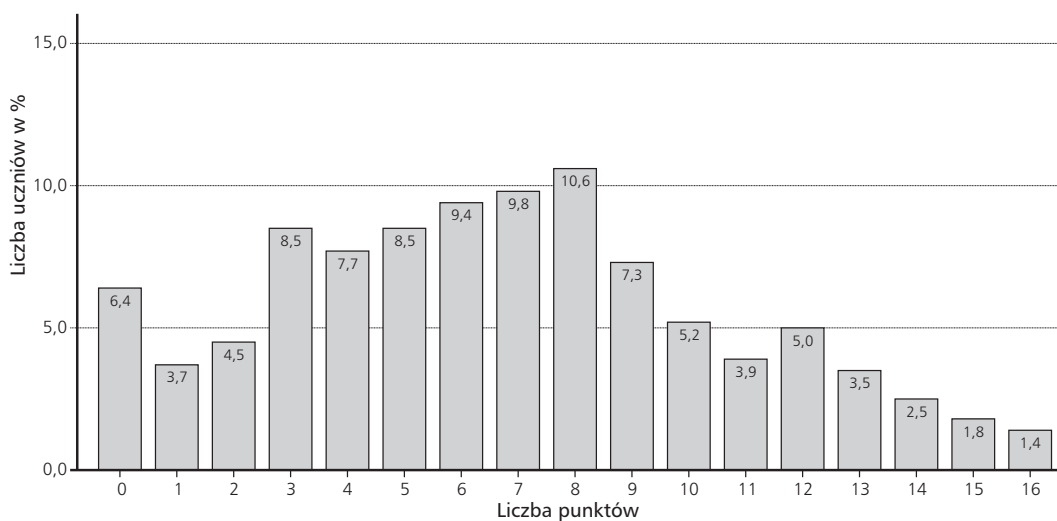
Szczegółowe dane na temat rozwiązywalności poszczególnych przykładów ujęto w tabeli 11.

Z ośmiu przygotowanych utworów tylko trzy były znane uczniom na w miarę zadowalającym poziomie (A. Vivaldi, *Pory roku*, L. van Beethoven *Oda do radości* oraz Mendelssohn *Marsz weselny*). Prezentowane utwory Bacha, Beethovena oraz Chopina kojarzyły się z danym twórcą i to też ma swoje znaczenie. Prawidłowe wskazania na tych twórców w granicach 45–55% świadczą o znajomości stylu twórczości poszczególnych kompozytorów, pomimo nieznanego samego dzieła. Teza ta wydaje się słuszna tym bardziej, że — co należy podkreślić — zadaniu nadano formę krótkiej odpowiedzi i badani nie mieli możliwości sugerowania się czymkolwiek lub zgadywania. W trzech przypadkach utwory (*Marsz weselny*, *Oda do radości* oraz *Alleluja*) znacznie bardziej kojarzyły się uczniom z tytułem niż z nazwiskiem kompozytora, chociaż ogólnie więcej trafnych odpowiedzi dotyczyło kompozytorów ($\bar{x} = 46,0$; $Sd = 12,4$), a mniej samych tytułów ($\bar{x} = 38,0$; $Sd = 24,1$).

Tabela 11. Zestawienie poprawnych odpowiedzi gimnazjalistów w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej

Kompozytor	% poprawnych odpowiedzi	Tytuł dzieła	% poprawnych odpowiedzi
A. Vivaldi	59,1	<i>Wiosna</i>	56,1
J. S. Bach	45,5	<i>Toccatą d-moll</i>	13,5
L. van Beethoven	49,2	<i>V Symfonia c-moll</i>	18,9
G. F. Händel	22,8	<i>Alleluja</i>	40,0
L. van Beethoven	47,9	<i>Oda do radości</i>	71,0
F. Chopin	55,0	<i>Polonez As-dur</i>	17,5
F. Chopin	55,8	<i>Etiuda c-moll</i>	18,8
F. Mendelssohn	33,0	<i>Marsz weselny</i>	67,8

Procentowy rozkład wyników sprawdzianu umiejętności rozpoznawania ze słuchu określonego stylu epoki przedstawiono na wykresie 37.



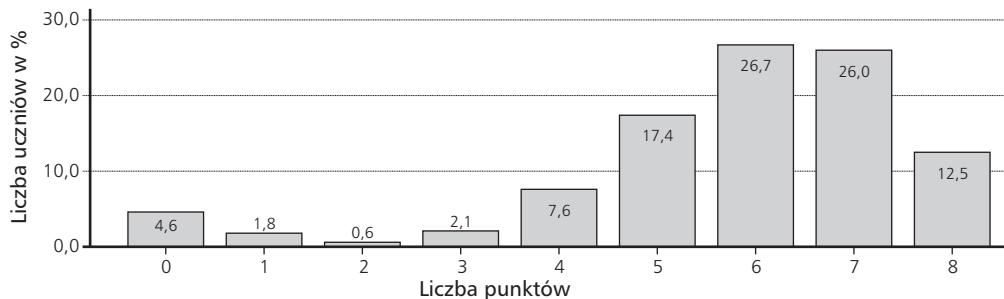
Wykres 37. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej

Średnio za omawiane zadanie uczniowie uzyskali 6,74 punktu (**42,1%** poprawnych odpowiedzi) przy odchyleniu standardowym 3,98. Moda to 8, a mediana 7. Ogólnie można stwierdzić, że gimnazjaliści nie najlepiej znają popularne dzieła literatury muzycznej i nie potrafią ich rozpoznać.

Umiejętność identyfikacji gatunków muzyki rozrywkowej

Orientację młodzieży we współczesnych nurtach szeroko rozumianej muzyki rozrywkowej sprawdzało zadanie, w którym uczniowie po wysłuchaniu fragmentów ośmiu utworów mieli napisać, jaki gatunek reprezentuje każdy z nich. Korzystali przy tym z przygotowanej listy, na której znalazły się: jazz, blues, country, rap, reggae, folk, pop, dance, muzyka elektroniczna, rock, hard rock i metal.

Procentowy rozkład wyników badania umiejętności rozpoznawania ze słuchu określonego gatunku muzyki rozrywkowej przedstawiono na wykresie 38.



Wykres 38. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu określonego gatunku muzyki rozrywkowej

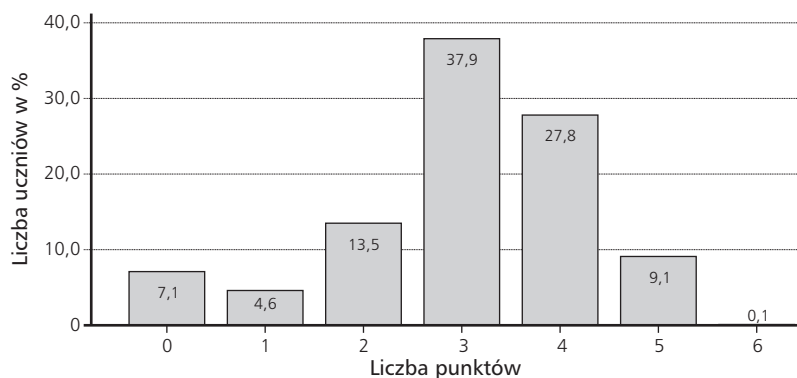
Wyraźnie widać skupienie wyników w obrębie 5–8 punktów (prawie 85% uczniów odpowiedziało na 62,5% i więcej pytań). Średnia dla tego zadania to 5,73 punktu przy odchyleniu standardowym 1,89. Moda i mediana wynoszą 6 punktów. Uczniowie udzielili średnio 71,5% poprawnych odpowiedzi. Za wyjątkiem muzyki rockowej i dance rozpoznanej przez mniej niż 50% uczniów (41,4% — rock oraz 48,2% — dance) pozostałe gatunki były identyfikowane na poziomie 63–93%: pop — 62,9%; hard rock i metal — 65,9%; reggae — 86,3%; jazz — 87,4%; rap — 88,4%; country — 92,9%. Muzykę rockową najczęściej mylono z muzyką pop. Utwór The Beatles *Can't buy me love* przynależący do historii rocka z dzisiejszej perspektywy wydawał się młodzieży „mało rockowy”, chętniej był klasyfikowany jako przykład muzyki pop, zaś hard rockowy utwór zespołu Metallica *Attitude* uznawano czasami za przykład muzyki rockowej, stąd też nie najwyższa rozwiązywalność tych przykładów. Podobnie muzyka dance (utwór w wykonaniu piosenkarki Angel One) często był klasyfikowany jako przykład muzyki pop.

Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że pomyłki dotyczyły prawie wyłącznie zbliżonych do siebie gatunków. Można stwierdzić, że uczniowie gimnazjum dość dobrze orientują się we współczesnych nurtach szeroko rozumianej muzyki rozrywkowej i jazzowej, a przynajmniej nie mają większych trudności z przyporządkowaniem określonego utworu do reprezentowanego przezeń gatunku. Podkreślenia wymaga fakt, że w omawianym zadaniu młodzież uzyskała najwyższą średnią punktów przy najmniejszym odchyleniu standardowym spośród wszystkich zadań testu.

Umiejętność identyfikacji muzyki folkowej i etnicznej

Orientację w muzyce etnicznej i folkowej badało zadanie, w którym uczniowie po wysłuchaniu fragmentów tańców z różnych zakątków Ziemi mieli napisać, z jakiego obszaru geograficznego pochodzi dany utwór. Prezentowane były przykłady muzyki peruwiańskiej (Pankharita *Puerta del Sol*), muzyki afrykańskiej z Republiki Malawi, muzyki irlandzkiej (Slainte! *Storm over the Ocean*), indiańskiej (Black Lodge Singers *Crow Hop*), hiszpańskiej reprezentowanej przez flamenco oraz muzyki żydowskiej (Kroke *Reb Dovidls Nign*).

Procentowy rozkład wyników badania umiejętności rozpoznawania ze słuchu określonego gatunku muzyki rozrywkowej przedstawiono na wykresie 39.



Wykres 39. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu umiejętności identyfikacji ze słuchu muzyki folkowej i etnicznej

Wykres jest symetryczny, mediana i moda to 3 punkty, średnia arytmetyczna — 3,03 przy odchyleniu standardowym 1,27. W przeliczeniu na procenty uczniowie udzielili **50,2%** poprawnych odpowiedzi. Średnie wyniki z poszczególnych przykładów uplasowały się w przedziale 8,4–86,3% poprawnych odpowiedzi: muzyka żydowska — 8,4%; peruwiańska — 17,5%; indiańska — 35,9%; hiszpańska — 73,3%; irlandzka — 81,3%; afrykańska — 86,3%. Należy zaznaczyć, że nie podano w tym przypadku listy obszarów pochodzenia muzyki, zadanie nie miało formy przyporządkowania, lecz krótkiej odpowiedzi — obszar geograficzny, z jakiego pochodzi dany utwór, należało samodzielnie określić. Z tego też powodu przy każdym przykładzie dopuszczano kilka możliwych wskazań. W przypadku muzyki peruwiańskiej za prawidłowe uznawano również „muzyka andyjska”, „boliwijska”, „kolumbijska”, „Ameryki Południowej”. Prawidłowe określenia muzyki irlandzkiej to również „muzyka celtycka”, „szkocka”; dla muzyki hiszpańskiej (z uwagi na pokrewieństwo i wzajemne wpływy) za prawidłowe określenia uznano również „muzyka meksykańska”, ale już nie „latynoamerykańska”, gdyż zakres znaczeniowy tego terminu uznano za zbyt szeroki. Za prawidłowe określenia muzyki Indian Ameryki Północnej uznawano „muzyka indiańska”, „Indian”, „Ameryki Północnej”.

Najwięcej poprawnych odpowiedzi (86,3%) dotyczyło muzyki afrykańskiej. Jednostajny rytm wykonywany na typowo afrykańskich bębnach (djembe, dun dun) oraz grzechotkach i innych instrumentach perkusyjnych (marakasy, chekere) połączony z ostinatową, rytmiczną i energetyczną melorecytacją nie budził większych wątpliwości co do pochodzenia tej muzyki.

Najwięcej trudności sprawiała młodzieży identyfikacja muzyki żydowskiej i peruwiańskiej. Pierwszą określano dość często jako francuską, rosyjską, polską, jak również bułgarską, bałkańską. Trudność wynikała być może stąd, że kultura żydowska była i jest obecna w różnych zakątkach Europy i świata i poniekąd współtworzy kulturę Francji, Polski czy Rosji. Dość częste wskazywanie na Francję jako kraj pochodzenia tego przykładu muzycznego mogło wynikać z faktu, iż wiodącymi instrumentami były akordeon i skrzypce, co przywoływało paryski klimat uliczek Montmartre i Montparnasse. Podobnych usprawiedliwień nie można natomiast doszukiwać się w przypadku muzyki peruwiańskiej, która najwidoczniej nie jest znana większości młodzieży. Zaprezentowano utwór, który nie pozostawiał wątpliwości — wykonywany był na autentycznych instrumentach peruwiańskich (charango, quenos, chajchas) i zawierał wszelkie typowe elementy tej muzyki.

Ogólnie można stwierdzić, że większość młodzieży odczuwa specyfikę muzyki różnych obszarów geograficznych, potrafi dany utwór poprawnie zakwalifikować do określonego obszaru kulturowego. Otwarta forma pytania i uzyskana średnia (50,2% poprawnych odpowiedzi) pozwalają uznać tę kompetencję za opanowaną w sposób umiarkowanie zadowalający.

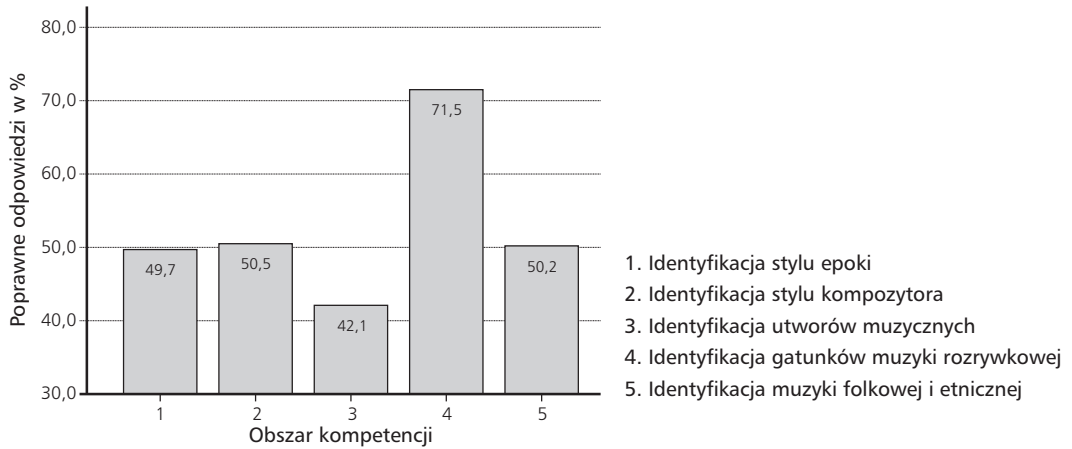
Podsumowanie wyników II części testu dla gimnazjów

Maksymalnie za II część testu można było zdobyć 42 punkty. Średnio uzyskano 21,5 punktu przy odchyleniu standardowym 7,8. Uzyskane odchylenie standardowe świadczy o dość znacznym rozproszeniu wyników. Średnia rozwiązywalność wszystkich zadań dotyczących umiejętności percepcyjnych w przeliczeniu procentowym wyniosła 51,2% poprawnych odpowiedzi. Na wykresie 40 przedstawiono średnie wyniki uzyskane przez uczniów w zakresie poszczególnych kompetencji.

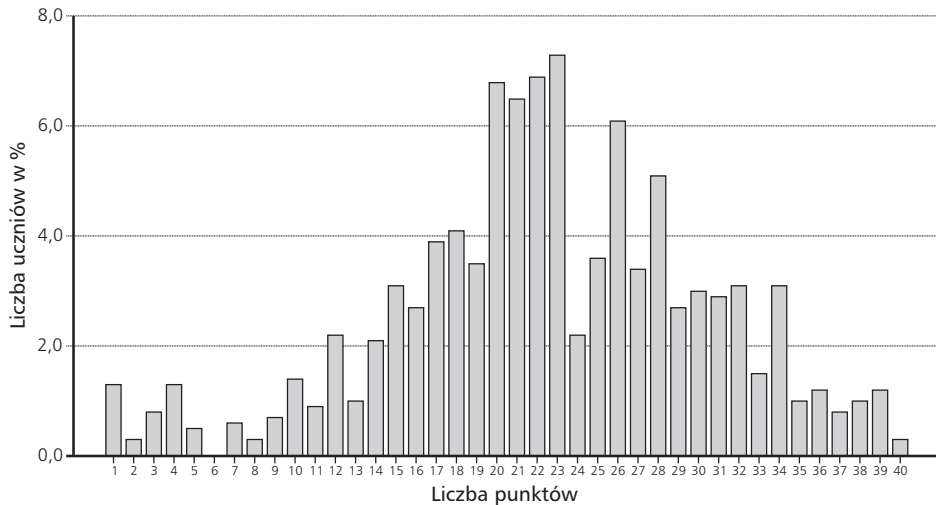
Średnie wyniki w poszczególnych kompetencjach mieściły się w przedziale od 42,1% poprawnych odpowiedzi (umiejętność identyfikacji znanych utworów muzycznych) do 71,5% (umiejętność identyfikacji gatunków muzyki rozrywkowej). Pozostałe zadania zostały rozwiązane na bardzo podobnym do siebie poziomie, zbliżonym do średniej z całej II części testu: umiejętność identyfikacji określonego stylu epoki — 49,7%, umiejętność identyfikacji stylu kompozytora — 50,5%, umiejętność identyfikacji muzyki etnicznej — 50,2%. Na wykresie 41 przedstawiono rozkład wyników uzyskanych przez uczniów w II części testu.

Wykres jest symetryczny. W przedziale 15–28 punktów (35–66% poprawnych odpowiedzi) znalazło się ponad 70% uczniów. Niewielkie zakłócenie symetryczności wykresu tworzy grupa gimnazjalistów, którzy uzyskali poniżej 5 punktów, tj. udzielili poniżej 12% poprawnych odpowiedzi. Uczniów takich było 58, tj. 3,2%. Średnia wszystkich

badanych wyniosła 21,51 punktu przy odchyleniu standardowym 7,84. Moda równa się 23, mediana 21. Można uogólnić i stwierdzić, że poziom badanych umiejętności percepcyjnych jest wśród młodzieży dość przeciętny, kompetencje te opanowane są w stopniu niezadowalającym.



Wykres 40. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów gimnazjum w II części testu w zakresie poszczególnych kompetencji

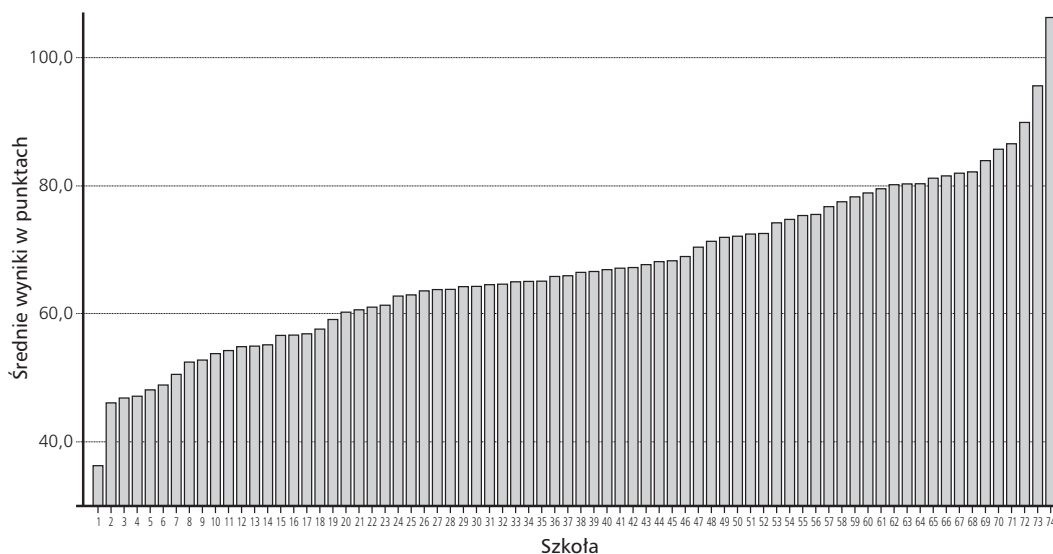


Wykres 41. Rozkład wyników uzyskanych przez uczniów gimnazjum w II części testu

Wyniki nauczania muzyki w gimnazjach — podsumowanie

Wyniki nauczania muzyki w poszczególnych gimnazjach

Podobnie jak w przypadku szkół podstawowych analizie poddano wyniki nauczania muzyki w poszczególnych szkołach — w tym celu wyliczono średnie z testu dla każdej z nich. Zestawienie średnich wyników w poszczególnych gimnazjach przedstawiono na wykresie 42.



Wykres 42. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów poszczególnych gimnazjów zestawione rosnąco — od najfajszego do najlepszego

Wyniki zawarły się w przedziale 36,3 (25,4%) — 106,4 punktu (74,4%), chociaż zdecydowana większość — 70 szkół, tj. prawie 95% — uzyskała wyniki w przedziale 46,1 punktu (32,2%) — 86,6 (60,6%). Po wyłączeniu z analizy czterech skrajnych przypadków można stwierdzić, że między badanymi szkołami występują mniejsze różnice w kompetencjach muzycznych uczniów niż w szkołach podstawowych, ale wciąż są one znaczne.

Położenie, wielkość gimnazjum i liczebność klas a wyniki nauczania muzyki

W badaniach wzięli uczniowie z 74 szkół położonych w różnorodnych środowiskach demograficznych. Było to 622 uczniów z 32 szkół położonych w miejscowościach poniżej 2 tys. mieszkańców, 287 uczniów z 15 szkół położonych w miejscowościach mających 2–6 tys. mieszkańców, 119 z sześciu szkół w miejscowościach o 15–20 tys. mieszkańców, 159 uczniów z siedmiu szkół w miejscowościach liczących 29–100 tys. mieszkań-

ców, 52 z trzech szkół z miejscowości zamieszkiwanych przez 125–225 tys. osób oraz 228 uczniów z 11 szkół warszawskich. W celu sprawdzenia, czy położenie szkoły różnicuje wyniki nauczania muzyki, policzono średnie uczniów, przyjmując za kryterium wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła. Zestawienie to przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów gimnazjów z miejscowości o różnej liczbie mieszkańców

Położenie szkoły: miejscowość — liczba mieszkańców	Liczba szkół	Liczba uczniów	I część testu		II część testu		Cały test	
			\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd
Poniżej 2 tys.	32	622	48,4	16,7	22,8	7,8	71,1	21,9
2–6 tys.	15	287	43,6	15,8	20,9	7,9	64,4	21,6
15–20 tys.	6	119	49,1	16,1	21,7	6,7	70,7	20,5
29–100 tys.	7	159	45,1	14,6	20,2	8,6	65,3	20,9
125–225 tys.	3	52	46,5	16,2	16,1	7,6	62,6	22,3
Warszawa — 1700 tys.	11	118	44,8	13,1	20,9	7,3	65,7	17,7

Na podstawie danych zaprezentowanych w tabeli można stwierdzić, że położenie gimnazjum w zasadzie nie różnicuje wyników nauczania przedmiotu muzyka. Najlepsze średnie wyniki uzyskano w miejscowościach poniżej 2 tys. mieszkańców oraz między 15 tys. a 20 tys. mieszkańców, zaś najłabsze w miejscowościach liczących 125–225 tys. mieszkańców, 2–6 tys. mieszkańców, 29–100 tys. mieszkańców oraz w Warszawie. Różnice te nie są jednak znaczne. We wszystkich grupach występuje bardzo wysokie odchylenie standardowe, co pokazuje, że w każdej z nich są szkoły osiągające zadowalające rezultaty kształcenia muzycznego, jak również takie, w których wyniki są dalece niesatysfakcjonujące. Najmniejsze odchylenie standardowe dotyczy wyników warszawskich gimnazjów, co oznacza, że w stolicy poziom edukacji muzycznej jest najbardziej wyrównany. Należy przy tym zwrócić uwagę, że wyniki otrzymane w tym mieście, jak i we wszystkich większych (pow. 29 tys.) miastach, są dość słabe. Zazwyczaj badania diagnostyczne wykazują lepsze rezultaty nauczania w większych miejscowościach, przy jednoczesnym większym rozwarstwieniu wyników (taką też sytuację zanotowano w szkołach podstawowych), jednak w zakresie edukacji muzycznej na trzecim etapie kształcenia sytuacja jest wręcz odwrotna — nieco gorsze rezultaty otrzymano w większych miejscowościach, lepsze w mniejszych. Pozwala to postawić tezę, iż w gimnazjach miejskich zajęcia muzyczne są zaniedbywane — z pełną świadomością edukację muzyczną ogranicza się na rzecz innych przedmiotów (można przypuszczać, że na rzecz przedmiotów obecnych na testach gimnazjalnych).

Warto tu podkreślić, że najlepsze rezultaty uzyskano w szkole położonej w miejscowości do 2 tys. mieszkańców, a wśród pierwszych sześciu najlepszych wyników były aż trzy szkoły położone na terenach wiejskich, dwie w miejscowościach liczących 2–6 tys. mieszkańców i tylko jedna z Warszawy. Najniższy wynik pochodził ze szkoły położonej w miejscowości o 126 tys. mieszkańców, a kolejne — z miejscowości mających 2–6 tys. mieszkańców oraz z Warszawy. Rzecz godna zauważenia to fakt, że im lepsze w szkole

uzyskiwano rezultaty, tym mniejsze odnotowano odchylenia standardowe. W szkołach o najwyższych średnich wynikach odchylenie standardowe oscylowało wokół 10, w szkołach o najniższych wynikach — około 20. Pozwala to stwierdzić, że w toku właściwie prowadzonej edukacji muzycznej większość uczniów zdobywa odpowiednie kompetencje oraz że niezależnie od szkolnej edukacji muzycznej istnieje pewna grupa uczniów, którzy te kompetencje zdobywają mimo braku odpowiedniej edukacji w gimnazjach.

Kolejne zmienne, których wpływ na efekty kształcenia muzycznego analizowano, to wielkość szkoły i liczebność klas. Zależności między wielkością szkoły, liczebnością klas a wynikami nauczania sprawdzano korelacją Spearmana.

Przyjęte w badaniach szkoły liczyły od 27 do 680 uczniów. Współczynnik korelacji rangowej Spearmana mierzący zależności między wielkością szkoły a wynikami testu wyniósł $-0,15$ przy poziomie istotności $0,01$, co wskazuje na słabą ujemną zależność między wielkością szkoły a wynikami przeprowadzonego testu i pozwala stwierdzić, że jest ona dość istotna statystycznie. Oznacza to, że im większa szkoła, tym słabsze są rezultaty edukacji muzycznej, a im mniejsza, tym rezultaty te okazują się lepsze, niemniej należy pamiętać, iż — choć statystycznie zależność tę trzeba uznać za istotną — to jest ona nieznaczna.

Podobnie jak w przypadku szkół podstawowych ze względu na brak dokładnych danych o liczebności klas w badaniu zależności między liczebnością oddziału a wynikami testu gimnazjalistów przyjęto liczbę uczniów rozwiązujących testy jako zmienną zależną przy założeniu, że liczba ta tylko nieznacznie różni się od faktycznej liczby uczniów w klasie. Średnio klasy biorące udział w badaniach liczyły 19,8 ucznia. Rozpiętość liczby uczniów w klasie zawarła się w przedziale 6–33 uczniów. Współczynnik korelacji rangowej Spearmana wyniósł $0,11$; okazał się on jednak nieistotny statystycznie. Można powiedzieć, że badania nie potwierdziły tezy o wpływie wielkości klasy na efekty edukacji muzycznej; w miarę zasadna wydaje się jedynie hipoteza, iż w klasach zbyt małych edukacja muzyczna przynosi gorsze rezultaty, a w liczniejszych nieco lepsze, co może zostać potwierdzone przy liczniejszej próbie badawczej.

Struktura organizacyjna i typ gimnazjum a wyniki nauczania muzyki

Na poziomie edukacji gimnazjalnej wśród wylosowanych placówek były szkoły publiczne działające samodzielnie i w obrębie zespołów szkół, szkoły prywatne i społeczne (w tym kierowane przez organizacje religijne, szkoły o profilu artystycznym, kulturalnym, sportowym, językowym) oraz szkoły specjalne (z oddziałami przysposabiającymi do pracy i dla dzieci upośledzonych umysłowo i niepełnosprawnych). Zestawienie średnich wyników uczniów z wyżej zaprezentowanego podziału szkół przedstawiono w tabeli 13.

Na podstawie danych ujętych w tabeli można stwierdzić, że różnice pomiędzy wynikami nauczania muzyki w poszczególnych typach szkół nie są znaczne. Najlepsze uzyskano w zespołach szkół publicznych — średnio w całym teście 72,84 punktu (50,9% poprawnych odpowiedzi); najslabsze w szkołach specjalnych — 61,98 punktu (43,3% poprawnych odpowiedzi). Warto zwrócić uwagę, iż w szkołach specjalnych, gdzie zasadniczo jest niższy poziom nauczania, w zakresie edukacji muzycznej różnice te okazują się stosunkowo niewielkie.

Średnia samodzielnych publicznych gimnazjów wyniosła 65,80–46,01% poprawnych odpowiedzi, co stanowi tylko o niecałe 3 punkty procentowe lepszy wynik od szkół specjalnych. W szkołach prywatnych i społecznych zanotowano najmniejsze odchylenia standardowe, co może wskazywać na bardziej wyrównane rezultaty edukacji muzycznej. Największe odchylenia standardowe otrzymano w szkołach specjalnych, można więc stwierdzić, że efekty kształcenia dość licznej grupy uczniów tych szkół odbiegają od uzyskanych średnich wyników.

Tabela 13. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów gimnazjów w różnych typach szkół

Rodzaj szkoły	Liczba szkół	Liczba uczniów	I część testu		II część testu		Cały test	
			\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd
Samodzielna szkoła publiczna	42	839	44,82	15,21	20,99	7,72	65,80	20,41
Publiczny zespół szkół	19	384	50,01	16,60	22,82	7,91	72,84	22,28
Szkoły prywatne i społeczne	9	164	48,23	15,46	22,68	7,55	70,90	19,64
Szkoły specjalne	4	84	43,44	16,67	18,54	8,05	61,98	22,61

Wyniki nauczania muzyki w gimnazjach województwa mazowieckiego na tle wyników ogólnopolskich

W całym teście można było zdobyć 143 punkty. Średnio uczniowie uzyskali 68,0 punktu przy odchyleniu standardowym 21,2 — w przeliczeniu na procenty jest to **47,6%** poprawnych odpowiedzi. Średni wynik I części testu to 46,5 punktu (**46,0%** poprawnych odpowiedzi) przy odchyleniu standardowym 15,9. Średni wynik II części testu to 21,5 punktu (**51,2%** poprawnych odpowiedzi) przy odchyleniu standardowym 7,8. Rozstęp wyników w ujęciu procentowym zawarł się w przedziale 4,2% poprawnych odpowiedzi (6 punktów) do 88,1% poprawnych odpowiedzi (126 punktów). Można uogólnić i skonstatować, że badane kompetencje są słabo opanowane, uczniowie wykazują olbrzymie braki w zakresie wiedzy i umiejętności muzycznych i tylko niewielka grupa gimnazjalistów spełnia wymagania stawiane w podstawie programowej.

W toku analizy otrzymanych wyników grupę badawczą podzielono ze względu na płeć. Średnie wyniki chłopców i dziewcząt w I, II części oraz w całości testu w liczbach bezwzględnych i ujęciu procentowym przedstawiono w tabeli 14.

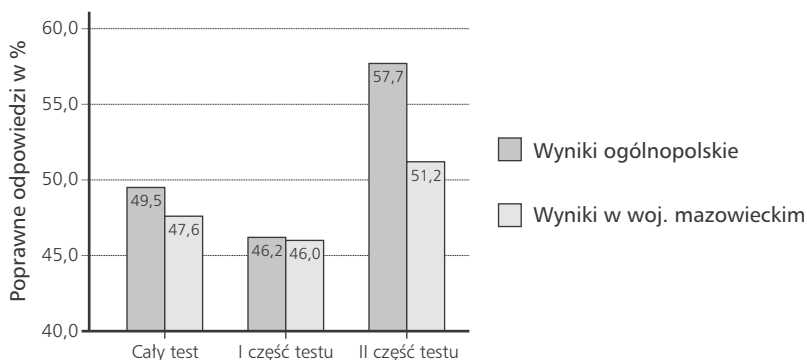
Tabela 14. Średnie wyniki chłopców i dziewcząt z testu w gimnazjum

Zakres	Chłopcy N = 722			Dziewczęta N = 749		
	% poprawnych odpowiedzi	pkt	Sd	% poprawnych odpowiedzi	pkt	Sd
I część	45,2	45,7	16,3	46,7	47,2	15,4
II część	51,4	21,6	7,8	51,2	21,5	7,8
Cały test	47,1	67,3	21,6	48,0	68,6	20,8

Wyniki dziewcząt okazały się nieznacznie wyższe od wyników chłopców — w całym teście różnica ta wyniosła niecały punkt procentowy, a w zakresie umiejętności percepcyjnych średni wynik chłopców był nieco wyższy. Można stwierdzić, iż płeć nie różnicuje wyników nauczania muzyki w gimnazjum. Rozstępy wyników w obu grupach są bardzo zbliżone; podobne są również odchylenia standardowe, co świadczy o dużym zróżnicowaniu kompetencji muzycznych w obu grupach.

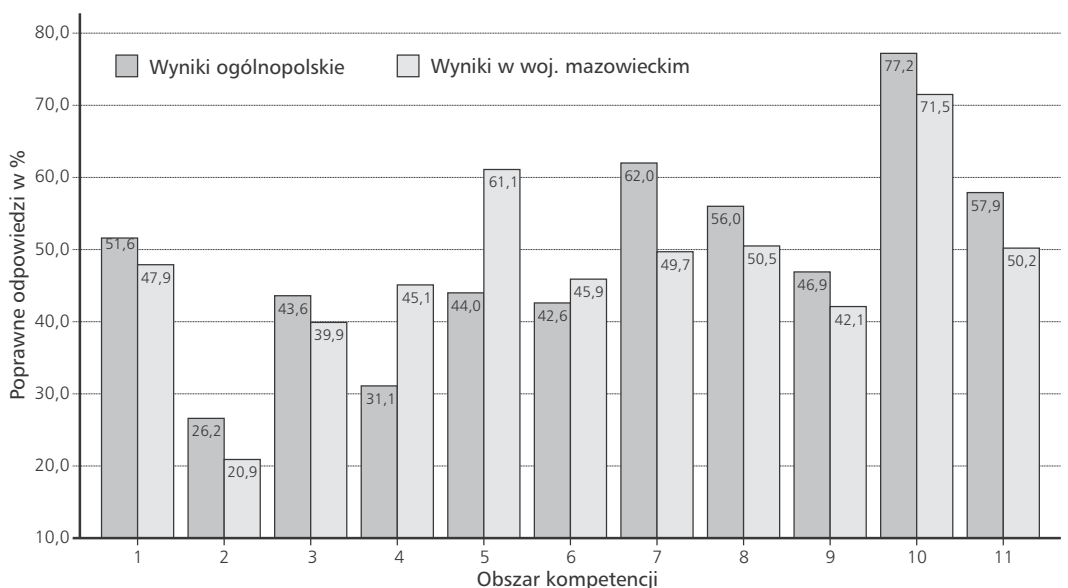
Między poszczególnymi gimnazjami wystąpiły dość istotne różnice w poziomie kompetencji muzycznych uczniów, niemniej są one mniejsze niż w przypadku szkół podstawowych. Położenie gimnazjum również w mniejszym zakresie różnicuje wyniki nauczania niż w przypadku szkół podstawowych. Najlepsze rezultaty uzyskano w małych miejscowościach, ale w każdej analizowanej grupie znalazły się zarówno szkoły osiągające zadowalające rezultaty kształcenia muzycznego, jak i takie, w których efekty te są mierne. Także wielkość placówki okazała się mało istotna, chociaż należy podkreślić, że statystycznie nieco lepsze rezultaty zanotowano w małych szkołach, trochę gorsze w dużych. Można też stwierdzić, że różnice wyników nauczania muzyki w poszczególnych typach szkół nie są znaczne. Analiza przyjętych zmiennych, takich jak wielkość, położenie, struktura organizacyjna gimnazjum, liczebność klasy, wykazała, że czynniki te nie różnicują rezultatów kształcenia muzycznego.

Wyniki testów uczniów gimnazjów województwa mazowieckiego okazały się trochę niższe od średnich wyników analogicznych badań ogólnopolskich przeprowadzonych w siedmiu województwach w 2007 roku. Najmniej korzystnie przedstawiają się w zakresie umiejętności percepcyjnych. Ogólne wyniki uzyskane przez uczniów z województwa mazowieckiego ze średnimi wynikami ogólnopolskimi zestawiono na wykresie 43.



Wykres 43. Ogólne wyniki uczniów gimnazjów województwa mazowieckiego oraz uczniów z innych województw

W całym teście różnica między wynikami uczniów województwa mazowieckiego a średnimi wynikami uzyskanymi w badaniach ogólnopolskich jest nieznaczna, wyniosła ona niecałe 2 punkty procentowe. W zakresie umiejętności percepcyjnych było to 6,5 punktu procentowego. Można powiedzieć, że rezultaty edukacji muzycznej w województwie mazowieckim kształtują się na poziomie średnich wyników ogólnopolskich. Porównanie wyników w zakresie poszczególnych kompetencji przedstawiono na wykresie 44.



1. Znajomość dzieł muzycznych
2. Znajomość kompozytorów
3. Znajomość historii form, gatunków i stylów muzycznych
4. Znajomość polskich tańców narodowych
5. Znajomość tańców z różnych regionów świata
6. Znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej
7. Umiejętność identyfikacji stylu epoki
8. Umiejętność identyfikacji stylu kompozytora
9. Identyfikacja utworów muzycznych
10. Identyfikacja gatunków muzyki rozrywkowej
11. Identyfikacja muzyki folkowej i etnicznej

Wykres 44. Wyniki uczniów gimnazjów województwa mazowieckiego oraz uczniów z innych województw w zakresie poszczególnych kompetencji

W kilku zakresach (znajomość polskich tańców narodowych, tańców z różnych regionów świata, znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej) uczniowie województwa mazowieckiego mają wyższe kompetencje od swoich rówieśników z innych województw, w pozostałych obszarach ich wyniki są niższe od średnich wyników krajowych. W dwóch przypadkach różnice te są dosyć duże — dotyczy to znajomości polskich tańców narodowych, gdzie gimnazjaliści z województwa mazowieckiego uzyskali o 14 punktów procentowych wyższy wynik, oraz umiejętności identyfikacji stylu kompozytora, gdzie wynik uczniów województwa mazowieckiego był o 12,3 punktu procentowego niższy od średniej krajowej. W pozostałych kompetencjach różnice są nieznaczne i oscylują wokół 5 punktów procentowych.

Ogólnie można stwierdzić, że uczniowie gimnazjów województwa mazowieckiego, podobnie jak ich rówieśnicy z innych regionów kraju, dysponują dość przeciętną wiedzą i umiejętnościami muzycznymi. Największe braki wykazują w zakresie wiedzy związanej z tradycją kultury europejskiej — nie znają wybitnych kompozytorów ani zagadnień z historii muzyki, najlepiej zaś opanowali kompetencje w zakresie szeroko rozumianej muzyki kultury popularnej, w tym i popularnych tańców z różnych zakątków świata.

4. Podsumowanie — wnioski dla praktyki

Niektórzy nauczyciele, dydaktycy i teoretycy edukacji muzycznej wyrażają opinię, że od wiedzy i umiejętności wykonawczych oraz percepcyjnych ważniejsze jest rozumienie muzyki, przeżycie, doznanie emocjonalne i estetyczne, kształtowanie zainteresowań i postaw promuzycznych. Nie negując tych poglądów, należy jednak stwierdzić, iż ważnym i obiektywnym miernikiem **kompetencji muzycznych** są badane metodą testów dydaktycznych umiejętności i wiedza.

Przeprowadzone badania miały właśnie na celu określenie, jaki jest poziom i struktura kompetencji muzycznych uczniów szkolnictwa powszechnego województwa mazowieckiego w zakresie ich wiedzy i umiejętności percepcyjnych. Próbowano w nich wykazać podstawowe luki kompetencyjne — obszary wiedzy i umiejętności szczególnie słabo opanowane przez uczniów, oraz zdefiniować zakresy kompetencji, które zostały przyswojone w stopniu zgodnym z założeniami podstawy programowej.

Otrzymane dane empiryczne i ich analiza pozwoliły sformułować odpowiedzi na problemy badawcze, które można sprowadzić do trzech pytań:

1. Jaka jest struktura i poziom kompetencji muzycznych uczniów?
2. Jakie czynniki różnicują efekty edukacji muzycznej?
3. Jak przedstawiają się kompetencje muzyczne uczniów województwa mazowieckiego na tle wyników ogólnopolskich?

Zrealizowanie celów badań oraz uzyskanie odpowiedzi na zaprezentowane pytania dały podstawy do przedstawienia odpowiednich wniosków dla nadzoru pedagogicznego, instytucji prowadzących szkoły, doradczych oraz dla dyrektorów szkół i nauczycieli.

Struktura i poziom kompetencji muzycznych uczniów

W ramach podsumowania zebranego materiału można stwierdzić, że na wszystkich szczeblach edukacyjnych uczniowie wykazują olbrzymie braki w wiedzy i umiejętnościach muzycznych, tylko niewielka grupa spełnia wymagania stawiane w podstawach

programowych. Prawie we wszystkich analizowanych zakresach badani rozwiązywali tylko najprostsze przykłady, a uzyskane przez nich średnie wyniki oscylowały wokół i poniżej 50% poprawnych odpowiedzi. Uczniowie kończący pierwszy etap edukacyjny uzyskali **56,1%** właściwych wskazań, szkołę podstawową — **41,2%**, a kończący gimnazjum — **47,6%**. Większość **badanych kompetencji** należy uznać za słabo i bardzo słabo opanowane.

Okazuje się, że uczniowie nie potrafią operować zapisem muzycznym, nie przyswoili jego symboli, nie mają wiedzy z zakresu historii muzyki, nie znają ani wybitnych kompozytorów, ani wybitnych dzieł muzycznych, w niewielkim zakresie posiadli wiadomości o polskich tańcach narodowych, przy czym ich umiejętności percepcyjne należy ocenić nieco wyżej od wiedzy muzycznej, jaką dysponują. Zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum największe braki widoczne są w zakresie wiadomości o tradycji kultury europejskiej. Nieco wyższe kompetencje dzieci i młodzież wykazują jedynie w obszarze szeroko rozumianej muzyki popularnej, w tym i popularnych tańców z różnych zakątków świata oraz w zakresie rozpoznawania, zarówno po wyglądzie i po brzmieniu, instrumentów muzycznych. Należy przy tym zaznaczyć, że na wszystkich poziomach nauczania dziewczęta uzyskały nieco lepsze wyniki od chłopców (w klasach V i VI szkół podstawowych był to wynik wyższy o 5 punktów procentowych, na poziomie edukacji zintegrowanej — o 2,7 punktu procentowego, a w gimnazjach o 1 punkt procentowy).

W edukacji wczesnoszkolnej najlepiej opanowane elementy to rozpoznawanie akustyki środowiska naturalnego człowieka, umiejętność słyszenia analitycznego oraz znajomość nazw instrumentów muzycznych i wartości rytmicznych nut. Uczniowie mają dość przeciętne kompetencje w zakresie umiejętności rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych, głosów ludzkich oraz odczucia wyrazu emocjonalnego muzyki, natomiast zupełnie nie potrafią zapamiętać i odtworzyć rytmu i na ten deficyt należy szczególnie zwrócić uwagę. Nieumiejętność zapamiętania i odtworzenia rytmu oznacza brak poczucia rytmu i brak pamięci muzycznej, a elementy te są niezbędne do wykształcenia muzikalności i praktycznych umiejętności odtwarzania muzyki. Można przypuszczać, iż wyniki testu bardziej złożonych umiejętności — śpiewu, gry na instrumentach czy tworzenia prostych form muzycznych — byłyby jeszcze słabsze. Na podstawie przeprowadzonych badań można ogólnie stwierdzić, że dzieci kończące pierwszy etap edukacyjny w województwie mazowieckim posiadają dość słabe kompetencje muzyczne.

Kończąc szkołę podstawową, uczniowie jedynie dość dobrze znają instrumenty muzyczne i potrafią rozróżniać je ze słuchu. Przeciętne kompetencje wykazują w zakresie znajomości niektórych zagadnień z kultury muzycznej oraz umiejętności rozpoznawania ze słuchu pieśni popularnych. Tylko w nieznacznym zakresie orientują się w symbolach zapisu muzycznego i potrafią posługiwać się nim, nie znają i nie potrafią ze słuchu rozpoznać ani polskich tańców narodowych, ani wybitnych utworów muzyki artystycznej. Można ogólnie stwierdzić, że badane kompetencje są słabo opanowane przez uczniów kończących szkołę podstawową.

Na zakończenie edukacji gimnazjalnej młodzież potrafi przede wszystkim zidentyfikować ze słuchu gatunki muzyki rozrywkowej oraz dysponuje pewną wiedzą na temat

muzyki rozrywkowej i tanecznej — zna niektórych twórców, wykonawców, orientuje się w tańcach z różnych regionów świata. Niemniej i ta wiedza pozostaje fragmentaryczna i jest tylko trochę większa niż w przypadku znajomości ważnych dzieł europejskiej kultury muzycznej czy polskich tańców narodowych. Pewne kompetencje gimnazjaliści wykazują w zakresie umiejętności identyfikacji ze słuchu stylu określonej epoki, stylu kompozytora oraz regionu pochodzenia muzyki etnicznej, nie potrafią zaś ze słuchu rozpoznać znanych utworów muzycznych przynależnych do kanonu najwybitniejszych dzieł kultury europejskiej i brak im elementarnej wiedzy o życiu i twórczości najwybitniejszych kompozytorów. Dysponują tylko nieznaczną wiedzą z zakresu historii form, gatunków i stylów muzycznych. Można ogólnie stwierdzić, że badane kompetencje są słabo opanowane przez uczniów kończących gimnazjum.

Większość parametrów diagnostycznych najmniej korzystnie przedstawiała się pod koniec szkoły podstawowej, wśród kończących ten etap edukacji zanotowano największe odchylenia standardowe otrzymanych wyników, wystąpiły największe różnice indywidualne zarówno między uczniami, jak i poszczególnymi szkołami. W gimnazjach i w nauczaniu zintegrowanym odchylenia standardowe oraz rozstępy wyników były nieco mniejsze, co oznacza, iż na tych poziomach nauczania poziom kompetencji muzycznych jest bardziej wyrównany.

Można przypuszczać, że słabsze rezultaty nauczania w klasach IV–VI szkół podstawowych to skutek reform z 1999 roku, w wyniku których wprowadzono przedmiot sztuka i ograniczono zajęcia muzyczne. Poziomu wiedzy i umiejętności muzycznych na poszczególnych etapach edukacyjnych nie można też omawiać bez świadomości, że człowiek nabywa nowe kompetencje, bazując na wcześniejszych doświadczeniach, a zdobywanie ich jest długoletnim procesem, dlatego też nieco lepsze niż na innych etapach wyniki edukacji wczesnoszkolnej można z jednej strony uznać za efekt nie najgorszej edukacji muzycznej prowadzonej w przedszkolach i w „zerówkach”, z drugiej zaś za owoc mniejszych w stosunku do oczekiwań zaległości muzycznych.

Ogólnie należy stwierdzić — i to trzeba wyraźnie zaznaczyć — iż kompetencje muzyczne uczniów dalekie są od zakładanych w podstawie programowej i w programach szkolnych, niemniej przy otrzymywanych wysokich odchyleniach standardowych trudno jednoznacznie określić ich poziom, gdyż jest on bardzo zróżnicowany. Duże różnice między szkołami i klasami w wynikach nauczania muzyki stanowią bardzo niepokojące i niekorzystne zjawisko.

Czynniki różnicujące efekty edukacji muzycznej

W badaniach starano się określić uwarunkowania, które mogłyby mieć wpływ na edukację muzyczną, i próbowano wskazać czynnik, który sprawia, że w niektórych szkołach wyniki kształcenia są zadowalające, a w innych wręcz katastrofalne. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że analizowane zmienne, takie jak **położenie szkoły** (wieś, środowisko małomiasteczkowe, miejskie, wielkomiejskie), jej **wielkość**, **liczebność klasy**, **struktura or-**

ganizacyjna i typ placówki (samodzielna szkoła publiczna, publiczny zespół szkół, szkoła prywatna i społeczna, szkoła specjalna) nie różnicują w większym stopniu wyników edukacji muzycznej. W każdej grupie można znaleźć liczne pozytywne i negatywne przykłady.

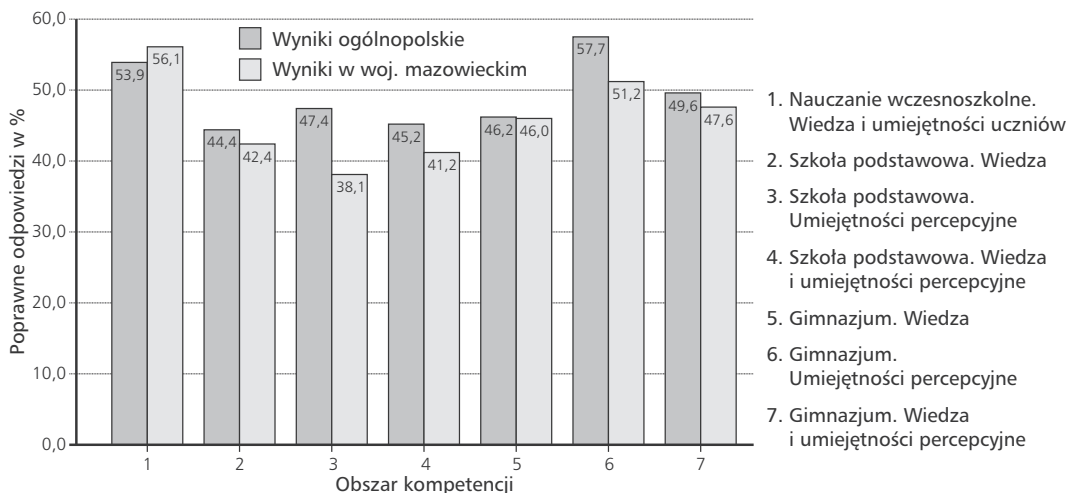
Odrzucenie w badaniach zakładanych hipotez mówiących o tym, iż przyjęte zmienne mogą mieć wpływ na wyniki edukacji muzycznej, skłania do poszukiwania innych przyczyn i bardziej uwiarygodnia inne hipotezy. Można założyć, iż jedną z przyczyn słabych wyników nauczania jest niedostatecznie dostosowana do aktualnych potrzeb szkoły i wyzwań współczesności **podstawa programowa**, w której **treści nauczania** zdominowane są przez wiedzę, a nie doświadczenie i praktyczne wykonywanie muzyki. Szczególnie edukację gimnazjalną charakteryzuje przerost zagadnień teoretycznych — wielość poruszanych problemów, nie tylko z muzyki, powoduje, że młodzież pobieżnie opanowuje materiał nauczania, nie wytwarza struktury przyswojonej wiedzy. Brak silnych centrów w treściach nauczania sprawia, że młody człowiek szybko zapomina i traci nabyte umiejętności. Dobrym przykładem tego jest znajomość zapisu muzycznego i umiejętność korzystania z niego. Kończąc drugi etap nauczania, uczniowie orientują się do pewnego stopnia w zapisie muzycznym — symbole tego zapisu są im znane i w niewielkim zakresie i nie wszyscy, ale potrafią czytać nuty — natomiast w gimnazjum zupełnie tracą tę umiejętność. Innymi słowy, umiejętności powierzchownie nabyte w szkole podstawowej zostają całkowicie zapomniane w gimnazjum, gdzie nie utrwała się zdobytych kompetencji, a głównie wprowadza się nowe treści, skoncentrowane wokół zagadnień z kultury muzycznej.

Dość słabo w testach wypadli uczniowie z Warszawy, co może dziwić, gdyż miasto to posiada znaczące zaplecze i tradycje muzyczne, rozbudowaną sieć szkół muzycznych, domów kultury i organizacji upowszechniania kultury muzycznej. Należy jednak zwrócić uwagę, że podobne zjawisko dało się zauważyć w badaniach ogólnopolskich — najslabsze wyniki otrzymano w nich w województwie śląskim, skądinąd znanym z tradycji muzycznych i uznanych szkół muzycznych. Potwierdza to tezę o **braku systemowej współpracy** szkół ogólnokształcących ze szkołami muzycznymi i instytucjami odpowiedzialnymi za upowszechnianie kultury, a współpraca taka jest niezbędna. Analizowane wyniki badań potwierdzają pilną potrzebę wsparcia szkoły ogólnokształcącej i ściślejszej współpracy różnych instytucji na rzecz powszechnej edukacji muzycznej.

Kompetencje muzyczne uczniów województwa mazowieckiego na tle wyników ogólnopolskich

Otrzymane wyniki badania kompetencji muzycznych uczniów porównano z wynikami analogicznych badań przeprowadzonych w 2007 roku w województwach podkarpackim, lubelskim, warmińsko-mazurskim, kieleckim, pomorskim, śląskim oraz lubuskim. Ogólnie można stwierdzić, że uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów województwa mazowieckiego posiadają podobne kompetencje muzyczne jak ich rówieśnicy z innych regionów kraju. Różnice w wynikach testów młodych mieszkańców województwa mazowieckiego i innych województw są niewielkie.

Uczniowie edukacji wczesnoszkolnej województwa mazowieckiego uzyskali nieco lepsze średnie wyniki od dzieci z innych województw (mazowieckie — 56,1%; ogólnopolskie — 53,9% poprawnych odpowiedzi). Młodzież kończąca szkołę podstawową i gimnazjum w województwie mazowieckim uzyskała zaś średnie wyniki niższe od średnich wyników ogólnopolskich (szkoła podstawowa: mazowieckie — 41,2%, ogólnopolskie — 45,2% poprawnych odpowiedzi; gimnazjum: mazowieckie — 47,6%, ogólnopolskie — 49,6% poprawnych odpowiedzi). Zestawienie wyników testów ogólnopolskich oraz dla województwa mazowieckiego, z podziałem na poziomy edukacji i zakresy kompetencji, przedstawiono na wykresie 45.



Wykres 45. Średnie wyniki testów w województwie mazowieckim i wyniki ogólnopolskie

W województwie mazowieckim szczególnie niekorzystnie prezentują się wyniki w zakresie umiejętności percepcyjnych. W szkole podstawowej uczniowie uzyskali w tym obszarze wyniki gorsze od ogólnopolskich o 9,3 punktu procentowego, w gimnazjum ta różnica wyniosła 6,5 punktu procentowego. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że choć uzyskano duże odchylenia standardowe, a różnice między uczniami i szkołami w województwie mazowieckim okazały się znaczne, były one i tak trochę mniejsze od ogólnopolskich, a alarmująco niskie wyniki nauczania zaobserwowano wyłącznie w kilku ośrodkach.

Można powiedzieć, że rezultaty edukacji muzycznej w województwie mazowieckim kształtują się na poziomie średnich wyników ogólnopolskich. Uczniowie mają dość przeciętną wiedzę i umiejętności muzyczne, w większości zadań uzyskali nieco niższe wyniki niż ich rówieśnicy w innych regionach kraju, a w kilku zakresach (znajomość polskich tańców narodowych, znajomość tańców z różnych regionów świata, znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej oraz wybranych zagadnień z zakresu kultury muzycznej) wykazali się trochę wyższymi kompetencjami od uczniów z innych województw.

Wnioski

Przeprowadzone badania potwierdziły powszechne przekonania o niskich kompetencjach muzycznych uczniów szkół podstawowych i gimnazjów. Uzyskane wyniki są też zbieżne z rezultatami innych fragmentarycznych badań z tego zakresu, zarówno tych prowadzonych w ostatnim czasie, jak i przed kilkunastu laty. Można powiedzieć, że poziom wiedzy i umiejętności muzycznych uczniów od dłuższego czasu kształtuje się na dość niskim poziomie i niekorzystna sytuacja zewnętrzna edukacji muzycznej (wprowadzenie w 1999 roku przedmiotu sztuka, zmniejszenie liczby godzin zajęć muzycznych, odpływ wykwalifikowanych nauczycieli, a wprowadzenie na ich miejsce osób po trysemestralnych studiach podyplomowych, brak etatów dla nauczycieli muzyki w szkołach i — co się z tym wiąże — brak stabilnej sytuacji zawodu nauczyciela muzyki, ograniczenie pozalekcyjnych form kontaktu z muzyką itp.) nie wpłynęła znacząco na obniżenie tego poziomu. Wszystko wskazuje na to, iż **szkoła nie posiada decydującego wpływu** na rozwój kompetencji muzycznych młodych ludzi. Uczniowie zdobywają je również, a może i przede wszystkim, poprzez środki masowego przekazu oraz przez aktywne uczestnictwo w amatorskim ruchu uprawiania muzyki (szkoły muzyczne i umuzykalniające, domy kultury, lekcje prywatne itp.). Wynika z tego wniosek, iż powszechna **edukacja muzyczna wymaga głębszych przeobrażeń** niż tylko powrót do stanu sprzed wprowadzenia niekorzystnych zmian.

Reforma programowa z 2009 roku była krokiem we właściwym kierunku, niemniej tylko w niewielkim zakresie zmieniła sytuację. Pozytywnie należy ocenić **powrót w szkole podstawowej do nauczania muzyki i plastyki** we wszystkich oddziałach II etapu edukacyjnego. Pewne nadzieje można też wiązać z ustawową możliwością organizowania **w edukacji wczesnoszkolnej odrębnych zajęć muzycznych prowadzonych przez specjalistów muzyków**. W niektórych szkołach kształcących na tym poziomie rozwiązania takie są praktykowane, co przynosi bardzo dobre rezultaty. Niestety, są to nieliczne przykłady i wszystko wskazuje, że sytuacja nieprędko się zmieni.

Z uwagi na wyjątkową wagę tego zagadnienia w aktualnej sytuacji należy działać wielotorowo. Po pierwsze, jest niezmiernie istotne prowadzenie szerokiej kampanii uświadamiającej znaczenie muzyki dla tego etapu edukacyjnego. Do rozwiązań mających na celu objęcie zajęć muzycznych przez kompetentnych nauczycieli należy przekonywać administrację szkolną, innych pedagogów, rodziców. Najlepszą z możliwych metod jest przykład działań własnych oraz ukazywanie i nagłaśnianie wszystkich wartościowych inicjatyw, osiągnięć szkolnych. Od wielu lat na rzecz edukacji muzycznej dzieci młodszych aktywnie działa Polskie Towarzystwo Carla Orffa, a ostatnio wiele dobrego w tym zakresie robi Fundacja Kreatywnej Edukacji oraz Fundacja „Muzyka Jest dla Wszystkich”.

Równoległe należy zadbać o właściwe przygotowanie nauczycieli muzyki do tego etapu edukacyjnego. Obecnie najlepiej przygotowanymi są absolwenci kierunku edukacja artystyczna w zakresie muzyki, ale z uwagi na fakt, iż od wielu lat nie mieli możliwości praktykowania, należałoby dla nich wprowadzić jakieś formy doskonalenia zawodowego, a na samym kierunku studiów pożądane byłoby: większy nacisk na problematykę edukacji dzieci młodszych, na typowe dla tego wieku aktywne formy kontaktu z muzyką oraz wpro-

wadzenie specjalności muzyka w edukacji wczesnoszkolnej. Można też pomyśleć o innych rozwiązaniach, np. o dokształcaniu absolwentów wyższych studiów muzycznych, o studiach dwukierunkowych, gdzie jeden kierunek to muzyka w edukacji wczesnoszkolnej. Podstawą powinno tu jednak być właściwe przygotowanie muzyczne kandydata na studia — minimalne kompetencje muzyczne nie mogą być mniejsze od tych, jakie daje szkoła muzyczna I stopnia.

Mimo że obecne rozwiązania systemowe obowiązują dopiero od kilku lat i można powiedzieć, że są wdrażane, wciąż jednak należy nieprzerwanie czynić starania o ustawowy zapis gwarantujący nauczanie muzyki przez kompetentne, dobrze przygotowane do tego osoby.

Niewątpliwie za nieprzemyślane i niedobre rozwiązanie trzeba uznać **kończenie edukacji muzycznej w wymiarze ekstensywnym w I klasie gimnazjum**. Wiele ważkich zagadnień niezbędnych dla zrozumienia istoty muzyki trudno jest podjąć na tym etapie nauczania — uczniom brakuje ogólnej dojrzałości, doświadczenia słuchowego oraz wiedzy z innych dziedzin. Trudno też zaplanować sensowną naukę na jeden rok szkolny, mając świadomość, iż ma ona w sposób systematyczny wprowadzić w świat muzyki i jednocześnie podsumować całość zdobytej w szkole wiedzy i doświadczeń muzycznych. Nie lada dylematy z doborem treści nauczania mają w związku z tym wydawnictwa i autorzy podręczników szkolnych. Przy obecnym wymiarze godzin muzyki w gimnazjum niełatwo tą dziedziną ludzkiej aktywności zainteresować uczniów, ukazać jej wielkie i różnorodne bogactwo. Na skutek komasacji treści nauczania, licznych uogólnień, większość podręczników dla tego etapu szkolnego zawiera banalne informacje, a na dodatek można w nich znaleźć liczne nieścisłości merytoryczne.

Kompetencje muzyczne dzieci i młodzieży można by było zdecydowanie poprawić, rozwijając różne **formy działalności pozalekcyjnej**. Obecnie oferta kół zainteresowań jest uboga. Wprawdzie statystyki ministerialne pokazują, że ich liczba rośnie, jednak w znacznej części powielają one obowiązkowe zajęcia szkolne. Gros tych zajęć służy przygotowaniu uczniów do lepszego zdania egzaminów zewnętrznych, obecnych już na wszystkich etapach edukacyjnych. Pogłębia to tylko jednostronny, intelektualny wymiar szkoły, która powinna być centrum kulturowym dla uczniów i środowiska lokalnego, miejscem animacji kultury, rozwoju zainteresowań i zdolności artystycznych. Podstawowym warunkiem spełnienia tego postulatu jest bogata oferta pozalekcyjnych zajęć artystycznych.

W ostatnich latach, za sprawą systemu konkursowych dotacji, szkoły oraz inne placówki kulturalne i oświatowe w sposób znaczący wzbogaciły swoje działania o **projekty edukacyjne**. W zakresie edukacji muzycznej najbardziej nośnym ogólnopolskim przedsięwzięciem jest „Śpiewająca Polska”, angażująca rokrocznie około 300 zespołów chóralnych.

Istotą projektów edukacyjnych jest ich jednostkowy, indywidualny charakter, wykraczanie poza tradycyjne formy kontaktu z kulturą i sztuką. Wielką rolę pełnią tu lokalne inicjatywy, które ściśle odpowiadają na zapotrzebowanie danej społeczności oraz uwzględniają uwarunkowania środowiskowe. Finansowane są one w dużej mierze przez ministerstwa oraz Unię Europejską. Choć można usłyszeć opinie, iż obsługa tych środków jest kosztowna, że generuje nieprawidłowości i nadużycia, że nie zawsze wsparcie otrzymują

ci, co powinni, warto tego typu przedsięwzięcia rozwijać. Należy też wspierać wszelkie lokalne inicjatywy tworzenia zespołów muzycznych, konkursów, festiwali oraz zmierzające do zakładania przy szkołach ogólnokształcących czy innych obiektach użyteczności publicznej szkół umuzykalniających, ognisk muzycznych, szkół muzycznych bez uprawnień.

Poprawa skuteczności edukacji muzycznej leży wreszcie niewątpliwie w rękach **nauczycieli**. W tym zakresie koniecznym wydaje się zdecydowanie większe dostosowanie **kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej** na studiach wyższych do potrzeb szkoły ogólnokształcącej i innych ośrodków i instytucji kulturalno-oświatowych. Kierunek ten ulega przeobrażeniom, na wielu uczelniach można dostrzec wiele pozytywnych zmian dokonywanych w ramach obowiązujących standardów kształcenia — powstają liczne specjalności, wprowadzane są nowe przedmioty nauczania związane z obecnym rozwojem techniki, zmianami społeczno-kulturowymi, większą wagę przywiązuje się do zagadnień dydaktyczno-muzycznych. Niemniej od szeregu lat podstawowym mankamentem studiów jest brak ukierunkowania treści kształcenia na problemy pracy szkolnej, nieuwzględnianie specyfiki szkoły ogólnokształcącej zarówno podczas realizacji tzw. przedmiotów podstawowych, jak i kierunkowych. Zdecydowanie w zbyt dużej mierze treści przedmiotów na studiach pokrywają się z programem szkoły muzycznej II stopnia. Bogata ilościowo oferta specjalności jest trochę iluzoryczna, ma wymiar formalny, w praktyce dość często sprowadza się wyłącznie do kilku godzin więcej z określonych przedmiotów. Zdecydowana też większość proponowanych specjalności w niewielkim tylko stopniu wiąże się z edukacją muzyczną, raczej uwzględnia możliwości i aspiracje kadry nauczającej, a nie rzeczywiste potrzeby przyszłych nauczycieli muzyki.

Obecnie chyba największą barierą rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży oraz największym problemem edukacji muzycznej w wymiarze powszechnym wydają się być **warunki pracy** nauczycieli muzyki, którzy bardzo często uczą 2–3 przedmiotów albo są zatrudnieni w 2–3 szkołach. Sytuacja ta musi ulec radykalnej zmianie. Nauczyciel muzyki powinien być zatrudniony na pełnym etacie w jednej szkole, ewentualnie w jednym środowisku lokalnym, i powinien być odpowiedzialny za całokształt edukacji muzycznej (artystycznej i kulturalnej) na terenie swojej działalności, a poza dydaktyką i obowiązkowym prowadzeniem zespołów artystycznych powinien być animatorem życia muzycznego, zajmować się kreowaniem wizerunku kulturalnego szkoły i środowiska lokalnego.

Bibliografia

- [1] ARNOLD A., 2009, *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa—Bielsko-Biała.
- [2] BIAŁKOWSKI A., GRUSIEWICZ M., 2009a, *Kompetencje muzyczne uczniów szkół podstawowych*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- [3] BIAŁKOWSKI A., GRUSIEWICZ M., 2009b, *Kompetencje muzyczne uczniów gimnazjum*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- [4] BIAŁKOWSKI A., GRUSIEWICZ M., 2009c, *Wiedza muzyczna uczniów szkół podstawowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 1.
- [5] BIAŁKOWSKI A., GRUSIEWICZ M., 2009d, *Umiejętności percepcyjne uczniów szkół podstawowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 2.
- [6] BIAŁKOWSKI A., GRUSIEWICZ M., 2009e, *Zainteresowania muzyczne i główne formy ich realizowania przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjów*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 3.
- [7] BIAŁKOWSKI A., GRUSIEWICZ M., 2009f, *Preferencje muzyczne uczniów szkół podstawowych i gimnazjów*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4.
- [8] BIAŁKOWSKI A., GRUSIEWICZ M., 2010a, *Nauczyciele muzyki województwa mazowieckiego. Próba charakterystyki ogólnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 1.
- [9] BIAŁKOWSKI A., GRUSIEWICZ M., 2010b, *Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 3.
- [10] BIAŁKOWSKI A., GRUSIEWICZ M., MICHALAK M., 2010, *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Fundacja „Muzyka Jest dla Wszystkich”, Warszawa.
- [11] BUROWSKA Z., 1970, *Wychowanie muzyczne w klasach I–IV szkoły podstawowej*, praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków (maszynopis).
- [12] CHACIŃSKI J., 1996, *Pomiar skuteczności kształcenia nauczycieli muzyki w zakresie akompaniamentu fortepianowego do piosenki szkolnej*, praca doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk (maszynopis).
- [13] FILIPOWICZ G., 2004, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa.
- [14] HOFFMAN-LIPSKA E., JANKOWSKA L., 1980, *Wyniki badań wdrożeniowych programu muzyki w klasach IV szkół eksperymentalnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4.
- [15] HOFFMAN-LIPSKA E., JANKOWSKA L., 1981, *Wyniki badań wdrożeniowych programu muzyki w klasach V szkół eksperymentalnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4.
- [16] HOFFMAN-LIPSKA E., JANKOWSKA L., 1984, *Nowy program muzyki klasy VIII szkoły podstawowej w świetle badań wdrożeniowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4/5.

- [17] HOFFMAN-LIPSKA E., JANKOWSKA L., 1988, *Stan przygotowania muzycznego młodzieży szkół podstawowych (na podstawie badań)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 2.
- [18] HOFFMAN-LIPSKA E., JANKOWSKA L., 1990a, *Stan przygotowania muzycznego młodzieży szkół podstawowych (na podstawie badań — II etap)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 1/2.
- [19] HOFFMAN-LIPSKA E., JANKOWSKA L., 1990b, *Osiągnięcia uczniów klas VIII szkoły podstawowej z zakresu „muzyki” (Porównanie wyników I i II etapu badań)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 5.
- [20] HOFFMAN-LIPSKA E., ŻYCHOWSKA T., 1992, *Próba diagnozy stanu powszechnego wychowania muzycznego w szkołach podstawowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4.
- [21] HOFFMAN-LIPSKA E., ŻYCHOWSKA T., 1993, *Diagnoza stanu wychowania muzycznego w liceach ogólnokształcących i zawodowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 2.
- [22] HOFFMAN-LIPSKA E., ŻYCHOWSKA T., 1997, *Próba diagnozy stanu powszechnego wychowania muzycznego w szkołach podstawowych*, [w:] A. Białkowski (red.), *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- [23] GRUSIEWICZ M., 1999, *Przygotowanie zawodowe nauczycieli muzyki w ocenie własnej a rezultaty ich pracy*, praca doktorska, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa (maszynopis).
- [24] GRUSIEWICZ M., 1999, *Rezultaty pracy lekcyjnej nauczyciela muzyki szkół podstawowych*, [w:] E. Rogalski (red.), *Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- [25] GRUSIEWICZ M., 2002, *Muzyka w szkołach podstawowych*, [w:] A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Bliżej muzyki, bliżej człowieka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- [26] GRUSIEWICZ M., 2006a, *Muzyka w polskiej szkole — stan aktualny*, [w:] W. Jankowski, W. Łabanow (red.), *Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek czy szansa?*, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Fundacja „Muzyka Jest dla Wszystkich”, Warszawa.
- [27] GRUSIEWICZ M., 2006b, *Podręczniki szkolne do przedmiotu muzyka w szkolnictwie ogólnokształcącym — spełnione i niespełnione oczekiwania*, [w:] M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- [28] GRUSIEWICZ M., 2008, *Testowe sprawdzanie wiedzy muzycznej uczniów*, [w:] R. Gozdecka, M. Grusiewicz (red.), *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- [29] JAWORSKA A., 1991, *Osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie muzyki*, [w:] M. Cackowska (red.), *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce 1976–1990*, tom 3, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- [30] JAWORSKA A., 1997, *Osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie przedmiotu muzyka*, [w:] A. Białkowski (red.), *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- [31] JORDAN-SZYMAŃSKA A., 1990, *Psychologiczne mechanizmy oceniania wykonań muzycznych*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa.
- [32] KAMIŃSKA B., 1985, *Orientacja młodzieży liceów ogólnokształcących w dziejach i dorobku kultury muzycznej*, praca doktorska, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa (maszynopis).
- [33] KAMIŃSKA B., 1990, *Orientacja młodzieży liceów ogólnokształcących w dziejach i dorobku kultury muzycznej*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa.

- [34] KAMIŃSKA B., 1997, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży — ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Warszawa.
- [35] KAMIŃSKA B., KOTARSKA H., 1984, *Testy osiągnięć muzycznych dla młodzieży szkolnej. Przewodnik dla nauczyciela*, WSiP, Warszawa.
- [36] KAMIŃSKA B., WASILEWSKA D., 1984, *Olimpiada artystyczna. Muzyka*, WSiP, Warszawa.
- [37] KOZŁOWSKA A., 2002, *Pomiar dydaktyczny i ewaluacja w szkole. Z teorii i praktyki*, wyd. II, WSP, Częstochowa.
- [38] KURCZ J., WILK A., 1982, *Program muzyki w klasie VI w świetle przeprowadzonych badań wdrożeniowych w szkołach eksperymentalnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4.
- [39] NIEMIERKO B., 1975, *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, WSiP, Warszawa.
- [40] NIEMIERKO B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, wyd. IV, WSiP, Warszawa.
- [41] NYDEREK A., 1986, *Wybrane czynniki warunkujące sukces pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania muzycznego*, praca doktorska, IBP, Warszawa (maszynopis).
- [42] NYDEREK A., 1988a, *Czynniki warunkujące skuteczność pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania muzycznego*, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego w Warszawie, Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- [43] NYDEREK A., 1988b, *Czynniki warunkujące sukces pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania muzycznego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 3.
- [44] OKOŃSKA-WALKOWICZ A., PLEBAŃSKA M., SZALENIEC H., 2009, *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, WSiP, Warszawa.
- [45] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dziennik Ustaw nr 4, poz. 129 z dnia 23 lutego 1999 r.).
- [46] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. (Dziennik Ustaw nr 51, poz. 458 z dnia 9 maja 2002 r.).
- [47] *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*, 1986 (tom I), 1990 (tom II), ekspertyza pod red. A. Rakowskiego, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa.
- [48] *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*. Załącznik do zarządzenia nr 8 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 1997 r. (znowelizowany dnia 15 lutego 1999 r.).
- [49] PRZYCHODZIŃSKA M., 2011, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją* (1), „Wychowanie Muzyczne” nr 3.
- [50] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dziennik Ustaw nr 15, poz. 142 z dnia 25 lutego 2002 r.).
- [51] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dziennik Ustaw nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009 r.).
- [52] *Słownik języka polskiego*, 1978, tom I A–K, PWN, Warszawa.
- [53] SMOLEŃSKA B., 1985a, *Percepcja wartości artystycznych muzyki przez młodzież szkolną*, praca doktorska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa (maszynopis).
- [54] SMOLEŃSKA-ZIELIŃSKA B., 1985, 1986, *Wartości artystyczne muzyki w percepcji młodzieży klas licealnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1985, nr 2, 3, 4; 1986, nr 1, 5.

- [55] SMOLEŃSKA-ZIELIŃSKA B., 1997, *Percepcja wartości artystycznych muzyki współczesnej przez młodzież*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4, 5.
- [56] SMÓŁKA P., 2008, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa—Kraków.
- [57] SMÓŁKA P., 2006, *Miękkie kompetencje i rozwój talentów interpersonalnych w organizacji*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” nr 4.
- [58] SZUBERTOWSKA E., 2003a, *Kompetencje muzyczne młodzieży licealnej na przykładzie badań w szkołach bydgoskich*, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz.
- [59] SZUBERTOWSKA E., 2003b, *Korelacja pomiędzy słuchaniem muzyki a wiedzą muzyczną na przykładzie badań w liceach bydgoskich*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4.
- [60] SZUBERTOWSKA E., 1989, *Aktywność muzyczna młodzieży a świadoma percepcja muzyki (z badań przeprowadzonych w środowisku bydgoskim)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 1.
- [61] WEINER A., 2007, *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych. Podręcznik*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- [62] WEINER A., 2010, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- [63] WHIDDETT S., HOLLYFORDE S., 2003, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- [64] ZIELIŃSKA I. B., 2002, *Młodzież wobec wartości muzyki współczesnej*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa.

Spis wykresów

WYKRES 1. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu wrażliwości na barwę i umiejętności rozpoznawania elementów akustyki środowiska człowieka	28
WYKRES 2. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych	30
WYKRES 3. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu głosów ludzkich	31
WYKRES 4. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu umiejętności odczucia wyrazu emocjonalnego muzyki	33
WYKRES 5 Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu umiejętności słyszenia analitycznego	34
WYKRES 6. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu umiejętności zapamiętywania i odtwarzania rytmu	35
WYKRES 7. Wyniki uczniów klas III szkół podstawowych w badaniu znajomości instrumentów muzycznych i nut	36
WYKRES 8. Rozkład wyników testu muzycznego dla edukacji wczesnoszkolnej	37
WYKRES 9. Średnie wyniki uczniów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie poszczególnych kompetencji	38
WYKRES 10. Średnie wyniki edukacji wczesnoszkolnej uzyskane przez uczniów poszczególnych szkół podstawowych zestawione rosnąco od najsłabszego do najlepszego	39
WYKRES 11. Zestawienie wyników uczniów województwa mazowieckiego w zakresie poszczególnych kompetencji ze średnimi wynikami ogólnopolskimi	42
WYKRES 12. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu znajomości zapisu muzycznego	45
WYKRES 13. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu znajomości wybranych dzieł muzycznych	46
WYKRES 14. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu znajomości instrumentów muzycznych	47
WYKRES 15. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu znajomości polskich tańców narodowych	48
WYKRES 16. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu znajomości wybranych zagadnień z zakresu kultury muzycznej	49
WYKRES 17. Rozkład wyników uzyskanych przez uczniów w I części testu dla szkół podstawowych	50
WYKRES 18. Średnie wyniki uczniów szkół podstawowych w zakresie poszczególnych kompetencji badanych w I części testu	51
WYKRES 19. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu instrumentów muzycznych	53
WYKRES 20. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej i pieśni popularnych	55
WYKRES 21. Wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w zakresie umiejętności rozpoznawania ze słuchu polskich tańców narodowych	56

WYKRES 22. Średnie wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych w zakresie poszczególnych kompetencji badanych w II części testu	57
WYKRES 23. Rozkład wyników uczniów uzyskanych w II części testu dla szkół podstawowych	57
WYKRES 24. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów poszczególnych szkół podstawowych zestawione rosnąco — od najsłabszego do najlepszego	58
WYKRES 25. Ogólne wyniki uczniów szkół podstawowych województwa mazowieckiego oraz uczniów z innych województw	61
WYKRES 26. Wyniki uczniów szkół podstawowych województwa mazowieckiego oraz uczniów z innych województw w zakresie poszczególnych kompetencji	62
WYKRES 27. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu znajomości wybitnych dzieł muzycznych kultury europejskiej	65
WYKRES 28. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu znajomości kompozytorów	67
WYKRES 29. Wyniki uczniów gimnazjum w zakresie znajomości form, gatunków i stylów muzycznych	69
WYKRES 30. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu znajomości polskich tańców narodowych	70
WYKRES 31. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu znajomości tańców z różnych regionów świata	72
WYKRES 32. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu znajomości twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej	74
WYKRES 33. Rozkład wyników uzyskanych przez uczniów w I części testu dla gimnazjum.	75
WYKRES 34. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów gimnazjum w I części testu w zakresie poszczególnych kompetencji.	76
WYKRES 35. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu stylu określonej epoki.	77
WYKRES 36. Wyniki uczniów gimnazjum w zakresie umiejętności rozpoznawania ze słuchu stylu określonego kompozytora	78
WYKRES 37. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej.	80
WYKRES 38. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu określonego gatunku muzyki rozrywkowej.	81
WYKRES 39. Wyniki uczniów gimnazjum w badaniu umiejętności identyfikacji ze słuchu muzyki folkowej i etnicznej.	82
WYKRES 40. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów gimnazjum w II części testu w zakresie poszczególnych kompetencji.	84
WYKRES 41. Rozkład wyników uzyskanych przez uczniów gimnazjów w II części testu	84
WYKRES 42. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów poszczególnych gimnazjów zestawione rosnąco — od najsłabszego do najlepszego.	85
WYKRES 43. Ogólne wyniki uczniów gimnazjów województwa mazowieckiego oraz uczniów z innych województw	89
WYKRES 44. Wyniki uczniów gimnazjów województwa mazowieckiego oraz uczniów z innych województw w zakresie poszczególnych kompetencji	90
WYKRES 45. Średnie wyniki testów województwa mazowieckiego i wyniki ogólnopolskie	95

Spis tabel

TABELA 1.	Ogólne zestawienie szkół i uczniów objętych badaniami	22
TABELA 2.	Typy szkół przyjęte w badaniach	23
TABELA 3.	Średnie wyniki uczniów edukacji wczesnoszkolnej uzyskane w miejscowościach o różnej liczbie mieszkańców	40
TABELA 4.	Średnie wyniki uczniów edukacji wczesnoszkolnej uzyskane w różnych typach szkół	41
TABELA 5.	Zestawienie poprawnych odpowiedzi uczniów szkół podstawowych w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej	54
TABELA 6.	Średnie wyniki uczniów szkół podstawowych uzyskane w miejscowościach o różnej liczbie mieszkańców	59
TABELA 7.	Średnie wyniki uczniów klas V i VI szkół podstawowych uzyskane w różnych typach szkół	60
TABELA 8.	Średnie wyniki chłopców i dziewcząt z klas V i VI szkół podstawowych	61
TABELA 9.	Procentowe zestawienie odpowiedzi gimnazjalistów w badaniu znajomości tańców z różnych regionów świata	71
TABELA 10.	Zestawienie prawidłowych wskazań gimnazjalistów w zadaniu 15, badającym znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej	73
TABELA 11.	Zestawienie poprawnych odpowiedzi gimnazjalistów w badaniu umiejętności rozpoznawania ze słuchu utworów muzyki artystycznej	80
TABELA 12.	Średnie wyniki uzyskane przez uczniów gimnazjów z miejscowości o różnej liczbie mieszkańców	86
TABELA 13.	Średnie wyniki uzyskane przez uczniów gimnazjów w różnych typach szkół	88
TABELA 14.	Średnie wyniki chłopców i dziewcząt z testu w gimnazjum	88

Indeks nazwisk

- ANGEL One 81
ARMSTRONG Louis 72, 73
ARNOLD Artur 19
BACEWICZ Grażyna 56
BACH Carl Philipp Emanuel 29
BACH Johann Sebastian 63, 66, 77, 78, 79–80
BEETHOVEN Ludwig van 29, 54, 63, 79–80
BIAŁKOWSKI Andrzej 8, 17, 24
BIZET Georges 32, 64
BREL Jacques 72–73
BUROWSKA Zofia 13, 15
CACKOWSKA Maria 14
CHACIŃSKI Jarosław 12
CHEŁMOŃSKI Józef 65
CHOPIN Fryderyk 45, 49–50, 54–55, 56, 63,
64, 68–69, 78, 79–80
COHEN Leonard 72–73
CZAJKOWSKI Piotr 29, 63, 64, 65–66, 77
DAVIS Miles 72–73
DEBUSSY Claude 63, 68, 78
DEMARCYK Ewa 72–73
DION Celine 72–73
DYLĄG Jerzy 24
FILIPOWICZ Grzegorz 19
FITZGERALD Ella 72–73
FYK Janina 15
GERSHWIN George 77
GIERYSKI Aleksander 65
GOMÓŁKA Mikołaj 65–66
GORCZYCKI Grzegorz Gerwazy 66
GÓRECKI Henryk Mikołaj 66
GRECHUTA Marek 72–73
GRUSIEWICZ Mirosław 8, 12, 15, 16, 17, 24
GÓRNIAK Edyta 72–73
HAYDN Franz Joseph 63
HÄNDEL Georg Friedrich 52, 63, 79–80
HOFFMAN-LIPSKA Ewa/ Lipska Ewa . 12, 13–14, 15
HOLLYFORDE Sarah 19
JANKOWSKA Leokadia 12, 13, 15
JAWORSKA Andrea 14
JORDAN-SZYMAŃSKA Anna 11
KALIŃSKI Paweł 12
KAMIŃSKA Barbara 12, 14, 16
KINDYKIEWICZ Wiesława 15
KOLBERG Oskar 66
KOMEDA-TRZCIŃSKI Krzysztof 72–73
KOTARSKA Halina 12, 14
KOZŁOWSKA Anna 24
KURCZ Jerzy 12, 15
KURPIŃSKI Karol 30
LEBECKA Ewa 15
LESZCZYŃSKA Franciszka 31
LULLY Jean Baptiste 66
LUTOSŁAWSKI Witold 65
MADONNA (Veronica Ciccone) 72–73
MAKOWICZ Adam 72–73
MENDELSSOHN-BARTHOLDY Felix 79–80
MICHALAK Marcin 17, 24
MONIUSZKO Stanisław 30, 45, 49, 54, 56,
63, 64, 78, 79
MOZART Wolfgang Amadeusz 34, 52, 54, 63,
64, 77, 89
MUSORGI Modest 32
NIEMEN Czesław (Czesław Juliusz Wydrzycki) . 73
NIEMIERKO Bolesław 24
NIZIURSKI Mirosław 15
NOSKOWSKI Zygmunt 66
NYDEREK Andrzej 14
OGIŃSKI Michał Kleofas 54
OKOŃSKA-WALKOWICZ Anna 20
OKUDŻAWA Bułat 72–73
ORFF Carl 96
PADEREWSKI Ignacy Jan 66
PENDERECKI Krzysztof 66
PIAF Edith (Giovanna Gassion) 72–73
PLEBAŃSKA Marlena 20

PODHAJSKI Marek	15	STRAWIŃSKI Igor	65, 66
PREISNER Zbigniew	65	SZALENIEC Henryk	20
PRESLEY Elvis	72–73	SZUBERTOWSKA Elżbieta	16
PROKOFIEW Sergiusz	32, 34	SZYMANOWSKI Karol	63, 65, 66, 78
PRZYCHODZIŃSKA Maria	13, 15	TUWIM Julian	65
PRZYMUS Ryszard	31	TWARDOWSKI Romuald	52, 65
PTASZYN-WRÓBLEWSKI Jan	72–73	TYSZKO Grzegorz	9
RAKOWSKI Andrzej	15, 17	WACŁAW z Szamotuł	77
RAVEL Maurice	63	WAGNER Richard	65, 66
RODRIGO Joaquín	29	WEBER Carl Maria von	52
SCHUBERT Franz	64, 66	WEINER Agnieszka	12, 16, 24
SCHUMANN Robert	32	WESOŁOWSKA Anna	9
SEMIK Karol	9	WHIDDETT Steve	19
SMETANA Bedřich	64, 65	WIENIAWSKI Henryk	65
SMOLEŃSKA-ZIELIŃSKA Barbara	14, 16	WILK Andrzej	12, 15
SMÓŁKA Paweł	19	WINCENTY z Kielczy	66
SPEARMAN Charles	26, 40, 59, 87	WYBICKI Józef	46
STASIŃSKA Krystyna	15	VERDI Giuseppe	30, 64
STEFANI Jan	64–65	VIVALDI Antonio	45, 52, 63–64, 79–80
STRAUSS Johann (ojciec)	29	ŻYCHOWSKA Teresa	13–14

Summary

The publication *Students' Musical Competencies in the Comprehensive Primary and Grammar Schools* is the statement on a part of studies carried out between 2007 and 2008 in the Mazowieckie Province. The studies as a whole covered the music teacher's profile, children's and youth musical identity and, described herein, students' musical competencies. This treatise presents the music teaching results in comprehensive schools — analysis of structure and the level of knowledge and musical skills of the 3rd and 6th form primary and grammar school students. The author tries also to define the factors that differentiate music teaching effects and compares the students' musical competencies in the Mazowieckie Province with their peers' competencies diagnosed during the all-Poland investigations. The received objective data are the starting point for general deliberations about the condition of music education in Poland, give the ability to examine it's system, organization and didactic-methodical solutions. The author outlined actions that — in his own opinion — are the most important to be taken in the field of music education. The final part involves the conclusions for pedagogical supervision, school governing and advisory bodies, as well as for headmasters and teachers.

Arkusze narzędzi badawczych. Testy kompetencji muzycznych

Sprawdzian kompetencji muzycznych uczniów klasy III edukacji zintegrowanej

1. Płeć
a) dziewczyna b) chłopak
2. Miejscowość, w której uczęszczasz do szkoły (wpisz nazwę)
3. Nazwa szkoły
4. Czy poza zajęciami w szkole podstawowej uczysz się dodatkowo w szkole muzycznej lub ognisku muzycznym?
a) tak (podaj nazwę szkoły)
- b) nie

Część pierwsza

Za chwilę będziesz rozwiązywać różne zadania muzyczne. Bardzo uważnie słuchaj poleceń. Pracuj samodzielnie.

Zadanie 1

Posłuchaj i napisz, z czym kojarzą Ci się usłyszane odgłosy.

Przykład pierwszy

A

Przykład drugi

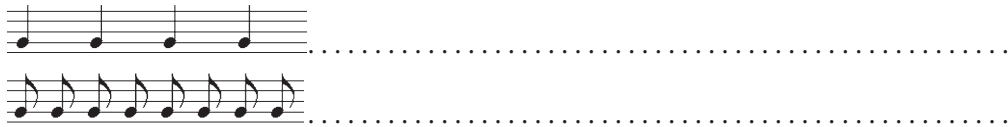
B

Przykład trzeci

C

Zadanie 6

Wpisz nazwy przedstawionych poniżej wartości nut.



Zadanie 7

Bas, sopran, alt, tenor — to nazwy głosów ludzkich. Usłyszysz dwa fragmenty różnych arii. Wpisz nazwy głosów, które je śpiewają.

Przykład 1

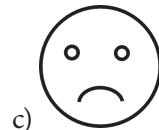
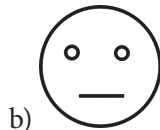
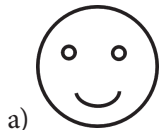
a)

Przykład 2

b)

Zadanie 8

Przedstawione niżej „buzie” wyrażają różne uczucia. Która z nich — według Ciebie — ilustruje wykonywany utwór? Zaznacz wybraną „buzię”. Utwór usłyszysz dwukrotnie.



Zadanie 9

Który z opisów kojarzy Ci się z wysłuchanym dwukrotnie utworem muzycznym? Wybierz jeden z podanych niżej.

- a) Wczesnym rankiem Piotruś otworzył bramę ogrodu i wyszedł na dużą, zieloną łąkę.
- b) Na gałęzi wielkiego drzewa siedział ptaszek, przyjaciel Piotrusia.
- c) Piotruś spostrzegł skradającego się w trawie kotka, który chciał prawdopodobnie złapać ptaszka.

Część trzecia

Zadanie 10

Wysłuchaj dwukrotnie utworu muzycznego. Czy jego melodia kojarzy Ci się z jednym prostokątem, dwoma prostokątami, czy może z trzema prostokątami? Zaznacz wybraną odpowiedź: **a**, **b** lub **c**.

a)

b)

c)

Zadanie 11

Posłuchaj melodii granych na różnych instrumentach muzycznych. Zaznacz, jaki instrument gra melodię.

Przykład 1

a) flet b) obój c) trąbka d) tuba

Przykład 2

a) wiolonczela b) kontrabas c) altówka d) skrzypce

Przykład 3

a) gitara b) harfa c) klawesyn d) fortepian

Zadanie 12

Posłuchaj fragmentu utworu i wpisz nazwę śpiewającego zespołu:

.....

Zadanie 13

Wysłuchaj dwóch różnych utworów muzycznych. Zaznacz, do czego zachęca muzyka.

Przykład 1

- a) podskakiwanie b) maszerowanie c) spacerowanie

Przykład 2

- a) podskakiwanie b) maszerowanie c) spacerowanie

Zadanie 14

Posłuchaj piosenki wykonywanej dwukrotnie. Dopisz słowa tak, aby były zgodne z wyklaskiwanym rytmem.

Każdy uczeń w naszej szkole

Test kompetencji muzycznych uczniów kończących szkołę podstawową

Będziesz rozwiązywał(a) różne zadania muzyczne. Niektóre z nich będą polegały na wybraniu prawidłowej odpowiedzi spośród kilku podanych, inne na dobraniu w pary pasujących do siebie nazw lub określeń, jeszcze inne na udzieleniu krótkiej odpowiedzi bądź uzupełnieniu tekstu. Przeczytaj uważnie wszystkie polecenia i postaraj się je zrealizować. Jeżeli w trakcie ich wykonywania pomylił się, przekreśl błędną odpowiedź i wykonaj zadanie ponownie.

Zadania 1–13 składające się na część I testu możesz rozwiązywać w dowolnej kolejności, masz na to 20 minut. Zadania 14–17 tworzące część II powiązane są z nagraniami muzycznymi i zaczniesz je rozwiązywać po usłyszeniu muzyki.

Miejscowość..... Data

Szkoła Klasa

Płeć (podkreśl): chłopak dziewczyna

Część I


Zadanie 1


W zamieszczonych poniżej taktach brakuje określonych wartości rytmicznych. W miejsca wykropkowane wpisz brakujące wartości rytmiczne.





Zadanie 2


Przebieg rytmiczny utworu muzycznego porządkowany jest przez metrum, które umieszcza się zwyczajowo na początku utworu. W podanych przykładach w miejscach wykropkowanych wpisz odpowiednie określenia metrum.


a) 

b) 

c) 

d) 

e) 

f) 

Zadanie 3

W poniższych przykładach brakuje kresek taktowych. Wstaw je w odpowiednich miejscach.

$\frac{2}{4}$ 

$\frac{3}{4}$ 

Zadanie 4

Nazwy dźwięków zapisujemy literami bądź solmizacyjnie. Podpisz nuty nazwami literowymi i solmizacyjnymi.



Nazwy literowe:

Nazwy solmizacyjne:

Zadanie 5

Wśród prezentowanych poniżej początkowych fragmentów znanych polskich pieśni podkreśl melodię hymnu narodowego *Mazurek Dąbrowskiego*. Jeśli potrafisz rozpoznać jeszcze jakąś znaną Ci melodię, napisz jej tytuł.

a)



b)



c)



d)



e)



f)



Zadanie 6

W muzyce używa się często terminów zaczerpniętych z języka włoskiego. Napisz, co oznaczają następujące określenia.

a) *piano* *forte*

- b) *allegro* *adagio*.....
- c) *diminuendo* *crescendo*
- d) *a cappella* *tutti*.....

Zadanie 7

Przyporządkuj dzieła muzyczne ich twórcom. W tym celu przy danej cyfrze wstaw odpowiednią literę.

- | | |
|---------------------------------------------------------------|------------------------|
| 1. Opera <i>Halka</i> | A. Antonio Vivaldi |
| 2. Koncerty skrzypcowe <i>Cztery pory roku</i> | B. Fryderyk Chopin |
| 3. <i>Preludium deszczowe</i> | C. Piotr Czajkowski |
| 4. Balety <i>Jeziro łabędzie</i> , <i>Dziadek do orzechów</i> | D. Stanisław Moniuszko |

1. 2. 3. 4.

Zadanie 8

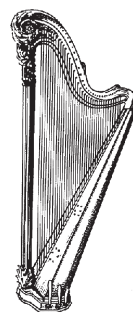
Wpisz nazwę instrumentu pod każdym obrazkiem.



.....



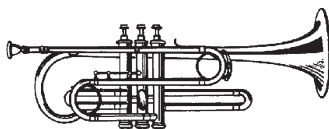
.....



.....



.....



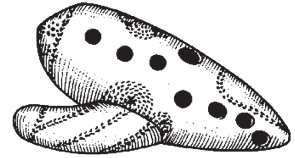
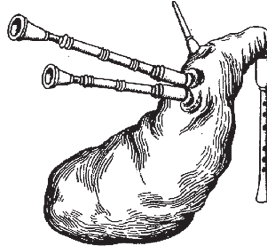
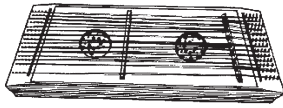
.....



.....

Zadanie 9

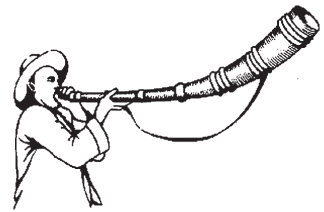
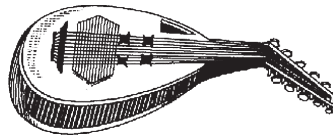
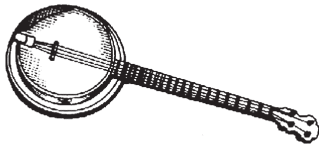
Wstaw nazwę instrumentu pod odpowiednim obrazkiem. Nazwy wybierz z podanych: bandžo, cymbały, dudy, ligawka, lutnia, okaryna.



.....

.....

.....



.....

.....

.....

Zadanie 10

Mazurek Dąbrowskiego, *Prząśniczka*, *Życzenie* to znane polskie pieśni. Podaj nazwiska autorów ich melodii.

a) *Mazurek Dąbrowskiego*

b) *Prząśniczka*

c) *Życzenie*

Zadanie 11

Mazurek Dąbrowskiego to polski hymn narodowy. Uzupełnij słowa pierwszej zwrotki tej pieśni.

*Jeszcze Polska nie zginęła,
kiedy my żyjemy.*

.....
.....





ref. *Marsz, marsz Dąbrowski*

.....
.....

złączym się z narodem.

Zadanie 12

Krakowiak, mazur, polonez, oberek to polskie tańce narodowe. Przyporządkuj nazwę tańca do jego charakterystyki. W tym celu przy danej cyfrze dopisz odpowiednią literę.

- | | | |
|--------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Krakowiak | A. dość żywy; metrum i rytm: |  |
| 2. Mazur | B. umiarkowane tempo, dostojny; metrum i rytm: |  |
| 3. Polonez | C. bardzo żywy; metrum i rytm: |  |
| 4. Oberek | D. żywy; metrum i rytm: |  |

1. 2. 3. 4.

Zadanie 13

Poniżej znajduje się szereg przykładów z jedną prawidłową odpowiedzią. Podkreśl prawidłową odpowiedź.

- A. Średni głos męski to:
a) baryton b) bas c) tenor d) alt
- B. Wielokrotnie powtarzany motyw rytmiczny to:
a) ostinato b) unisono c) toccata d) pizzicato
- C. Fryderyk Chopin urodził się w:
a) Zduńskiej Woli b) Stalowej Woli c) Żelazowej Woli d) Warszawie
- D. Stanisław Moniuszko skomponował ponad 300:
a) preludiów organowych b) oper c) walców d) wodewili e) pieśni
- E. *Odę do radości*, fragment finału *IX Symfonii*, skomponował:
a) J. S. Bach b) W. A. Mozart c) L. van Beethoven d) S. Moniuszko
- F. Jazz powstał na przełomie XIX i XX wieku w:
a) Anglii b) Stanach Zjednoczonych Ameryki c) Afryce d) Ameryce Łacińskiej
- G. Zbieracz i badacz folkloru to:
a) poliglota b) kaligraf c) etnograf d) socjolog
- H. Spontaniczne tworzenie, bez wcześniejszego przygotowania, to:
a) dedykacja b) improwizacja c) inscenizacja d) antycypacja
- I. Utwór wybitny to:
a) arcydzieło b) rękodzieło c) kicz d) *a prima vista*
- J. Bolero to taniec pochodzący z:
a) Francji b) Rosji c) Anglii d) Hiszpanii
- K. Hopak to taniec pochodzący z:
a) Polski b) Rosji c) Anglii d) Włoch
- L. Czardasz to taniec pochodzący z:
a) Polski b) Rosji c) Słowacji d) Węgier

Część II

Zadania z nagranymi przykładami muzycznymi

Zadanie 14

Wysłuchasz teraz kolejno sześciu fragmentów dzieł muzycznych. W każdym przykładzie jeden instrument jest dominujący. Po wysłuchaniu danego przykładu muzycznego napisz, jaki instrument było w nim słychać. Wybieraj spośród wymienionych: fagot, klarnet, skrzypce, trąbka, waltornia, wiolonczela.

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.
- F.

Zadanie 15

Wysłuchasz teraz trzech znanych polskich pieśni w wersji instrumentalnej. Po wysłuchaniu danego przykładu muzycznego napisz tytuł pieśni.

- A.
- B.
- C.

Zadanie 16

Wysłuchasz teraz fragmentów siedmiu znanych utworów muzycznych. Napisz nazwisko kompozytora i tytuł utworu.

- | Kompozytor | Tytuł utworu |
|------------|--------------|
| A. | |

- B.
- C.
- D.
- E.
- F.
- G.

Zadanie 17

Wysłuchasz teraz czterech przykładów stylizacji polskich tańców narodowych. Po wysłuchaniu danego fragmentu muzycznego napisz, jaki to taniec.

- A.
- B.
- C.
- D.

Test kompetencji muzycznych uczniów kończących gimnazjum

Będziesz rozwiązywał(a) różne zadania muzyczne. Niektóre z nich będą polegały na wybraniu prawidłowej odpowiedzi spośród kilku podanych, inne na dobraniu w pary pasujących do siebie nazw lub określeń, jeszcze inne na udzieleniu krótkiej odpowiedzi bądź uzupełnieniu tekstu. Przeczytaj uważnie wszystkie polecenia i postaraj się je zrealizować. Jeżeli w trakcie rozwiązywania pomylisz się, przekreśl błędną odpowiedź i wykonaj zadanie ponownie.

Zadania 1–18 składające się na część I testu możesz rozwiązywać w dowolnej kolejności, masz na to 35 minut. Zadania 19–23 tworzące część II powiązane są z nagraniami muzycznymi. Zaczynasz je rozwiązywać po usłyszeniu muzyki.

Miejscowość..... Data

Szkoła Klasa

Płeć (podkreśl): chłopak dziewczyna

Część I

Zadanie 1

Poniżej wymienione są nazwiska wielkich kompozytorów i znane utwory muzyczne. Przyporządkuj dzieło do twórcy. W tym celu przy podanych cyfrach dopisz odpowiednie litery.

a)

- | | |
|-----------------|-----------------------------------------------|
| 1. J. S. Bach | A. Suity orkiestralne <i>Muzyka na wodzie</i> |
| 2. G. F. Händel | B. <i>Koncerty brandenburskie</i> |
| 3. A. Vivaldi | C. <i>Koncerty skrzypcowe Pory roku</i> |

1. 2. 3.

b)

- | | |
|---------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1. J. Haydn | A. <i>Symfonia IX d-moll op. 125</i> |
| 2. W. A. Mozart | B. <i>Symfonia Z uderzeniem w kocioł, symfonia Pożegnalna</i> |
| 3. L. van Beethoven | C. <i>Serenada Eine kleine Nachtmusik</i> |

1. 2. 3.

c)

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------------------------|
| 1. F. Mendelssohn-Bartholdy | A. <i>Zbiory pieśni Śpiewniki domowe</i> |
| 2. F. Chopin | B. <i>Marsz weselny</i> |
| 3. S. Moniuszko | C. <i>Cykl 24 preludiów na fortepian op. 28</i> |
| 4. P. Czajkowski | D. <i>Balet Jezioro łabędzie</i> |

1. 2. 3. 4.

d)

- | | |
|-------------------|--------------------------------------------------|
| 1. I. Strawiński | A. <i>Preludium orkiestrowe Popołudnie fauna</i> |
| 2. K. Szymanowski | B. <i>Balet Święto wiosny</i> |
| 3. K. Debussy | C. <i>Bolero</i> |
| 4. M. Ravel | D. <i>Balet Harnasie</i> |

1. 2. 3. 4.

Zadanie 2

Wymienionym kompozytorom przyporządkuj tytuły oper, które skomponowali. W tym celu przy podanych poniżej cyfrach wstaw odpowiednie litery.

- | | |
|-----------------|------------------------------|
| 1. W. A. Mozart | A. <i>Aida</i> |
| 2. G. Bizet | B. <i>Czarodziejski flet</i> |
| 3. G. Verdi | C. <i>Carmen</i> |
| 4. G. Rossini | D. <i>Cyrulik sewilski</i> |

1. 2. 3. 4.

Zadanie 3

Z wymienionych poniżej sławnych Polaków cztery osoby to kompozytorzy. Podkreśl ich nazwiska. Pamiętaj, możesz dokonać tylko czterech wyborów.

Jarosław Iwaszkiewicz, Mieczysław Karłowicz, Józef Chełmoński, Aleksander Gie-rzymski, Witold Lutosławski, Henryk Wieniawski, Julian Tuwim, Karol Szymanowski.

Zadanie 4

Czterej z wymienionych kompozytorów to Polacy. Podkreśl ich nazwiska. Pamiętaj, możesz dokonać tylko czterech wyborów.

Antoni Dworzak, Romuald Twardowski, Igor Strawiński, Józef Elsner, Mikołaj Gomółka, Ryszard Wagner, Piotr Czajkowski, Zbigniew Preisner.

Zadanie 5

Czterej z wymienionych kompozytorów to twórcy współcześnie żyjący. Podkreśl ich nazwiska. Pamiętaj, możesz dokonać tylko trzech wyborów.

Grzegorz Gerwazy Gorczycki, Mikołaj Gomółka, Krzysztof Penderecki, Henryk Mikołaj Górecki, Wojciech Kilar, Zygmunt Noskowski.

Zadanie 6

Poniżej znajdują się nazwiska pięciu znanych kompozytorów. Uporządkuj je chronologicznie — od nazwiska twórcy najwcześniej urodzonego (1) do najpóźniej (5). W tym celu wpisz przy nazwiskach odpowiednie cyfry.

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Franciszek Schubert |
| <input type="checkbox"/> | Ignacy Jan Paderewski |
| <input type="checkbox"/> | Jean-Baptiste Lully |
| <input type="checkbox"/> | Krzysztof Penderecki |
| <input type="checkbox"/> | Wincenty z Kielczy |

Zadanie 7

Poniżej znajduje się lista ośmiu dzieł muzycznych i ich twórców. Lista nie jest do końca uzupełniona. Tytuły dzieł nie są pełne, a przy kompozytorach podane są tylko imiona. Uzupełnij tytuły znanych dzieł i podaj nazwiska ich twórców. Jeśli nie wiesz dokładnie, jak się pisze dane nazwisko, zapisz je fonetycznie (tak jak się je wymawia).

Tytuł	Kompozytor
A. <i>Uczeń</i>	Paul
B. <i>na Łysej Górze</i>	Modest
C. <i>do orzechów</i>	Piotr.....
D. <i>dwór</i>	Stanisław.....
E. <i>deszczowe</i>	Fryderyk
F. <i>olch</i>	Franciszek.....
G. <i>Cud mniemany, czyli Krakowiacy i</i>	Jan
H. <i>ojczyzna</i>	Bedřich

Zadanie 8

Każdy okres historyczny wykształcił i rozwinął określone formy muzyczne. Przyporządkuj do danego okresu odpowiednią formę. W tym celu przy każdej cyfrze dopisz odpowiednią literę.

- | | |
|--------------|-----------------------------|
| 1. renesans | A. fuga |
| 2. barok | B. miniatura instrumentalna |
| 3. klasycyzm | C. madrygał |
| 4. romantyzm | D. symfonia |

1. 2. 3. 4.

Zadanie 9

W okresie baroku wykształciła się forma suity instrumentalnej. Był to zbiór popularnych w tamtym czasie tańców dworskich. Wśród wymienionych poniżej tańców podkreśl cztery, które tworzyły podstawowy schemat suity barokowej.

- a) allemande
- b) kontredans
- c) courante
- d) walc
- e) sarabanda
- f) kadryl
- g) gigue
- h) rumba

Zadanie 10

Forma sonatowa, nazywana też „allegro sonatowe”, wykształciła się w klasycyzmie. W tamtym okresie wiele utworów zbudowanych było w oparciu o jej zasady konstrukcyjne. Wśród poniżej wymienionych form zaznacz te, które w okresie klasycyzmu opierały się na formie sonatowej.

- a) symfonia
- b) opera
- c) chorał
- d) koncert
- e) etiuda
- f) sonata

Zadanie 11

W muzyce formę utworu często przedstawia się za pomocą wielkich liter. Połącz nazwę formy z odpowiednim schematem. W tym celu przy danej cyfrze dopisz odpowiednią literę.

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 1. A B A | A. wariacje |
| 2. A B A C A B A B | B. rondo |
| 3. A A ₁ A ₂ A ₃ A ₄ A ₅ A ₆ | C. forma pieśni |

1. 2. 3.

Zadanie 12

Polonez i krakowiak uznawane są za polskie tańce narodowe. W miejscach wykropkowanych wpisz rytm poloneza i krakowiaka. Pamiętaj o kreskach taktowych i prawidłowym łączeniu nut.

A. Polonez

$\frac{3}{4}$

B. Krakowiak

$\frac{2}{4}$

Zadanie 13

Po przeczytaniu notatek napisz, jaki taniec jest opisywany.

- a) Jest to polski taniec ludowy o bardzo żywym tempie, w metrum $\frac{3}{8}$, często towarzyszą mu przyśpiewki, okrzyki i przytupy. Znany był jako „obertas”, „drobny”, „okrągły”.

.....

- b) Jest to polski taniec ludowy z okolic Mazowsza, znany pod nazwami „wirywas”, „goniony”, „szumny”. Tańczy się go w parach, ma metrum $\frac{3}{4}$ i żywe tempo z licznymi akcentami na trzecią wartość metryczną.

.....

- c) Jest to polski taniec dworski i ludowy w metrum $\frac{3}{4}$, o dostojnym, uroczystym charakterze. Tańczony jest w parach, w tempie umiarkowanym. Wcześniej nazywano go „chodzony”, „pieszy”, „obchodny”, „polski”, „marszałek”, „chmielowy”.

.....

- d) Jest to polski taniec ludowy w metrum $\frac{2}{4}$, w żywym tempie. Charakteryzuje się synkopowanym rytmem. Na jego kroki taneczne składają się hołubce, krzesany, cwał.

.....

- e) Jest to polski taniec ludowy z regionu kujawsko-pomorskiego, w metrum $\frac{3}{4}$, o wolnym tempie.

.....

Zadanie 14

Poniżej są wypisane nazwy tańców z różnych regionów świata i nazwy państw. Przy porządkuj taniec do kraju jego pochodzenia. W tym celu przy danej cyfrze dopisz odpowiednią literę.

a)

- | | |
|----------|------------|
| 1. hopak | A. Czechy |
| 2. mazur | B. Polska |
| 3. kozak | C. Rosja |
| 4. polka | D. Ukraina |

1. 2. 3. 4.

b)

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. czardasz | A. Hiszpania |
| 2. flamenco | B. Ukraina |
| 3. kołomyjka | C. Włochy |
| 4. tarantela | D. Węgry |

1. 2. 3. 4.

c)

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. barkarola | A. Grecja |
| 2. bolero | B. Hiszpania |
| 3. oberek | C. Polska |
| 4. sirtaki | D. Włochy |

1. 2. 3. 4.

d)

- | | |
|-------------|------------------------------|
| 1. fokstrot | A. Argentyna |
| 2. rumba | B. Brazylia |
| 3. samba | C. Kuba |
| 4. tango | D. Stany Zjednoczone Ameryki |

1. 2. 3. 4.

Zadanie 15

Poniżej wypisani są znani wykonawcy, kompozytorzy oraz zespoły muzyki jazzowej, rockowej, poezji śpiewanej oraz muzyki pop. Przyporządkuj nazwisko do określonego gatunku. W tym celu przy każdym napisz w przypadku wykonawcy jazzowego literę J, rockowego — R, poezji śpiewanej — PŚ, muzyki popularnej — POP.

- | | | |
|------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Adam Makowicz | <input type="checkbox"/> Bułat Okudźawa | <input type="checkbox"/> Ewa Demarczyk |
| <input type="checkbox"/> Ella Fitzgerald | <input type="checkbox"/> Edith Piaf | <input type="checkbox"/> Elvis Presley |
| <input type="checkbox"/> Leonard Cohen | <input type="checkbox"/> Louis Armstrong | <input type="checkbox"/> Jacques Brel |
| <input type="checkbox"/> Madonna | <input type="checkbox"/> Marek Grechuta | <input type="checkbox"/> Edyta Górniak |
| <input type="checkbox"/> Miles Davis | <input type="checkbox"/> Spice Girls | <input type="checkbox"/> Blue Café |

- | | | |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> The Beatles | <input type="checkbox"/> The Rolling Stones | <input type="checkbox"/> Celine Dion |
| <input type="checkbox"/> Black Sabbath | <input type="checkbox"/> VOX | <input type="checkbox"/> Pink Floyd |
| <input type="checkbox"/> Jan Ptaszyn-Wróblewski | <input type="checkbox"/> Krzysztof Komeda-Trzciniński | |

Zadanie 16

Poniżej znajdują się krótkie charakterystyki znanych kompozytorów, muzyków kultury europejskiej. Napisz, o kim jest mowa. Możesz napisać fonetycznie (tak jak się mówi).

- a) Najślynniejszy XIX-wieczny polski etnograf. Pozostawił po sobie wielotomowe dzieło poświęcone kulturze narodu polskiego *Lud. Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce*.

- b) Kompozytor niemiecki doby baroku, urodzony w 1685 roku w Eisenach, zmarły w 1750 roku w Lipsku, twórca między innymi *Toccaty i Fugi d-moll* na organy, *Wielkiej Mszy h-moll* i *Koncertów brandenburskich*, licznych preludiów i fug.

- c) Wieki kompozytor polski, urodzony w 1882 roku, zmarły w 1937 roku, rozmiłowany w muzyce góralskiej i kurpiowskiej, twórca między innymi baletu *Harnasie*, opery *Król Roger*, *Pieśni kurpiowskich*.

Zadanie 17

Poniżej znajdują się krótkie charakterystyki kilku znanych muzyków, kompozytorów i wykonawców. Napisz, o kim jest mowa. Nazwiska możesz zapisać fonetycznie (tak jak się mówi).

- a) Polski piosenkarz, kompozytor, multiinstrumentalista, zmarły w 2004 roku. Zasłynął na polskiej scenie rockowej protest songiem *Dziwny jest ten świat*. W swoich kompozycjach chętnie wykorzystywał instrumenty elektroniczne, równie chętnie sięgał do tekstów znanych poetów. Inne znane piosenki, które wykonywał, to m.in. *Pod papugami*, *Baw się w ciuciubabkę*.

b) Polski piosenkarz, poeta i kompozytor zmarły w listopadzie 2006 roku. Związany z Krakowem i z piosenką poetycką. Współpracował z zespołem Anawa i Piwnicą pod Baranami. Najbardziej znane jego utwory to: *Będziesz moją panią*, *Nie dokazuj*, *Świecie nasz*, *Dni, których nie znamy*.

.....

c) Zespół rockowy założony w 1960 roku w Liverpoolu. Działał do 1970 roku, według większości ocen był najpopularniejszy i najważniejszy w historii muzyki rockowej. W skład zespołu wchodził: John Lennon, Paul McCartney, George Harrison, Ringo Starr. Znane przeboje zespołu to m.in. *Yesterday*, *Yellow Submarine*.

.....

d) Najbardziej znany czarnoskóry trębacz, wokalista i kompozytor jazzowy. Odegrał znaczącą rolę w historii jazzu, przekształcił jazz z prymitywnej muzyki tanecznej w niezwykle popularny na całym świecie gatunek muzyczny. Wyróżniał się stylem gry na trąbce i swoją wokalistyką jazzową. Zmarł w 1971 roku w Nowym Jorku.

.....

Zadanie 18

Poniżej znajduje się szereg przykładów z jedną prawidłową odpowiedzią. Podkreśl prawidłową odpowiedź.

A. Typowa forma muzyki renesansowej to:

- a) opera
- b) operetka
- c) symfonia
- d) motet

B. Opera narodziła się:

- a) w Polsce
- b) we Francji
- c) we Włoszech
- d) w Stanach Zjednoczonych

C. Działalność czołowych kompozytorów doby klasycyzmu związana była z:

- a) Wiedniem
- b) Warszawą
- c) Rzymem
- d) Moskwą

D. W klasycyzmie rozwinął się nowy styl muzyczny:

- a) polifonia
- b) homofonia

- c) dodekafonia
- d) kwadrofonia
- E. Fryderyk Chopin nigdy nie napisał:
 - a) pieśni
 - b) koncertu fortepianowego
 - c) opery
 - d) ballady
- F. Inspiracją dla muzyki impresjonistycznej były:
 - a) muzyka starożytna i średniowieczna
 - b) folklor góralski
 - c) malarstwo i subiektywne wrażenia kompozytora
- G. Prekursorem muzyki impresjonistycznej był:
 - a) Igor Strawiński
 - b) Johannes Brahms
 - c) Claude Debussy
- H. Muzyka jazzowa charakteryzuje się:
 - a) częstymi improwizacjami wykonawców
 - b) licznymi śpiewami chóralnymi *a cappella*
 - c) zwrotem do tonalności archaicznej.

Część II

Zadania z nagraniem przykładami muzycznymi

Zadanie 19

Usłyszysz kilka fragmentów utworów muzycznych. Określ, z jakiego okresu historycznego pochodzi dany utwór. Odpowiedzi wybierz z następujących sześciu możliwości: średniowiecze, renesans, barok, klasycyzm, romantyzm, XX wiek.

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)

Zadanie 20

Usłyszysz fragmenty sześciu utworów muzycznych. Określ, kto jest ich kompozytorem. W tym celu spośród podanych nazwisk wybierz właściwe.

A.

- a) J. S. Bach
- b) L. van Beethoven
- c) W. A. Mozart
- d) F. Chopin

B.

- a) A. Vivaldi
- b) W. A. Mozart
- c) F. Chopin
- d) K. Szymanowski

C.

- a) F. Chopin
- b) S. Moniuszko
- c) K. Szymanowski
- d) K. Penderecki

D.

- a) L. van Beethoven
- b) P. Czajkowski
- c) C. Debussy
- d) I. Strawiński

E.

- a) W. A. Mozart
- b) F. Chopin
- c) K. Szymanowski
- d) C. Debussy

F.

- a) J. S. Bach
- b) W. A. Mozart
- c) F. Chopin
- d) S. Moniuszko

Zadanie 21

Usłyszysz fragmenty ośmiu znanych utworów muzycznych. Podaj nazwiska ich kompozytorów oraz tytuły.

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)
- h)

Zadanie 22

Usłyszysz kolejno fragmenty ośmiu utworów muzycznych należących do tzw. muzyki popularnej. Po wysłuchaniu napisz, jaki gatunek reprezentują. Korzystaj z wymienionych możliwości: jazz, blues, country, rap, reggae, folk, pop, dance, muzyka elektroniczna, rock, hard rock i metal.

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)
- h)

Zadanie 23

Usłyszysz sześć fragmentów utworów należących do muzyki etnicznej. Napisz, z jakiego obszaru geograficznego pochodzi dany utwór.

a)

b)

c)

d)

e)

f)

Nagrania muzyczne do sprawdzianu kompetencji muzycznych uczniów klasy III edukacji zintegrowanej

Zadanie 1. Rozpoznawanie odgłosów środowiska człowieka

1. Odbijana piłka (0.14)
2. Cięcie papieru nożyczkami (0.15)
3. Bzyczenie pszczoł (0.15)

Zadanie 3. Rozpoznawanie po brzmieniu rodzaju orkiestry

4. Orkiestra symfoniczna: P. Czajkowski, *Taniec rosyjski. Trepak* z suity baletowej *Dziadek do orzechów* (0.31)
5. Orkiestra dęta: J. Strauss, *Marsz Radetzky'ego* (0.28)

Zadanie 4. Identyfikacja nastroju i wyrazu emocjonalnego muzyki

6. Piosenka *Budzenie misia*, muzyka: F. Leszczyńska, słowa: R. Przymus (0.59)

Zadanie 5. Kierunek linii melodycznej

7. W. A. Mozart, *Bułeczka z masłem* (0.29)

Zadanie 7. Rozpoznawanie głosów ludzkich

8. Sopran: K. Kurpiński, *Aria królowej Marysieńki* z opery *Zamek na Czorsztynie* (0.36)
9. Tenor: S. Moniuszko, *Krakowiaczek (Wesół i szczęśliwy)* (1.04)

Zadanie 8. Identyfikacja nastroju i wyrazu emocjonalnego muzyki

10. M. Musorgski, *Promenada* z cyklu *Obrazki z wystawy* (0.29)

Zadanie 9. Identyfikacja nastroju i wyrazu emocjonalnego muzyki

11. S. Prokofiew, fragment z bajki symfonicznej *Piotruś i wilk* (1.36)

Zadanie 10. Rozpoznawanie formy utworu

12. Forma A B A: S. Prokofiew, *Marsz koników polnych* (2.36)

Zadanie 11. Rozpoznawanie brzmiącego instrumentu

13. Obój: C. Ph. E. Bach, *Allegro* z *Koncertu obojowego Es-dur* Wq165 (0.29)
14. Skrzypce: L. van Beethoven, *Allegro* z *Koncertu skrzypcowego D-dur* op. 61 (0.30)
15. Gitara: J. Rodrigo, *Andante moderato* z *Sonaty Giocosa* (0.31)

Zadanie 12. Rozpoznawanie zespołu śpiewającego

16. Chór: G. Verdi, *Chór niewolników* z opery *Nabucco* (0.55)

Zadanie 13. Identyfikacja charakteru utworu muzycznego

17. Marszowy: G. Bizet, uwertura z opery *Carmen* (0.29)
18. Skoczny: R. Schumann, *Rycerz na drewnianym koniu* z cyklu *Sceny dziecięce* (0.40)

Zadanie 14. Ćwiczenie rytmiczne

19. *Każdy uczeń w naszej szkole...* (0.34)

Nagrania muzyczne do testu sprawdzającego kompetencje muzyczne uczniów szkół podstawowych klas IV–VI

Zadanie 14. Rozpoznawanie instrumentów

20. Fagot: A. Vivaldi, *Koncert fagotowy cz. I* (0.41)
21. Klarnet: K. M. Weber, *Koncert klarnetowy cz. III* (0.56)
22. Trąbka: G. F. Händel, *Aria z oratorium Mesjasz* (0.34)
23. Waltornia: W. A. Mozart, *Koncert na róg Es-dur nr 3, cz. II* (0.34)
24. Skrzypce: A. Vivaldi, *Zima cz. II* (0.42)
25. Wiolonczela: R. Twardowski, *Suita w starym stylu* (1.04)

Zadanie 15. Rozpoznawanie tytułu pieśni

26. *Czerwone jabłuszko*, akompaniament (0.47)
27. *Jak długo w sercach naszych*, akompaniament (1.09)
28. *Lulajże, Jezuniu*, F. Chopin, *Scherzo h-moll* (1.22)

Zadanie 16. Rozpoznawanie tytułu utworu muzycznego

29. W. A. Mozart, *Marsz turecki* (1.02)
30. L. van Beethoven, *Dla Elizy* (1.02)
31. M. K. Ogiński, *Polonez a-moll „Pożegnanie ojczyzny”* (1.14)
32. F. Chopin, *Życzenie* (0.59)
33. S. Moniuszko, *Prząśniczka* (0.59)

Zadanie 17. Rozpoznawanie tańca

34. Mazur: S. Moniuszko, *Mazur z opery Halka* (1.18)
35. Polonez: F. Chopin, *Polonez A-dur* (0.43)
36. Krakowiak: F. Chopin, *Rondo a la Krakowiak* (1.11)
37. Oberek: G. Bacewicz, *Oberek* (0.49)

Nagrania muzyczne do testu sprawdzającego kompetencje muzyczne uczniów gimnazjów

Zadanie 19. Identyfikacja epoki historycznej

38. Barok: J. S. Bach, *Koncert brandenburski III cz. III* (1.04)
39. Średniowiecze: Chorał gregoriański (0.44)
40. Klasycyzm: W. A. Mozart, *Symfonia A-dur nr 29 cz. I* (1.01)
41. Renesans: Wacław z Szamotuł, *Już się zmierzcha* (1.18)
42. XX wiek: G. Gershwin, *Błękitna rapsodia* (1.17)
43. Romantyzm: P. Czajkowski, *Koncert fortepianowy b-moll cz. I* (0.56)

Zadanie 20. Identyfikacja kompozytora

44. J. S. Bach, *Fuga d-moll* (0.59)
45. W. A. Mozart, *Koncert na dwa fortepiany Es-dur cz. III* (1.08)
46. F. Chopin, *Koncert fortepianowy e moll cz. I* (1.11)
47. C. Debussy, *preludium orkiestrowe Popołudnie fauna* (1.03)
48. K. Szymanowski, *Taniec zbójnicki z baletu Harnasie* (0.59)
49. S. Moniuszko, *Mazur z opery Straszny dwór* (1.01)

Zadanie 21. Identyfikacja utworu muzycznego

50. A. Vivaldi, *Pory roku. Wiosna cz. I* (1.05)
51. J. S. Bach, *Tocata d-moll* (1.17)
52. L. van Beethoven, *V Symfonia c-moll op. 67 cz. I* (1.10)
53. G. F. Händel, *Alleluja z oratorium Mesjasz* (0.54)
54. L. van Beethoven, *Oda do radości z IX Symfonii d-moll op. 125* (1.07)
55. F. Chopin, *Polonez As-dur op. 53* (1.22)
56. F. Chopin, *Etiuda c-moll op. 10 nr 12* (1.20)
57. F. Mendelssohn, *Marsz weselny z suity Sen nocy letniej* (1.07)

Zadanie 22. Identyfikacja gatunku muzyki rozrywkowej

58. Jazz: Tomasz Stańko Quartet, *Suspended Night* (0.53)
59. Country: Rednex, *Cotton Eye Joe* (1.01)
60. Reggae: Bob Marley, *Baby We've Got a Date* (1.07)
61. Hard rock i metal: Metallica, *Attitude* (0.57)
62. Pop: Phil Collins, *Can't Turn Back the Years* (1.05)
63. Rap: Eldo, *Granice* (0.58)
64. Dance: Angel One, *Everybody's free* (0.52)
65. Rock: The Beatles, *Can't buy me love* (0.59)

**Zadanie 23. Identyfikacja obszaru geograficznego
(kulturowego) muzyki etnicznej i folkowej**

66. Muzyka peruwiańska: Pankharita, *Puerta del Sol* (1.04)
67. Muzyka afrykańska (z Malawi) (0.45)
68. Muzyka irlandzka: Slainte!, *Storm over the Ocean* (1.04)
69. Muzyka indiańska: Black Lodge Singers, *Crow Hop* (0.43)
70. Muzyka hiszpańska (flamenco) (1.02)
71. Muzyka żydowska: Kroke, *Reb Dovidls Nign* (1.00)