

Kompetencje muzyczne absolwentów
I etapu edukacyjnego
podstawowych szkół ogólnokształcących
i ich wybrane determinanty

OPRACOWANIE

dr hab. Anna Waluga, prof. AM

KIEROWNIK NAUKOWY

dr hab. Agnieszka Weiner, prof. WSEI

KONSULTANT STATYSTYCZNY

dr hab. Kamila Migdał-Najman, prof. UG
dr Barbara Ostafińska-Molik

RECENZJA NAUKOWA

prof. dr hab. Zofia Konaszkiewicz

Kompetencje muzyczne absolwentów
I etapu edukacyjnego
podstawowych szkół ogólnokształcących
i ich wybrane determinanty

Raport z badań

Warszawa 2016
Instytut Muzyki i Tańca
Stowarzyszenie im. Zoltána Kodályá w Polsce

WYDAWCA

Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa
Stowarzyszenie im. Zoltána Kodály'a w Polsce

REDAKCJA

Alicja Delecka-Bury

PROJEKT OKŁADKI

Krzysztof Rumowski

SKŁAD I ŁAMANIE

Artur Drozdowski

DRUK

Drukarnia Expograf
ul. Zgrupowania AK „Kampinos” 6
01-943 Warszawa

© INSTYTUT MUZYKI I TAŃCA, Warszawa 2016
Wszystkie prawa zastrzeżone

ISBN: 978-83-941622-4-5

IMIT 00035

instytut muzyki i tańca



Instytut Muzyki i Tańca
ul. Fredry 8
00-097 Warszawa
tel. (+48) 22 829 20 29
e-mail imit@imit.org.pl
www.imit.org.pl

Spis treści

	<i>Wprowadzenie</i>	7
1	<i>Muzyka we wczesnej edukacji szkolnej w świetle podstawy programowej i standardów edukacji muzycznej</i>	15
2	<i>Metodologia przeprowadzonych badań</i>	19
	2.1. Założenia	19
	2.2. Przedmiot i cele badań	19
	2.3. Problematyka i pytania badawcze	20
	2.4. Metoda, techniki i narzędzia badawcze	22
	2.5. Charakterystyka grup badawczych	31
	2.6. Organizacja i przebieg badań	36
3	<i>Analiza wyników badań</i>	37
	3.1. Poziom umiejętności percepcyjnych uczniów badanych <i>Testem Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych</i>	37
	3.2. Wyniki <i>TMUP</i> a kwalifikacje muzyczne nauczyciela definiowane dychotomicznie	49
	3.3. Deklarowana aktywność muzyczna uczniów	51
	3.4. Kompetencje muzyczne nauczycieli	56
	3.5. Poziom umiejętności percepcyjnych i aktywności muzycznej uczniów a kwalifikacje muzyczne ich nauczycieli	62
	3.6. Analiza odpowiedzi na pytania <i>Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych</i>	67
4	<i>Podsumowanie i wnioski</i>	73
	4.1. Umiejętności percepcyjne (<i>Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych</i>)	74
	4.2. Aktywność muzyczna uczniów (<i>Skala Aktywności Muzycznej Dzieci</i>)	78
	4.3. Zależności pomiędzy poziomem percepcyjnych umiejętności muzycznych a aktywnością muzyczną badanych uczniów	79
	4.4. Kompetencje muzyczne nauczycieli klas I–III	80
	4.5. Analiza odpowiedzi na pytania <i>Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych</i>	85
5	<i>Syntetyczna prezentacja wyników badań w skali ogólnopolskiej</i>	89
	5.1. Uczniowie	89
	5.2. Nauczyciele	90
	5.3. Odpowiedzi na pytania <i>Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych</i>	91
	<i>Zakończenie</i>	93

Aneks	95
1. Instrukcja dla badaczy	95
2. List IMiT do dyrektorów szkół	97
3. Pismo MEN	99
4. Wzór arkusza TMUP	100
5. Klucz do obliczenia wyników surowych w <i>Teście TMUP</i>	114
6. Wzór Skala Aktywności Muzycznych Dzieci (Skala AMD)	115
7. Wzór Kwestionariusza Ankiety dla Nauczyciela	116
8. Wykaz szkół	123
Bibliografia	131

Wprowadzenie

Z inicjatywy Instytutu Muzyki i Tańca powstało w ostatniej dekadzie kilka raportów, m.in.: *Raport o stanie muzyki polskiej*¹, *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*², *Muzyka polska. Raport roczny*³, *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*⁴, *Raport o stanie tradycyjnej kultury muzycznej*⁵. Każdy z nich przedstawia krytyczną analizę stanu polskiej kultury muzycznej, w tym edukacji muzycznej. Wskazuje mocne i słabe strony jej funkcjonowania.

Potrzeba sporządzania raportów, czyli jak podaje *Nowy słownik języka polskiego*: „opracowania sprawozdania, relacji, meldunku”⁶ wynika najczęściej z konieczności retrospektywnego spojrzenia na to, co się dokonało w danej dziedzinie oraz jakie przyniosło owoce i skutki. Ale również źródłem tej potrzeby są sygnały wskazujące nieprawidłowości, czy słabe strony analizowanego obszaru. Celem raportów jest bowiem postawienie diagnozy aktualnego stanu po to, aby jeśli to konieczne, wpłynąć na jego poprawę. Taką też formę przyjął projekt mający na celu zbadanie kompetencji muzycznych uczniów po pierwszym etapie nauczania. Został on zatytułowany: *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty*.

Sformułowany tytuł implikuje potrzebę sprawozdania, a w tym przypadku opisanie (po przeprowadzonych badaniach) stanu kompetencji muzycznych uczniów po etapie nauczania wczesnoszkolnego oraz wskazania wybranych uwarunkowań zdiagnozowanego poziomu kompetencji. Środo-

¹ *Raport o stanie muzyki polskiej*, J. Grotkowska, A. Chłopecki (red.), Warszawa 2011.

² *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, W. Jankowski (red.), Warszawa 2012.

³ *Muzyka polska. Raport roczny*, J. Grotkowska (red.) Warszawa 2013.

⁴ *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, Z. Konaszkiewicz, M. Chmurzyńska (red.), Warszawa 2014.

⁵ *Raport o stanie tradycyjnej kultury muzycznej*, W. Grozdek-Kołacińska (red.), Warszawa 2014.

⁶ Hasło: *Raport* [w:] *Nowy słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Warszawa 2002, s. 826.

wisko muzyczne od dawna interesowało się tym zagadnieniem, prowadzono również badania, choć jednak nie na tę skalę, co prezentowane w obecnym *Raporcie*⁷. Pomysłodawczynią obecnego przedsięwzięcia była Maria Szreder, która zgłosiła postulat jego przeprowadzenia podczas II Konwencji Muzyki Polskiej w maju 2014 roku w Warszawie. Projekt został objęty patronatem Instytutu Muzyki i Tańca w Warszawie, o kierownictwo naukowe poproszono dr hab. Agnieszkę Weiner, prof. WSEI, mnie powierzono zadanie jego koordynowania i sprawowania opieki nad organizacją przebiegu badań. Do diagnozy poziomu kompetencji muzycznych uczniów zastosowano sprawdzony już empirycznie *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* autorstwa Agnieszki Weiner, w skrócie *Test TMUP*. Test ten jest jedynym narzędziem, za pomocą którego można było określić umiejętności percepcyjne absolwentów I etapu edukacji w szkole podstawowej⁸.

Muzyka w szkole jest obowiązkiem – nie ma bez niej pełnego rozwoju osobowości człowieka, jest także niepowtarzalną szansą dla edukacji i wspierania kultury młodych pokoleń. Tak lub podobnie sformułowana myśl parafrazowana na różne sposoby pojawia się niemal zawsze wtedy, kiedy rozważa się problem edukacji muzycznej w Polsce. A że jest to problem, świadczy o tym m.in. najniższy obowiązkowy wymiar godzin lekcji *muzyki* w szkole powszechnej⁹. Na *muzykę* jako odrębny przedmiot ustawodawca po zmianach systemu szkolnego w 1999 roku (kiedy wprowadzono 6-letnią szkołę podstawową i 3-letnie gimnazjum) przeznaczył jedną lekcję w tygodniu przez trzy lata w szkole podstawowej (klasy IV-VI) i rok w gimnazjum. W nauczaniu zintegrowanym (I etap edukacji) w myśl *Podstawy programowej* z 2011 roku muzyka może już być przedmiotem samodzielnym, prowadzonym przez profesjonalistę, nauczyciela muzyki, ale najczęściej ze względów organizacyjnych to nauczyciel nauczania zintegrowanego wplata treści muzyczne do edukacji polonistycznej, matematycznej, plastycznej, itd. Bada-

⁷ A. Jaworska, *Osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie przedmiotu muzyka* [w:] A. Białkowski (red.) *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, Lublin 1997; A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010; M. Grusiewicz, *Kompetencje muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół podstawowych i gimnazjów*, Lublin 2011; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów klas III szkoły podstawowej w świetle badań testowych oraz oceny nauczycieli* [w:] red. K. Ziolołowicz, J. Szejnibis-Zdyb, *Współczesna edukacja estetyczna. Teoria i praktyka*, Kielce 2011; B. Bonna, *Kompetencje muzyczne w młodszym wieku szkolnym a płeć badanych uczniów*, „*Studia Edukacyjne*” nr 36/2015.

⁸ A. Weiner, *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*. Podręcznik, Lublin 2007.

⁹ Por. M. Grusiewicz, *Muzyka w polskiej szkole, stan aktualny*, [w:] *Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek, czy szansa*, W. Jankowski (red.), Warszawa 2006, s. 25.

nia prowadzone przez pedagogów świadczą o tym, że nauczanie muzyki w ramach zintegrowanego systemu często jest fikcją. Przyczyną mogą być kompetencje nauczycieli do nauczania muzyki, które – poza nielicznymi wyjątkami – są niewystarczające¹⁰. Zdarza się, że w swojej praktyce pedagogicznej nauczyciele sięgają do nagrań banalnych piosenek bez wartości artystycznych. Agnieszka Weiner pisze: „z pobieżnych obserwacji i wycinkowych analiz wynika bowiem, że zabawy z piosenkami (odtworzonymi najczęściej z kaset i płyt) stanowią podstawowe, a często jedyne, działania muzyczne dzieci w obecnym systemie”¹¹. W tej kwestii jakże aktualnie brzmią słowa Zoltána Kodály: „Nikt nie jest zbyt wielki, aby pisać dla dzieci, więcej: powinien się starać, by okazać się tego godnym”¹². Nauczyciele często stosują gotowe akompaniamenty do piosenek, wykorzystujące tylko instrumenty elektroniczne lub dźwięki generowane z komputera. Nie otrzymując żadnych uwag, wskazówek, a przede wszystkim wzorów wykonawczych, dzieci w ten sposób uczone śpiewają brzydko, niechętnie, z czasem w ogóle przestają śpiewać. Konkurencja na rynku wydawniczym w ostatnich latach spowodowała wydanie licznych pakietów edukacyjnych, o różnej wartości. Pojawiły się także podręczniki nauczania zintegrowanego, w których marginalnie, bez żadnej konsekwencji, programu, metody i w sposób przypadkowy pojawiają się treści muzyczne. Nieoczekiwanie wśród treści przyrodniczo-matematyczno-polonistycznych wplatają się: zapis nutowy, nuty piosenek, rytmy, ilustracje instrumentów, zagadki, rebusy muzyczne, itp. Uczniowie nie uczestniczą więc w procesie uczenia się muzyki, lecz w przypadkowym z nią spotkaniu. Muzyką nie jest na pewno recytowanie przez ucznia nazw dźwięków gamy C-dur, definiowanie pauzy w muzyce, czy rozwiązanie rebusu kryjącego nazwę instrumentu. Nadmiar takich proponowanych „form edukacji muzycznej” ułatwia pracę niewykształconym muzycznie nauczycielom. Integracja, bo z taką formą zajęć

¹⁰ Por. J. Dyląg, *Kształcenie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I–III* [w:] Z. Burowska, J. Kurcz (red.), *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego*, Kraków 1994; A. Weiner, *Nie ta melodia. Edukacja wczesnoszkolna po I etapie reformy – edukacja muzyczna w kształceniu zintegrowanym*, „Życie Szkoły” nr 10/2004; A. Wilk, *Problem kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004; A. Delecka-Bury, *Przygotowanie muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4/2006.

¹¹ A. Weiner, *Poziom kształcenia muzycznego uczniów I etapu edukacyjnego*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego*, Małgorzata Chmurzyńska (red.), Warszawa 2007, s. 183.

¹² Z. Kodály, *Chóry dziecięce*, [w:] *Zoltán Kodály o edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, M. Jankowska (red.), Warszawa 2000, s. 110.

spotykamy się na etapie klas I–III, między edukacją muzyczną a innymi rodzajami edukacji, ogranicza się najczęściej do propozycji integracji treściowej (z edukacją polonistyczną, plastyczną i matematyczną). W większości ogniskuje się wokół jednego hasła, które przewija się w treści piosenki, zadań tekstowych, czytanek itp. Tak pojmowana integracja daleka jest od myślenia interdyscyplinarnego czy globalnego¹³. W opisanej sytuacji utrudniony jest rozwój kompetencji muzycznych uczniów w zakresie takich umiejętności jak: śpiewanie, ruch przy muzyce, gra na instrumentach, tworzenie czy percepcja muzyki. Są to formy aktywności muzycznej, które od siedemdziesiątych lat ubiegłego stulecia wyznaczały treści programu muzyki. Do przełomu lat 1999/2000 formy te współtworzyły obraz tzw. polskiej współczesnej pluralistycznej koncepcji wychowania muzycznego¹⁴. Do tego też czasu w zakresie muzycznej edukacji wczesnoszkolnej obowiązywał jeden program, do którego nawiązywały podręczniki dla uczniów i przewodniki metodyczne dla nauczyciela. Znaczącą rolę odegrały tu Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne i współpracujące z Wydawnictwem autorki Ewa Lipska i Maria Przychodzińska, Leokadia Jankowska i inni¹⁵. W praktyce szkolnej pojawiały się autorskie programy muzyki, m.in. autorstwa Zofii Burowskiej, Bożenry Noworol i Andrzeja Wilka tzw. krakowska koncepcja wychowania muzycznego. Owocem prac badawczych była publikacja *So mi la*¹⁶. W latach 1995–1997 ukazała się praca, będąca częścią adaptacji koncepcji edukacji muzycznej Zoltána Kodály’a *Rozśpiewana szkoła*, na całość której składały się podręczniki dla ucznia, przewodnik metodyczny dla nauczyciela i płyta z nagraniem repertuarem polskich pieśni ludowych z folkloru dziecięcego¹⁷. Na tym materiale pracowały tzw. *Klasy śpiewające*, które powstawały na wzór śpiewających (kodalyowskich) klas na Węgrzech. Rezultaty muzycznej edukacji dzieci, badane i sprawdzane po pierwszym i drugim etapie nauczania, opisane zostały w licznych publikacjach¹⁸. Prowadzenie takich klas możliwe było w obowiązującym wówczas

¹³ Por. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

¹⁴ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900–2000*. „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska”, vol. I, Lublin 2003, s. 184.

¹⁵ Por. E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991.

¹⁶ Z. Burowska, B. Karpała, B. Noworol, A. Wilk, *So mi la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I–III*, Warszawa 1985.

¹⁷ M. Czarnecka, A. Waluga, *Rozśpiewana szkoła. Muzyka I, II, III*, Warszawa 1995, 1996, 1997.

¹⁸ Por. *Pierwsze w Polsce Klasy Śpiewające*, M. Jankowska, W. Jankowski (red.), Warszawa 1991; „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 2/2003.

wymiarze 2 godzin muzyki w tygodniu w klasach I–III, bądź w wymiarze rozszerzonym, przy akceptacji wprowadzenia programów autorskich. Ten model powszechnej edukacji muzycznej akcentuje, szczególnie na etapach początkowych, potrzebę rozśpiewania dziecka i rozwijania podstawowych muzycznych dyspozycji – kompetencji: intonacyjno-percepcyjnych, poczucia rytmu i dyspozycji ekspresyjno-ruchowych, elementarnej muzycznej kreatywności. Ponadto bazę materiałową, czyli repertuar tworzy rodzima muzyka ludowa, piosenki komponowane (krótkie, w charakterze „śpiewanek”), muzyka artystyczna. Nauczanie śpiewu podbudowane jest (ale nie poprzedzone) nauką czytania nut.

W kształceniu muzycznym na etapie wczesnej edukacji najczęściej zapomina się, że dziecko w wieku szkolnym jest przygotowane do uczenia się i nastawione na uczenie się. Jest to okres nauki czytania, pisania, rachowania. Jest to też czas na uczenie się muzyki, w tym czytania i pisania muzycznego. Błędem jest eksponowanie na tym etapie wyłącznie zabawowej funkcji muzyki, traktowanie muzyki tylko jako przerywnika i odpoczynku w nauce „poważniejszych” przedmiotów. Zaniedbanie śpiewu oraz umiejętności czytania i zapisywania muzyki prowadzi nieuchronnie – co podkreśla Barbara Kamińska – do analfabetyzmu muzycznego i hamuje rozwój myślenia muzycznego¹⁹. Istnieją sprawdzone metody nauczania tych umiejętności, ale nauczyciel musi je znać i umiejętnie się nimi posługiwać, więc sam musi posiadać odpowiednie kompetencje. Dlatego konieczne jest, aby edukację muzyczną dziecka w tym okresie rozwoju prowadził wykształcony muzycznie nauczyciel.

Wracając do tytułu niniejszej publikacji warto uściślić jego kluczowe pojęcie – *kompetencje*. Uporządkowania terminologii na gruncie pedagogiki muzyki podjęła się Agnieszka Weiner, która nadała najszerzy zakres pojęciu „kompetencje”, sytuując za nim termin „osiągnięcia”, a następnie „sprawności”²⁰. Dlatego w niniejszym opracowaniu pojęciem kompetencji muzycznych określa się indywidualne wyposażenie jednostki, obejmujące różne umiejętności muzyczne, warunkowane jej możliwościami oraz właściwościami środowiska, w którym funkcjonuje.

Do badania kompetencji muzycznych absolwentów pierwszego etapu edukacji muzycznej zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Przeprowadzono go w 150 losowo wybranych szkołach reprezentujących miasta i wsie wszystkich polskich województw. Diagnozie poddano kompe-

¹⁹ B. Kamińska, *Głos w dyskusji [w:] Powszechna edukacja muzyczna, obowiązek czy szansa*, W. Jankowski (red.), Warszawa 2006, s. 42.

²⁰ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010, s. 20.

tencje muzyczne 2863 uczniów w wieku 9–10–11 lat, znajdujących się na początku czwartego roku edukacji szkolnej oraz nauczycieli nauczania zintegrowanego (w liczbie 150), którzy przez trzy lata w ramach zintegrowanych zajęć prowadzili z nimi edukację muzyczną. Jak podkreślono podstawowym narzędziem badawczym był *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP)*. Uzupełniała go ankieta diagnozująca deklarowaną aktywność muzyczną ucznia, tzw. *Skala AMD*. Pozwoliła ona na uzyskanie informacji, czy dziecko w jakikolwiek sposób „uprawia” muzykę, tzn.: śpiewa, gra, tańczy, słucha, tworzy itp., inaczej mówiąc – czy muzykuje. Trzecie narzędzie badawcze skierowane zostało do nauczyciela. *Kwestionariusz Ankiety* został wykorzystany do określenia jego kompetencji formalnych, metodycznych oraz muzycznych. Warto wspomnieć, że w 2007 roku wydano podręcznik z *Testem TMUP*²¹, pozostałe narzędzia badawcze Agnieszka Weiner opracowała na potrzeby badań z 2010 roku (*Kwestionariusz Ankiety dla Nauczyciela* na potrzeby niniejszych badań został nieco zmodyfikowany). Rezultaty autorka opublikowała w rozprawie *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*²². Do wyników tych badań odnoszę się w niniejszym *Raporcie*.

Badania kompetencji muzycznych uczniów przeprowadzone zostały w grudniu 2015 roku. Do ich realizacji Stowarzyszenie im. Zoltána Kodálya w Polsce zrekrutowało 80 nauczycieli ze szkół muzycznych z terenu całej Polski. Badacze zostali przeszkoleni drogą elektroniczną w celu odpowiedniego użytkowania narzędzi badawczych. W tym miejscu należy złożyć im podziękowania za zaangażowanie i czas poświęcony tak ważnej sprawie.

Przedłożony Czytelnikom *Raport* składa się z czterech rozdziałów poprzedzonych wprowadzeniem. Rozdział pierwszy przedstawia treści *Podstawy programowej*, według której uczyli się uczniowie biorący udział w badaniu, w latach 2013–2015 uczęszczający do klas I–III. Do *Podstawy programowej* nawiązuje także jedno z narzędzi badawczych, czyli *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*. Zwracam w tym miejscu uwagę na fakt, iż zadania i przykłady muzyczne wykorzystane w teście nie odbiegają od założeń programowych. Rozdział drugi zawiera metodologię przeprowadzonych badań, których analizę zawiera rozdział trzeci.

W czwartej części *Raportu* mieszczą się syntetycznie sformułowane wnioski z całości badań. Uzupełnieniem *Raportu* jest aneks przedstawiający wykorzystane dokumenty i zawierający liczne dane.

²¹ A. Weiner, *Test...* op. cit.

²² A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

Raport mógł powstać dzięki zaangażowaniu zespołu kilku osób. Wśród nich funkcję kierownika naukowego pełniła dr hab. Agnieszka Weiner, prof. WSEI. Ponadto w skład zespołu weszły: dr hab. Kamila Migdał-Najman, prof. UG, dr Barbara Ostafińska-Molik, adiunkt Uniwersytetu Jagiellońskiego – jako konsultantki statystyczne oraz dr Alicja Delecka-Bury, adiunkt Akademii Sztuki w Szczecinie, dokonująca ostatecznej redakcji. Koordynatorem badania była dr hab. Anna Waluga, prof. AM w Katowicach, autorka niniejszego opracowania. Organizacją badań prowadzonych w szkołach zajęła się mgr Aleksandra Żemła.

Dziękuję również recenzentce – prof. zw. dr hab. Zofii Konaszkiewicz za wniesione do ostatecznej wersji *Raportu* cenne uwagi i wskazówki.

1 | *Muzyka we wczesnej edukacji szkolnej w świetle podstawy programowej i standardów edukacji muzycznej*

Rozpoznanie kompetencji muzycznych uczniów po pierwszym etapie edukacji zintegrowanej należy rozpocząć od przedstawienia założeń edukacji muzycznej określonej w *Podstawie programowej*¹, obowiązującej od roku 2012, czyli w latach 2013–2015, a więc kiedy uczniowie, których kompetencje muzyczne poddano diagnozie, uczęszczali do klas I–III. W założeniach kształcenia ogólnego pierwszego etapu nauczania czytamy wiele wskazań o istotnej roli szkoły w przygotowaniu ucznia do uczestnictwa w kulturze, do poszanowania tradycji i kultury narodowej, ale także innych kultur. Celem kształcenia ogólnego jest również rozwijanie ekspresji muzycznej ucznia. *Muzyka* wpisując się w różnorodne formy zajęć zintegrowanych może być obecna każdego dnia pobytu ucznia w szkole. Stąd też jej oddziaływanie na rozwój dziecka (ogólny, muzyczny) może być znacznie zintensyfikowane. Mówi o tym komentarz do *Podstawy programowej*:

Oprócz zajęć typowo muzycznych zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych jako tła tematu przy organizacji aktywności ruchowej w celu wyciszenia itp.

W dalszej części dokumentu znajdujemy uwagi o treściach nauczania obowiązujących w klasie I² oraz wymaganiach szczegółowych na koniec klasy III oraz zalecane warunki i sposób realizacji. Zapisy uściślają podstawowy cel edukacji muzycznej. Jest nim wychowanie do odbioru i tworzenia muzyki: śpiewanie i muzykowanie, słuchanie i rozumienie. Z uwagi na

¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dn. 30 sierpnia 2012 r. poz. 977), dostęp: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977>.

² Najnowsza wersja *Podstaw programowych muzyki* nie wyodrębnia już wymagań po klasie I (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 18 czerwca 2014 r. poz. 803), dostęp: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000803>.

zachowanie ciągłości edukacji przedszkolnej z I etapem edukacji szkolnej (zawierają wiele wspólnych treści i form edukacji) wyodrębnione zostały wymagania stawiane uczniom po ukończonej I klasie.

I tak uczeń kończący klasę I:

- 1) powtarza prostą melodię; śpiewa piosenki z repertuaru dziecięcego, wykonuje śpiewanki i rymowanki;
- 2) odtwarza proste rytmy głosem i na instrumentach perkusyjnych; wyraża nastroj i charakter muzyki płasząc i tańcząc (reaguje na zmianę tempa i dynamiki);
- 3) realizuje proste schematy rytmiczne (tataizacją, ruchem całego ciała);
- 4) wie, że muzykę można zapisać i odczytać;
- 5) świadomie i aktywnie słucha muzyki, potem wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie;
- 6) kulturalnie zachowuje się na koncercie oraz w trakcie śpiewania hymnu narodowego

Oczekiwania stawiane absolwentom pierwszego etapu edukacji ujęte zostały w dwóch rodzajach aktywności: odbiorze i tworzeniu muzyki. W zakresie odbioru muzyki:

- a) [uczeń] zna i stosuje następujące rodzaje aktywności muzycznej:
 - śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym); śpiewa z pamięci hymn narodowy,
 - gra na instrumentach perkusyjnych (proste rytmy i wzory rytmiczne) oraz melodycznych (proste melodie i akompaniamenty),
 - realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne; reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje),
 - tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego,
- b) rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika) i znaki notacji muzycznej (wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz),
- c) aktywnie słucha muzyki i określa jej cechy: rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznaje utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę; orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja); rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części).

W zakresie tworzenia muzyki uczeń:

- a) tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki,
- b) improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad,
- c) wykonuje proste utwory, interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.

Według autorów *Podstawy programowej umiejętności*, jakimi ma dysponować uczeń kończący klasę III szkoły podstawowej, ustalono tak, by nauczyciel mógł je zrealizować z uczniami o przeciętnych możliwościach.

Nietrudno zauważyć, że przedstawione w *Podstawie programowej* treści edukacji muzycznej wymagają wysokich kompetencji muzycznych nauczyciela, szczególnie w takich zakresach jak: śpiewanie, umiejętność czytania muzyki głosem, a także na instrumencie, łatwość ekspresji ruchowej do muzyki, znajomość literatury muzycznej obejmującej (choć) utwory dla dzieci, zdolności twórcze, znajomość zasad muzyki. Wiele mówi się o wspieraniu kreatywnych poszukiwań nowych treści, metod i form nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej, dla której konieczna jest odpowiednia „muzyczna” baza, czyli wykształcenie. Praktyczna aplikacja głównych celów edukacji muzycznej, a więc wspieranie rozwoju muzycznego uczniów i pobudzanie ich kreatywnego potencjału, wymagają wyspecjalizowanych rozwiązań metodycznych. Z tego względu środowiska nauczycieli – muzyków, wykonawców muzyki, kompozytorów, krytyków muzycznych i wielu innych osób zajmujących się muzyką, zgłaszają potrzebę wyłączenia edukacji artystycznej z systemu kształcenia zintegrowanego i powierzenia jej nauczycielowi – specjalistcie³.

W 2010 roku z inicjatywy środowiska pedagogów muzyki opracowano materiały dydaktyczne dla nauczyciela muzyki pt. *Standardy edukacji muzycznej*⁴, które mogą pełnić pomocną funkcję w przygotowywaniu m.in. autorskich programów. Jak piszą autorzy: „należy je traktować jako próbę wskazania kierunków zmian w oświacie muzycznej w Polsce”⁵. Podobnie jak w *Podstawie programowej* skupiono się tu na określeniu osiągnięć uczniów (efektach kształcenia), stawiając je niejako za cel muzycznych działań. Są one ujęte w następujące formy:

- ekspresja i umiejętności tworzenia wypowiedzi muzycznych
- słuchanie, rozumienie i przeżywanie muzyki
- wiedza i umiejętności posługiwania się językiem muzyki
- edukacja muzyczno-medialna
- rozwijanie nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze muzycznej

Podano tam również pakiety uzupełniających zajęć muzycznych oraz warunki realizacji programów muzycznych opartych na opisanych standardach. Efekty kształcenia autorzy opisują jako muzyczne kompetencje uczniów, takie jak: czysty intonacyjnie śpiew, elementarna gra na instrumentach szkolnych z nut, umiejętność improwizacji do piosenek i inter-

³ Apele tej treści Czytelnik może przeczytać np. w artykułach: A. Rakowski, *Powszechna Edukacja Muzyczna – Historia Narodowego Niepowodzenia*, „Edukacja” nr 1/2007, s. 95–101; R. Ciesielski, *O pewnym kontekście edukacji estetycznej* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek (red.), XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Szczecin 2005, s. 208.

⁴ *Standardy edukacji muzycznej*, A. Białkowski, W.A. Sacher (red.), Warszawa 2010.

⁵ *Ibidem*, s. 8.

pretacji ruchowej muzyki. Jeśli chodzi o słuchanie muzyki, to podkreślone zostały umiejętności ogólnego opisu jej charakteru i formy oraz intuicyjnego rozróżniania stylów muzycznych. Wiedza i posługiwanie się językiem muzyki to kompetencje, które rozwijane są przez długi czas, ale podstawy alfabetyzacji muzycznej uczniowie powinni nabyć na etapie wczesnej edukacji. Takie umiejętności jak np. rozróżnianie dźwięków ze względu na ich cechy: czas trwania, wysokość, barwa – decydują o możliwościach posługiwania się nimi przy czytaniu i rozpoznawaniu muzyki. Końcowe uwagi wskazują na kompetencje w zakresie orientacji w otaczającej dziecko kulturze muzycznej.

Podstawę programową i *Standardy edukacji muzycznej* przywołałam celowo, gdyż prowadzone badania, a szczególnie zastosowany *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* oraz ankieta diagnozująca deklarowane przez ucznia aktywności muzyczne (*Skala AMD*), zawierają zadania zgodne z ich treściami. Założono więc, że nauczyciele pierwszego etapu nauczania znają przedstawione wskazania, a przede wszystkim wdrażali je w praktyce edukacyjnej. W jaki sposób nauczyciele radzili sobie z realizacją postawionych tam zadań, to nurtujące pytanie, na które odpowiedzi może udzielić podjęte i opisane w *Raporcie* badanie. Kwestią kluczową jest rozpoznanie kompetencji nauczycieli i ich działań muzycznych z uczniami. Nauczyciele praktycy w indywidualnych rozmowach wskazują, że w nauczaniu zintegrowanym znajdują czas jedynie na realizację tak zwanych „wiodących” edukacji. *Muzyka* w szkole, jak każdy inny przedmiot, jest częścią składową kształcenia ogólnego. *Raport* ten odpowiada na pytania, czy edukacja muzyczna jest „spychana na margines”, jak twierdzą muzycy, czy wręcz przeciwnie – zapewnione są warunki do realizacji treści *Podstawy programowej*. Dla dzieci kilkuletnich pierwsza faza kontaktu z muzyką, zwana „romansem z muzyką”⁶, jest naturalna i obecna u każdego. Jest to więc świetna okazja dla świadomego nauczyciela do wykorzystania w szkole, aby zbudować podwaliny zainteresowań muzycznych.

⁶ Podaję za: B. Kamińska, *Kompetencje muzyczne – ich miejsce i znaczenie we wczesnej edukacji muzycznej*, [w:] *Wczesna edukacja muzyczna. Rozważania, propozycje, badania*, H. Tomasz-Plewa, I. Polak (red.), Wrocław 2016, s. 9.

2 | *Metodologia przeprowadzonych badań*

2.1. Założenia

Edukacja muzyczna uczniów w klasach I–III odbywa się w ramach edukacji zintegrowanej i prowadzona jest w większości szkół i klas przez jednego nauczyciela. Czas przeznaczony na muzyczne działania, forma ich prowadzenia, realizowane treści determinuje z jednej strony *Podstawa programowa*, z drugiej – twórczo interpretujący ją sam nauczyciel. Jakość jego pracy w dużej mierze zależy od tego, czy posiada odpowiednio wysokie kompetencje muzyczne.

Niniejszy *Raport* przedstawia – podjęte na ogólnopolską skalę – badanie kompetencji muzycznych dzieci po pierwszym etapie nauczania. Celem przeprowadzenia badań była diagnoza i opis muzycznych osiągnięć uczniów po pierwszym etapie kształcenia oraz opisanie ich wybranych determinant, w tym określenie, czy i w jakim stopniu kompetencje muzyczne nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego (prowadzących edukację muzyczną na pierwszym etapie kształcenia) mają związek z osiągnięciami muzycznymi uczniów. Badania mają ogólnopolski charakter. Wyniki są prezentowane z uwzględnieniem podziału na województwa, miejsce zamieszkania oraz płeć.

2.2. Przedmiot i cele badań

Przedmiotem badań są wybrane kompetencje muzyczne uczniów po ukończonym pierwszym etapie edukacji zintegrowanej. Ich wyznacznikiem są umiejętności percepcyjne dotyczące takich obszarów muzyki jak: konstrukcja dzieła, brzmienie, znaczenie i emocje. Aktywność muzyczna uczniów oraz kompetencje muzyczne nauczyciela są determinantami owych kompetencji. Aktywność muzyczna dziecka koncentruje się na typowych dla wieku formach: śpiewie, słuchaniu muzyki, oglądaniu programów muzycznych, ruchu przy muzyce, tworzeniu muzyki (wymyślaniu

melodii, rytmów), grze na instrumentach, bywania na koncertach oraz czytaniu na tematy wydarzeń muzycznych.

Natomiast bezpośredni udział nauczyciela w osiągniętym poziomie kompetencji muzycznych uczniów wymagał zbadania jego kompetencji muzycznych, pośrednio także kompetencji formalnych i metodycznych.

Głównym celem przeprowadzonych badań było poznanie poziomu kompetencji muzycznych uczniów po ukończonej klasie III szkoły ogólnokształcącej oraz wykrycie związków pomiędzy poziomem tych kompetencji a deklarowaną aktywnością muzyczną uczniów i kompetencjami muzycznymi nauczyciela uczącego w klasach I–III. Za cel praktyczny przyjęto sformułowanie wniosków i postulatów do osób odpowiedzialnych za organizację edukacji muzycznej na I etapie kształcenia, aby dostarczyć impulsów do wspomagania rozwoju muzycznego uczniów klas I–III.

2.3. Problematyka i pytania badawcze

Cel badań, zawierający się w obszarze kompetencji muzycznych uczniów oraz ich nauczycieli, implikuje problematykę badań. Główne problemy badawcze zatem przybrały postać dwóch pytań:

- Jaki jest poziom kompetencji muzycznych uczniów po ukończeniu III klasy szkoły podstawowej mierzony *Testem Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP)*?
- Jakie są determinanty osiągnięć muzycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym?

Tak sformułowane problemy główne wyznaczyły następujące problemy szczegółowe:

- Jak przedstawia się deklarowana aktywność muzyczna uczniów mierzona *Skalą AMD*?
- Czy istnieją zależności między poziomem umiejętności percepcyjnych a deklarowaną aktywnością muzyczną uczniów?
- Jakie jest wykształcenie formalne i wykształcenie muzyczne nauczyciela nauczania zintegrowanego?
- Czy istnieją zależności między osiągnięciami uczniów mierzonych *Testem TMUP* a przygotowaniem muzycznym nauczyciela?
- Czy istnieją różnice osiągnięć uczniów ze względu na województwa, miejsce zamieszkania: miasto/wieś oraz płeć?
- W jakich obszarach umiejętności percepcyjnych badanych *Testem TMUP* uczniowie radzą sobie najlepiej, a w jakich najmniej?
- W jakim stopniu kompetencje muzyczne nauczycieli prowadzących edukację muzyczną na pierwszym etapie kształcenia mają związek z osiągnięciami muzycznymi ich uczniów?

Zarysowana problematyka badawcza narzuciła potrzebę głębszej analizy kompetencji muzycznych uczniów, które zostały zweryfikowane zadaniami (*Testu TMUP*) zarówno łatwymi, jak i sprawiającymi uczniom trudność. Z punktu widzenia pedagogiki muzyki zwrócenie uwagi na tę kwestię jest niezwykle ważne. Dla każdego nauczyciela prowadzącego zajęcia muzyczne, dla twórców standardów nauczania muzyki, dla autorów podręczników uzyskane w ten sposób informacje mogą okazać się inspirujące do poszukiwań najwłaściwszych treści nauczania i wymagań stawianych uczniom. Uzyskane odpowiedzi pozwoliły określić słabe i mocne strony kompetencji muzycznych dzieci diagnozowanych *Testem TMUP*. Z ich analizy interesujące jest uzyskanie odpowiedzi na kolejne pytania: Z jakimi zadaniami uczniowie poradzili sobie najlepiej, a z jakimi najsłabiej? Czy płeć uczniów różnicuje te wyniki? Czy istnieją związki wysokich i niskich wyników uczniów w *Teście TMUP* ze wskaźnikami kompetencji muzycznych nauczyciela ujętych w czterech indeksach jako: doświadczenie muzyczne, doświadczenie metodyczne, umiejętność wykorzystywania doświadczenia muzycznego, samoocena zadowolenia z prowadzonych zajęć.

Zarysowana problematyka badań implikuje określenie zmiennych i wskaźników. Przedstawia je tabela 1.

Tabela 1. Układ tabelaryczny zmiennych i wskaźników

Zmienna zależna (wyjaśniana)	Wskaźnik
Poziom percepcyjnych umiejętności muzycznych uczniów	Wyniki <i>Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP)</i>
Zmienna niezależna (wyjaśniająca)	Wskaźnik
Cechy socjogeograficzne uczniów	Wskaźnik definicyjny: płeć, miejsce zamieszkania
Wykształcenie nauczycieli	Wskaźnik dychotomiczny: posiada / nie posiada muzyczne wykształcenie
Kompetencje muzyczne nauczyciela	Wskaźnik ilościowy pięciu indeksów: – doświadczenia muzyczne, – doświadczenia metodyczne, – umiejętność wykorzystywania tych doświadczeń, – samoocena zadowolenia z prowadzonych zajęć muzycznych, – preferencje dotyczące wspomagania zajęć przez specjalistę.
Deklarowana aktywność muzyczna uczniów	wyniki <i>Skali Aktywności Muzycznej Dzieci (Skala AMD)</i>

2.4. Metoda, techniki i narzędzia badawcze

Do diagnozy kompetencji muzycznych uczniów, absolwentów pierwszego etapu edukacji oraz odnalezienia związków między ich poziomem a deklarowaną aktywnością muzyczną uczniów i kompetencjami muzycznymi ich nauczycieli, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz techniki skalowania, testowania i ankietę¹.

Do realizacji postawionych celów wykorzystano opracowane przez Agnieszkę Weiner narzędzia badawcze:

- *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* (TMUP),
- *Skala Aktywności Muzycznej Dziecka* (ankieta dla ucznia wskazująca jego deklarowaną aktywność muzyczną),
- *Kwestionariusz Ankiety dla Nauczyciela* nauczania zintegrowanego, określający jego kompetencje formalne, muzyczne i dydaktyczne.

2.4.1. Charakterystyka Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP)

Test jest narzędziem najbardziej przydatnym do badania dużych populacji i najczęściej stosowaną techniką pomiaru. *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* skonstruowany został „do obiektywnego mierzenia osiągnięć muzycznych uczniów w wieku wczesnoszkolnym”². Przeznaczony jest do badań grupowych. Składa się z trzech części, a każda z nich zawiera zadania mierzące wybrany aspekt umiejętności percepcyjnych. *TMUP* wpisuje się w cele kształcenia przedmiotu *Muzyka* i przewidywane osiągnięcie kompetencji muzycznych uczniów po zakończonym pierwszym etapie edukacji szkolnej. Przytoczone w niniejszym *Raporcie* szczegółowe wymagania w zakresie osiągnięć muzycznych pierwszego etapu (określonych w cytowanej tu *Podstawie programowej muzyki*) w większości dotyczą opanowania określonej wiedzy i umiejętności. *Muzyka* jako przedmiot skierowana jest na kształcenie postaw, pozytywnej motywacji do muzyki, zaciekawienie, czy rozbudzanie zainteresowań. Trzeba podkreślić, że ich pomiar dydaktyczny jest bardzo trudny, ale warto im poświęcić osobne badania.

Test TMUP spełnia wszystkie podstawowe cechy narzędzia pomiaru przydatnego do założonej w niniejszych badaniach diagnozy kompetencji muzycznych uczniów. Są to: standaryzacja, obiektywność, znormalizowanie, rzetelność i trafność. Test ten jest pierwszym w Polsce, a do tej pory jedynym testem, pozwalającym na określenie muzycznych umiejętności percepcyjnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Autorka dokonała wyboru

¹ S. Palka, *Dziedzina i pogranicza poznania naukowego oraz badań w pedagogice*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków 2008, s. 49.

² A. Weiner, *Test Muzycznych...* op. cit., s. 7.

obszarów muzyki, które poddaje badaniom oraz wyznaczyła szczegółowe zadania, uwzględniające możliwości rozwojowe dziecka i nie odbiegające od programowych celów wczesnej edukacji muzycznej. Test skoncentrowany jest na obszarze percepcji muzyki i odpowiadającej tej percepcji elementach języka muzyki (tabela 2).

Tabela 2. Obszary percepcji muzyki dla TMUP

Obszary percepcji muzyki	Elementy języka muzyki
1. Konstrukcja dzieła muzycznego	forma AB, ABA, elementy struktury: rytm, melodia (przebieg – zmiany, charakter), współbrzmienia, dynamika, tempo
2. Brzmienie	różne instrumenty (barwa), głosy śpiewacze (barwa), zespoły, składy wykonawcze, muzyka instrumentalna, wokально-instrumentalna, wokalna, ludowa
3. Znaczenie i emocje	program, akcja, obraz literacki, plastyczny, nastrój, charakter, kinestetyka
4. Styl	ludowość, stylizacja, komponent narodowościowy, historyczny, styl danego kompozytora

Źródło: A. Weiner, *Test... op. cit.*, s. 19.

Konstruując test Autorka przyjęła następujące zasady:

- dwukrotny pomiar określonej umiejętności (2 itemy),
- stopniowanie trudności przy kolejnych itemach,
- wyeliminowanie w miarę możliwości zgadywania (co najmniej trzy odpowiedzi do wyboru),
- prosty język instrukcji,
- zredukowanie do minimum tekstu słownego (w celu wyrównania szans dzieciom mniej sprawnym w czytaniu),
- konstruowanie zadań w taki sposób, aby w itemach z tego samego typu zamieniały się tylko przykłady muzyczne, a polecenie zostało identyczne,
- wykorzystanie w zadaniach wyłącznie przykładów z literatury muzycznej³.

Zamiarem Autorki *Testu TMUP* było wyeliminowanie wpływu ewentualnej *wiedzy* lub *niewiedzy* na możliwość udzielania odpowiedzi. Dlatego w kilku przypadkach posłużyła się symbolami rysunkowymi zastępującymi terminologię muzyczną. Zachodzi to szczególnie przy pytaniach o formę utworu, czy o kierunek linii melodycznej, itp.

Utwory prezentowane są we fragmentach (trwających 15–30 sekund), jak pisze autorka: „specjalnie wyselekcjonowanych dla pomiaru określo-

³ Ibidem, s. 19.

nej umiejętności”⁴. W kilku przypadkach pojawiają się całe utwory, których czas jednak nie przekracza 1 minuty 30 sekund (tabela 3).

Tabela 3. Utwory muzyczne wykorzystane w TMUP

Część I: Percepcja elementów konstrukcyjnych utworu

Nr zadania	Przykład 1	Przykład 2	Przykład 3
Zadanie 1	S. Raube <i>Taniec niedźwiadków</i>	I. Garztecka <i>Taniec muszek</i>	–
Zadanie 2	W.A. Mozart <i>Bułeczka z masłem</i>	C. Saint-Saëns <i>Pianiści z Karnawału zwierząt</i>	–
Zadanie 3	P. Czajkowski <i>Marsz z baletu Dziadek do orzechów</i>	C. Saint-Saëns <i>Kangury z Karnawału zwierząt</i>	–
Zadanie 4	S. Prokofiew <i>Marsz koników polnych</i>	R. Schumann <i>Ważne zdarzenie ze zbioru Sceny dziecięce</i>	–
Zadanie 5	J. Strauss (syn) <i>Polka Tritsch-Tratsch</i>	J. Strauss <i>Róże południa – walc</i>	–
Zadanie 6	W.A. Mozart <i>Sonata A-dur, KV 331, cz. I (fragment majorowy)</i>	W. A. Mozart <i>Sonata A-dur, KV 331, cz. I (fragment minorowy)</i>	–
Zadanie 7	I. Garstecka <i>Kolej</i>	J. Cage <i>Bacchanale</i>	–
Zadanie 8	W. A. Mozart <i>symfonia nr 41 C-dur „Jowiszowa”, cz. I Allegro</i> L. van Beethoven <i>Sonata cis-moll „Księżycowa”, nr 14, op. 27</i>	J.S. Bach <i>Suita D-dur nr3, Aria na strunie G</i> I. Albeniz <i>Malaguena</i>	J. S. Bach <i>Toccaty d-moll</i> A. Vivaldi <i>Koncert na flet F-dur</i>

Część II: Tożsamość w muzyce, wrażliwość na styl

Nr zadania	Przykład 1	Przykład 2
Zadanie 1	S. Moniuszko <i>Prząśniczka</i> (wersja na głos z orkiestrą – jako wzór) a) wersja na flet z fortepianem	S. Moniuszko <i>Prząśniczka</i> (wersja na głos z orkiestrą – jako wzór) b) wersja wariacyjnego przetworzenia tematu przez flet
Zadanie 2	E. Grieg <i>W grocie króla gór</i> a) początkowy fragment utworu b) końcowy fragment utworu	M. Ravel <i>Bolero</i> a) początkowy fragment utworu b) końcowy fragment utworu
Zadanie 3	F. Schubert <i>Pstrąg</i> na głos z fortepianem jako wzór do porównania: a) z inną pieśnią z towarzyszeniem fortepianu – S. Moniuszko <i>Znaszli ten kraj</i> b) z pieśnią <i>Pstrąg</i> w wykonaniu kwartetu smyczkowego	J. S. Bach <i>Toccaty d-moll</i> jako wzór do porównania: a) z inną muzyką organową – J. S. Bach <i>Toccaty E-dur</i> b) z tym samym fragmentem <i>Toccaty d-moll</i> w wykonaniu na skrzypcach

⁴ Ibidem, s. 20.

Zadanie 4	M. Musorgski <i>Gnom</i> a) wersja na fortepian b) wersja na orkiestrę	M. Musorgski <i>Taniec kurcząt w skorupkach</i> a) wersja orkiestrowa b) wersja elektroniczna
Zadanie 5	G. Bacewicz <i>Oberek</i> w wykonaniu kapeli ludowej	<i>Kujawiak</i> ludowy H. Wieniawski <i>Kujawiak</i> na skrzypce i fortepian
Zadanie 6	F. Chopin <i>Mazurek</i> B-dur nr 5 op. 7 F. Chopin <i>Polonez</i> g-moll op. posth., nr 1	B. Mazurek <i>Rozmowa zegarów</i> (dwa fragmenty)
Zadanie 7	Anonimowy autor z XVI w. <i>Taniec Rex</i> A. Chaczaturian <i>Walc z Maskarady</i>	Chorał gregoriański A. Schönberg <i>Księżycowy Pierrot</i>

Część III: Kojarzenie muzyki z treściami pozamuzycznymi, wrażliwość na brzmienie

Nr zadania	Przykład 1	Przykład 2	Przykład 3
Zadanie 1	G. Bizet <i>Aria Torreadora</i> z opery <i>Carmen</i>	R. Schumann <i>Rycerz na drewnianym koniu</i> ze zbioru <i>Sceny dziecięce</i>	–
Zadanie 2	C. Debussy <i>Taniec płatków śniegu</i>	A. Vivaldi <i>Zima, Allegro non troppo</i> z <i>Czterech pór roku</i>	–
Zadanie 3	G. Bacewicz <i>Kołysanka</i>	A. Chaczaturian <i>Taniec z szablami</i>	–
Zadanie 4	B. Mazurek <i>Pociąg</i>	–	–
Zadanie 5	L. Boccherini <i>Menuet</i>	B. Rich, M. Roach <i>Figure Eights</i>	–
Zadanie 6	G. Verdi <i>Marsz triumfalny</i>	C. Saint-Saëns <i>Łabędź</i>	S. Busotti <i>Rara</i>
Zadanie 7	W. Lutosławski <i>Spóźniony słowik</i>	T. Mayzner <i>Niedźwiedź śpi</i>	–

Źródło: Opracowanie na podstawie A. Weiner, *Test. . . op. cit.*

Wykorzystana do Testu TMUP literatura muzyczna stanowi kanon utworów, z którymi uczniowie powinni się spotkać podczas wczesnoszkolnej edukacji muzycznej. Większość utworów jest charakterystyczna, co oznacza, że środki wyrazu muzycznego dość jednoznacznie określają go w takich kategoriach jak: smutny, wesoły, żywy, spokojny itp. Występują także utwory programowe i klasyfikowane do tzw. muzyki absolutnej. Na tym etapie nauczania nie może być jeszcze mowy o przekrojowym spojrzeniu na historię muzyki. Stąd też oczywistym jest, że pewne epoki, czy style, nie są reprezentowane.

W Teście TMUP wyróżnić można zadania w zakresie diagnozy szczegółowych kompetencji muzycznych. W części I testu (*Percepcja elementów konstrukcyjnych utworu*) obejmują zadania: umożliwiające zbadanie umiejętności rozpoznawania formy, służące pomiarowi umiejętności percepcji

struktur wysokościowych (melodia) i struktur czasowych, umożliwiające zbadanie umiejętności percepcji struktur harmoniczych.

W części II testu (*Tożsamość w muzyce, wrażliwość na styl*) są to zadania diagnozujące umiejętność postrzegania tożsamości w przebiegu muzycznym oraz wrażliwości na styl.

Część III (*Kojarzenie muzyki z treściami pozamuzycznymi, wrażliwość na brzmienie*) zawiera zadania służące zbadaniu umiejętności kojarzenia muzyki z treściami pozamuzycznymi, a także umożliwiające diagnozę umiejętności rozróżniania barwy głosów ludzkich i instrumentów muzycznych. Treść testu ilustruje tabela specyfikacyjna (tabela 4).

Tabela 4. Tabela specyfikacyjna. Zestawienie umiejętności percepcyjnych badanych testem

Umiejętności percepcyjne	Numer zadania	Liczba zadań	Liczba itemów	Punktacja
Część I. Percepcja elementów konstrukcyjnych utworu				
1. Percepcja struktur wysokościowych	1, 2	2	4	4
2. Percepcja struktur czasowych (metrum)	5	1	2	2
3. Percepcja struktur czasowych (tempo)	7	1	2	2
4. Powtarzalność motywów	3	1	2	2
5. Harmonia	6	1	2	2
– tonalność (tryb)	8	1	3	3
– finalność				
6. Budowa formalna utworu	4	1	2	2
Razem		8	17	17
Część II. Tożsamość w muzyce, wrażliwość na styl				
1. Postrzeganie tożsamości w przebiegu muzycznym	1, 2, 3, 4, 5	5	10	10
2. Wrażliwość na styl	6, 7	2	4	4
Razem		7	14	14
Część III. Kojarzenie muzyki z treściami pozamuzycznymi, wrażliwość na brzmienie				
1. Kojarzenie muzyki z treściami pozamuzycznymi	1, 2, 3, 4	4	7	6
2. Barwa głosów ludzkich i instrumentów muzycznych	5, 6, 7	3	7	7
Razem		7	14	13
Ogółem		21	45	45

Źródło: opracowanie na podstawie A. Weiner, *Test... op. cit.*, s. 41.

Wszystkie przykłady muzyczne w poszczególnych zadaniach wraz z instrukcją nagrane są na trzech płytach CD (oddzielnie każda część) oraz wydrukowane na arkuszach testowych. Czas przeprowadzenia jednej części testu nie przekracza 20 minut. Poprawnie rozwiązany przykład każdego zadania punktowany jest 1 punktem. Za każdą część testu można zatem

uzyskać: 17, 14 i 14 punktów; ogółem za cały test – 45 punktów. Zadanie otwarte (cz. III, zadanie 4) oceniane jest opisowo, można jednak zliczyć liczbę podjętych prób opisu (bez względu na ich adekwatność)⁵, wówczas suma punktów wynosi 45.

2.4.2. Skala Aktywności Muzycznej Dzieci (Skala AMD)

Skala Aktywności Muzycznej Dzieci (Skala AMD) autorstwa Agnieszki Weiner opracowana w formie *Skali samooceny* dla ucznia diagnozuje deklarowane aktywności muzyczne podejmowane przez dzieci, a także intensywność wykonywania takich czynności muzycznych jak: śpiewanie, słuchanie, komponowanie, granie muzyki, oglądanie programów muzycznych, uczestniczenie w koncertach oraz czytanie na temat wydarzeń muzycznych⁶. Skala zawiera osiem stwierdzeń, których stopień zgodności dzieci określały na pięciostopniowej skali typu Likerta: od „nigdy” do „bardzo często”⁷. Zastosowanie *Skali AMD* w pewnym stopniu pozwoliło zorientować się w tych aktywnościach muzycznych ucznia, które są wiodące na tym etapie nauczania. Opracowane wyniki podane zostały w punktach, przy czym uczeń mógł otrzymać od 0 do 4 punktów. Przyjęta zasada zakłada następującą punktację: udzielona odpowiedź: nigdy – 0 p.; bardzo rzadko – 1 p.; rzadko – 2 p.; często – 3 p.; bardzo często – 4 p.

2.4.3. Kwestionariusz Ankiety dla Nauczyciela

Kwestionariusz Ankiety dla Nauczyciela autorstwa Agnieszki Weiner wykorzystany został do zbadania kompetencji formalnych, muzycznych i metodycznych nauczycieli uczniów klas I–III, a więc specjalistów w zakresie nauczania początkowego, realizowanego w modelu nauczania zintegrowanego. Na całość kwestionariusza składa się 27 pytań. Są wśród nich pytania otwarte, półotwarte, a także pytania ze skalowaniem.

Pytania w *Kwestionariuszu Ankiety dla Nauczyciela* odpowiadały trzem interesującym badaczy zakresom: kompetencjom formalnym, muzycznym i metodycznym.

Kompetencje formalne (pytania 1- 9 ankiety), dotyczą m.in. takich danych jak:

- typ szkoły,
- wykształcenie,
- staż pracy,

⁵ Ibidem, s. 42.

⁶ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne...* op. cit., s. 191.

⁷ szerzej na temat skali Likerta zob. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 175.

- stopień awansu zawodowego,
- wykształcenie muzyczne (formalne).

Na kompetencje muzyczne (pytania: 10–12, 14–15, 19–20, 24) wskazują uzyskane informacje m.in. o ukończonej szkole muzycznej lub innej placówce, o posiadanym doświadczeniu muzycznym oraz deklarowanym posiadaniu kompetencji muzycznych w zakresie uprawianej aktywności muzycznej z wyróżnieniem umiejętności gry na instrumencie. Pytanie to wymagało również oszacowania stopnia tej umiejętności. Dziewięć pytań (13, 16–18, 21–26) dotyczyło najogólniej kompetencji metodycznych, ujawniających się w organizowaniu pozalekcyjnych kontaktów z „wielką muzyką” – wyjścia do filharmonii, umiejętności oceny preferencji uczniów w wybranych formach aktywności muzycznej oraz stosunku do dzieci szczególnie uzdolnionych, metod nauczania piosenki, łączenia muzyki z innymi przedmiotami oraz oceny pakietów zintegrowanych, z których korzystają, sposobu podejścia do realizacji treści muzycznych w modelu zintegrowanym i inne. Jedno pytanie (27) dotyczyło oceny 14 stwierdzeń zawierających m.in.: samoocenę zadowolenia z prowadzonych zajęć, potrzebę wprowadzenia zmian m.in. przez powierzenie muzyki specjalistę, czy wspomaganie zajęć muzycznych przez nauczyciela specjalistę.

Aby diagnoza mogła ukazać nauczyciela w jak najszerszym spektrum jego wykształcenia, kompetencji i umiejętności, w tym szczególnie muzycznych, konkretnym wskaźnikom przydzielono rangi, których suma stworzyła pięć następujących indeksów kompetencji:

- doświadczenia muzyczne,
- doświadczenia metodyczne,
- umiejętność wykorzystywania doświadczeń muzycznych,
- samoocena zadowolenia z prowadzonych zajęć muzycznych,
- preferencje dotyczące wspomagania zajęć muzycznych przez nauczyciela specjalistę.

Indeksy kompetencji wraz z przypisanymi poszczególnym wskaźnikom rangami obejmowały:

1. doświadczenia muzyczne:
 - zaangażowanie w aktywność muzyczną (pyt. 10)
 - śpiew w chórze, zespole – 2⁸
 - gra na instrumencie – 2
 - taniec – 1
 - inne doświadczenia muzyczne – 0,5

⁸ Cyfra oznacza przypisaną rangę: pierwszą, drugą, itd., a jednocześnie jest oszacowaniem wartości (wagą) danej odpowiedzi. Im wyższa wartość, tym bardziej ceniona odpowiedź.

- umiejętność gry na instrumencie fortepian, gitara, flet, inny (pyt. 12)
stopień zaawansowania: od 1 – początkujący, do 5 – zaawansowany
- 2. doświadczenia metodyczne:
 - częstotliwość uczęszczania ze swoją klasą na koncerty w latach 2012–2015 (pyt. 13)
przynajmniej raz w miesiącu – 3
rzadziej niż raz w roku – 1
nigdy – 0
 - częstotliwość realizacji zajęć muzycznych w nauczaniu zintegrowanym (pyt. 16)
codziennie – 5
co drugi dzień – 4
dwa razy w tygodniu – 3
raz w tygodniu – 2
rzadziej niż raz w tygodniu – 1
 - sposób uczenia piosenki najefektowniejszy w pracy z klasą (pyt. 17)
nauka ze słuchu – słuchając oryginalnych nagrań – 1
nauka ze słuchu – śpiewanie piosenki dzieciom przez nauczyciela a cappella – 2
nauka ze słuchu – śpiewanie piosenki dzieciom z akompaniamentem granym przez nauczyciela na żywo – 3
nauka ze słuchu – z pomocą nut – 4
nauka z nut – 5
inaczej – 0
 - rodzaj edukacji szkolnej, z którą najczęściej łączona jest edukacja muzyczna: polonistyczna, matematyczna, środowiskowa, kultura fizyczna, plastyka, technika, nie jest łączona (pyt. 18):
za każdą odpowiedź – 1
nie jest łączona – 0
 - prowadzenie zajęć muzycznych pozalekcyjnych w latach 2012–2015 (pyt. 24)
tak – 1
nie – 0
- 3. umiejętność wykorzystywania doświadczeń muzycznych:
 - ocena preferencji większości uczniów w wybranych formach aktywności muzycznej (pyt. 14)
od bardzo niska – 1
do bardzo wysoka – 5
 - przygotowanie utalentowanych uczniów do konkursów i przeglądów muzycznych (pyt. 15)

- tak – 1
 - nie – 0
 - wybór instrumentu ze względu na dostępność: flet prosty, dzwonki, pianino, flażolet, gitara, inny (pyt.19):
 - za każdy wymieniony instrument – 1
 - instrument wybierany do wspomagania zajęć: flet prosty, dzwonki, pianino, flażolet, gitara, inny (pyt. 20):
 - za każdy wymieniony instrument – 1
 - 4. samoocena zadowolenia z prowadzonych zajęć muzycznych:
 - 11 stwierdzeń samooceny nauczyciela dotyczących pracy z klasą na zajęciach muzycznych (pyt. 27):
 - nie zgadzam się – 0
 - zgadzam się – 1
- Ponieważ nie wszystkie stwierdzenia wchodzą w samoocenę nauczyciela konieczne było wyodrębnienie indeksu, który tworzą trzy wskaźniki skupione na kwestii wspomagania zajęć muzycznych przez nauczyciela-specjalistę (por. indeks 5).
- 5. preferencje dotyczące wspomagania zajęć muzycznych przez nauczyciela specjalistę:
 - ze względu na specyfikę zajęć muzycznych, byłoby korzystne dla uczniów, gdyby zajęcia te prowadził muzyk-specjalista,
 - muzyk-specjalista jako nauczyciel wspomagający byłby w mojej pracy znaczącą pomocą,
 - czy nauczanie muzyki, podobnie jak etyki, religii i języków obcych powinno być realizowane przez nauczyciela wspomagającego (muzyka)?
 - nie zgadzam się – 0
 - zgadzam się – 1
- Wskaźniki rozwoju zawodowego nauczyciela obejmowały jego wykształcenie formalne i muzyczne. Przypisano im rangi:
- a) wykształcenie formalne
 - pytania dotyczące typu ukończonej placówki kształcenia nauczycieli (pyt. 5):
 - kolegium nauczycielskie – 1
 - licencjat – 2
 - szkoła wyższa – 3
 - uzyskany stopień wykształcenia (pyt.6):
 - licencjacki – 1
 - magisterski – 2
 - doktorski – 3

- stopień awansu zawodowego (pyt. 7):
 - nauczyciel stażysta – 1
 - nauczyciel kontraktowy – 2
 - nauczyciel mianowany – 3
 - nauczyciel dyplomowany – 4
- b) wykształcenie muzyczne (pyt. 8):
 - posiada – 1
 - nie posiada – 0
- jeśli posiada, to jakie (pyt. 9):
 - akademia muzyczna – 5
 - średnia szkoła muzyczna – 4
 - podstawowa szkoła muzyczna – 3
 - studium muzyczne – 2
 - ognisko muzyczne – 1
 - inne – 0,5

2.5. Charakterystyka grup badawczych

W celu uzyskania maksymalnie wiarygodnych informacji organizator badania zdecydował się na wykorzystanie ogólnopolskiej próby losowej, uzyskanej zgodnie z zasadami metody reprezentacyjnej. Uczniowie i nauczyciele są w sensie statystycznym „jednostkami badania”. Losowanie poszczególnych „jednostek” byłoby jednak bardzo uciążliwe i drogie. Aby usprawnić procedurę badawczą, jednocześnie minimalizując koszty i czas prowadzenia badania, zdecydowano się zastosować zespołowy schemat doboru próby. W podejściu tym, zamiast uczniów i nauczycieli, jednostkami losowania wybrano szkoły. Wszystkie jednostki badania (osoby) znajdujące się w jednostce losowania (szkoła) są podmiotem prowadzonego badania.

Ustalono maksymalną liczebność próby badawczej jako 150 szkół, czyli ok. 0,01% ogółu z istniejących ok. 12 000 publicznych szkół podstawowych w Polsce. Liczba ta odpowiada statystycznej reprezentatywności wskazanej przez CBOS. W przygotowaniu schematu losowania liczbę tę przyjęto jako niestatystyczne założenie a priori. Wartość ta nie była szacowana w sposób statystyczny (zgodnie z zasadami metody reprezentacyjnej), a została przyjęta na maksymalnym poziomie, który gwarantował realizację badania przy ograniczeniach budżetowych. Dokonano doboru losowego, godząc się na 8% błąd statystyczny. Przy liczbie 12 tysięcy szkół w całej Polsce i przy takim poziomie błędów, do badań wylosowano 150 szkół.

Aby w maksymalnym stopniu uwzględnić w badaniu potencjalne zróżnicowanie badanych jednostek populacja została powarstwowana. Pierwszym kryterium warstwowania został podział administracyjny Polski na wo-

jewództwa, a w ramach województw zastosowano strukturę liczby miast i wsi. Aby zachować proporcjonalność liczby losowanych szkół do liczby mieszkańców badanych obszarów, w konstrukcji warstw wykorzystano lokalizację proporcjonalną do liczby ludności. Uwzględniono tu faktyczne proporcje mieszkańców miast na poziomie 60%, a mieszkańców wsi na 40% ogółu ludności. Ostatecznie, liczby losowanych szkół ustalono jak w tabeli 5. W każdym województwie, niezależnie dla miast i wsi, wszystkie szkoły zostały uporządkowane według liczby oddziałów (klas). Następnie z tak przygotowanej listy szkół, wylosowano odpowiednią liczbę placówek, stosując systematyczny schemat losowania.

Zastosowana procedura losowania próby zapewniła poprawną alokację przestrzenną placówek (według podziału administracyjnego), alokację ze względu na miejscowość (miasto/wieś), jak i wielkość placówki (szkoły o małej i dużej liczbie oddziałów). Podejście takie powoduje, że z dokładnością do przyjętych założeń, próba posiada własność samoważenia się. Oznacza to, że dla uzyskania ogólnopolskich szacunków podstawowych parametrów (suma, średnia, frakcja) możliwe jest zastosowanie estymatorów prostych.

Tabela 5. Liczba wylosowanych szkół w województwach wg podziału miasto/wieś

Województwo	Miasto	Wieś	Razem
Dolnośląskie	6	3	9
Kujawsko-Pomorskie	5	3	8
Lubelskie	7	4	11
Lubuskie	3	1	4
Łódzkie	6	3	9
Małopolskie	10	6	16
Mazowieckie	11	6	17
Opolskie	3	2	5
Podkarpackie	8	5	13
Podlaskie	3	2	5
Pomorskie	5	3	8
Śląskie	9	5	14
Świętokrzyskie	4	2	6
Warmińsko-Mazurskie	4	2	6
Wielkopolskie	9	5	14
Zachodniopomorskie	3	2	5
Razem	96	54	150

Źródło: opracowanie własne.

Reprezentatywność próby jest zachowana (z nieznanym a priori błędem szacunku) na poziomie podziału kraju na miasto/wieś. Małe liczby losowanych placówek nie gwarantują reprezentatywności próby na poziomie

województw. Wyniki wojewódzkie należy traktować z pewną ostrożnością. Mają one znaczenie raczej symptomatyczne⁹.

Ostatecznie w badaniach wzięło udział około trzy tysiące uczniów ze 150 klas IV wybranych losowo 150 szkół i 150 nauczycieli tych dzieci w klasach I–III. W przypadku odmowy przeprowadzenia badań na terenie wylosowanych placówek, celowo dobierano szkoły z tych samych miejscowości, o podobnych cechach statystycznych.

2.5.1. Uczniowie

W badaniach udział wzięło 2863 uczniów z całej Polski, w tym 1351 dziewczynek (stanowiły 47,2% ogółu) i 1376 chłopców (48,1%), 136 uczniów nie podało swojej płci (4,8%). Najmłodszy uczestnik badań miał 8 lat, najstarszy 13 lat¹⁰. Najliczniejszą grupę uczniów stanowili 10-latkowie (1857 tj. 65% ogółu). 21,3% dzieci nie podało swojego wieku. Tabela 6 przedstawia rozkład wieku uczniów uczestniczących w badaniach.

Tabela 6. Wiek uczniów uczestniczących w badaniach

Wiek podany w latach	N – liczba uczniów	% ogółu
8,0	4	0,1
9,0	287	10,0
9,5	2	0,1
10,0	1857	65,0
10,5	1	0,0
11,0	93	3,3
11,5	1	0,0
12,0	6	0,2
13,0	1	0,0
Brak danych	611	21,3
Ogółem	2863	100,0

Źródło: opracowanie własne.

2.5.2. Nauczyciele

Analiza *Kwestionariusza Ankiety dla Nauczyciela* umożliwiła zdiagnozowanie deklarowanych kompetencji nauczycieli klas I–III. Grupa badawcza liczyła 150 osób, w tym 147 kobiet (co stanowiło 98% całości) i 3 mężczyzn (2%). Nauczyciele, biorący udział w badaniu tworzyli zróżnicowaną pod wieloma względami grupę, pracującą w różnych typach szkół (co pokazuje tabela 7). 150 nauczycieli, uczestników badań, wskazało 177 placówek. Warto zwrócić uwagę na to, że część nauczycieli (w liczbie 27) pracuje w dwóch placówkach edukacyjnych.

⁹ Lista wylosowanych placówek znajduje się w Aneksie.

¹⁰ W jednej z klas integracyjnych przebywał 13-letni uczeń.

Tabela 7. Typ szkoły, w której pracuje nauczyciel

Typ szkoły	N	% do od- powiedzi (N=177)	% do obserwacji (N=150)
Szkoła publiczna	125	70,6	83,3
Szkoła niepubliczna o uprawnieniach szkoły publicznej	2	1,1	1,3
Zespół szkolno-przedszkolny	16	9,0	10,7
Szkoła integracyjna	2	1,1	1,3
Zespół szkół	26	14,7	17,3
Szkoła z oddziałami integracyjnymi	6	3,4	4,0
Ogółem	177*	100,0	118,0

* Przedstawiona wartość to liczba wybranych odpowiedzi przez grupę nauczycieli (N=150). Jest to tzw. pytanie wielokrotnej odpowiedzi, gdzie nauczyciel wskazywał wszystkie szkoły, w których pracuje, stąd oprocentowanie zostało zaprezentowane do liczby udzielonych odpowiedzi, a nie do obserwacji (czyli nauczycieli). Jeśli oprocentowanie jest do liczby odpowiedzi, zawsze wyniesie 100% przy wielokrotnych wyborach. Jeśli przy wielokrotnych odpowiedziach oprocentowanie byłoby wykonywane do obserwacji, przekroczono by wartość 100%. Dla przykładu: w tabeli 7 zaprezentowano również oprocentowanie do obserwacji. Decyzja o wyborze oprocentowania zależy od przedmiotu, który chcemy interpretować, czy interesują nas np. w tym przypadku typy szkół – czyli odpowiedzi, czy nauczyciel – czyli obserwacje.

Źródło: opracowanie własne.

Staż pracy nauczycieli waha się od kilku do ponad 35 lat. Najlichnijszą grupę (84 osoby) stanowią doświadczeni nauczyciele, którzy pracują między 26 a 35 lat (co stanowi 56%). Dane o stażu pracy zawiera tabela 8.

Tabela 8. Dane dotyczące stażu zawodowego nauczycieli

Staż pracy w zawodzie nauczyciela	N	%
Nie więcej niż 5 lat	6	4,0
6–10 lat	9	6,0
11–15 lat	13	8,7
16–25 lat	35	23,3
26–35 lat	84	56,0
Więcej niż 35 lat	3	2,0
Ogółem	150	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ogółem 150 osób wskazało 154 placówki kształcenia nauczycieli. Zdecydowana większość deklaruje wyższe wykształcenie. Magisterium posiada blisko 97% nauczycieli. Są to też w większości nauczyciele dyplomowani (blisko 80%). Dane dotyczące stopnia awansu zawodowego zawiera tabela 10.

Tabela 9. Wykształcenie nauczycieli (typ szkoły)

Typ placówki kształcenia nauczycieli	Odpowiedzi	
	N	%
Szkoła wyższa	142	92,2
Kolegium nauczycielskie	4	2,6
Inne	4	2,6
Licencjat	4	2,6
Ogółem	154	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 10. Stopień awansu zawodowego nauczycieli

Stopień awansu zawodowego	Odpowiedzi	
	N	%
Dyplomowany	118	78,7
Mianowany	23	15,3
Kontraktowy	7	4,6
Stażysta	1	0,7
Brak odpowiedzi	1	0,7
Ogółem	150	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Bardzo istotną kwestią było zdobycie informacji na temat posiadanego przez nauczycieli nauczania zintegrowanego wykształcenia muzycznego. Okazało się, że co piąty nauczyciel deklarował takie kwalifikacje, jedna osoba ukończyła akademię muzyczną, zdobywając wyższe wykształcenie artystyczne. Spośród 29 nauczycieli, którzy posiadali dodatkowe wykształcenie muzyczne, tylko 8 osób ukończyło podstawową i 6 średnią szkołę muzyczną, czyli szkołę I i II stopnia. Te dane przedstawia tabela 11.

Tabela 11. Wykształcenie muzyczne nauczyciela

Czy posiada Pan/Pani dodatkowe wykształcenie muzyczne	Tak		Nie	
	N	%	N	%
	29	19,5	131	80,5
Jeśli tak, to jakie:	N		%	
– akademia muzyczna	1		2,9	
– średnia szkoła muzyczna	6		17,1	
– podstawowa szkoła muzyczna	8		22,9	
– studium muzyczne	4		11,4	
– ognisko muzyczne	5		14,3	
– inne	11		31,4	
Ogółem	35		100,0	

Źródło: opracowanie własne.

W rubryce „inne wykształcenie muzyczne” nauczyciele podawali np.: studia podyplomowe, animację muzyczną, nauczanie początkowe z muzyką, 6-letnie studium nauczycielskie, studium wychowania przedszkolnego, zespół wokalny, prywatne lekcje gry na pianinie.

2.6. Organizacja i przebieg badań

Badania przeprowadzone zostały w okresie od listopada do grudnia 2015 roku. Wzięli w nich udział uczniowie klasy czwartej (w sumie 2863 dzieci) z wylosowanych 150 szkół podstawowych (publicznych) z terenu całej Polski oraz ich nauczyciele – wychowawcy klas z okresu edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III). W każdej ze szkół badacz dotarł do jednej klasy czwartej i jej nauczyciela nauczania zintegrowanego. Kompetencje muzyczne dzieci zostały zdiagnozowane za pomocą *Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP)*, a ich aktywność muzyczna za pomocą *Skali AMD*. Nauczyciel, który prowadził tę klasę w pierwszym etapie edukacyjnym (w klasach I–III), został poproszony o wypełnienie *Kwestionariusza Ankiety dla Nauczyciela*. Rozwiązywanie *Testu TMUP* trwało trzy razy po 20 minut¹¹. Na wypełnienie ankiety (*Skala AMD*) uczniowie potrzebowali niecałe 10 minut. Badania przeprowadzali kompetentni ankieterzy – w większości nauczyciele ze szkół muzycznych, rekrutowani przez Stowarzyszenie im. Zoltána Kodály’a w Polsce pod nadzorem Instytutu Muzyki i Tańca. Ankieterzy ci – około 80 osób – zostali poddani szkoleniu on-line, podczas którego zapoznali się z instrukcją testu¹². Drogą pocztową otrzymali niezbędne materiały (testy, ankiety i nagrania przykładów muzycznych). Badania przebiegały z uwzględnieniem wszystkich kryteriów poprawności przyjętych w badaniach testowych. Przed rozpoczęciem badania testowego badacze zachęcali uczniów do skupienia uwagi i potraktowania badania jako pewnego rodzaju „rebusu”, które dzieci w tym wieku bardzo lubią rozwiązywać. Wyjaśnili sposób udzielania odpowiedzi, sprawdzili warunki do samodzielnego rozwiązania testu i zadbali o ciszę. Tym samym zastosowali się do instrukcji *TMUP* i wielu innych zaleceń. *Kwestionariusz Ankiety dla Nauczyciela* respondenci wypełniali w czasie przeznaczonym na badania dzieci, co umożliwiło natychmiastowe ich zebranie.

Kolejną czynnością było wprowadzenie wszystkich surowych wyników *Testu TMUP*, *Skali AMD* oraz *Kwestionariusza Ankiety dla Nauczyciela* w przygotowane tabele, opracowane w programie Excel. To pozwoliło na stworzenie bazy danych jako podstawy do rozpoczęcia analizy wyników.

¹¹ W instrukcji do *Testu*, Autorka sugeruje przeprowadzenie każdej części *Testu* w trzech kolejnych dniach.

¹² Instrukcja testu opublikowana jest w *Podręczniku do TMUP*.

3 | *Analiza wyników badań*

Zastosowane narzędzia badawcze pozwoliły na realizację celów badań oraz wielostronne analizy przedmiotu badań. Dały też szansę przeprowadzenia wielu porównań i odnalezienia występujących między zmiennymi zależności. Weryfikacji badań dokonano poprzez obliczenie wyników *Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP)*, *Skali Muzycznych Aktywności Dzieci (Skala AMD)* oraz analizy wypowiedzi nauczycieli uczniów klas nauczania początkowego (*Kwestionariusz Ankiety dla Nauczyciela*).

3.1. Poziom umiejętności percepcyjnych uczniów badanych *Testem Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*

Weryfikacja wyników badań *Testem TMUP* uwzględniała:

- wynik surowy
- sumę poprawnych odpowiedzi (ujęcie w punktach i procentowe)
- średnią arytmetyczną
- odchylenie standardowe
- zestawienie z normami

i dotyczyła całego testu oraz każdego podtestu.

Z uwagi na opracowanie *TMUP*, którego jedną z cech jest standaryzacja, powstały ogólnopolskie normy, do których porównano uzyskane wyniki. Ponadto zestawiono je z wynikami badań przeprowadzonych w 2007 roku na populacji liczącej 1329 uczniów – absolwentów III klasy zintegrowanego systemu nauczania¹.

3.1.1. Wynik ogólny i z podziałem na płeć

W tabelach 12–16 zestawiono informacje dotyczące liczby uzyskanych punktów (poprawnych odpowiedzi) w poszczególnych częściach *Testu TMUP*. Maksymalna liczba punktów możliwa do uzyskania w całym teście wynosiła 45 punktów, kolejno w poszczególnych częściach: część I – 17p.,

¹ Por. A. Weiner, *Kompetencje muzyczne... op. cit.*

część II – 14p., część III – 14 p. Dane przedstawiono również z uwzględnieniem płci – dla dziewcząt i chłopców.

Tabela 12. Wyniki ogólne uczniów w TMUP

Skala uzyskanych punktów	Ogółem N=2863	
	N	%
0	1	0
5	1	0
6	0	0
7	0	0
8	2	0,1
9	2	0,1
10	4	0,1
11	5	0,2
12	18	0,6
13	16	0,6
14	26	0,9
15	44	1,5
16	53	1,9
17	84	2,9
18	134	4,7
19	183	6,4
20	206	7,2
21	216	7,5
22	238	8,3
23	262	9,2
24	254	8,9
25	239	8,3
26	209	7,3
27	174	6,1
28	170	5,9
29	111	3,9
30	85	3
31	50	1,7
32	31	1,1
33	22	0,8
34	11	0,4
35	4	0,1
36	4	0,1
37	3	0,1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników surowych (tabela 12) uzyskanych przez ogół badanych uczniów (N=2863) wskazuje na ich dużą rozpiętość. Mieszczą się one w przedziale od 0 do 37 punktów. Najliczniejszą grupę (N=262, co stanowi 9,2% badanych) stanowią uczniowie, którzy uzyskali 23 punkty (na

45 możliwych). Fakt ten decyduje o rozkładzie normalnym wyników, w którym najwięcej badanych, czyli N=2285 (79,8%) uzyskało średnie wyniki (poła w odcieniach czerwieni) mieszczące się między 18 a 28 punktami, 256 uczniów (czyli 8,9%) wyniki poniżej 18 punktów oraz 321 (11,2%) wyniki powyżej 28 punktów.

Tabela 13. Rozkłady liczby poprawnie udzielonych odpowiedzi w trzech zasadniczych częściach TMUP

Skala uzyskanych punktów	Ogółem N=2863					
	Razem cz. 1		Razem cz. 2		Razem cz. 3	
	N	%	N	%	N	%
0	6	0,2	8	0,3	11	0,4
1	0	0	26	0,9	2	0,1
2	10	0,3	85	3	6	0,2
3	31	1,1	190	6,6	17	0,6
4	87	3	374	13,1	51	1,8
5	162	5,7	517	18,1	117	4,1
6	225	7,9	578	20,2	245	8,6
7	376	13,1	478	16,7	352	12,3
8	459	16	333	11,6	439	15,3
9	493	17,2	189	6,6	538	18,8
10	437	15,3	61	2,1	460	16,1
11	277	9,7	20	0,7	351	12,3
12	185	6,5	4	0,1	188	6,6
13	79	2,8			66	2,3
14	33	1,2			20	0,7
15	2	0,1				
16	1	0				

Źródło: opracowanie własne.

Obserwacja wyników uzyskanych w poszczególnych częściach *Testu TMUP* (tabela 13) wskazuje na istniejące różnice m.in. w ich rozpiętości. Wyniki te układają się kolejno w następujący sposób: największa rozpiętość punktów zachodzi w III części *Kojarzenie muzyki z treściami pozamuzycznymi, wrażliwość na brzmienie* (0–14 punktów), następnie w I części *Percepcja elementów konstrukcyjnych utworu* (0–16 punktów), najmniejsza w II części *Tożsamość w muzyce, wrażliwość na styl* (0–12 punktów). W pierwszej części *Testu TMUP* na 17 możliwych do uzyskania punktów, 9 punktów (a więc połowę możliwych do uzyskania) otrzymało najwięcej badanych w liczbie N=493, co stanowi 15,3%. W części drugiej na 14 możliwych do uzyskania punktów, nieco mniej niż połowę, czyli 6 punktów uzyskało 578 uczniów t. j. 20,2%, w części trzeciej na 14 możliwych punktów nieco więcej ponad połowę – 9 punktów – uzyskało najwięcej badanych w liczbie N=538, tj. 18,8%. Z analizy rozkładów wyników widać, że średnie wyni-

ków (pola w odcieniach czerwieni) w poszczególnych częściach testu układają się w sekwencji: część III, część I i część II. Z uwagi na różnice w liczbie możliwych do uzyskania punktów w poszczególnych częściach najbardziej zbliżone do rozkładu normalnego są wyniki w części III. W części I obserwujemy przesunięcie wyników średnich poniżej 9 punktów, w części II poniżej 6 punktów. Interpretacja tych wyników wskazuje, że największe trudności uczniowie napotkali rozwiązując zadania z części II, najmniejsze w części III.

Tabela 14. Rozkłady liczby poprawnie udzielonych odpowiedzi wśród dziewcząt w trzech zasadniczych częściach TMUP

Skala uzyskanych punktów	Dziewczęta N=1351					
	Razem cz. 1		Razem cz. 2		Razem cz. 3	
	N	%	N	%	N	%
0	3	0,2	1	0,1	1	0,1
1	0	0,0	11	0,8	1	0,1
2	7	0,5	33	2,4	2	0,1
3	13	1,0	79	5,8	2	10,1
4	30	2,2	158	11,7	9	0,7
5	73	5,4	249	18,4	38	2,8
6	97	7,2	257	19	104	7,7
7	168	12,4	246	18,2	140	10,4
8	220	16,3	172	12,7	193	14,3
9	233	17,2	95	7,0	275	20,4
10	207	15,3	36	2,7	238	17,6
11	134	9,9	13	1,0	184	13,6
12	104	7,7	1	0,1	114	8,4
13	44	3,3	0	0,0	37	2,7
14	17	1,3	0	0,0	13	1,0
15	1	0,1				
16	0	0,0				
17	0	0,0				

Źródło: opracowanie własne.

Rozkłady liczby poprawnie udzielonych odpowiedzi wśród dziewcząt, przedstawione w tabeli 14, pokazują uzyskaną punktację oraz liczbę i procent badanych, którzy uzyskali dany wynik. Widać z niego, że w części I najliczniejszą grupę stanowi 17,2% dziewcząt, które uzyskały 9 punktów (na 17 możliwych), w części II – 19% dziewcząt uzyskało 6 punktów (na 14 możliwych punktów), w części III – 20,4% dziewcząt uzyskało 9 punktów (na 14 możliwych punktów).

Analizując dane z tabel 14 i 15 widać, że w częściach I i III mniejszy procent chłopców uzyskał tę samą liczbę punktów co dziewczynki. I tak: w części I – 9 punktów uzyskało 17% chłopców i 17,2% dziewczynek; w części

Tabela 15. Rozkłady liczby poprawnie udzielonych odpowiedzi wśród chłopców w trzech zasadniczych częściach TMUP

Skala uzyskanych punktów	Chłopcy N=1376					
	Razem cz. 1		Razem cz. 2		Razem cz. 3	
	N	%	N	%	N	%
0	2	0,1	6	0,4	7	0,5
1	0	0,0	15	1,1	0	0,0
2	2	0,1	46	3,3	4	0,3
3	16	1,2	102	7,4	12	0,9
4	50	3,6	194	14,1	40	2,9
5	82	6,0	244	17,7	74	5,4
6	121	8,8	289	21,0	131	9,5
7	187	13,6	212	15,4	198	14,4
8	216	15,7	150	10,9	213	15,5
9	234	17,0	87	6,3	249	18,1
10	213	15,5	22	1,6	197	14,3
11	135	9,8	6	0,4	152	11
12	70	5,1	3	0,2	65	4,7
13	30	2,2	0	0,0	27	2,0
14	16	1,2	0	0,0	7	0,5
15	1	0,1				
16	1	0,1				
17	0	0,0				

Źródło: opracowanie własne

III – 9 punktów uzyskało 18,1% chłopców i 20,4% dziewczynek. W części II najwięcej chłopców (21%) uzyskało 6 punktów. Tyle samo punktów uzyskało 19% dziewcząt.

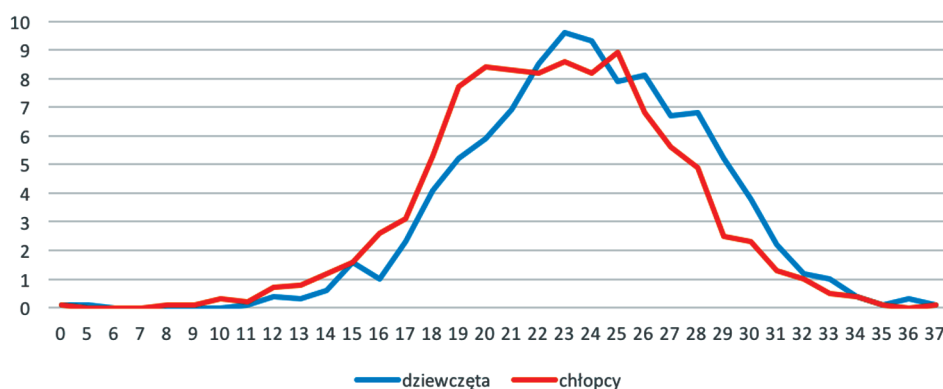
Szczegółowe dane rozkładów liczby poprawnie udzielonych odpowiedzi *TMUP* uzyskanych przez dziewczęta i chłopców przedstawia tabela 16 oraz wizualizacja tych wyników na rysunku 1. Na rysunku 1 na osi pionowej ukazany jest procent uczniów, który uzyskał dany wynik – wskazany na osi poziomej. Nietrudno zauważyć, że rozkład wyników dla obu grup jest podobny i zamyka się w przedziale 0–37 punktów. Skrajne wyniki: 0 punktów oraz 37 punktów uzyskało tyle samo dziewcząt, co chłopców. Największy procent badanych dziewcząt (9,6%) uzyskało 23 punkty, tyle samo punktów uzyskało nieco mniej chłopców (8,6%).

Tabela 16. Rozkłady liczby poprawnie udzielonych odpowiedzi wśród uczniów w ogólnym wyniku *TMUP*

Skala uzyskanych punktów	Ogółem <i>TMUP</i>			
	Dziewczęta N=1351		Chłopcy N=1376	
	N	%	N	%
0	1	0,1	1	0,1
5	1	0,1	0	0

Skala uzyskanych punktów	Ogółem TMUP			
	Dziewczęta N=1351		Chłopcy N=1376	
	N	%	N	%
6	0	0	0	0
7	0	0	0	0
8	0	0	2	0,1
9	0	0	1	0,1
10	0	0	4	0,3
11	1	0,1	3	0,2
12	6	0,4	9	0,7
13	4	0,3	11	0,8
14	8	0,6	17	1,2
15	21	1,6	22	1,6
16	13	1	36	2,6
17	31	2,3	42	3,1
18	56	4,1	73	5,3
19	70	5,2	106	7,7
20	80	5,9	115	8,4
21	93	6,9	114	8,3
22	115	8,5	113	8,2
23	130	9,6	119	8,6
24	126	9,3	113	8,2
25	107	7,9	123	8,9
26	109	8,1	94	6,8
27	91	6,7	77	5,6
28	92	6,8	68	4,9
29	70	5,2	35	2,5
30	52	3,8	31	2,3
31	30	2,2	18	1,3
32	16	1,2	14	1,0
33	14	1,0	7	0,5
34	6	0,4	5	0,4
35	2	0,1	2	0,1
36	4	0,3	0	0,0
37	2	0,1	1	0,1
38	0	0,0	0	0,0
39	0	0,0	0	0,0
40	0	0,0	0	0,0
41	0	0,0	0	0,0
42	0	0,0	0	0,0
43	0	0,0	0	0,0
44	0	0,0	0	0,0
45	0	0,0	0	0,0

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 1. Wizualizacja wyników dotyczących liczby poprawnie udzielonych odpowiedzi w TMUP z uwzględnieniem płci

Kolejne analizy (tabela 17) wykazały, że dziewczynki uzyskały lepsze wyniki niż chłopcy. Zastosowany został *test t studenta* dla dwóch prób niezależnych. We wszystkich przypadkach wynik okazał się być istotny statystycznie. Pozwoliło to sprawdzić, czy istnieją różnice między dziewczętami i chłopcami w muzycznych umiejętnościach percepcyjnych. Tak więc można postawić jednoznaczny wniosek, że grupy te różnią się od siebie. Dziewczynki posiadają wyższy poziom muzycznych umiejętności percepcyjnych niż chłopcy.

Tabela 17. Różnice w średnich (rangach) wśród dziewcząt i chłopców

Podskale	Płeć	N	M	SD	TEST T
Razem cz. 1	dziewczynka	1351	8,71	2,35	t=2,900 df=2725 p<0,004
	chłopiec	1376	8,45	2,32	
Razem cz. 2	dziewczynka	1351	6,07	1,95	t=4,059 df=2725 p<0,000
	chłopiec	1376	5,76	1,98	
Razem cz. 3	dziewczynka	1351	9,10	2,06	t=8,406 df=2725 p<0,000
	chłopiec	1376	8,40	2,27	
Ogółem TMUP	dziewczynka	1351	23,88	4,35	t=7,532 df=2725 p<0,000
	chłopiec	1376	22,62	4,41	

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe.

Źródło: opracowanie własne.

3.1.2. Wynik surowy TMUP w odniesieniu do norm ogólnopolskich

W kolejnych krokach analizy przedstawiamy wyniki surowe uzyskane przez uczniów w odniesieniu do norm ogólnopolskich (tzw. wynik niski, średni, wysoki). Analiza rozkładów uzyskanych odpowiedzi wśród dziewcząt i chłopców z uwzględnieniem analizy *testu niezależności chi²* wykazała,

iż istnieje związek między poziomem umiejętności muzycznych a płcią. Wynik okazał się być istotny statystycznie przy $p < 0,009$. Dziewczynki częściej uzyskiwały wyższe wyniki w pierwszej części *TMUP* niż chłopcy oraz rzadziej uzyskiwały niższe wyniki niż ich rówieśnicy przeciwnej płci (tabela 18).

Tabela 18. Wynik na skali opisowej, rozkłady liczby odpowiedzi wśród dziewcząt i chłopców wraz z wynikiem testu niezależności χ^2 dla części pierwszej *TMUP*

Skala opisowa	Płeć				Ogółem	
	dziewczynka		chłopiec			
	N	%	N	%	N	%
Niski	391	28,9	460	33,4	851	31,2
Średni	660	48,9	663	48,2	1323	48,5
Wysoki	300	22,2	253	18,4	553	20,3
Ogółem	1351	100,0	1376	100,0	2727	100,0

$\chi^2 = 9,368$; $df = 2$, $p < 0,009$. Źródło: opracowanie własne.

Podobne w drugiej części *TMUP* przeprowadzony test wykazał istnienie związku pomiędzy płcią a poziomem muzycznych umiejętności percepcyjnych. Dziewczęta wykazywały częściej wyższy poziom owych umiejętności oraz częściej wykazywały poziom niższy. Co drugi chłopiec i co trzecia dziewczynka wykazywała średni poziom owych umiejętności. Wynik okazał się być istotnym dla $p < 0,000$ (tabela 19).

Tabela 19. Wynik na skali opisowej, rozkłady liczby odpowiedzi wśród dziewcząt i chłopców wraz z wynikiem testu niezależności χ^2 dla części 2 skali *TMUP*

Skala opisowa	Płeć				Ogółem	
	dziewczynka		chłopiec			
	N	%	N	%	N	%
Niski	531	39,3	363	26,4	894	32,8
Średni	503	37,2	745	54,1	1248	45,8
Wysoki	317	23,5	268	19,5	585	21,5
Ogółem	1351	100,0	1376	100,0	2727	100,0

$\chi^2 = 82,378$; $df = 2$, $p < 0,000$. Źródło: opracowanie własne.

Również trzecia część *TMUP* różnicowała dziewczęta i chłopców. Każda z tych grup uzyskała inne wyniki w trzeciej części narzędzia. Co piąta dziewczynka uzyskała niskie wyniki, co druga średnie i co czwarta wysokie. W przypadku chłopców, grupy rozłożyły się równomiernie – 1/3 grupy uzyskała wyniki niskie, tyle samo chłopców uzyskało wyniki średnie oraz wyniki wysokie. Przeprowadzony test χ^2 okazał się być istotnym staty-

stycznie, co oznacza, że istnieje związek pomiędzy płcią a percepcją umiejętności muzycznych zawartych w trzeciej części *TMUP*. W tej części testu wyniki dziewcząt są inne niż w poprzednich częściach i pokazują, że zarówno niskie jak i wysokie wyniki uzyskało mniej dziewcząt niż chłopców. Przewaga dziewcząt występuje w wynikach średnich (tabela 20).

Tabela 20. Wynik na skali opisowej, rozkłady liczby odpowiedzi wśród dziewcząt i chłopców wraz z wynikiem testu niezależności χ^2 dla części 3 skali *TMUP*

Skala opisowa	Płeć				Ogółem	
	dziewczynka		chłopiec			
	N	%	N	%	N	%
Niski	297	22,0	465	33,8	763	28,0
Średni	706	52,3	463	33,7	1168	42,8
Wysoki	348	25,8	448	32,6	796	29,2
Ogółem	1351	100,0	1376	100,0	2727	100,0

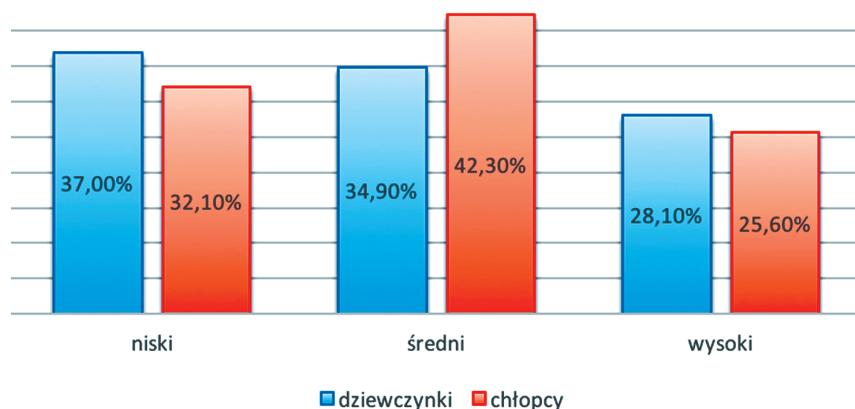
$\chi^2 = 100,747$; $df = 2$, $p < 0,000$. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 21 zestawia wyniki analizy dla całego Testu *TMUP*. Więcej dziewczynek niż chłopców uzyskało wyniki niskie. Więcej też dziewcząt niż chłopców uzyskało wyniki wysokie. Różnice te okazały się być istotne statystycznie. Świadczy to o odmienności percepcji muzyki przez dziewczęta i chłopców. Podsumowaniem analizy wyników wszystkich trzech części Testu *TMUP* jest wizualizacja wyników na diagramie (rysunek 2).

Tabela 21. Wynik na skali opisowej, rozkłady liczby odpowiedzi wśród dziewcząt i chłopców wraz z wynikiem testu niezależności χ^2 dla ogólnego wyniku *TMUP*

Skala opisowa	Płeć				Ogółem	
	dziewczynka		chłopiec			
	N	%	N	%	N	%
Niski	500	37,0	442	32,1	942	34,5
Średni	472	34,9	582	42,3	1054	38,7
Wysoki	379	28,1	352	25,6	731	26,8
Ogółem	1351	100,0	1376	100,0	2727	100,0

$\chi^2 = 15,821$; $df = 2$, $p < 0,000$. Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Wizualizacja wyniku niskiego, średniego i wysokiego dziewcząt i chłopców w teście TMUP. Źródło: opracowanie własne.

3.1.3. Wyniki umiejętności percepcyjnych uczniów z poszczególnych województw

Zastosowana statystyka opisowa pozwala na zaobserwowanie różnic istniejących w uzyskanych wynikach *TMUP* między województwami. Najwyższe wyniki osiągnęli uczniowie z województwa dolnośląskiego, najniższe z lubuskiego. Tabela 22 zestawia szczegółowe miary tendencji rozkładu (średnia) i rozproszenia (odchylenie standardowe) dla uczniów z poszczególnych województw. Te dane przedstawione są również na kartogramach (rysunek 3, 4 i 5) w podziale na województwa według wyników kolejnych części *TMUP*. Za pomocą coraz intensywniejszego koloru ukazane są coraz wyższe wyniki punktowe, jakie uzyskali uczniowie w tym województwie. Im kolor mniej intensywny, tym niższe wyniki punktowe uczniów danego województwa.

Tabela 22. Statystyki średniej i odchylenia standardowego uzyskanego przez uczniów w poszczególnych województwach Polski

Województwo	N	Razem cz. 1		Razem cz. 2		Razem cz. 3		Ogółem TMUP 1,2,3	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
dolnośląskie	157	9,36	2,68	6,64	2,03	9,26	2,3	25,26	5,36
kujawsko-pomorskie	164	9,05	2,14	6,74	1,92	8,71	2,23	24,51	4,33
lubelskie	221	8,76	2,21	5,71	1,93	8,6	2,22	23,07	4,16
lubuskie	82	7,3	1,99	5,37	2,09	7,89	2,22	20,56	4,27
łódzkie	171	8,5	2,13	5,7	1,89	8,75	2,29	22,95	4,09
małopolskie	271	8,59	2,53	5,93	1,91	9,26	1,83	23,78	4,19

Województwo	N	Razem cz. 1		Razem cz. 2		Razem cz. 3		Ogółem	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
mazowieckie	316	8,69	2,23	5,78	2,04	8,74	2,58	23,22	4,61
opolskie	87	8,22	2,58	5,91	2,14	8,08	2,16	22,21	5,23
podkarpackie	223	8,57	2,43	5,89	1,94	8,9	2,03	23,36	4,31
podlaskie	105	8,9	2,17	5,7	1,73	9,17	1,89	23,77	3,52
pomorskie	144	8,18	2,51	5,83	1,81	8,72	2,12	22,73	4,58
śląskie	297	8,56	2,15	5,54	1,92	8,78	2,2	22,88	4,19
świętokrzyskie	132	8,61	2,29	5,97	1,86	8,52	2,99	23,11	4,17
warmińsko-mazurskie	128	8,29	2,35	5,84	1,98	8,61	2,32	22,74	4,26
wielkopolskie	275	8,3	2,27	6,13	2,04	8,44	2,15	22,87	4,3
zachodniopomorskie	90	8,41	2,63	5,71	1,87	8,18	2,16	22,3	4,35

■ – najwyższy wynik, ■ – najniższy wynik.

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 3. Kartogram średnich wartości skali TPUM dla części pierwszej.

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 4. Kartogram średnich wartości skali TPUM dla części drugiej.
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 5. Kartogram średnich wartości skali TPUM dla części trzeciej.
Źródło: opracowanie własne.

Postawiono też pytanie, czy miejsce zamieszkania różnicuje poziom percepcji umiejętności muzycznych uczniów po pierwszym etapie edukacyjnym. Wynik okazał się być istotny w części pierwszej i części drugiej *TMUP*. Wyniki z części trzeciej okazały się być podobne u wszystkich uczniów bez względu na miejsce zamieszkania. Ostatecznie analiza *TMUP* dała wynik istotny statystycznie. Najwyższe wyniki uzyskali uczniowie zamieszkujący w miastach (tabela 23).

Tabela 23. Różnice w średnich (rangach) wśród uczniów w zależności od miejsca zamieszkania

Miejsce zamieszkania		N	M	SD	P
Razem cz. 1	miasto wojewódzkie	527	8,39	2,37	0,000
	miasto	1402	8,79	2,35	
	gmina miejska	334	8,13	2,20	
	wieś	600	8,46	2,33	
	ogółem	2863	8,57	2,35	
Razem cz. 2	miasto wojewódzkie	527	5,75	1,99	0,017
	miasto	1402	6,02	1,98	
	gmina miejska	334	5,81	1,80	
	wieś	600	5,82	2,01	
	ogółem	2863	5,90	1,97	
Razem cz. 3	miasto wojewódzkie	527	8,59	2,40	0,221
	miasto	1402	8,78	2,19	
	gmina miejska	334	8,85	2,08	
	wieś	600	8,67	2,15	
	ogółem	2863	8,73	2,21	
Ogółem <i>TMUP</i>	miasto wojewódzkie	527	22,74	4,53	0,000
	miasto	1402	23,59	4,50	
	gmina miejska	334	22,79	3,91	
	wieś	600	22,94	4,41	
	ogółem	2863	23,20	4,44	

Źródło: opracowanie własne.

3.2. Wyniki *TMUP* a kwalifikacje muzyczne nauczyciela definiowane dychotomicznie

3.2.1. Wyniki ogólne

Kolejna istotna część analizy materiału badawczego dotyczyła ustaleń, czy istnieje zależność pomiędzy muzycznymi umiejętnościami percepcyjnymi uczniów badanymi *Testem TMUP* a kwalifikacjami muzycznymi nauczyciela definiowanymi dychotomicznie (posiada/nie posiada kwalifikacji). Z tego względu przeprowadzono test *U Manna-Whitneya*, który wykazał brak istotnej zależności w tej kwestii. Zarówno w pierwszej, drugiej, jak

i trzeciej części *Testu TMUP* wynik okazał się być nieistotny statystycznie. Także całościowy wynik *TMUP* okazał się być nieistotny ($p = 0,889$). Różnice w średnich rangach są na tyle małe, że trudno uznać je za istotnie różnicujące grupy (tabela 24). Można więc wysnuć wniosek, że formalne kwalifikacje nauczyciela nie różnicują umiejętności muzycznych uczniów, a więc nie ma istotnej różnicy pomiędzy wynikami uczniów, których nauczyciel posiada formalne muzyczne kwalifikacje, a wynikami uczniów, których nauczyciel nie posiada udokumentowanych kwalifikacji.

Tabela 24. Różnice w średnich (rangach) wśród uczniów w zależności od deklarowanych dichotomicznie kwalifikacji nauczyciela

Test TMUP	Kwalifikacje nauczyciela	N	M	SD	Średnia ranga	U	U Manna-Whitneya
Razem cz. 1	nie ma	2383	8,55	2,34	1425,50	U	556438,5
	ma	480	8,64	2,35	1464,25	Z	-,945
	Ogółem	2863	8,57	2,34		p	0,345
Razem cz. 2	nie ma	2383	5,92	1,98	1440,76	U	551054,0
	ma	480	5,82	1,95	1388,53	Z	-1,278
	Ogółem	2863	5,90	1,97		p	0,201
Razem cz. 3	nie ma	2383	8,72	2,21	1430,79	U	569025,0
	ma	480	8,79	2,22	1438,03	Z	0,860
	Ogółem	2863	8,73	2,21		p	-,177
Ogółem TMUP 1, 2, 3	nie ma	2383	23,20	4,45	1432,97	U	569617,5
	ma	480	23,25	4,41	1427,20	Z	-,140
	Ogółem	2863	23,20	4,44		p	0,889

Źródło: opracowanie własne.

3.2.2. Wyniki w zakresie TMUP z podziałem na płeć

Interesującą kwestią było wykrycie istniejących różnic wyników *Testu TMUP* dziewcząt i chłopców uczących się u nauczycieli posiadających i nie posiadających kwalifikacji muzycznych (tabela 25).

Analiza wykazała, że w grupie uczniów, których nauczyciele nie posiadali kwalifikacji muzycznych, dziewczynki uzyskały zdecydowanie lepsze wyniki niż chłopcy. We wszystkich przypadkach wynik okazał się być istotny statystycznie. Tak więc można postawić jednoznaczny wniosek, że grupy te znacznie się od siebie różnią. W przypadku nauczycieli, którzy posiadali kwalifikacje muzyczne, dziewczynki i chłopcy charakteryzowali się podobnym poziomem percepcji umiejętności muzycznych w części pierwszej i w części drugiej. Jedynie różnicujący okazał się trzeci element *Testu TMUP*, gdzie dziewczęta uzyskały wyższe wyniki niż chłopcy. W konsekwencji wszystkie wyniki kwestionariusza okazały się istotne statystycznie, przy czym dziewczynki uzyskały wyższe wyniki niż chłopcy.

Tabela 25. Różnice w średnich (rangach) wśród dziewcząt i chłopców w zależności od deklarowanych dychotomicznie kwalifikacji nauczyciela

Kwalifikacje nauczyciela		Płeć	N	M	SD	Średnia ranga	p
Nie ma	Razem cz. 1	dziewczynka	1130	8,69	2,36	1167,25	0,014
		chłopiec	1136	8,46	2,31	1099,93	
		ogółem	2266				
	Razem cz. 2	dziewczynka	1130	6,08	1,95	1181,59	0,000
chłopiec		1136	5,79	1,99	1085,67		
ogółem		2266					
Razem cz. 3	dziewczynka	1130	9,08	2,04	1229,91	0,000	
	chłopiec	1136	8,40	2,28	1037,60		
	ogółem	2266					
Ogół TMUP	dziewczynka	1130	23,86	4,35	1223,45	0,000	
chłopiec	1136	22,65	4,42	1044,02			
ogółem	2266						
Ma	Razem cz. 1	dziewczynka	221	8,81	2,32	241,89	0,089
		chłopiec	240	8,40	2,37	220,97	
		ogółem	461				
	Razem cz. 2	dziewczynka	221	6,00	1,98	240,71	0,128
chłopiec		240	5,65	1,92	222,06		
ogółem		461					
Razem cz. 3	dziewczynka	221	9,18	2,18	253,90	0,000	
	chłopiec	240	8,41	2,19	209,91		
	ogółem	461					
Ogół TMUP	dziewczynka	221	23,99	4,37	253,42	0,001	
chłopiec	240	22,45	4,34	210,35			
Ogółem	461						

Źródło: opracowanie własne.

Wyjaśniając przedstawione wyniki, warto przypomnieć, że dobór próby był losowy. Losowano szkoły jedynie uwzględniając ich umiejscowienie na terenie Polski. Nauczyciele nie byli dobierani do badań celowo (ze względu na posiadane, bądź nie posiadane wykształcenie muzyczne). Dlatego warto podkreślić, że do grupy tej trafiło jedynie 18 nauczycieli, którzy deklarowali posiadanie jakichkolwiek kwalifikacji muzycznych. Biorąc pod uwagę ogół badanych nauczycieli, których było 150, grupa ta stanowi zaledwie 12%. Stąd prawdopodobnie wynika statystyczny brak różnic w osiągnięciach *TMUP* u ich uczniów.

3.3. Deklarowana aktywność muzyczna uczniów

Analiza statystyczna (test nieparametryczny *U Manna-Whitneya*) aktywności muzycznej dzieci (*Skala AMD*) wykazała brak różnic pomiędzy grupami uczniów prowadzonych przez nauczyciela z kwalifikacjami muzycz-

nymi i bez tychże kwalifikacji. Uczniowie, których nauczyciele posiadali formalne kwalifikacje muzyczne, osiągnęli taki sam wynik deklarowanej aktywności muzycznej, co uczniowie z drugiej grupy.

Kolejna analiza dotyczyła określenia różnic między dziewczynkami a chłopcami. Przeprowadzony test t dla prób niezależnych wykazał, że dziewczęta osiągnęły wyższe wyniki ($M=18,48$; $SD=5,94$) niż chłopcy ($M=13,90$; $SD=13,90$). Wynik okazał się być istotny statystycznie dla $p<0,000$. Oznacza to, że obie badane grupy znacznie się od siebie różnią poziomem deklaratywnej aktywności muzycznej. Sprawdzono również, czy płeć uczniów różnicowała się ze względu na posiadane kwalifikacje nauczyciela. Okazało się, że bez względu na to, czy nauczyciel posiadał, czy nie kwalifikacji muzycznych, dziewczynki uzyskały lepsze wyniki niż chłopcy. We wszystkich przypadkach wynik okazał się być istotny statystycznie. Tak więc można postawić jednoznaczny wniosek, że grupy dziewczynek i chłopców znacznie się od siebie różnią.

Zastosowana statystyka opisowa wskazuje na istniejące różnice między województwami w zakresie *Skali AMD*. Dane rozkładu wyników deklarowanej aktywności muzycznej uczniów w poszczególnych województwach Polski zestawia tabela 26.

Nietrudno zauważyć, że w trzech województwach: zachodniopomorskim, kujawsko-pomorskim i warmińsko-mazurskim wyniki są najwyższe,

Tabela 26. Statystyki średniej i odchylenia standardowego wyników uzyskanych przez uczniów w poszczególnych województwach Polski

Województwo	N	Wynik dla skali ADM	
		M	SD
dolnośląskie	157	15,64	6,29
kujawsko-pomorskie	164	17,37	6,19
lubelskie	221	15,84	6,97
lubuskie	82	13,85	6,5
łódzkie	171	16,54	5,99
małopolskie	271	16,92	6,64
mazowieckie	316	15,75	6,24
opolskie	87	14,67	6,7
podkarpackie	223	16,75	6,69
podlaskie	105	15,7	7,26
pomorskie	144	15,58	6,71
śląskie	297	16,1	5,93
świętokrzyskie	132	15,94	5,94
warmińsko-mazurskie	128	17,3	5,86
wielkopolskie	275	15,86	6,42
zachodniopomorskie	90	17,4	6,35

■ – najwyższy wynik, ■ – najniższy wynik.

Źródło: opracowanie własne.

zaś w woj. lubuskim – najniższe. Dane te zostały zilustrowane również na kartogramie (rysunek 6).



Rysunek 6. Kartogram średnich wartości AMD w poszczególnych województwach.
Źródło: opracowanie własne.

Kolejna interesująca kwestia, to próba poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy miejsce zamieszkania różnicuje poziom aktywności muzycznej. Wynik okazał się być istotny statystycznie (tabela 27). Tak więc poziom aktywności muzycznej zależny jest od miejsca zamieszkania. Najwyższe średnie wyniki uzyskali uczniowie zamieszkujący w miastach, a najniższe w miastach wojewódzkich. Wyniki uczniów szkół wiejskich nie odbiegają od średniej dla całego kraju.

Tabela 27. Różnice w średnich (rangach) wśród uczniów w zależności od miejsca zamieszkania

Miejsce zamieszkania		N	M	SD	P
AMD	miasto wojewódzkie	527	15,31	6,94	0,003
	miasto	1402	16,52	6,13	
	gmina miejska	334	15,95	6,54	
	wieś	600	16,17	6,54	
	ogółem	2863	16,16	6,43	

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 28 zestawiono rozkłady szczegółowych odpowiedzi uczniów na poszczególne pytania zawarte w *Skali AMD*, dotyczącej ich aktywności muzycznej z uwzględnieniem ich płci.

Tabela 28. Rozkład odpowiedzi na pytania Skali AMD z uwzględnieniem płci

Skala	Śpiewam, nucę				Ogółem	
	dziewczeta		chłopcy			
	N	%	N	%	N	%
Nigdy	43	3,2	177	12,9	230	8,1
Bardzo rzadko	56	4,1	123	9,0	187	6,5
Rzadko	227	16,7	433	31,7	693	24,3
Często	496	36,6	381	27,9	928	32,5
Bardzo często	534	39,4	253	18,5	817	28,6
Ogółem	1356	100,0	1367	100,0	2855	100,0

Skala	Słucham muzyki				Ogółem	
	dziewczeta		chłopcy			
	N	%	N	%	N	%
Nigdy	4	0,3	21	1,5	28	1,0
Bardzo rzadko	57	4,2	102	7,4	168	5,9
Rzadko	106	7,8	139	10,1	260	9,1
Często	495	36,5	523	37,9	1067	37,2
Bardzo często	695	51,2	594	43,1	1348	47,0
Ogółem	1357	100,0	1379	100,0	2871	100,0

Skala	Oglądam programy muzyczne				Ogółem	
	dziewczeta		chłopcy			
	N	%	N	%	N	%
Nigdy	166	12,3	349	25,7	541	19,0
Bardzo rzadko	152	11,2	217	16,0	380	13,4
Rzadko	506	37,4	466	34,3	1027	36,1
Często	357	26,4	230	16,9	619	21,8
Bardzo często	172	12,7	96	7,1	277	9,7
Ogółem	1353	100,0	1358	100,0	2844	100,0

Skala	Tańczę, poruszam się przy muzyce				Ogółem	
	dziewczeta		chłopcy			
	N	%	N	%	N	%
Nigdy	64	4,7	300	22,2	380	13,4
Bardzo rzadko	111	8,2	200	14,8	321	11,3
Rzadko	279	20,6	408	30,1	734	25,8
Często	417	30,8	301	22,2	747	26,3
Bardzo często	482	35,6	145	10,7	6n0	23,2
Ogółem	1353	100,0	1354	100,0	2842	100,0

Skala	Komponuję muzykę, wymyślam rytmy i melodie				Ogółem	
	dziewczęta		chłopcy			
	N	%	N	%	N	%
Nigdy	281	20,8	490	36,1	815	28,7
Bardzo rzadko	149	11,0	167	12,3	329	11,6
Rzadko	344	25,5	286	21,0	650	22,9
Często	355	26,3	272	20,0	663	23,3
Bardzo często	221	16,4	144	10,6	384	13,5
Ogółem	1350	100,0	1359	100,0	2841	100,0

Skala	Gram na instrumencie muzycznym				Ogółem	
	dziewczęta		chłopcy			
	N	%	N	%	N	%
Nigdy	318	23,9	455	34,2	808	28,9
Bardzo rzadko	129	9,7	195	14,6	342	12,2
Rzadko	363	27,2	352	26,4	754	27,0
Często	281	21,1	205	15,4	512	18,3
Bardzo często	242	18,2	125	9,4	380	13,6
Ogółem	1333	100,0	1332	100,0	2796	100,0

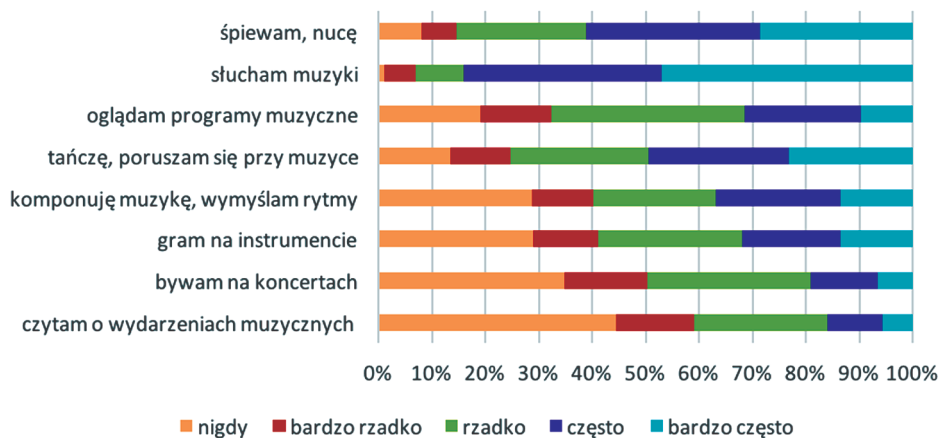
Skala	Bywam na koncertach muzycznych				Ogółem	
	dziewczęta		chłopcy			
	N	%	N	%	N	%
Nigdy	360	27,0	571	43,1	968	34,7
Bardzo rzadko	200	15,0	217	16,4	434	15,5
Rzadko	446	33,4	352	26,5	855	30,6
Często	217	16,3	121	9,1	353	12,6
Bardzo często	111	8,3	65	4,9	182	6,5
Ogółem	1334	100,0	1326	100,0	2792	100,0

Skala	Czytam na temat różnych wydarzeń muzycznych				Ogółem	
	dziewczęta		chłopcy			
	N	%	N	%	N	%
Nigdy	465	34,9	718	54,1	1237	44,4
Bardzo rzadko	206	15,5	184	13,9	408	14,6
Rzadko	390	29,3	273	20,6	693	24,9
Często	179	13,4	95	7,2	291	10,4
Bardzo często	91	6,8	57	4,3	157	5,6
Ogółem	1331	100,0	1327	100,0	2786	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Wykres przedstawiony na rysunku 7 oraz tabela 29 przedstawia procentowo uzyskane wyniki na *Skali AMD* dla wszystkich uczniów.

Okazuje się, że dominującą formą aktywności muzycznej uczniów po I etapie edukacyjnym jest słuchanie muzyki (bardzo często słucha jej 47%,



Rysunek 7. Wykres skumulowany odpowiedzi udzielonych na skali AMD.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 29. Zestawienie wyników zbiorczych skali AMD dla całej grupy respondentów. Dane [%].

Skala	Śpiewam, nucę	Stucham muzyki	Oglądam programy muzyczne	Tańczę, poruszam się przy muzyce	Komponuję muzykę, wymyślam rytmy	Gram na instrumencie	Bywam na koncertach	Czytam o wydarzeniach muzycznych
Nigdy	8,1	1,0	19,0	13,4	28,7	28,9	34,7	44,4
Bardzo rzadko	6,5	5,9	13,4	11,3	11,6	12,2	15,5	14,6
Rzadko	24,3	9,1	36,1	25,8	22,9	27	30,6	24,9
Często	32,5	37,2	21,8	26,3	23,3	18,3	12,6	10,4
Bardzo często	28,6	47,0	9,7	23,2	13,5	13,6	6,5	5,6

Źródło: opracowanie własne.

często 37,2% respondentów), następnie śpiewanie, które deklaruje jako bardzo często stosowaną formę 28,6% uczniów, jako często – 32,5%. W kolejności dzieci wskazały na ruch przy muzyce, następnie komponowanie i granie oraz jako najmniej preferowane – bywanie na koncertach i czytanie o muzyce.

3.4. Kompetencje muzyczne nauczycieli

Poprzednie podrozdziały *Raportu* omawiały kompetencje muzyczne uczniów po I etapie edukacyjnym w aspekcie umiejętności percepcyjnych,

jak i ich aktywność muzyczną. Z tego względu interesująca jest sylwetka ich nauczyciela nauczania zintegrowanego. W jakie kompetencje formalne, muzyczne i metodyczne jest wyposażony? W tabelach 30–37 przedstawione są dane rozkładu odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli na pytania z *Kwestionariusza Ankiety dla Nauczyciela*.

Analizując szczegółowe dane z tabeli 30, można wyciągnąć generalny wniosek, że nauczyciele nie angażują się w aktywność muzyczną. Jedynie co trzeci nauczyciel śpiewa w chórze/ zespole, co szósty gra na instrumencie, a co jedenasty tańczy w zespole. Chociaż przeszło 61% nauczycieli deklaruje, że potrafi grać na jakimkolwiek instrumencie jednak ta praktyka nie przekłada się na ich zaangażowanie w aktywność muzyczną.

Tabela 30. Odpowiedzi nauczycieli klas I–III na pytania dotyczące zaangażowania w aktywność muzyczną

Zaangażowanie w aktywność muzyczną typu:	Tak		Nie	
	N	%	N	%
Śpiew w chórze lub zespole	55	36,7	95	63,3
Gra na instrumencie w zespole instrumentalnym	22	14,7	128	85,3
Taniec w zespole tanecznym	12	8,0	138	92,0
Inne doświadczenie muzyczne	19	12,7	131	87,3

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 31 zestawiono dokładne rozkłady odpowiedzi dla deklarowanych poziomów umiejętności grania na instrumentach muzycznych. Już po bieżącej analizie wskazuje, że w większości są to umiejętności na poziomie podstawowym. W pozycji „inne” nauczyciele wymieniali np.: instrumenty perkusyjne, dzwonki, akordeon, klarnet, mandolina, harmonijka ustna.

Tabela 31. Deklarowane przez nauczycieli poziomy gry na instrumentach

Czy potrafi Pani/Pan grać na instrumencie muzycznym	Tak				Nie			
	N		%		N		%	
	92	61,3	58	38,7				
Skala	Fortepian		Gitara		Flet		Inne	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0: nie gram	99	66,0	123	82,0	78	52,0	125	83,2
1: początkujący	24	16,0	12	8,0	27	18,0	6	4,0
2	12	8,0	4	2,7	13	8,7	5	3,4
3	7	4,7	7	4,7	18	12,0	6	4,0
4	8	5,3	3	2,0	11	7,3	5	3,4
5: zaawansowany	0	0,0	1	0,7	3	2,0	3	2,0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 32 przedstawia odpowiedzi 139 nauczycieli dotyczące częstotliwości uczestnictwa dzieci w koncertach muzycznych podczas ich pobytu w klasach I–III. Jak widać najczęstszą odpowiedzią, udzieloną przez około połowę respondentów, była odpowiedź: „raz lub dwa razy w roku”.

Tabela 32. Uczestnictwo w koncertach z klasą w latach 2013–2015

Częstotliwość chodzenia na koncerty z klasą w latach 2013–2015	Odpowiedzi	
	N	%
Przynajmniej raz w miesiącu	37	26,6
Raz lub dwa razy w roku	66	47,5
Rzadziej niż raz w roku	23	16,5
Nigdy	13	9,4
Ogółem	139	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 33 zestawia opinie nauczycieli na temat preferowanych przez ich uczniów form aktywności muzycznej. Najwięcej respondentów twierdzi, że ich uczniowie lubią śpiew zbiorowy, słuchanie muzyki w klasie oraz inną aktywność. W pozycji „inna” wymieniano takie aktywności jak: taniec ludowy, ilustracje muzyczne, zabawy przy muzyce. Najmniej popularne formy aktywności to gra na instrumentach lub komponowanie muzyki.

Tabela 33. Opinia nauczycieli na temat preferowanych przez uczniów form aktywności muzycznej

Preferencje uczniów w wybranych formach aktywności muzycznej	M	SD	Minimum	Maksimum	Dominanta
Śpiew zbiorowy	4,01	0,65	2	5	4
Śpiew indywidualny	3,58	0,76	2	5	4
Taniec zbiorowy	3,32	0,92	1	5	4
Taniec indywidualny	3,02	0,89	1	5	3
Gra na instrumentach melodycznych indywidualna	2,94	0,95	1	5	3
Gra na instrumentach melodycznych zbiorowa	2,86	0,98	1	5	3
Gra na instrumentach niemelodycznych (perkusyjnych) zbiorowa	3,47	0,98	1	5	4
Gra na instrumentach niemelodycznych (perkusyjnych) indywidualna	3,27	0,98	1	5	4
Słuchanie muzyki w klasie	3,92	0,71	1	5	4
Komponowanie muzyki	2,59	1,01	1	5	3
Inna	4,33	0,82	3	5	5

Źródło: opracowanie własne.

Z tabeli 34 przedstawiamy dane o muzycznej działalności nauczycieli w klasach I–III. Tabela zawiera również informacje na temat ich opinii

o realizacji edukacji muzycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym. Zdecydowana większość nauczycieli przygotowuje utalentowane dzieci do konkursów czy przeglądów muzycznych. Taką deklarację złożyło 62% nauczycieli. Co trzeci nauczyciel deklaruje potrzebę realizacji zadań muzycznych w klasie I–III codziennie. I tylko 1 nauczyciel na 147 deklarował, że zajęcia muzyczne mogłyby być realizowane rzadziej niż raz w tygodniu. Według nauczycieli najbardziej efektywnym sposobem uczenia piosenek jest nauka ze słuchu za pomocą oryginalnych nagrań. Co czwarty nauczyciel uważa, że nauka piosenki ze słuchu jest efektywna wtedy, gdy nauczyciel śpiewa piosenki dzieciom a cappella. Tylko jeden nauczyciel wskazał naukę za pomocą nut. Wśród wymienionych innych metod uczenia piosenki pojawiły się: uczenie z podkładu muzycznego, ilustracja ruchowa, rytmizacja, „echo”, słuchanie i śpiewanie przez nauczyciela. Analizując przedstawione dane można stwierdzić, że nauczyciele łączą edukację muzyczną z edukacją w zakresie innych przedmiotów. Najczęściej robią to z edukacją polonistyczną i plastyczną. Według opinii nauczycieli jako najlepsze instrumenty muzyczne, które wspomagają naukę, wymieniono: pianino/ keyboard (prawie 40%) i dzwonki (blisko 20%). Jako najczęściej używany instrument w procesie nauczania, wymieniono dzwonki i flet prosty.

Tabela 34. Działalność muzyczna nauczycieli w klasach I–III i ich opinie na ten temat

Czy przygotowała Pan/Pani utalentowane muzycznie dzieci do konkursów i przeglądów muzycznych	Tak		Nie	
	N	%	N	%
	93	62	57	38,0
Opinia na temat potrzeby częstotliwości realizacji zajęć muzycznych w klasach I–III	Odpowiedzi			
	N		%	
Codziennie	45		30,6	
Co drugi dzień	24		16,3	
Dwa razy w tygodniu	54		36,7	
Raz w tygodniu	23		15,6	
Rzadziej niż raz w tygodniu	1		0,7	
Ogółem	147		100,0	
Najbardziej efektywny sposób uczenia piosenki	Odpowiedzi			
	N		%	
nauka ze słuchu – słuchając oryginalnych nagrań	118		54,4	
nauka ze słuchu – śpiewanie piosenki dzieciom przez nauczyciela a cappella	53		24,4	
nauka ze słuchu – śpiewanie piosenki dzieciom z akompaniamentem granym na żywo	32		14,7	
nauka ze słuchu – z pomocą nut	7		3,2	
z nut	1		0,5	
inaczej	6		2,8	
Ogółem	217		100,0	

Łączenie edukacji muzycznej edukacją szkolną	Odpowiedzi	
	N	%
polonistyczną	102	33,7
matematyczną	10	3,3
kulturą fizyczną	11	3,6
środowiskową	53	17,5
plastyczną	51	16,8
techniczną	70	23,1
nie łączę	6	2,0
Ogółem	303	100,0

Wybór instrumentu do wspomagania zajęć (pyt. 19)	Odpowiedzi	
	N	%
flet prosty sopranowy	28	13,6
dzwonki (cymbałki)	40	19,4
pianino/keyboard	81	39,3
flażolet	13	6,3
gitara	32	15,5
inny,	12	5,8
Ogółem	206	100,0

Najczęściej używany instrument do realizacji zajęć	Odpowiedzi	
	N	%
flet prosty sopranowy	44	26,0
dzwonki (cymbałki)	85	50,3
pianino/keyboard	19	11,2
flażolet	6	3,6
gitara	15	8,9
Ogółem	169	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele spotykają się z licznymi problemami, które utrudniają realizację zadań muzycznych. Jest nimi niedostateczna liczba instrumentów, a także brak odpowiednich kursów i szkoleń muzycznych dla nauczycieli, czy zbyt mała liczba godzin przeznaczona na zajęcia muzyczne (dane w tabeli 35). W tabeli 36 znajdują się oceny używanego pakietu edukacyjnego.

Tabela 35. Czynniki utrudniające wspomaganie realizacji zadań muzycznych

Czynniki utrudniające wspomaganie realizacji zadań muzycznych	Odpowiedzi	
	N	%
Brak instrumentów	45	11,5
Niedostateczna liczba instrumentów dla całej klasy	87	22,3
Niska jakość instrumentów	32	8,2
Brak odpowiednio opracowanego repertuaru szkolnego	38	9,7
Brak odpowiednich kursów i szkoleń muzycznych dla nauczycieli	70	17,9
Brak możliwości korzystania przez nauczyciela z kursów i szkoleń muzycznych	6	1,5

Czynniki utrudniające wspomaganie realizacji zadań muzycznych	Odpowiedzi	
	N	%
Zbyt mała liczba godzin przeznaczona na zajęcia muzyczne	58	14,8
Znaczne zróżnicowanie zdolności muzycznych uczniów w klasie	45	11,5
Inne, jakie?	10	2,6

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 36. Ocena pakietu edukacyjnego

Skala użyteczności	Użyteczność pakietu		Kompletność treści i pakietu		Stopień trudności ćwiczeń w pakiecie		Związek z innymi treściami edukacyjnymi		Stopień trudności piosenek w pakiecie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo nie-użyteczny	1	0,7	2	1,3	0	0	0	0	2	1,3
Nieużyteczny	5	3,3	24	16	8	5,4	2	1,3	5	3,3
Trudno powiedzieć	28	18,7	30	20	67	45	21	14,1	60	40
Użyteczny	79	52,7	64	42,7	53	35,6	40	26,8	64	42,7
Bardzo użyteczny	10	6,7	9	6	3	2	63	42,3	2	1,3
Brak zdania	27	18	21	14	18	12,1	6	4	17	11,3

Źródło: opracowanie własne.

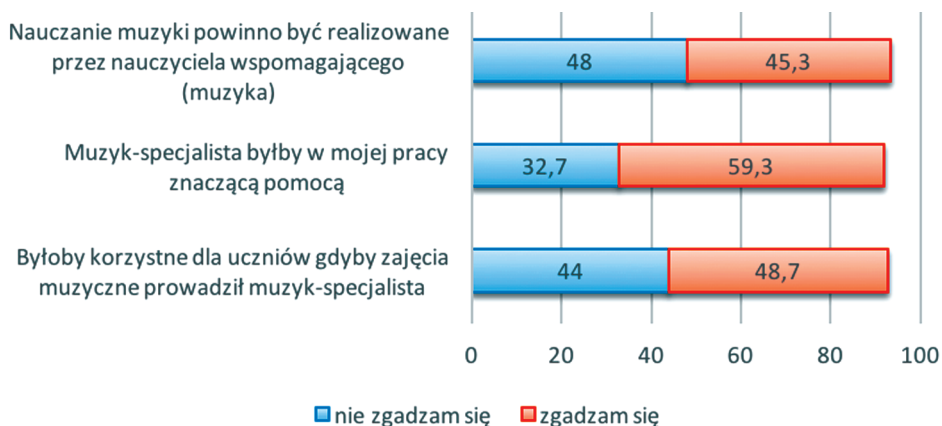
W kwestii wprowadzenia do nauczania wczesnoszkolnego nauczyciela muzyka-specjalisty opinie są podzielone. Za wprowadzeniem jednak zdecydowanie opowiada się 59,3% badanych. Ich zdaniem muzyk-specjalista byłby znaczącą pomocą. Opinie te przedstawia tabela 37 i rysunek 8.

Tabela 37. Skala opinii na temat prowadzenia zajęć przez specjalistę (suma dla 3 pytań)

Zajęcia powinien prowadzić muzyk-specjalista	Odpowiedzi	
	N	%
Zdecydowanie nie zgadzam się	42	28,0
Nie zgadzam się	36	24,0
Zgadzam się	22	14,7
Zdecydowanie, zgadzam się	50	33,3
Ogółem	150	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje nauczyciela skumulowane zostały w pięciu indeksach: doświadczenia muzyczne (pyt. 10, 12), doświadczenia metodyczne (pyt. 13, 16, 17, 18), umiejętność wykorzystywania doświadczeń muzycznych (pyt.



Rysunek 8. Wizualizacja danych dotyczących opinii nauczyciela o wprowadzeniu do nauczania początkowego muzyka-specjalisty.

Źródło: opracowanie własne.

14, 15, 19, 20), samoocena zadowolenia z prowadzonych zajęć muzycznych oraz preferencje dotyczące wspomagania zajęć muzycznych przez nauczyciela specjalistę (pyt. 27). Analiza danych wykazała, że spośród zdefiniowanych indeksów największą wagę przypisuje się umiejętnościom wykorzystania doświadczeń muzycznych – na które (warto przypomnieć) składają się takie umiejętności jak: ocena preferencji uczniów w wybranych formach aktywności muzycznej (pyt. 14), przygotowanie utalentowanych uczniów do konkursów i przeglądów muzycznych (pyt. 15), wybór instrumentu ze względu na dostępność (pyt. 19), instrument wybierany do wspomagania zajęć (pyt. 20). Najmniejszą rangę przypisywano zaś wspomaganiu zajęć muzycznych przez muzyka-specjalistę (wybrane stwierdzenia z pyt. 27).

3.5. Poziom umiejętności percepcyjnych i aktywności muzycznej uczniów a kwalifikacje muzyczne ich nauczycieli

Poniższa część analizy dotyczy związku między muzycznymi umiejętnościami percepcyjnymi a deklarowaną aktywnością muzyczną uczniów w rozbiciu na dwie zasadnicze grupy nauczycieli (tych, którzy posiadają muzyczne kwalifikacje i tych, którzy ich nie mają). Przeprowadzona analiza wykazała istnienie związku między badanymi zmiennymi. We wszystkich skalach wynik okazał się być istotny statystycznie. Poziom korelacji istnieje, aczkolwiek jest on na poziomie słabym. Można jednak wyciągnąć wniosek, że im wyższy poziom deklarowanej aktywności muzycznej uczniów, tym

wyższe wyniki uzyskane na ogólnej skali *TMUP* oraz jej podskalach. W przypadku uczniów, których nauczyciele posiadają kwalifikacje muzyczne, obserwuje się silniejszy (niewiele) związek między wynikami na *Skali AMD* a ogólnym wynikiem *TMUP*, $r=0,261$. Oznacza on słabą korelację, chociaż z tendencją do średniej. Szczegółowe wyniki zestawiono w tabeli 38.

Tabela 38. Korelacje pomiędzy *TMUP* a poziomem deklarowanej aktywności muzycznej ADM u uczniów w dwóch grupach nauczycieli

Korelacje		Razem cz. 1	Razem cz. 2	Razem cz. 3	Ogółem <i>TMUP</i> cz. 1, 2, 3	Deklarowana aktywność muzyczna ADM
Razem cz. 1	r		,183**	,198**	,707**	,136**
	p		,000	,000	,000	,000
	n		2383	2383	2383	2383
Razem cz. 2	r	,232**		,196**	,639**	,126**
	p	,000		,000	,000	,000
	n	480		2383	2383	2383
Razem cz. 3	r	,190**	,121**		,689**	,163**
	p	,000	,008		,000	,000
	n	480	480		2383	2383
Ogółem <i>TMUZ</i> 1, 2, 3	r	,732**	,628**	,658**		,209**
	p	,000	,000	,000		,000
	n	480	480	480		2383
Deklarowana aktywność muzyczna ADM	r	,200**	,150**	,175**	,261**	
	p	,000	,001	,000	,000	
	n	480	480	480	480	

Górna macierz ■ – uczniowie, których nauczyciele nie mają kompetencji muzycznych. Dolna macierz ■ – uczniowie, których nauczyciele mają kompetencje muzyczne.

*** Poziom istotności $p < 0,001$.

** Poziom istotności $p < 0,005$.

Źródło: opracowanie własne.

Zestawiono także korelacje między muzycznymi umiejętnościami percepcyjnymi a deklarowaną aktywnością muzyczną w rozbiciu wyników dziewcząt i chłopców. W obu grupach obserwuje się istnienie słabego związku między badanymi zmiennymi.

Dodatkowo porównując różnice siły korelacji w obu grupach, można z łatwością zauważyć, że są one na takim samym poziomie. Zarówno w grupie dziewcząt jak i chłopców są one słabe (tabela 39).

W celu ustalenia związków pomiędzy muzycznymi umiejętnościami percepcyjnymi i deklarowaną aktywnością muzyczną wśród uczniów poszukiwano informacji, które charakteryzują posiadane przez nauczyciela kompetencje. W tym celu stworzono pięć zasadniczych indeksów: doświad-

Tabela 39. Korelacje pomiędzy TMUP a poziomem deklarowanej aktywności muzycznej AMD u dziewcząt i chłopców

Korelacje		Razem cz. 1	Razem cz. 2	Razem cz. 3	Ogółem TMUP cz. 1, 2, 3	Deklarowana aktywność muzyczna ADM
Razem cz. 1	r		,209**	,210**	,734**	,141**
	p		,000	,000	,000	,000
	n		1351	1351	1351	1351
Razem cz. 2	r	,165**		,171**	,643**	,140**
	p	,000		,000	,000	,000
	n	1376		1351	1351	1351
Razem cz. 3	r	,185**	,170**		,664**	,135**
	p	,000	,000		,000	,000
	n	1376	1376		1351	1351
Ogółem TMUZ 1, 2, 3	r	,695**	,624**	,688**		,203**
	p	,000	,000	,000		,000
	n	1376	1376	1376		1351
Deklarowana aktywność muzyczna ADM	r	,134**	,098**	,101**	,166**	
	p	,000	,000	,000	,000	
	n	1376	1376	1376	1376	

Górna macierz ■ – dziewczęta. Dolna macierz ■ – chłopcy.

** Poziom istotności $p < 0,005$.

Źródło: opracowanie własne.

czenie muzyczne, doświadczenie metodyczne, umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego, samoocena zadowolenia z prowadzonych zajęć oraz preferencje dotyczące wspomaganie zajęć muzycznych przez nauczyciela specjalistę.

Przeprowadzona analiza wykazała, że nie ma związku pomiędzy doświadczeniem muzycznym nauczycieli a uzyskiwanymi wynikami w *Teście TMUP* czy na *Skali AMD* u uczniów. Podobnie nie obserwuje się związku tego wyniku z doświadczeniem metodycznym nauczycieli. Najistotniejszą kompetencją jest umiejętność wykorzystywania doświadczenia muzycznego przez nauczyciela. To one korelują z poziomem wyników *TMUP* i *AMD* u uczniów. Warto przypomnieć, że im wyższe umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego przez nauczyciela, na które składają się: ocena preferencji większości uczniów w wybranych formach aktywności muzycznej (pyt. 14), przygotowanie utalentowanych uczniów do konkursów i przeglądów muzycznych (pyt. 15), wybór instrumentu ze względu na dostępność (pyt. 19), instrument wybierany do wspomaganie zajęć (pyt. 20) – tym wyższe wyniki w *Teście TMUP* i *Skali AMD* uzyskują uczniowie. Korelacje wahają się w przedziale od $r=0,3$ do $r=0,389$. Można je zin-

terpretować jako: średnia siła zachodzącego związku między zmiennymi. Szczegółowe dane zestawia poniższa tabela 40.

Tabela 40. Korelacje pomiędzy TMUP a poziomem deklarowanej aktywności muzycznej AMD a trzema indeksami

Testowane zmienne	Korelacja	Doświadczenie muzyczne	Doświadczenie metodyczne	Umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego
Razem cz. 1	r	0,015	0,109	0,342
	p	0,414	0,891	0,000
	N	2863	2863	2863
Razem cz. 2	r	-0,013	0,018	,339
	p	0,483	0,33	0,001
	N	2863	2863	2863
Razem cz. 3	r	0,023	-0,002	,300
	p	0,21	0,919	0,016
	N	2863	2863	2863
Ogółem TMUP	r	0,014	-0,027	,389
	p	0,456	0,143	0,004
	N	2863	2863	2863
Deklarowana aktywność muzyczna AMD	r	-0,001	-0,007	0,342
	p	0,975	0,69	0,009
	N	2863	2863	2863

Źródło: opracowanie własne.

Skontrolowano również istnienie związku między samooceną zadowolenia z prowadzonych zajęć a kompetencjami nauczycieli. Okazało się, że im wyższy poziom samooceny, tym większe doświadczenia muzyczne nauczycieli, wyższe doświadczenia metodyczne i wyższe umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego. Korelacje są dodatnie, co oznacza, że ze wzrostem poziomu jednej zmiennej wzrasta druga zmienna. Interpretując wielkości współczynników można wnioskować, że są one średnie (tabela 41).

Zastosowane w analizie predyktory w istotny sposób wpływają na wyjaśnienie zmienności wyników dotyczących poziomu samooceny zadowolenia z prowadzonych przez nauczyciela zajęć. Zaprezentowany model okazał się być dobrze dopasowany do danych: $F = 321,75$; $p < 0,000$. Tym samym odnosząc się do zmiennej zależnej samooceny należy wskazać, że zależność doświadczenia muzycznego jest istotna ($\beta = 0,16$; $p < 0,000$). Wzrost jednej wartości powoduje wzrost drugiej wartości. Można zatem wnioskować, że im wyższa samoocena tym wyższe doświadczenie muzyczne. W odniesieniu do drugiej zmiennej, która weszła do omawianego

Tabela 41. Korelacje pomiędzy stworzonymi indeksami

Skale		Doświadczenie mu- zyczne	Doświadczenie meto- dyczne	Umiejętności wyko- rzystywania doświad- czenia muzycznego	Samoocena zadowo- lenie z prowadzo- nych zajęć
Doświadczenie muzyczne	r		,348	,222	,390
	p		,000	,000	,000
Doświadczenie metodyczne	r	,348		,242	,262
	p	,000		,000	,000
Umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego	r	,222	,242		,392
	p	,000	,000		,000
Samoocena zadowolenie z prowadzonych zajęć	r	,390	,262	,392	
	p	,000	,000	,000	

Źródło: opracowanie własne.

modelu regresji należy zauważyć, iż ten predyktor również wyjaśnia zmienność cechy (w podobnym stopniu w porównaniu z pierwszym predyktorem). Można wnioskować, że doświadczenie metodyczne ma związek z poziomem samooceny ($\beta = 0,172$; $p = 0,000$). Im wyższy poziom samooceny, tym wyższy poziom doświadczenia metodycznego. Trzecim predyktorem jest umiejętność wykorzystywania doświadczenia muzycznego. W tym przypadku wartość β była najwyższa ($0,275$). W sposób istotny wyjaśnia on poziom samooceny, jaką posiadają nauczyciele w kontekście zadowolenia z prowadzonych zajęć. Poziom ten jest tym wyższy, im wyższe są umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego przez nauczycieli.

W tabeli 42 zestawiono dane dotyczące analizy różnic między dwiema grupami nauczycieli. Postawiono pytanie: Czy istnieją różnice pomiędzy dychotomiczną grupą nauczycieli (wykształcenie muzyczne ma/nie ma) a kompetencjami muzycznymi? Przeprowadzona analiza danych empirycznych wykazała, że nauczyciele, którzy posiadają kwalifikacje muzyczne osiągnęli znacznie wyższe wyniki w indeksie: doświadczenie muzyczne, metodyczne, umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego oraz w samoocenie zadowolenia z prowadzonych zajęć. Wyniki dla wszystkich czterech indeksów były istotne statystycznie na poziomie $p < 0,000$.

Wynik opinii dotyczącej realizacji zajęć przez muzyka specjalistę okazał się być nieistotny statystycznie. Można wnioskować, że wśród nauczycieli,

Tabela 42. Test różnic średnich dla poszczególnych indeksów ze względu na posiadane kwalifikacje nauczyciela

Skale	Kwalifikacje nauczyciela	N	M	SD	P
Doświadczenie muzyczne	nie ma	2383	4,32	3,82	0,000
	ma	480	9,73	4,17	
Doświadczenie metodyczne	nie ma	2383	9,20	2,59	0,000
	ma	480	11,99	3,33	
Umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego	nie ma	2383	34,72	10,09	0,000
	ma	480	40,40	7,45	
Samoocena zadowolenie z prowadzonych zajęć	nie ma	2383	7,12	2,45	0,000
	ma	480	9,09	1,53	
Pytanie 27 – opinie	nie ma	2383	1,51	1,24	0,792
	ma	480	1,50	1,15	

Źródło: opracowanie własne.

którzy posiadają kwalifikacje muzyczne dominuje taka sama opinia co do nauczania muzyki przez specjalistę, jak wśród nauczycieli, którzy ich nie mają.

3.6. Analiza odpowiedzi na pytania Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych

Ze względu na fakt, że poszczególne części *TMUP* posiadały różną ilość itemów, średnia arytmetyczna nie pozwalała na porównanie podskal *TMUP* między sobą. W poniższej tabeli 43 zestawiono wyniki wystandaryzowanej średniej z poszczególnych części *TMUP* celem ich porównania między sobą.

Tabela 43. Wyniki dla wystandaryzowanej średniej poszczególnych części *TMUP* i całości

Podskale	Dziewczynka	Chłopiec	Ogółem
Część 1	,5125	,4972	,5041
Część 2	,4336	,4118	,4217
Część 3	,6500	,6002	,6236
<i>TMUP</i> – razem	,5307	,5027	,5157

Źródło: opracowanie własne.

Analizując przedstawione wyniki, można zauważyć, że uczniowie udzielili najmniej poprawnych odpowiedzi w drugiej części *TUMP*. Najwięcej poprawnych odpowiedzi uczniowie udzielili w części trzeciej.

W kolejnych trzech tabelach 44–46 ukazano rozkłady prawidłowych odpowiedzi dla poszczególnych pytań w kwestionariuszu *TMUP*. Pytania te ułożono i posegregowano od takich, na które uczniowie udzielili najwięcej poprawnych odpowiedzi po te, gdzie odnotowano najmniej poprawnych

odpowiedzi. W części pierwszej *Testu TMUP* (tabela 44) poprawnie rozwiązane przez największą liczbę uczniów (86,5%) było **zadanie 4, przykład 1**. Dotyczyło ono rozpoznania trzyczęściowej formy utworu. Treść zadania: *Który rysunek pasuje najlepiej do budowy zaprezentowanego utworu?* Prezentowany utwór: S. Prokofiew, *Marsz koników polnych*. Wybrana przez 86,5% badanych prawidłowa odpowiedź to: *3 równe ułożone obok siebie prostokąty*.

Najmniej (8,3%) poprawnych odpowiedzi udzielonych zostało w **zadaniu 6, przykład 1**. Warto zwrócić uwagę, że jest to najniższy wynik w całym teście. Treść zadania: *Przedstawione niżej „buzie” wyrażają różne uczucia. Który z obrazków pasuje do słuchanej przez Ciebie muzyki? Otocz kółkiem poprawną odpowiedź*. Prezentowany fragment utworu: W.A. Mozart, *I cz. sonaty A-Dur KV 331*. Wybrana przez 8,3% badanych prawidłowa odpowiedź to: *buzia wesola*.

Tabela 44. Część pierwsza testu TMUP

Opis	Kolejność	Numer pytania	N poprawnych	% poprawnych
Najwięcej poprawnych odpowiedzi	pozycja 1	P.4.1	2476	86,5
	pozycja 2	P.1.2	2266	79,1
	pozycja 3	P.3.1	2161	75,5
	pozycja 4	P.7.2	2019	70,5
	pozycja 5	P.7.1	1988	69,4
	pozycja 6	P.1.1	1968	68,7
	pozycja 7	P.8.2	1613	56,3
	pozycja 8	P.3.2	1578	55,1
	pozycja 9	P.2.2	1400	48,9
	pozycja 10	P.5.2	1395	48,7
	pozycja 11	P.8.3	1188	41,5
	pozycja 12	P.4.2	984	34,4
	pozycja 13	P.5.1	967	33,8
	pozycja 14	P.2.1	935	32,7
	pozycja 15	P.6.2	853	29,8
	pozycja 16	P.8.1	505	17,6
Najmniej poprawnych odpowiedzi	pozycja 17	P.6.1	238	8,3

Źródło: opracowanie własne.

W części II testu (dane w tabeli 45) najwięcej prawidłowych odpowiedzi udzielonych zostało w **zadaniu 3, przykład 2**. Poprawnie rozwiązało go 72,6% uczniów. Zadanie dotyczyło porównania dwóch fragmentów utworów. Treść zadania: *Posłuchaj melodii. Usłyszysz ją dwukrotnie. Czy w kolejnych dwóch fragmentach wykorzystano tę melodię? Zaznacz kółkiem po-*

prawną odpowiedź. Prezentowane fragmenty utworów: J. S. Bach, *Toccatą d-moll*, jako wzór do porównania: a) z inną muzyką organową – J. S. Bach, *Toccatą E-dur*, b) z tym samym fragmentem *Toccaty d-moll*, w wykonaniu na skrzypcach. Wybrana przez niemal 73% badanych prawidłowa odpowiedź to: *wystąpiła w drugim fragmencie* (odpowiedź „b”).

Najmniej poprawnych odpowiedzi uczniowie udzielili **w zadaniu 7, przykład 1** (18,5%). Treść zadania: *Porównaj ze sobą dwa kolejne fragmenty muzyczne*: Prezentowane fragmenty utworów: a) Anonimowy autor z XVI w., *Taniec Rex*, b) A. Chaczaturian, *Walc* z baletu *Maskarada*. Odpowiedzi do wyboru: a) to dwa fragmenty muzyki dawnej, b) to dwa fragmenty muzyki współczesnej, c) 1-szy fragment to muzyka dawna, 2-gi – współczesna, d) 1-szy fragment to muzyka współczesna, 2-gi – dawna. Poprawną odpowiedź – „c” wskazało 18,5% badanych.

Tabela 45. Część druga testu TMUP

Opis	Kolejność	Numer pytania	N poprawnych	% poprawnych
Najwięcej poprawnych odpowiedzi	pozycja 1	P.3.2	2079	72,6
	pozycja 2	P.2.1	1724	60,2
	pozycja 3	P.4.2	1709	59,7
	pozycja 4	P.6.2	1703	59,5
	pozycja 5	P.6.1	1558	54,4
	pozycja 6	P.2.2	1255	43,8
	pozycja 7	P.5.1	1154	40,3
	pozycja 8	P.1.1	1097	38,3
	pozycja 9	P.7.2	947	33,1
	pozycja 10	P.4.1	826	28,9
	pozycja 11	P.5.2	822	28,7
	pozycja 12	P.1.2	791	27,6
	pozycja 13	P.3.1	708	24,7
Najmniej poprawnych odpowiedzi	pozycja 14	P.7.1	531	18,5

Źródło: opracowanie własne.

W części III *TMUP* (tabela 46) **zadanie 4, przykład 1** dotyczyło opisu wysłuchanego utworu. Ponieważ w obliczaniu wyników surowych zastosowano zasadę przypisania 1 punktu każdej wypowiedzi ucznia (0 punktów za brak wypowiedzi) wynik okazał się bardzo wysoki (95,2%). Kolejnym zadaniem, które rozwiązało aż 94,5% badanych okazało się **zadanie 5, przykład 2**. Treść zadania: *Słuchając fragmentu utworu, dobierz odpowiedni obrazek przedstawiający wykonawców*. Prezentowane fragmenty utworów: L. Boccherini *Menuet*, B. Rich, M. Roach *Figure Eights* (utwór na perkusję – jeden wykonawca). Obrazki do wyboru: zestaw perkusyjny dla jednego wy-

konawcy, trio jazzowe (trąbka, kontrabas, perkusja), sekstet jazzowy (klarinet, trąbka, puzon, gitara, kontrabas, perkusja). Poprawną odpowiedź „a” (perkusja) wskazało 94,5% badanych uczniów.

Najmniej poprawnych odpowiedzi udzielono w **zadaniu 1, przykład 2** (43,5%). Treść zadania: *Do jakiego rodzaju ruchów pasuje słuchany fragment muzyczny*: a) do podskoków, b) do marszu, c) do spaceru. Prezentowany fragment utworu: R. Schumann, *Rycerz na drewnianym koniu* ze zbioru *Sceny dziecięce*. Poprawną odpowiedź wybrało 44% badanych uczniów.

Tabela 46. Część trzecia testu TMUP

opis	kolejność	numer pytania	n poprawnych	% poprawnych
Najwięcej poprawnych odpowiedzi	pozycja 1	P.4.1	2725	95,2
	pozycja 2	P.5.2	2706	94,5
	pozycja 3	P.3.1	2106	73,6
	pozycja 4	P.5.1	1985	69,3
	pozycja 5	P.1.1	1776	62,0
	pozycja 6	P. 7.2	1660	58,0
	pozycja 7	P.6.1	1622	56,7
	pozycja 8	P.6.2	1616	56,4
	pozycja 9	P.2.1	1593	55,6
	pozycja 10	P.7.1	1554	54,3
	pozycja 11	P.3.2	1550	54,1
	pozycja 12	P.2.2	1473	51,4
	pozycja 13	P.6.3	1383	48,3
Najmniej poprawnych odpowiedzi	pozycja 14	P.1.2	1246	43,5

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 47 przedstawia ranking obejmujący trzy pozycje w dwóch grupach odpowiedzi: „najwięcej poprawnych” i „najwięcej niepoprawnych”. Widać z niego, że pozycję pierwszą i drugą w grupie „najwięcej poprawnych odpowiedzi” zajmują zadania z części III; natomiast te same pozycje w grupie „najmniej poprawnych odpowiedzi” zajmują zadania części I.

Tabela 47. Ranking dla wszystkich pozycji testu TMUP

Opis	Kolejność	Numer pytania TUMP	N poprawnych	% poprawnych
Najwięcej poprawnych odpowiedzi	pozycja 1	P.4.1 – część 3	2725	95,2
	pozycja 2	P.5.2 – część 3	2706	94,5
	pozycja 3	P.4.1 – część 1	2476	86,5
Najmniej poprawnych odpowiedzi	pozycja 1	P.6.1 – część 1	238	8,3
	pozycja 2	P.8.1 – część 1	505	17,6
	pozycja 3	P.7.1 – część 2	531	18,5

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza *testem chi²* wykazała, że istnieją różnice pomiędzy dziewczętami i chłopcami pod względem liczby poprawnie vs błędnie udzielonych odpowiedzi spośród sześciu zrangowanych pytań, które były najłatwiejsze i najtrudniejsze dla uczniów. Na pytanie 4.1 z części III i 5.2, również z tej części, dziewczęta częściej udzielały poprawnej odpowiedzi niż chłopcy. W tych dwóch przypadkach wynik okazał się być istotny statystycznie, co świadczyło o tym, że grupy nie są jednorodne pod względem liczby poprawnie vs niepoprawnie udzielonych odpowiedzi. Dane te przedstawia tabela 48.

Tabela 48. Analiza pytań, na które udzielono najwięcej poprawnych odpowiedzi oraz błędnych odpowiedzi z uwzględnieniem płci

Opis	Kolejność	Numer pytania TUMP	Płeć	P – poprawne [%] B – błędne	P
Najwięcej poprawnych odpowiedzi	pozycja 1	P.4.1 – część 3	D	P=96,7 / B=3,3	0,001
			Ch	P=94,0 / B=6,0	
	pozycja 2	P.5.2 – część 3	D	P=96,4 / B=3,6	0,000
			Ch	P=93,4 / B=6,6	
	pozycja 3	P.4.1 – część 1	D	P=87,1 / B=12,9	0,314
			Ch	P=85,8% / B=14,2	
Najmniej poprawnych odpowiedzi	pozycja 1	P.6.1 – część 1	D	P=8,8 / B=91,2	0,407
			Ch	P=7,9 / B=92,1	
	pozycja 2	P.8.1 – część 1	D	P=17,5 / B=82,5	0,880
			Ch	P=17,7 / B=82,3	
	pozycja 3	P.7.1 – część 2	D	P=17,8 / B=82,2	0,430
			Ch	P=19,0 / B=81,0	

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnej tabeli 49 zestawiono wyniki analizy zależności pomiędzy wielkością indeksu a poprawną vs błędną odpowiedzią na pytania testu TUMP.

Analiza danych wykazała, że w przypadku trzech pytań o największej liczbie poprawnych odpowiedzi nie dostrzega się statystycznych różnic pomiędzy uczniami, którzy udzielili poprawnych odpowiedzi w zależności od poziomu wartości indeksu deklarowanych kompetencji nauczyciela². Jedynie dla pytania 4.1 z części I TUMP występuje ta zależność. Uczniowie, którzy udzielali więcej poprawnych odpowiedzi, byli kształceni przez nauczycieli, których odpowiedzi w ankiecie wskazywały wyższy indeks ich samooceny. Analiza trzech najtrudniejszych pytań *Testu TMUP*, o najmniejszej liczbie poprawnych odpowiedzi wykazała, że wśród nauczycieli, u których wartość tego indeksu była niższa, uczniowie udzielali więcej błędnych od-

² Wartość indeksu jest parametrem ilościowym.

Tabela 49. Analiza pytań, na które udzielono najczęściej poprawnych odpowiedzi oraz błędnych odpowiedzi z uwzględnieniem czterech indeksów*

Opis	Kolejność	Numer pytania TUMP	P – poprawne B – błędne	Doświadczenie muzyczne	Doświadczenie metodyczne	Umiejętność wykorzysty- wania doświadczenia	Samoocena
Najwięcej poprawnych odpowiedzi	poz. 1	P.4.1 – cz. 3	B	0,197	0,714	0,069	0,431
			P				
	poz. 2	P.5.2 – cz. 3	B	0,782	0,757	0,812	0,765
			P				
	poz. 3	P.4.1 – cz. 1	B	0,123	0,416	0,648	0,015
			P(w)				
Najmniej poprawnych odpowiedzi	poz. 1	P.6.1 – cz. 1	B(w)	0,011	0,743	0,438	0,185
			P				
	poz. 2	P.8.1 – cz. 1	B(w)	0,995	0,000	0,737	0,862
			P				
	poz. 3	P.7.1 – cz. 2	B(w)	0,413	0,000	0,018	0,616
			P				

* Piąty indeks, czyli „preferencje dotyczące wspomagania zajęć muzycznych przez nauczyciela specjalistę” nie miał związku z udzielanymi przez uczniów odpowiedziami.

Źródło: opracowanie własne.

powiedzi. W tabeli 49 wyróżniono omawiane indeksy dla poszczególnych pytań, dla których wynik był istotny statystycznie i różnicował grupę. I tak w przypadku pytania 6.1 z części I testu, uczniów udzielających błędnych odpowiedzi uczyli nauczyciele, których deklarowane kompetencje wskazywały niższą wartość indeksu ich doświadczenia muzycznego. Analiza zależności odpowiedzi na pytanie 8.1 z części I wykazała, że uczniowie z klas nauczycieli, których indeks doświadczenia metodycznego wykazywał niską wartość, częściej udzielali błędnych odpowiedzi, niż z klas nauczycieli, których ów indeks miał wartość wyższą. Jeśli chodzi o odpowiedzi na pytanie 7.1 z części II, to uczniowie gorzej radzili sobie z tym zadaniem, jeśli deklarowane kompetencje nauczyciela uczącego w klasie I–III wskazywały niską wartość indeksu doświadczenia metodycznego i umiejętności wykorzystywania doświadczenia. We wszystkich tych przypadkach obserwujemy *p* istotne statystycznie.

4 | *Podsumowanie i wnioski*

Przeprowadzone badania kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym miały charakter diagnostyczny, eksploracyjny i weryfikujący. Dotyczyły uczniów – absolwentów pierwszego etapu nauczania zintegrowanego i ich nauczycieli. Badania przeprowadzone były na szeroką skalę i objęły całe terytorium Polski. Diagnostyce poddano kompetencje muzyczne 2863 uczniów w wieku 9–10–11 lat, znajdujących się na początku czwartego roku edukacji szkolnej oraz nauczycieli nauczania zintegrowanego (w liczbie 150), którzy przez trzy lata w ramach zintegrowanych zajęć prowadzili z nimi edukację muzyczną. Do badań wybrano losowo 150 szkół reprezentujących miasta i wsie wszystkich polskich województw.

Celem badań było postawienie diagnozy poziomu kompetencji muzycznych uczniów skupiającej się na muzycznych umiejętnościach percepcyjnych oraz wskazanie, jakie czynniki determinują te umiejętności. Z tego względu konieczne było zbadanie determinant tych kompetencji i analiza deklarowanej aktywności muzycznej dzieci (*Skala AMD*) oraz kompetencji muzycznych nauczycieli. Uzyskany materiał wykorzystany został do nakreślenia sylwetki nauczyciela nauczania zintegrowanego głównie w aspekcie jego wykształcenia formalnego i muzycznego. Interesujące były też informacje o metodycznych doświadczeniach tych nauczycieli. Uzyskany materiał badawczy posłużył próbie uchwycenia zależności, mogących zachodzić między muzycznymi kwalifikacjami nauczycieli lub ich brakiem, a osiągnięciami ich uczniów.

Kompetencje muzyczne uczniów zostały zdiagnozowane *Testem Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*. Zastosowana *Skala Aktywności Muzycznej Dzieci* oraz *Kwestionariusz Ankiety dla Nauczyciela* (w obszarze kompetencji nauczyciela klas I–III) posłużyły do określenia korelacji determinant z poziomem kompetencji muzycznych uczniów.

Pierwszy zakres badań obejmował kompetencje muzyczne dzieci, w szczególności poziom umiejętności percepcyjnych uczniów, diagnozowanych *Testem TMUP* (składał się z trzech części, punktowanych odpo-

wiednio: 17, 14 i 14 punktów, w sumie – 45 punktów). **Drugi zakres** obejmował aktywność muzyczną uczniów deklarowaną przy użyciu *Skali AMD* i dotyczył zbadania, czy istnieją zależności między kompetencjami muzycznymi uczniów a ich aktywnością muzyczną. *Skala AMD* zawierała osiem stwierdzeń, których stopień zgodności dzieci określały na pięciostopniowej skali: od „nigdy” do „bardzo często”. **Trzeci zakres** obejmował kwalifikacje nauczyciela nauczania zintegrowanego i skupiał się na określeniu jego sylwetki, głównie w zakresie kompetencji formalnych, muzycznych i metodycznych. Szczegółne miejsce zajęło zbadanie jego kompetencji muzycznych (*Kwestionariusz Ankiety dla Nauczyciela* zawierał 27 pytań). W tym celu wskaźniki (wynikające z zastosowanego narzędzia badawczego) owych kompetencji skumulowane zostały w pięciu indeksach: doświadczenia muzyczne, doświadczenia metodyczne, umiejętność wykorzystywania doświadczeń muzycznych, samoocena zadowolenia z prowadzonych zajęć muzycznych oraz preferencje dotyczące wspomagania zajęć muzycznych przez nauczyciela specjalistę.

Niezwykle ważna dla istoty prowadzonych badań była weryfikacja hipotezy mówiącej o związku kwalifikacji muzycznych nauczyciela z poziomem kompetencji muzycznych uczniów, co umożliwiło zastosowanie regresji, badającej taki wpływ. W szczególności sprawdzono, czy istnieją różnice między uczniami wynikające z posiadanego/nie posiadanego wykształcenia muzycznego nauczyciela. Wszystkie wyniki dotyczące kompetencji muzycznych uczniów przedstawione zostały z uwzględnieniem podziału na płeć oraz miejsca zamieszkania (miasto/wieś) i województwa.

4.1. Umiejętności percepcyjne (*Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*)

Wyniki badań umiejętności percepcyjnych muzyki absolwentów klas trzecich świadczą o różnicach występujących w całej badanej grupie uczniów. Wskazuje na to przede wszystkim rozpiętość wyników, wynosząca 37 punktów. Przyjęte kryterium analizy wyników pozwoliło wyodrębnić grupę ok. 80% badanych, która uzyskała wyniki mieszczące się między 18 a 28 punktów, czyli w środkowej części skali. Grupa ta w liczbie $N=2285$ (79,8%) jest wewnętrznie zróżnicowana, na co wskazuje zakres wyników równy 10 punktom. Pozostali badani w liczbie $N=256$, tj. 8,9% uzyskali poniżej 18 punktów, nieco więcej, bo 321 uczniów, tj. 11,2% populacji powyżej 28 punktów. Wyniki te tworzą rozkład normalny, w którym najliczniejszą grupę stanowią badani, których wyniki plasują się w środkowej części skali, zaś najmniej liczne grupy to te, które uzyskały najniższe i najwyższe wyniki.

Wyniki ogólne TMUP uwzględniające poszczególne części testu wskazują różnice w liczbie poprawnie udzielonych odpowiedzi. Okazało się, że w części III testu *Kojarzenie muzyki z treściami pozamuzycznymi, wrażliwość na brzmienie* najwięcej badanych w liczbie 2140, czyli 74,7% uzyskała powyżej połowy możliwych do uzyskania punktów. Żadnego zadania tej części testu nie rozwiązało 11 osób, (0,4% badanych), natomiast wszystkie zadania poprawnie rozwiązało 20 osób (0,7% badanych). Część ta sprawiła uczniom najmniej trudności. W części I testu *Percepcja elementów konstrukcyjnych utworu* wyniki w środkowej części skali uzyskała grupa 1765 uczniów (ok. 60% badanych). Nikt nie rozwiązał wszystkich siedemnastu zadań, a sześciu uczniów nie rozwiązało żadnego zadania. Można wnioskować, że w tej części testu uczniowie poradzili sobie nieco gorzej, niż w części III. Druga część testu okazała się najtrudniejsza. Najliczniejsza grupa badanych uczniów w liczbie 1947, (68,1% ogółu) uzyskało mniej niż połowę możliwych do uzyskania punktów. Osiem osób uzyskało 0 punktów, nikt też nie rozwiązał wszystkich zadań. Dane te wskazują na duże trudności, jakie napotkali uczniowie podczas rozwiązywania zadań testowych części II *Tożsamość w muzyce, wrażliwość na styl*.

Okazało się, że dziewczynki posiadają nieco wyższy poziom muzycznych umiejętności percepcyjnych niż chłopcy. We wszystkich przypadkach wynik okazał się być istotny statystycznie. Średnie wyników to: 23,88 punktów wśród dziewcząt i 22,62 punkty wśród chłopców (maksymalna liczba możliwych do uzyskania punktów wynosiła 45). Tak więc można postawić jednoznaczny wniosek, że badane grupy, zróżnicowane ze względu na płeć, różnią się od siebie.

Podobne wyniki otrzymano w trzech częściach *Testu TMUP*, gdzie średnie przedstawiały się zawsze na korzyść dziewcząt. W części I – na 17 możliwych do uzyskania punktów dziewczęta uzyskały 8,71, zaś chłopcy 8,45; w części II na 14 punktów dziewczęta uzyskały 6,07, chłopcy 5,76; w części III na 14 punktów dziewczęta uzyskały 9,1, a chłopcy 8,4 punktów. Powyższe wyniki potwierdza również analiza przy zastosowaniu *testu t-Studenta* dla dwóch grup niezależnych. Podkreślić należy, że we wszystkich przypadkach wynik okazał się być istotny statystycznie. Podsumowując wyniki badań *Testem TMUP* wskazać trzeba na wyższe wyniki uzyskane przez dziewczęta niż chłopców. Do oceny różnic zachodzących między wynikami dziewcząt a chłopców wykorzystano porównanie wyników surowych przełożonych na skalę norm (tzw. wynik niski, średni, wysoki). Zauważone różnice są istotne statystycznie i świadczą również o odmienności percepcji muzyki przez dziewczęta i chłopców. Odczytujemy z nich że:

– wyniki niskie uzyskało 37% dziewcząt, 32,1% chłopców;

- wyniki średnie uzyskało 34,9% dziewcząt, 42,3% chłopców;
- wyniki wysokie uzyskało 28,1% dziewcząt, 25,6% chłopców.

Wyniki w poszczególnych częściach testu wykazały, że w pierwszej części (*Percepcja elementów konstrukcyjnych utworu*) dziewczynki częściej uzyskiwały wyniki wyższe niż chłopcy, a rzadziej od nich wyniki niskie. W części drugiej (*Tożsamość w muzyce, wrażliwość na styl*) dziewczęta również częściej uzyskiwały wyniki wyższe niż chłopcy, ale także częściej od chłopców wyniki niskie. W trzeciej części (*Kojarzenie muzyki z treściami pozamuzycznymi. Wrażliwość na brzmienie*) dziewczęta rzadziej niż chłopcy uzyskiwały wyniki wysokie, jak również wyniki niskie. Wszystkie wyniki są istotne statystycznie i potwierdzają wcześniejsze wnioski, wskazujące na istnienie związku między poziomem umiejętności muzycznych a płcią.

Z uwagi na ogólnopolski charakter badań interesujące jest spojrzenie na wyniki uzyskane w poszczególnych województwach. Najlepsze wyniki zarówno w poszczególnych częściach testu, jak i ogółem, uzyskali uczniowie w województwie dolnośląskim, zaś najniższe w lubuskim. Biorąc pod uwagę województwo, które uzyskało największy i najmniejszy wskaźnik, różnica wynosi 10,6 pkt. procentowego, tj. 4,7 punktów. Liczbę uczniów, którzy poprawnie rozwiązali zadania oraz ich średnie wyniki ilustruje tabela 50.

Tabela 50. Zestawienie najwyższych i najniższych średnich wyników TMUP w województwach

Województwo	Liczba uczniów	Cz. I TMUP [17 pkt]	Cz. II TMUP [14 pkt]	Cz. III TMUP [14 pkt]	Całość TMUP [45 pkt]
dolnośląskie	157	9,36	6,64	9,26	25,26
lubuskie	82	7,30	5,37	7,89	20,56

Źródło: opracowanie własne.

Na postawione w założeniach badań kolejne pytanie, czy miejsce zamieszkania różnicuje poziom percepcji umiejętności muzycznych, uzyskano wynik potwierdzający. Okazał się też być istotny statystycznie w pierwszej i drugiej części testu. Wyniki z części trzeciej były podobne u wszystkich uczniów bez względu na miejsce zamieszkania. Ostateczna analiza *TMUP* dała wynik istotny statystycznie. Najwyższe osiągnięcia miały osoby zamieszkujące miasta, niższe na wsi, w gminie miejskiej i najniższe w miastach wojewódzkich.

Porównując przyjęte zmienne, czyli muzyczne umiejętności percepcyjne diagnozowanych uczniów i kwalifikacje muzyczne nauczyciela definiowane dychotomicznie (posiada/nie posiada kwalifikacje muzyczne) zauważamy

różnice, jednak bez wskazania na zależności. Można więc wysnuć wniosek, że muzyczne kwalifikacje nauczyciela klas I–III nie pozostają w związku z umiejętnościami muzycznymi uczniów. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że grupę nauczycieli, która deklarowała rzeczywiste kwalifikacje muzyczne stanowiło jedynie 29 osób (na 150 respondentów). Wśród nich ośmioro to nauczyciele posiadający dyplom muzycznej szkoły podstawowej, sześcioro średniej, a jedna osoba ma dyplom akademii muzycznej. Oznacza to, że grupa nauczycieli z kwalifikacjami muzycznymi oddziałuje tylko na pewną część badanych uczniów (tj. ok. 700 uczniów). Taka sytuacja nie pozwala na wysuwanie daleko idących wniosków. Niepokojące dane odnotowano przy porównaniu aktualnych wyników z wynikami uzyskanymi w badaniach populacji 1329 uczniów w 2007 roku. Okazuje się, że po około dziesięciu latach obniżył się poziom edukacji muzycznej. Przyczyny tego stanu są bardzo złożone, chociaż wiele z wysuniętych w *Raporcie* wniosków tę sytuację w jakimś stopniu wyjaśnia. Przedstawione tu badania dają aktualny obraz poziomu kompetencji muzycznych uczniów po pierwszym etapie edukacyjnym.

Test *t* dla jednej próby wykazał, że istnieją statystyczne istotności dla większości muzycznych umiejętności percepcyjnych pomiędzy badanymi grupami. Wyjątkiem są wyniki uzyskane przez chłopców w trzeciej części narzędzia *TMUP*. W tym przypadku umiejętności percepcyjne nie różniły się od ich rówieśników z badań przeprowadzonych w 2007 roku. W tabeli 51 zestawiono dokładne informacje dotyczące przeprowadzonej analizy – we wszystkich skalach (poza jedną) uczniowie uzyskują niższe wartości. Można wyciągnąć wniosek, że poziom umiejętności percepcyjnych uczniów obniżył się.

Tabela 51. Zestawienie wyników z roku 2016 z wynikami z roku 2007

Część testu <i>TMUP</i>	Płeć	Średnia z badań 2007 r. N=1329*	Średnia z badań 2016 N=2727	P
	D=1351 (N) Ch=1376 (N)			
Część 1	D	9,26	8,71	0,000
	Ch	9,15	8,45	0,000
Część 2	D	6,59	6,07	0,000
	Ch	6,21	5,76	0,000
Część 3	D	8,95	9,10	0,007
	Ch	8,49	8,40	0,153
Ogółem <i>TMUP</i> 1, 2, 3	D	24,83	23,88	0,000
	Ch	23,85	22,62	0,000

* A. Weiner, *Poziom. . . op. cit.*, s. 74.

Źródło: opracowanie własne.

4.2. Aktywność muzyczna uczniów (*Skala Aktywności Muzycznej Dzieci*)

Analiza statystyczna aktywności muzycznej dzieci (*Skala AMD*) dotyczyła kilku aspektów:

- aktywności muzycznej uczniów a kwalifikacji muzycznych nauczyciela,
- różnic między dziewczętami a chłopcami,
- różnic między dziewczętami a chłopcami ze względu na kwalifikacje muzyczne nauczyciela.

Badania statystyczne w pierwszym aspekcie wykazały brak różnic pomiędzy dwiema grupami uczniów. Jedną grupę stanowili uczniowie, których nauczyciele posiadali formalne kwalifikacje muzyczne. Drugą – uczniowie, których nauczyciele nie posiadali kwalifikacji muzycznych. Obie grupy osiągnęły taki sam wynik deklarowanej aktywności muzycznej.

Drugi aspekt pozwolił zauważyć różnice między dziewczynkami a chłopcami. Przemawiają one na korzyść dziewczynek. Zaistniałe różnice są odpowiednio duże i istotne statystycznie.

Trzeci aspekt tej części badań uwypuklił różnice między dziewczętami a chłopcami ze względu na posiadane kwalifikacje muzyczne nauczyciela. Okazało się, że grupy w zakresie deklarowanej aktywności muzycznej różnią się od siebie, a różnice te potwierdza wynik istotny statystycznie. Stąd wniosek, że bez względu na posiadane (lub nie) kwalifikacje muzyczne nauczyciela, dziewczęta deklarują wyższy poziom aktywności muzycznych, niż chłopcy.

Kolejnym zadaniem wynikającym z założeń tego *Raportu* było zwerifikowanie pytania, czy aktywności muzyczne uczniów są zróżnicowane ze względu na województwa. Analiza materiału badawczego ukazała te różnice. Najniższą aktywność wykazali uczniowie w woj. lubuskim (13,85), najwyższą w woj. zachodniopomorskim (17,40). Bardzo zbliżony do tego wynik zanotowany został w woj. kujawsko-pomorskim (17,37) oraz warmińsko-mazurskim (17,30). Widać z tego, że województwa leżące na północy Polski w jej zachodniej części mogą pochwalić się wysokim wskaźnikiem aktywności muzycznej dzieci. Miejsce zamieszkania okazało się także różnicujące uczniów, przy czym różnice zachodzą między miastem a miastem wojewódzkim (miasto $M=16,52$ /miasto wojewódzkie $M=15,31$). Uczniowie zamieszkujący wsie uzyskali wynik $M=16,17$, zaś najniższy wynik zanotowano w gminach miejskich ($M=15,95$). Na podstawie materiału badawczego trudno wyjaśnić przyczyny takich różnic. Zagadnienie to może zainspirować do dalszych badań, ukierunkowanych na ciekawy, także z punktu socjologicznego, problem.

4.3. Zależności pomiędzy poziomem percepcyjnych umiejętności muzycznych a aktywnością muzyczną badanych uczniów

Ważnym celem badań było udzielenie odpowiedzi na pytania o związek zachodzący między muzycznymi umiejętnościami percepcyjnymi a deklarowaną aktywnością muzyczną uczniów. Okazuje się, że aktywność muzyczna podejmowana przez dzieci jest najważniejszym predyktorem kształtowania się kompetencji muzycznych, w tym przypadku mierzonych *Testem TMUP*. Zinterpretowane wyniki potwierdziły zachodzącą, aczkolwiek na słabym poziomie, korelację między umiejętnościami percepcyjnymi a aktywnością muzyczną uczniów oraz pozwoliły uznać wynik za istotny statystycznie. Im wyższy poziom deklarowanej przez uczniów aktywności muzycznej, tym wyższe wyniki w muzycznych umiejętnościach percepcyjnych. Potwierdza to wagę wszelkiej samodzielnej działalności muzycznej dziecka, często podejmowanej z wewnętrznej motywacji. Dlatego też rolą szkoły i nauczyciela (nie zapominając o środowisku rodzinnym) jest wspomaganie tej aktywności podczas zajęć muzycznych. Dobre rezultaty przynosi podstawowa muzyczna aktywność dzieci, do której zalicza się śpiew, jako formę czynnego obcowania z muzyką.

Kolejny wniosek, który nasuwa się z tej części badań, można by uznać za satysfakcjonujący. Potwierdza on bowiem, że istnieje silniejszy związek między wynikami na *Skali AMD* a wynikiem *Testu TMUP* w przypadku uczniów, których nauczyciele posiadają kwalifikacje muzyczne (jest tu korelacja słaba, aczkolwiek z tendencją do średniej). Założeniem niniejszych badań była również potrzeba sprawdzenia, czy istnieje korelacja między muzycznymi umiejętnościami percepcyjnymi a deklarowaną aktywnością muzyczną u dziewcząt i chłopców. Uzyskane wyniki pokazały w obu grupach istnienie słabego związku między badanymi zmiennymi, a więc można stwierdzić, że brak jest różnic ze względu na płeć w aspekcie korelacji dwóch badanych obszarów: kompetencji muzycznych i deklarowanej aktywności muzycznej.

Do jednych z ważniejszych aspektów podjętych badań zaliczyć należy poszukiwanie związków kompetencji muzycznych nauczyciela (zebranych w pięć indeksów) z uzyskanymi przez uczniów wynikami w *Teście TMUP* i na *Skali AMD*. Okazało się, co jest szczególnie satysfakcjonujące, że najistotniejszymi i znaczącymi w tej kwestii kompetencjami są umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego. Im wyższe umiejętności nauczyciela w tym aspekcie, tym wyższe wyniki uczniów w *Teście TMUP* i *Skali*

AMD. Korelacje wahają się w przedziale od $r=0,3$ do $r=0,389$. Można je zinterpretować jako średnią siłę zachodzącego związku między zmiennymi.

Bardzo interesująco przedstawiają się wnioski, jeśli chodzi o samoocenę zadowolenia nauczyciela z prowadzonych zajęć muzycznych. Zweryfikowano związek między samooceną zadowolenia z prowadzonych zajęć a kompetencjami muzycznymi nauczycieli. W tym przypadku obserwujemy, że im wyższy poziom samooceny, tym większe doświadczenia muzyczne nauczycieli, wyższe doświadczenie metodyczne i wyższe umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego. Badanie korelacji między zmiennymi wykazało, że ze wzrostem poziomu jednej zmiennej wzrasta druga zmienna. A zatem nauczyciel będzie bardziej zadowolony ze swojej pracy, kiedy będzie miał duże doświadczenie muzyczne, będzie umiał je wykorzystać, także w sposób metodycznie poprawny. Jednym słowem kompetentny muzycznie nauczyciel jest bardziej zadowolony ze swojej pracy i osiąga w niej większą satysfakcję.

Kolejne wnioski, nasuwające się po przeprowadzonej analizie, dotyczą istnienia różnicy pomiędzy dychotomiczną grupą nauczycieli (wykształcenie muzyczne ma/nie ma) a ich kompetencjami metodycznymi. Analiza danych wykazała, że nauczyciele, którzy posiadają kwalifikacje muzyczne, osiągnęli istotnie statystycznie oraz znacznie wyższe wyniki w indeksach: doświadczenie muzyczne, metodyczne, umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego oraz w samoocenie zadowolenia z prowadzonych zajęć. Jedyne nieistotna statystycznie okazała się opinia dotycząca realizacji zajęć przez muzyka specjalistę. Zarówno nauczyciele, którzy posiadają kwalifikacje muzyczne, jak i ci bez tych kwalifikacji, mają tę samą opinię, co do uczenia muzyki przez specjalistę.

4.4. Kompetencje muzyczne nauczycieli klas I–III

Analiza materiału badawczego zdobytego za pomocą *Kwestionariusza Ankiety dla Nauczyciela* dostarczyła bardzo ciekawych informacji o nauczycielach nauczania zintegrowanego, a szczególnie o interesujących aspektach jego wykształcenia muzycznego. Dla realizacji określonych celów badawczych istotne było poznanie jego kompetencji muzycznych. Warto na wstępie spojrzeć na kilka ważnych kwestii związanych z pracą nauczycieli, biorących udział w badaniu. Większość z nich pracuje w szkołach publicznych, nierzadko w dwóch. Ich staż pracy zamyka się w przedziałach: najdłuższy 26–35 lat – 56% respondentów, najkrótszy mniej niż 5 lat – 4%. Wielu z nauczycieli (23,3%) pracuje w szkole już 16–25 lat. Wynika z tego, że ponad połowa uczestników naszych badań (56%) to nauczyciele doświadczeni, których staż pracy obejmuje ponad 26-letni okres.

Potwierdziliśmy fakt posiadanego przez większość nauczycieli wyższego wykształcenia. 92,2% z nich ukończyło studia na poziomie magisterskim. Jeśli chodzi o stopień awansu zawodowego 78,7% stanowią nauczyciele dyplomowani, a tylko 0,7% – czyli jeden nauczyciel jest stażystą. Pytanie o wykształcenie muzyczne nie przyniosło zaskakujących wyników. Na 150 respondentów jedynie 29 deklaruje wykształcenie muzyczne. Tylko jeden nauczyciel ukończył akademię muzyczną. Najlicniejszą grupę – ośmiu nauczycieli – stanowią absolwenci podstawowych szkół muzycznych. Sześćoro ukończyło szkołę muzyczną II stopnia. Jedenastu nauczycieli uważa, że wykształcenie muzyczne zdobyli np. w studium wychowania przedszkolnego, studiując w zakresie nauczania początkowego, odbywając kursy kwalifikacyjne czy studia podyplomowe. Wniosek, jaki nasuwa się po analizie tego materiału, wskazuje na to, że ta grupa nauczycieli nie posiada dostatecznego przygotowania muzycznego do prowadzenia zajęć muzycznych. Fakt ten potwierdzają dalsze informacje zdobyte z wypowiedzi nauczycieli w *Kwestionariuszu*. Dowiadujemy się, że nauczyciele nauczania zintegrowanego poza pracą w szkole są mało aktywni muzycznie. Wynika to z deklarowanych (podejmowanych) różnych aktywności muzycznych. Na pierwszym miejscu plasuje się śpiew w zespole czy chórze, jednak praktykuje go 36,7%, czyli 1/3 respondentów, 14,7% deklaruje grę na instrumencie w zespole muzycznym, nieliczni tańczą lub w inny sposób doświadczają muzyki. Na pytanie, czy nauczyciel gra na instrumencie muzycznym (do wyboru: fortepian, gitara, flet, inny) zdecydowana większość odpowiedziała przecząco – nie gra. Z osób, które odpowiedziały pozytywnie, 61% respondentów oceniło swój poziom gry jako podstawowy. Analiza szczegółowa pokazuje, że w stopniu podstawowym na fortepianie gra 16% respondentów, na gitarze 8%, na flecie¹ 18%. Zaawansowany poziom deklarują jedynie nieliczni. I tak: na gitarze gra jeden nauczyciel, na flecie i na innym instrumencie po trzech nauczycieli.

Materiał empiryczny obejmował także kwestię uczęszczania nauczycieli wraz z uczniami na koncerty muzyczne. Mniej niż połowa nauczycieli (47,5%) czyni to raz lub dwa razy w roku, raz w miesiącu 26,6%, nigdy nie uczęszczało 9,4% nauczycieli. Nie wykluczone, że wpływ na to może mieć wiele różnych czynników, m.in. brak możliwości, chęci, a nawet świadomości korzyści, które płyną z tej formy kontaktu dziecka z muzyką, itp. Za pozytywny akcent uznać można dobrą orientację nauczycieli w aktywnościach muzycznych preferowanych przez ich uczniów. Z przeprowadzonych badań

¹ Nie ma pewności, czy nauczyciele wybierając flet traktowali go jako instrument szkolny (flet prosty), czy jako flet poprzeczny [przyj. autorki].

wynika, że ulubioną formą aktywności muzycznej uczniów jest śpiew zbiorowy. W skali od 1 do 5 wynik 4,01 świadczy o wysokich preferencjach dotyczących tej aktywności. Na etapie wczesnej edukacji ta czynna forma uprawiania muzyki jest dominującą i główną drogą do poznawania muzyki w ogóle. Jednak wyższą rangę, czyli 4,33, nadali nauczyciele „innym formom” wpisując np.: taniec ludowy, ilustracje muzyczne, zabawy przy muzyce. Najniżej ocenione zostało komponowanie muzyki (ranga 2,59), co wskazuje na niskie preferencje tej formy aktywności.

Muzykowanie w szkole wiąże się m.in. z różnymi formami występów, konkursów, przeglądów. Udział w nich uczniów jest możliwy zazwyczaj przy zaangażowaniu nauczyciela, który po pierwsze orientuje się, który z uczniów może przystąpić do konkursów i przeglądów, po drugie potrafi zaproponować odpowiedni repertuar, i wreszcie pomaga w jego jak najlepszej interpretacji. Takiego zadania podejmuje się 62% respondentów, ale 38% nie miało z taką praktyką do czynienia. Niestety nie znamy rezultatów tych działań, które mogłyby pokazać, w jakim stopniu nauczyciele sprawdzili się w tej działalności.

Zajęcia muzyczne w nauczaniu zintegrowanym nie stanowią wyodrębnionej jednostki lekcyjnej. Na pytanie o częstotliwość realizacji zajęć muzycznych jedynie 36,7% nauczycieli stwierdziło, że optymalna liczba zajęć w tygodniu to dwie lekcje, za codziennymi zajęciami muzycznymi opowiedziało się 30,6% nauczycieli. Co drugi dzień i raz w tygodniu uważa za wystarczające po ok. 15% badanych.

Niepokojące wnioski nasuwają się po analizie pytania dotyczącego sposobów uczenia piosenki. Wydawać by się mogło, że nie jest ważne jak nauczyciel uczy piosenki, a tylko to, czy nauczy. Jednak powodem niepokoju jest dominująca w odpowiedziach metoda nauki piosenki z nagrania na płycie. Takiej odpowiedzi udzieliło 54,4%², a tylko 24,4% wskazało, że uczy piosenki poprzez śpiewanie dzieciom a cappella. Z dalszych wypowiedzi nauczycieli wynika, że nieliczni potrafią zaprezentować piosenkę z akompaniamentem granym na żywo i wspierając się nim nauczyć piosenki – taki sposób uczenia wskazany został w 14,7% udzielonych odpowiedzi. Jeden nauczyciel stosuje naukę z nut, co może świadczyć o tym, że jego uczniowie potrafią posługiwać się zapisem muzycznym³.

² W przypadku pytań wielokrotnej odpowiedzi oprocentowanie obliczone jest od sumy udzielonych odpowiedzi.

³ W powszechnej edukacji muzycznej, nie tylko zresztą w Polsce, śpiewanie z nut uważa się za całkowicie zbędną umiejętność, której dzieci nie potrafią i jest im bardzo trudno ją opanować. Dzieje się tak tylko wówczas, kiedy nauczanie zapisu nutowego wyprzedza „mówienie muzyką”, czyli śpiewanie.

Nauczanie zintegrowane odwołuje się do stwierdzenia, że dzieci postrzegają świat całościowo, dlatego stosowane metody polegają na poszukiwaniu związku między szkolnymi przedmiotami. Zadaniem nauczycieli jest ułatwianie dzieciom poznawania przedmiotów i zjawisk w całości, możliwie wszechstronnie. Na pytanie, z jaką edukacją szkolną nauczyciele najczęściej łączą edukację muzyczną, liczba odpowiedzi uszeregowana się następująco: polonistyczna (33,7%), techniczna (23,1%), przyrodnicza i plastyczna ok. 17%. Zaskoczeniem jest wskazanie w 3%⁴ udzielonych odpowiedzi edukacji matematycznej (z moich obserwacji niestety często łączonej z muzyką). To może mieć jednak wymiar optymistyczny, bowiem pokazuje, że nauczyciele nie „podpierają” się matematyką chcąc wytłumaczyć dzieciom m.in. wartości rytmiczne⁵. Natomiast zdziwienie budzi rzadko w tym przypadku wybierana kultura fizyczna (tylko 3,6% w całości udzielonych odpowiedzi). Oznacza to, że mimo sprzyjających warunków (możliwość poruszania się w dużej przestrzeni sali gimnastycznej) dzieci nie muzykują ruchem, czyli nie tańczą i nie poznają polskich tańców ludowych i narodowych.

Zdaniem uczestniczących w badaniach nauczycieli najlepszym instrumentem wspomagającym zajęcia edukacji muzycznej (gdyby nauczyciel miał dostęp i umiejętność gry) jest pianino lub keyboard (40% ze wszystkich odpowiedzi). Następnie wskazane zostały: dzwonki (20%), gitara (15%), flet prosty (13,6%). Ta deklaracja może dziwić w kontekście odpowiedzi na następne pytanie, z którego wynika, że najczęstszym instrumentem wykorzystywanym podczas zajęć muzycznych są dzwonki, co wskazała połowa respondentów. Flet prosty okazuje się mniej atrakcyjnym instrumentem. Natomiast pianino lub keyboard wystąpiło tylko w 11,2% udzielonych odpowiedzi. Jako podstawowy czynnik utrudniający prowadzenie zajęć muzycznych nauczyciele wskazali brak dostatecznej liczby instrumentów. Chcieliby, aby instrument był dla każdego dziecka. Opinie o jakości instrumentów oraz o repertuarze są w większości negatywne, co także zostało zaliczone do czynników utrudniających prowadzenie zajęć. Kolejnym czynnikiem jest brak odpowiednich kursów i szkoleń muzycznych. Stanowisko to znalazło się w 18% udzielonych odpowiedzi. Można sądzić, że

⁴ W przypadku pytań wielokrotnej odpowiedzi oprocentowanie obliczone jest od sumy udzielonych odpowiedzi.

⁵ To bardzo częste przypadki kiedy ćwierćnuta „wyjaśniana” się przy pomocy rysunku, pokazującego kółko, nierzadko jabłko, tort itp., podzielone na cztery części, z czego jedna ma obrazować ćwierćnutę. To nieskuteczna, a wręcz niebezpieczna droga do odczuwania i rozumienia rytmu. Rytm najpierw musi być doświadczony muzycznie, potem zapisywany, nigdy odwrotnie.

tylko ta grupa ma świadomość swoich braków w wykształceniu muzycznym. W nielicznych odpowiedziach (1,5%) pojawia się opinia, że nie ma możliwości korzystania z doskonalenia zawodowego. Utrudnienia w pracy wynikają też z małej liczby godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne, aczkolwiek w liczbie udzielonych odpowiedzi jest to tylko 15%. Niewielu z nauczycieli jako powód trudnień w pracy widzi zróżnicowany poziom zdolności muzycznych uczniów.

Nauczyciele nauczania zintegrowanego, pracujący w latach 2013–2015, mieli do wyboru różne pakiety edukacyjne. Na pytanie o ich użyteczność (w zakresie 5 różnych cech, w skali 1–5) większość nauczycieli stwierdziła, że jest użyteczny. Nieco mniej wskazało – „trudno powiedzieć”. Związek z innymi treściami edukacyjnymi okazał się być oceniony wysoko jako „bardzo użyteczny” przez 42,3% respondentów. Interesująca jest też opinia nauczycieli o repertuarze piosenek zamieszczonych w pakietach. Okazuje się, że ich stopień trudności oceniony został jako „użyteczny” lub „bardzo użyteczny” – taką opinię wyraziło ponad 40% osób. Kwestia repertuaru piosenek dla początkowego etapu nauczania to temat bardzo ważny i wymagający osobnego potraktowania. Piosenka – to jest MUZYKA, która jest najbliższa dziecku, która kształtuje jego gust muzyczny, która może uczynić wiele dobrego (ale też złego!) w długiej drodze do rozumienia kultury muzycznej.

Kompetencje muzyczne nauczyciela (określone w literaturze przedmiotu takimi pojęciami jak: sprawności, umiejętności, gotowość) skumulowane zostały w pięciu indeksach: doświadczenia muzyczne, doświadczenia metodyczne, umiejętność wykorzystywania doświadczeń muzycznych, samoocena zadowolenia z prowadzonych zajęć muzycznych oraz preferencje dotyczące wspomagania zajęć muzycznych przez nauczyciela specjalistę. Z przeprowadzonych badań wynika, że spośród zdefiniowanych indeksów największą wagę (rangę) przypisuje się umiejętnościom wykorzystywania doświadczeń muzycznych, najmniejszą związaną z faktem wspomagania zajęć muzycznych przez muzyka-specjalistę. Przywołując tu liczby wskazań, a więc średnie rang, jakie przypisano poszczególnym indeksom, sytuacja przedstawia się następująco:

- doświadczenie muzyczne – 5,23
- doświadczenie metodyczne – 9,67
- umiejętność wykorzystywania doświadczenia muzycznego – 35,67
- samoocena zadowolenia z prowadzonych zajęć – 7,45
- preferencje dotyczące muzyka-specjalisty – 1,51

Jak widać z powyższych danych, zdaniem nauczycieli, umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego są fundamentalne. Warto przypomnieć, że zakres tego indeksu tworzą:

- umiejętność oceniania preferencji uczniów w wybranych formach aktywności muzycznej,
- przygotowanie utalentowanych uczniów do konkursów i przeglądów muzycznych,
- wybór instrumentu do wspomaganie realizacji zajęć muzycznych – gdyby nauczyciel umiał na nim grać
- najczęściej używany instrument do zajęć muzycznych.

Kolejny indeks – doświadczenie muzyczne, który obejmował pytania o aktywność muzyczną nauczyciela oraz umiejętność gry na instrumencie muzycznym – nie mógł mieć przypisanej wysokiej rangi. Powodem tego jest niska aktywność muzyczna nauczycieli oraz brak umiejętności gry na instrumencie (tylko w nielicznych przypadkach spotykamy się z deklaracją umiejętności gry w stopniu podstawowym na pianinie, gitarze, flecie). Najniższa ranga przypisana została preferencjom dotyczącym wspomaganie zajęć przez muzyka-specjalistę. Prowadzenie przez specjalistę wyodrębnionej lekcji muzyki od pierwszej klasy, to temat bardzo aktualny. Nawiązując do analizowanych w tym *Raporcie* badań, po zsumowaniu odpowiedzi na trzy pytania dotyczące tego zagadnienia i przedstawieniu wyników na czterostopniowej skali od: „zdecydowanie nie zgadzam się” do „zdecydowanie zgadzam się” można stwierdzić, że mniej niż połowa nauczycieli opowiedziała się za tym, aby zajęcia te prowadził specjalista (33,3% – wybrało czwarty stopień skali, 14,7% trzeci stopień skali) i więcej niż połowa uważa, że nie powinien (pierwszy stopień skali wybrało 28%, drugi – 24%). Można więc wnioskować, że w tej kwestii nie ma zgodności wśród nauczycieli klas I–III. Najwięcej zwolenników ma opinia akceptująca muzyka-specjalistę, który „mógłby być znaczącą pomocą” (59,3%). Jednak nauczanie muzyki przez nauczyciela wspomagającego (muzyka) i prowadzenie zajęć przez muzyka-specjalistę dobrze widziane jest przez znacznie mniejszą grupę nauczycieli, bo ok. 46,5%.

4.5. Analiza odpowiedzi na pytania *Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*

Ostatnie zaprezentowane w niniejszym *Raporcie* analizy danych dotyczyły muzycznej strony przeprowadzonych badań. To sfera dzieł artystycznych, bądź ich fragmentów w kontekście percepcji. Nauczycielowi muzyki ta część badań może dostarczyć wiele cennych informacji. Dotyka ona bowiem samej muzyki jako sztuki, oddziałującej na słuchacza (w tym przy-

padku dziecko), a odczuwanej na różne sposoby. To w niej mały słuchacz, często po swojemu, odnajduje wiele różnych aspektów, elementów, skojarzeń itp. Analiza tych danych przedstawia ucznia jako osobę wrażliwą, czującą muzykę, umiejacą – bardziej lub mniej – słuchać. Pokazuje również jak muzyka w próbie klasyfikowania jest niejednoznaczna i jak trudno jej przypisać jednoznaczne cechy. Jeśli założymy, że mały uczeń jest młodym słuchaczem, niedoświadczonym w słuchaniu „wielkiej” muzyki (być może nawet takim, który nigdy nie otarł się o nią, którego nikt do niej nie poprowadził), to nie mogą dziwić jego błędne odpowiedzi⁶. Niech ta dygresja nie przeszkodzi w analizie wypowiedzi dzieci. Może jedynie zwrócić uwagę na ich sposób odbioru muzyki, często wyłącznie intuicyjny. Jest to materiał, który można wykorzystać do wielu szczegółowych i cennych analiz.

Wyniki całego Testu *TMUP* wskazują, że uczniowie najczęściej poprawnych odpowiedzi udzielili w trzeciej części testu: *Kojarzenie muzyki z treściami pozamuzycznymi, wrażliwość na brzmienie*, a najmniej poprawnych odpowiedzi dali w drugiej części: *Tożsamość w muzyce, wrażliwość na styl*. Aby zanalizować jak uczniowie odpowiadali na poszczególne pytania testu, trzeba było wyniki ułożyć i posegregować od takich, na które uczniowie udzielili najczęściej poprawnych odpowiedzi po te, gdzie odnotowano najmniej poprawnych odpowiedzi. W każdej części testu wyniki ułożyły się różnie. W części I w zadaniu 4, przykład 1 – 86,5% respondentów udzieliło najczęściej poprawnych odpowiedzi; zaś najmniej poprawnych odpowiedzi w zadaniu 6, przykład 1 – tylko 8,3%. W pierwszym przypadku uczniowie skojarzyli utwór z graficznie przedstawioną formą. Utwór trzyczęściowy okazał się łatwy do interpretacji. W drugim chodziło o dopasowanie rysunku do słuchanej muzyki. Jako przykład wybrany został fragment utworu W.A. Mozarta, I cz. *Sonaty A-Dur KV 331*. W drugiej części testu najczęściej prawidłowych odpowiedzi udzielono w zadaniu 3 przykład 2, poprawnie rozwiązało go 72,6% uczniów. Chodziło w nim o zapamiętanie, a następnie rozpoznanie słyszanego fragmentu w dwóch kolejnych przykładach muzycznych. Temat z *Toccaty d-moll J.S Bacha* okazał się bardzo charakterystyczny, tym samym łatwy w rozpoznaniu. Najmniej prawidłowych odpowiedzi udzielonych zostało w zadaniu 7, przykład 1 (18,5%). Zadanie polegało na porównaniu ze sobą dwóch fragmentów muzycznych i przypisanie ich do muzyki dawnej lub muzyki współcześnie skomponowanej. Jako przykłady muzyczne zostały zaprezentowane dwa fragmenty: anoni-

⁶ Więcej na temat mocy dyskryminacyjnej zadań testowych A. Weiner, *Test ... op. cit.*, s. 104–110.

mowego autora z XVI w., *Taniec Rex*, oraz A. Chaczaturiana, *Walc z baletu Maskarada*.

W części III jedno zadanie miało charakter opisowy, należało po wysłuchanym utworze napisać, z czym się on kojarzy. Zasada oceny tego zadania była następująca: 1p. za dowolną wypowiedź, 0 p. za brak wypowiedzi. To spowodowało, że ponad 95% uczniów otrzymało 1p. ponieważ uczniowie potrafili wyrazić swoje spostrzeżenia związane ze słuchaną muzyką. Kolejnym pytaniem, na które udzielono ponad 94% poprawnych odpowiedzi było zadanie 5, przykład 2. Dotyczyło dobierania muzyki do odpowiedniego obrazka przedstawiającego wykonawców. Bardzo charakterystyczny utwór kompozytorów B. Richa, M. Roacha *Figure Eights* (utwór na perkusję dla jednego wykonawcy) nie sprawił tak dużej grupie badanych większych trudności. W części III najmniej prawidłowych odpowiedzi (43,5%) udzielono w zadaniu 1, przykład 2. Zadanie to dotyczyło dopasowania muzyki do podskoków, marszu lub spaceru. Wydawać by się mogło, że najbardziej charakterystyczną i typową reakcją dzieci na muzykę jest ruch i w związku z tym zadanie nie powinno było sprawić większych trudności. Okazało się jednak, że poprawną odpowiedź wskazała mniej niż połowa badanych – 44% uczniów. Był to utwór R. Schumanna, *Rycerz na drewnianym koniu* ze zbioru *Sceny dziecięce*, prawidłowa odpowiedź to *do podskoków*. Analiza wykazała również, że grupy dziewcząt i chłopców różnią się pod względem liczby poprawnie lub błędnie udzielonych odpowiedzi. Zachodzące w tym przypadku różnice są istotne statystycznie.

Reasumując, przedstawione wnioski należy rozpatrywać w kontekście wartości, jakie mogą przynieść edukacji muzycznej w najbliższej perspektywie. Są one próbą diagnozy stanu edukacji muzycznej na najniższym etapie kształcenia, a także próbą sformułowania głównych jej problemów, zwłaszcza tych, które domagają się natychmiastowego rozwiązania. Przedstawione badania zwracają uwagę na nurtujące kwestie dotyczące nauczania muzyki w zintegrowanym systemie kształcenia, bowiem niepokojącym sygnałem jest coraz niższy poziom kompetencji muzycznych uczniów.

5 | Syntetyczna prezentacja wyników badań w skali ogólnopolskiej

5.1. Uczniowie

1. Diagnoza kompetencji muzycznych absolwentów I etapu kształcenia ogólnego przeprowadzona *Testem Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* wykazała, że istnieją różnice w zakresie wyników testu ze względu na województwo.
2. Aktywność muzyczna uczniów mierzona *Skalą Aktywności Muzycznej Dzieci* różni się ze względu na województwa.
3. Miejsce zamieszkania różnicuje poziom umiejętności percepcyjnych i aktywności muzycznej:
 - a) najwyższe wyniki *Testu TMUP* uzyskano w miastach ($M=23,59$), najniższe na wsi ($M=22,94$). Jedynie w części III *Testu TMUP* wyniki były podobne u wszystkich uczniów bez względu na miejsce zamieszkania.
 - b) najwyższe wyniki w *Skali AMD* ($M=16,52$) uzyskali uczniowie zamieszkujący w miastach, a najniższe w miastach wojewódzkich ($M=15,31$).
4. Badany obecnie poziom umiejętności percepcyjnych uczniów obniżył się w stosunku do poziomu testowanego 10 lat temu. Jedynie w części III *Testu TMUP* wyniki chłopców nie różniły się od aktualnych.
5. Dziewczęta wykazują wyższy poziom muzycznych umiejętności percepcyjnych niż chłopcy zarówno w wynikach ogólnych *Testu TMUP*, jak i w każdym podteście.
6. W *Teście TMUP* dziewczynki częściej uzyskują wyniki wyższe i częściej wyniki niższe niż chłopcy, za wyjątkiem części III *Testu TMUP*, gdzie sytuacja jest odwrotna.
7. Dziewczęta uzyskały wyższe wyniki niż chłopcy na skali aktywności muzycznych (*Skala AMD*), co oznacza, że są bardziej aktywne muzycznie niż chłopcy. Istnieje też duża różnica ustalana *Skalą AMD* między dziewczętami a chłopcami – na korzyść dziewczynek i nie jest to zwią-

zane z posiadanymi kwalifikacjami muzycznymi nauczyciela. Okazało się, że bez względu na to, czy nauczyciel ma czy nie ma kwalifikacji, dziewczęta osiągnęły lepsze wyniki.

8. Deklarowane przez uczniów aktywności muzyczne układają się w następującą sekwencję: słuchanie muzyki, śpiewanie, następnie ruch, komponowanie i najmniej – bywanie na koncertach oraz czytanie o muzyce. W każdej z ośmiu aktywności dziewczynki są znacznie aktywniejsze od chłopców.
9. Im wyższy poziom aktywności muzycznych (*AMD*), tym lepsze wyniki w *TMUP*.
10. Silniejszy związek między *AMD* a *TMUP* zachodzi w grupie, w której nauczyciel posiada kwalifikacje muzyczne.
11. Istnieje związek wyników *TMUP* i *AMD* uczniów z jednym z pięciu indeksów kompetencji muzycznych nauczyciela – umiejętnościami wykorzystywania doświadczenia muzycznego. Obserwuje się, że im wyższe umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego przez nauczyciela, tym wyższe wyniki uczniów w *TMUP* i *AMD*.

5.2. Nauczyciele

1. W badaniach uczestniczyło 56% nauczycieli z ponad 26-letnim stażem, 96% deklaruje posiadanie wyższego wykształcenia (wykształcenie magisterskie), prawie 80% to nauczyciele dyplomowani, 19,5% (29 nauczycieli) twierdzi, że posiada „jakieś” wykształcenie muzyczne, wśród nich ośmioro ukończyło podstawową szkołę muzyczną, w tym sześcioro średnią szkołę muzyczną, a jedna osoba akademię muzyczną.
2. **Doświadczenie muzyczne** nauczycieli klas I–III przejawia się w ich aktywnościach muzycznych. Wielu nauczycieli wybrało po kilka aktywności: 36,7% udzielonych odpowiedzi wskazuje na śpiew w zespole, 15% na grę lub taniec w zespole. Niewielu nauczycieli gra w stopniu początkującym na fortepianie, na gitarze i na flecie
3. **Doświadczenie metodyczne** stanowi złożoną strukturę. Ważne miejsce zajmują w niej:
 - a) chodzenie z uczniami na koncerty – robi to raz lub dwa razy w roku mniej niż połowa nauczycieli klas I–III, tylko 26,6% raz w miesiącu, pozostali rzadziej lub nigdy;
 - b) sposoby uczenia piosenek – ponad połowa odpowiedzi nauczycieli dotyczy uczenia piosenek z nagrań, a tylko 24% wskazuje na naukę piosenki ze słuchu wykonanej samodzielnie przez nauczyciela

- c) zajęcia muzyczne integrują z edukacją (w kolejności wskazań): polonistyczną, techniczną, przyrodniczą i plastyczną.
4. **Umiejętność wykorzystywania doświadczenia muzycznego** rozpatrywana była w kilku aspektach:
- a) za najbardziej preferowaną formę aktywności muzycznych swoich uczniów nauczyciele uważają śpiew zbiorowy, następnie – słuchanie muzyki, za najmniej preferowane aktywności uważają indywidualną i zespołową grę na instrumentach perkusyjnych niemelodycznych;
 - b) ponad połowa nauczycieli przygotowuje utalentowanych uczniów do konkursów;
 - c) niemal 40% nauczycieli uważa, że najlepszym instrumentem do wspomagania zajęć (gdyby był dostępny i nauczyciel umiałby na nim grać) jest pianino/keyboard;
 - d) najczęściej używanymi instrumentami są dzwonki (tak deklaruje ponad 50% nauczycieli);
 - e) umiejętności nauczyciela dotyczące wykorzystania doświadczeń muzycznych są najbardziej znaczące dla osiągnięć muzycznych jego uczniów mierzonych *Testem TMUP* i *Skalą AMD*.
5. **Samoocena zadowolenia nauczycieli z prowadzonych zajęć** jest tym większa, im bogatsze są jego doświadczenia muzyczne i metodyczne oraz wyższe umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego.
6. Za **wprowadzeniem wspomagania zajęć muzycznych przez nauczyciela-specjalistę** zdecydowanie opowiada się 59,3% nauczycieli klas I–III. Ich zdaniem muzyk-specjalista byłby znaczącą pomocą.
7. **Stosunek do częstotliwości prowadzenia zajęć muzycznych** – w tym zakresie nie ma zgodności wśród nauczycieli. 1/3 uważa, że zajęcia muzyki powinny odbywać się dwa razy w tygodniu, tyle samo uważa, że codziennie.
8. Nauczyciele, którzy posiadają kwalifikacje (wykształcenie) muzyczne osiągnęli znacznie wyższe wyniki w indeksach, wskazujących na ich kompetencje muzyczne: doświadczenie muzyczne, doświadczenie metodyczne, umiejętności wykorzystywania doświadczenia muzycznego oraz w samoocenie zadowolenia z prowadzonych zajęć.

5.3. Odpowiedzi na pytania *Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*

1. Poszczególne części *Testu TMUP* zawierały pytania, na które uczniowie odpowiedzieli poprawnie i niepoprawnie. Posegregowanie wyni-

ków od: „najwięcej poprawnych” do „najwięcej niepoprawnych odpowiedzi” różnie przedstawia się w poszczególnych częściach *Testu TMUP*. W części I (*Percepcja elementów konstrukcyjnych utworu*) od 86,5% do 8,3%; w części II (*Tożsamość w muzyce, wrażliwość na styl*) 72,6% do 18,5% i części III (*Kojarzenie muzyki z treściami pozamuzycznymi, wrażliwość na brzmienie*) od 95,2% do 43,5%. Największy rozrzut wyników występuje w części I, najmniejszy w części III.

2. Najwięcej trudności uczniowie napotkali przy rozwiązywaniu II części *Testu TMUP*, a najmniej w III części.
3. Uczniowie nauczycieli, których kompetencje muzyczne określone były niską wartością indeksów, uzyskiwali więcej błędnych odpowiedzi w *Teście TMUP*.

Zakończenie

Badanie kompetencji muzycznych absolwentów pierwszego etapu zintegrowanej edukacji dostarczyło wiele ciekawych, inspirujących, a przede wszystkim ważnych refleksji służących spojrzeniu w teraźniejszość i przyszłość edukacji muzycznej w Polsce. Z uwagi na ogólnopolski zasięg, badania te można zaliczyć do pionierskich. Do ich przeprowadzenia zaangażowano około 80 nauczycieli-badaczy, rekrutujących się głównie ze szkół muzycznych. To była trudna praca, dlatego tym nauczycielom należą się szczególne podziękowania.

Zdobyty materiał empiryczny ukazał wiele słabych stron wczesnoszkolnej edukacji muzycznej. Osiągnięcia uczniów w badaniach kompetencji muzycznych, szczególnie w zakresie umiejętności percepcyjnych oraz aktywności muzycznych, potwierdzają tę sytuację. Czy przyczyną tak niskich wyników jest brak zdolności i umiejętności uczniów? To pytanie, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Dziecko dorasta w określonym środowisku rodzinnym, w którym jest obecna muzyka. Tam też zdobywa najważniejsze doświadczenia. Szkoła musi zatem odpowiedzialnie zająć się uczniami o bardzo zróżnicowanych doświadczeniach muzycznych, o różnie ukształtowanych gustach. W tej sytuacji to nauczyciel nauczania zintegrowanego bierze na swoje barki edukację muzyczną młodego człowieka, z całym jej ogromnym bagażem celów, treści i funkcji. Kim jest, jakie ma doświadczenia muzyczne, jaka jest jego wrażliwość muzyczna – to pytania, na które odpowiedzi dostarczyły chociaż częściowo przeprowadzone badania. Wynika z nich, że nauczyciele posiadają kompetencje muzyczne na niskim poziomie, mimo to wielu z nich nie widzi potrzeby zmian, przez np. wprowadzenie do zajęć muzycznych muzyka-specjalisty. Monitorowanie rozwoju muzycznego ich wychowanków zatem wydaje się nieodzowne i uzasadnione.

Aneks

1. Instrukcja dla badaczy

1. Zanim dzieci wejdą do klasy, powinien być przygotowany odtwarzacz płyt CD. Badający powinien ustawić odpowiednio natężenie dźwięku (dostatecznie głośno).
2. Można rozłożyć wcześniej na ławkach arkusze testowe. Jeżeli to możliwe, dzieci powinny siedzieć pojedynczo w ławkach.
3. Jeżeli dzieci nie zostały poproszone o przyniesienie ołówków, razem z arkuszami rozdajemy przybory do pisania.
4. Na polecenie badającego dzieci powinny wypełnić nagłówek na pierwszej stronie arkusza testowego, wpisując datę badania (podaje badający), miejscowość, szkołę, klasę, imię i nazwisko. Jeżeli dzieci potrzebują przy tej czynności pomocy, należy im jej udzielić.
5. Przed rozpoczęciem badania informuje się dzieci, że:
 - w przypadku pomyłki mogą przekreślić niewłaściwą odpowiedź i zaznaczyć kółkiem poprawną,
 - podczas przeprowadzania badania nie powinny rozmawiać i porozumiewać się,
 - powinny zachować ciszę, gdyż badanie wymaga uważnego słuchania nagrania,
 - w przypadku jakichkolwiek pytań w czasie badania dzieci powinny podnieść rękę, aby przywołać badającego, nie przerywa to biegu badania,
 - polecenia do testu oraz zadania testowe nie będą powtarzane, kto się zgubi – powinien rozwiązywać następne zadanie.
6. Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że dzieci dobrze rozumieją instrukcje. Niektóre dzieci nie wysłuchują jednak instrukcji do końca i zanim usłyszą polecenie, próbują udzielać odpowiedzi. Mimo wielokrotnego nagrania na płycie informacji o wysłuchaniu polecenia do końca, można w trakcie badania o tym przypomnieć, gdyby badający

zauważył takie sytuacje w czasie badania. Należy też uważnie obserwować dzieci w czasie rozwiązywania testu, a szczególnie śledzić, czy we właściwym miejscu odwracają stronę w arkuszach odpowiedzi. Część nagranych przykładów wywołuje żywiołowe reakcje emocjonalne (głośny śmiech, spontaniczne komentarze), należy wówczas delikatnie (np. gestem) przypomnieć dzieciom o zachowaniu ciszy.

7. Testu nie wolno zatrzymywać, a przykładów powtarzać.
8. Każdy badacz przed badaniem powinien zapoznać się z instrukcją i posłuchać test.
9. Testu nie wolno wykorzystywać w innym celu oraz przekazywać innym osobom.

2. List IMiT do dyrektorów szkół

Instytut Muzyki i Tańca

Warszawa, ...

Dyrekcja Szkoły nr ...

w ...

Szanowna/y Pan/i Dyrektor

...

zwracam się jako dyrektor Instytutu Muzyki i Tańca, instytucji podległej pod Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, z prośbą o umożliwienie przeprowadzenia w Państwa Szkole testu, który jest bardzo ważny dla oceny stopnia umuzykalnienia dzieci w powszechnym systemie edukacji. Badanie jest prowadzone z rekomendacji i za zgodą MKiDN i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Państwa szkoła, jako jedna ze 150 szkół podstawowych, została wytypowana do przeprowadzenia badania na podstawie próby reprezentatywnej spośród 12.000 placówek oświatowych w całej Polsce.

W trosce o harmonijny rozwój dziecka, który nie może przebiegać bez kontaktu z muzyką, jak również w trosce o kompetentnego nauczyciela, postanowiliśmy przeprowadzić **badania kompetencji muzycznych dzieci** po ukończonej III klasie szkoły podstawowej, a więc po pierwszym etapie powszechnej edukacji. Chcemy szczególnie zbadać wrażliwość dzieci na muzykę, percepcję muzyki, dostrzeganie jej treści muzycznych i pozamuzycznych. Chcemy zorientować się w osiągnięciach muzycznych uczniów.

Zdaniem części ekspertów edukacja wczesnoszkolna w zakresie nauczania muzyki nie jest satysfakcjonująca. Wskazuje na to wiele czynników, m.in. mocno okrojony program „muzyki”, śladowo i bez żadnej systematyki pojawiające się w tzw. „pakietach edukacyjnych” zagadnienia muzyczne i piosenki, mało wartościowy repertuar do śpiewania i wiele innych. W tym mieści się także nauczyciel, który często nie radzi sobie z trudnym procesem umuzykalnienia dzieci, bowiem nie jest odpowiednio muzycznie przygotowany (oczywiście są tu wyjątki).

Zwracam się z prośbą o wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań testowych w **jednej z czwartych klas** Państwa Szkoły. Zależałoby nam, aby uczniowie tej klasy stanowili grupę, która uczyła się razem od pierwszej klasy oraz aby był kontakt z nauczycielem tej grupy w klasach I–III. Badanie trwa jedną i pół godziny lekcyjnej z dwiema przerwami (można więc przeznaczyć na nie dwie godziny lekcyjne). **Uczniowie słuchają nagranych muzycznych przykładów i udzielają odpowiedzi na przygotowanych**

arkuszach. Zależy nam także na wypełnieniu **ankiety przez nauczyciela**, który prowadził tych uczniów w ramach nauczania I–III.

Wszystkie materiały do testu oraz udział wykwalifikowanych badaczy zostaną zorganizowane i opłacone przez Instytut Muzyki i Tańca w Warszawie. Proszę natomiast oczekiwać kontaktu od koordynatorów badania z ramienia Stowarzyszenia im. Zoltana Kodalya w Polsce, któremu Instytut Muzyki i Tańca zlecił w szczególności: ustalenie harmonogramu badań oraz wskazanie badacza, który zostanie do Państwa oddelegowany.

Badania zamierzamy przeprowadzić do końca bieżącego roku. Będziemy wdzięczni za wyrażenie zgody na **przeprowadzenie badania w Państwa Szkole, udostępnienie sali ze sprzętem do odtwarzania CD, zaproszenie uczniów klasy IV oraz zaproszenie nauczyciela.**

Liczymy na Państwa współpracę, a ze swej strony dołożymy wszelkich starań, aby badanie dostarczyło dzieciom wielu nowych muzycznych doświadczeń i satysfakcji. Z badania zostanie opracowany specjalny Raport, nad którym opiekę naukową sprawuje prof. Agnieszka Weiner. Badanie zostanie przeprowadzone w oparciu o jej autorski „Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych”.

Dane kontaktowe:

...

3. Pismo MEN

MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ
DEPARTAMENT JAKOŚCI EDUKACJI

Warszawa, 04 sierpnia 2015 r.

DJE-WEK.4010.113.2015.DP

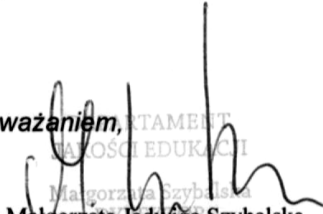
Pan
Andrzej Kosowski
Dyrektor Instytutu Muzyki i Tańca
ul. Fredry 8
00-097 Warszawa

Szanowny Panie Dyrektorze,

odnosząc się do pisma z dnia 17 lipca 2015 r., w którym została przedstawiona inicjatywa Instytutu Muzyki i Tańca polegająca na przeprowadzeniu w klasach IV szkół podstawowych badania uczniów pod kątem muzycznych umiejętności percepcyjnych oraz pod kątem kompetencji wokalnych i wykonawczych, uprzejmie informuję, że Ministerstwo Edukacji Narodowej może służyć pomocą w przekazaniu szkołom (poprzez kuratorów oświaty) informacji o tym badaniu.

W celu ustalenia szczegółów współpracy w tym zakresie proszę o kontakt z Panią Danutą Pusek (główny specjalista w Departamencie Jakości Edukacji MEN), tel. 22 3474164, e-mail: danuta.pusek@men.gov.pl

Z poważaniem,


Małgorzata Jadwiga Szybalska
Dyrektor
Departament Jakości Edukacji

4. Wzór arkusza TMUP

Agnieszka Weiner

Test Umiejętności Percepcyjnych

Wyniki	Część I	Część II	Część III	Ogółem

Data badania

Imię i nazwisko

Szkoła Klasa

Miejscowość

CZĘŚĆ I

Będiesz teraz rozwiązywać różne zadania muzyczne. Wszystkie wymagają wysłuchania przykładów nagranych na płycie. Słuchaj poleceń bardzo uważnie. Masz je także napisane na swoim arkuszu.

Odpowiedzi, które uważasz za poprawne otocz kółkiem. Zanim to zrobisz uważnie przeczytaj wszystkie możliwe odpowiedzi.

Zadanie próbne

Usłyszysz za chwilę fragment muzyczny. Zastanów się jaki jest jego nastrój. Poprawną odpowiedź (**literę a/ lub b/**) otocz kółkiem.

a/ smutny

b/ wesoły

Zadanie 1

Jakie dźwięki przeważają w prezentowanych fragmentach utworów muzycznych? Poprawną odpowiedź otocz kółkiem.

1. Przykład pierwszy

a/ niskie (grube)

b/ wysokie (cienkie)

c/ średnie

2. Przykład drugi

- a/ niskie (grube)
b/ wysokie (cienkie)
c/ średnie

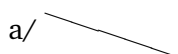
Zadanie 2

Która z narysowanych linii najbardziej pasuje do słyszanej melodii? Poprawną odpowiedź otocz kółkiem.

1. Przykład pierwszy



2. Przykład drugi

**Zadanie 3**

Za chwilę usłyszysz dwukrotnie krótki fragment melodii. Postaraj się go zapamiętać. Teraz policz ile razy ten fragment pojawi się w utworze, który usłyszysz. Prawidłową odpowiedź otocz kółkiem.

1. Przykład pierwszy

- a/ 3 razy
b/ 4 razy
c/ 5 razy

2. Przykład drugi

- a/
- b/
- c/













Zadanie 4

Usłyszysz za chwilę krótkie utwory muzyczne. Zastanów się który rysunek pasuje najlepiej do budowy zaprezentowanego utworu. Otocz kółkiem prawidłową odpowiedź.

1. Przykład pierwszy

- a/
- b/
- c/

2. Przykład drugi

- a/   
- b/   
- c/   
- d/   

Zadanie 5

Usłyszysz kolejno fragmenty tańców. Odgadnij na ile liczy się każdy fragment. Poprawną odpowiedź otocz kółkiem.

1. Przykład pierwszy

- a/
- b/
- c/

2. Przykład drugi

- a/
- b/
- c/

Zadanie 6

Który z obrazków pasuje do słuchanej przez siebie muzyki. Otocz kółkiem pasujący obrazek.

1. Przykład pierwszy



2. Przykład drugi



Zadanie 7

Jak określisz tempo w kolejnych przykładach muzycznych? Wybierz odpowiedź zakreślając ją kółkiem.

1. Przykład pierwszy

a/ wolne

b/ szybkie

c/ zmienne

d/ umiarkowane

2. Przykład drugi

a/ wolne

b/ szybkie

c/ zmienne

d/ umiarkowane

Zadanie 8

Która z dwóch melodii może być według Ciebie zakończeniem utworu muzycznego? Wybraną odpowiedź otocz kółkiem.

1. Przykład pierwszy

a/ pierwsza

b/ druga

c/ obydwie

d/ żadna

2. Przykład drugi

- a/ pierwsza
- b/ druga
- c/ obydwie
- d/ żadna

3. Przykład trzeci

- a/ pierwsza
- b/ druga
- c/ obydwie
- d/ żadna

CZEŚĆ II

Będiesz teraz rozwiązywać różne zadania muzyczne. Wszystkie wymagają wysłuchania przykładów nagranych na płycie. Słuchaj poleceń bardzo uważnie. Masz je także napisane na swoim arkuszu.

Odpowiedzi, które uważasz za poprawne otocz kółkiem. Zanim to zrobisz uważnie przeczytaj wszystkie możliwe odpowiedzi.

Zadanie 1

Postaraj się dobrze zapamiętać prezentowany fragment pieśni. Usłyszysz go dwukrotnie.

A teraz rozwiąż zadanie. Czy w kolejnym fragmencie wykorzystano tę melodię? Zaznacz kółkiem poprawną odpowiedź.

1. Przykład pierwszy

- a/ tak, wykonuje ją flet
- b/ tak, wykonuje ją fortepian
- c/ tak, ale jest zmieniona
- d/ nie pojawiła się

2. Przykład drugi

- a/ tak, wykonuje ją flet
- b/ tak, wykonuje ją fortepian
- c/ tak, ale jest zmieniona
- d/ nie pojawiła się

Zadanie 2

Posłuchaj dwóch fragmentów muzycznych. Porównaj je ze sobą i wybierz poprawną odpowiedź.

1. Przykład pierwszy

- a/ różnią się tempem (pierwszy jest wolniejszy niż drugi)
- b/ różnią się głośnością (pierwszy brzmi ciszej niż drugi)
- c/ różnią się tempem i głośnością
- d/ nie różnią się

2. Przykład drugi

- a/ różnią się tempem (pierwszy jest wolniejszy niż drugi)
- b/ różnią się głośnością (pierwszy brzmi ciszej niż drugi)
- c/ różnią się tempem i głośnością
- d/ nie różnią się

Zadanie 3

Postaraj się dobrze zapamiętać prezentowany fragment utworu. Usłyszysz go dwukrotnie.

A teraz rozwiąż zadanie. Czy w kolejnych dwóch fragmentach wykorzystano tę melodię? Zaznacz kółkiem poprawną odpowiedź.

1. Przykład pierwszy

- a/ tak, w pierwszym fragmencie
- b/ tak, w drugim fragmencie
- c/ nie wystąpiła

2. Przykład drugi

A teraz posłuchaj innej melodii. Usłyszysz ją dwukrotnie.

Czy w kolejnych dwóch fragmentach wykorzystano tę melodię? Zaznacz kółkiem poprawną odpowiedź.

- a/ tak, w pierwszym fragmencie
- b/ tak, w drugim fragmencie
- c/ nie wystąpiła

Zadanie 4

Słuchając **porównaj** ze sobą dwa kolejne fragmenty muzyczne. Wybraną odpowiedź otocz kółkiem.

1. Przykład pierwszy

- a/ to dwa różne utwory
- b/ to ten sam utwór, ale brzmiał inaczej za każdym razem
- c/ obydwa fragmenty były takie same

2. Przykład drugi

- a/ to dwa różne utwory
- b/ to ten sam utwór, ale brzmiał inaczej za każdym razem
- c/ obydwa fragmenty były takie same

Zadanie 5

Postaraj się dobrze zapamiętać prezentowany fragment tańca. Usłyszysz go dwukrotnie.

A teraz rozwiąż zadanie. Czy w kolejnym fragmencie wykorzystano tę melodię? Zaznacz kółkiem poprawną odpowiedź.

1. Przykład pierwszy

- a/ drugi fragment jest podobny
- b/ drugi fragment jest inny
- c/ oba fragmenty są takie same

2. Przykład drugi

- a/ drugi fragment jest podobny
- b/ drugi fragment jest inny
- c/ oba fragmenty są takie same

Zadanie 6

Słuchając **porównaj** ze sobą dwa kolejne fragmenty muzyczne. Wybraną odpowiedź otocz kółkiem.

1. Przykład pierwszy

- a/ fragmenty pochodzą z tego samego utworu
- b/ są różne, ale napisał je ten sam kompozytor
- c/ to utwory różnych kompozytorów

2. Przykład drugi

- a/ fragmenty pochodzą z tego samego utworu
- b/ są różne, ale napisał je ten sam kompozytor
- c/ to utwory różnych kompozytorów

Zadanie 7

Słuchając **porównaj** ze sobą dwa kolejne fragmenty muzyczne. Wybraną odpowiedź otocz kółkiem.

1. Przykład pierwszy

- a/ to dwa fragmenty muzyki dawnej
- b/ to dwa fragmenty muzyki współczesnej
- c/ pierwszy fragment to muzyka dawna, a drugi – współczesna
- d/ pierwszy fragment to muzyka współczesna, a drugi – dawna

2. Przykład drugi

- a/ to dwa fragmenty muzyki dawnej
- b/ to dwa fragmenty muzyki współczesnej
- c/ pierwszy fragment to muzyka dawna, a drugi – współczesna
- d/ pierwszy fragment to muzyka współczesna, a drugi – dawna

CZĘŚĆ III

Będiesz teraz rozwiązywać różne zadania muzyczne. Wszystkie wymagają wysłuchania przykładów nagranych na płycie. Słuchaj poleceń bardzo uważnie. Masz je także napisane na swoim arkuszu.

Odpowiedzi, które uważasz za poprawne otocz kółkiem. Zanim to zrobisz uważnie przeczytaj wszystkie możliwe odpowiedzi.

Zadanie 1

Słuchając fragmentu muzyki, zastanów się do jakiego rodzaju ruchów najlepiej twoim zdaniem pasuje. Prawidłową odpowiedź otocz kółkiem.

1. Przykład pierwszy

- a/ do podskoków
- b/ do marszu
- c/ do spaceru

2. Przykład drugi

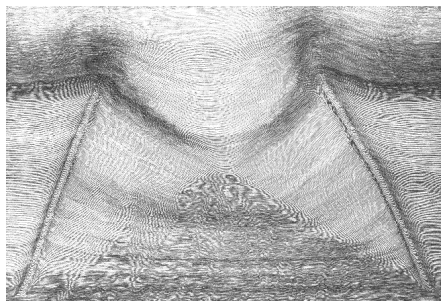
- a/ do podskoków
- b/ do marszu
- c/ do spaceru

Zadanie 2

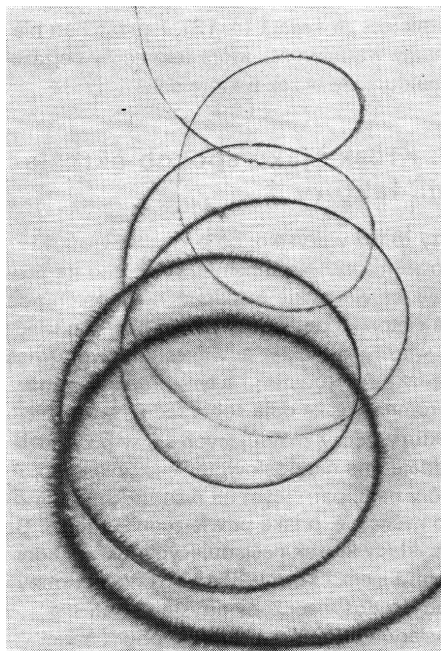
Otocz kółkiem literę „a”, „b” lub „c” przy obrazku, który najlepiej pasuje do słuchanej muzyki.

1. Przykład pierwszy

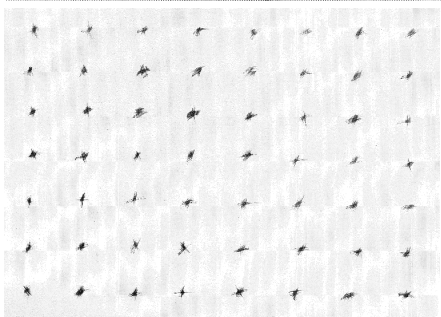
a/



b/



c/

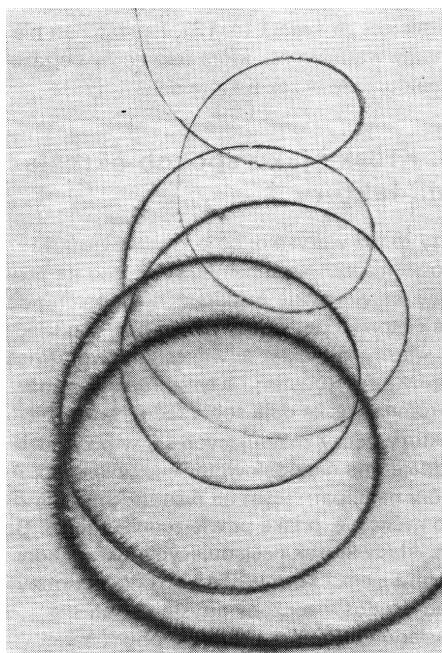


2. Przykład drugi

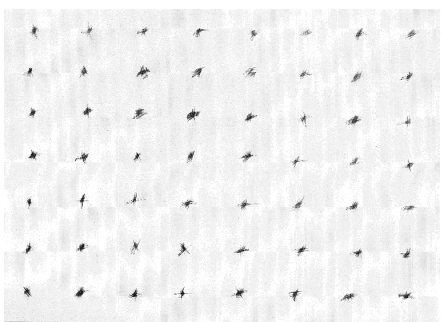
a/



b/



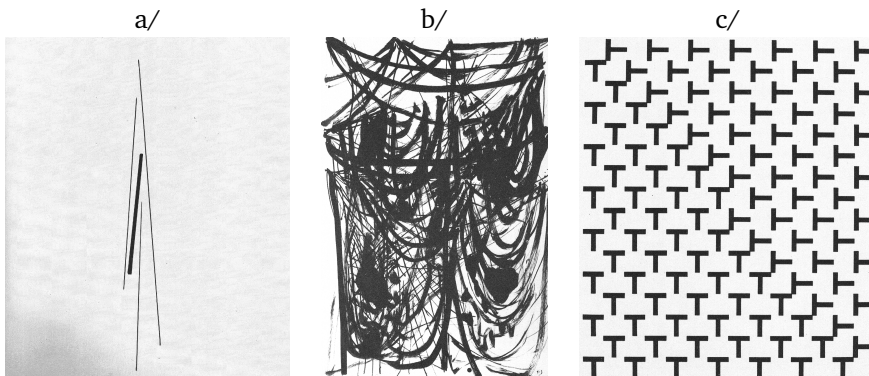
c/



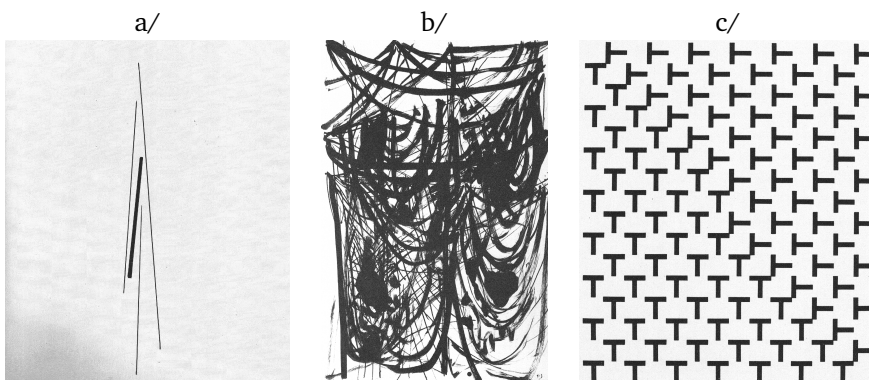
Zadanie 3

Otocz kółkiem literę „a”, „b” lub „c” przy obrazku, który najlepiej pasuje do słuchanej muzyki.

1. Przykład pierwszy



2. Przykład drugi



Zadanie 4

Po wysłuchaniu przykładu muzycznego napisz w trzech zdaniach o czym opowiada muzyka.

.....

Zadanie 5

Słuchając fragmentu utworu dobierz odpowiedni obrazek przedstawiający wykonawców – poprawną odpowiedź zakresł kółkiem.

1. Przykład pierwszy

a/



b/



c/



2. Przykład drugi

a/



b/



c/

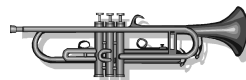


Zadanie 6

Otocz kółkiem literę przy instrumencie, który usłyszysz w przykładach muzycznych. Jeżeli znasz nazwę instrumentu – podpisz go.

1. Przykład pierwszy

a/ b/ c/



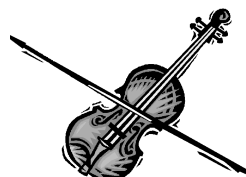
2. Przykład drugi

a/ b/ c/



3. Przykład trzeci

a/ b/ c/



Zadanie 7

Jak nazywa się rodzaj głosu ludzkiego, który usłyszysz w kolejnych przykładach? Właściwą odpowiedź otocz kółkiem.

1. Przykład pierwszy

a/ bas

b/ sopran

c/ alt

d/ tenor

2. Przykład drugi

a/ bas

b/ sopran

c/ alt

d/ tenor

5. Klucz do obliczenia wyników surowych w *Teście TMUP*

Poniżej przedstawione zostały prawidłowe odpowiedzi na poszczególne zadania i przykłady testowe. Uwagę należy zwrócić na zadanie 4 w III części testu, w którym przyjęto, że za każdą wypowiedź uczeń otrzymuje 1 punkt. Jest tu zastosowana wyłącznie analiza jakościowa.

Część I

Zadanie 1	Zadanie 2	Zadanie 3	Zadanie 4	Zadanie 5	Zadanie 6	Zadanie 7	Zadanie 8
1 – b	1 – b	1 – a	1 – b	1 – a	1 – a	1 – b	1 – d
2 – a	2 – c	2 – b	2 – b	2 – b	2 – b	2 – c	2 – a
							3 – a

Część II

Zadanie 1	Zadanie 2	Zadanie 3	Zadanie 4	Zadanie 5	Zadanie 6	Zadanie 7
1 – a	1 – c	1 – b	1 – b	1 – a	1 – b	1 – c
2 – c	2 – b	2 – b	2 – b	2 – a	2 – a	2 – c

Część III

Zadanie 1	Zadanie 2	Zadanie 3	Zadanie 4	Zadanie 5	Zadanie 6	Zadanie 7
1 – b	1 – b	1 – a/c	analiza jakościowa	1 – c	1 – c	1 – b
2 – a	2 – c	2 – b		2 – a	2 – b	2 – a
					3 – a	

Maksymalna liczba punktów:

część 1 – 17 punktów

część 2 – 14 punktów

część 3 – 13 punktów + 1 punkt za odpowiedź na zadanie 4

ogółem za cały test – 44/45 punktów (1 punkt za zadanie 4 w III części)

6. Wzór Skala Aktywności Muzycznych Dzieci (Skala AMD)

Które z czynności wykonujesz i jak często – postaw „X” w odpowiednim miejscu.

1. Śpiewam, nucę

nigdy	bardzo rzadko	rzadko	często	bardzo często

2. Słucham muzyki

nigdy	bardzo rzadko	rzadko	często	bardzo często

3. Oglądam programy muzyczne

nigdy	bardzo rzadko	rzadko	często	bardzo często

4. Tańczę, poruszam się przy muzyce

nigdy	bardzo rzadko	rzadko	często	bardzo często

5. Komponuję muzykę, wymyślam rytmy i melodie

nigdy	bardzo rzadko	rzadko	często	bardzo często

6. Gram na instrumencie muzycznym

nigdy	bardzo rzadko	rzadko	często	bardzo często

7. Bywam na koncertach muzycznych

nigdy	bardzo rzadko	rzadko	często	bardzo często

8. Czytam na temat różnych wydarzeń muzycznych

nigdy	bardzo rzadko	rzadko	często	bardzo często

Uczeń (wiek/płeć): ...

Szkoła: ...

Klasa: ...

7. Wzór Kwestionariusza Ankiety dla Nauczyciela

Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty

Szanowni Państwo

Kwestionariusz ankiety został opracowany przez Instytut Muzyki i Tańca w Warszawie w celu zbadania opinii nauczycieli pracujących w szkołach ogólnokształcących w klasach I–III na temat jakości edukacji muzycznej w Polsce. Badanie jest anonimowe a jego wyniki będą publikowane wyłącznie w postaci tablic zbiorczych. Liczymy na Państwa aktywny udział w badaniu.

Wszystkie kwestie dotyczące pracy z uczniami obejmują lata 2012– 2015. Proszę zaznaczyć krzyżykiem właściwy wariant/warianty odpowiedzi.

1. Miejscowość: kod pocztowy: __ - __ __
2. Płeć: kobieta mężczyzna
3. Typ szkoły, w której Pan/i pracuje:
 - a) szkoła publiczna
szkoła niepubliczna o uprawnieniach szkoły publicznej
 - b) zespół szkolno-przedszkolny
zespół szkół
szkoła profilowana
szkoła z oddziałami integracyjnymi
szkoła integracyjna
szkoła specjalna
4. Staż pracy w zawodzie nauczyciela:
nie więcej niż 5 lat
6–10 lat
11–15 lat
16–25 lat
26–35 lat
więcej niż 35 lat
5. Typ ukończonej placówki kształcenia nauczyciela:
szkoła wyższa
kolegium nauczycielskie
licencjat
inne...
6. Uzyskany stopień wykształcenia:
licencjacki, jaki ...
magisterski, jaki ...
doktorski, jaki ...

7. Stopień awansu zawodowego:
 nauczyciel dyplomowany
 nauczyciel mianowany
 nauczyciel kontraktowy
 nauczyciel stażysta
8. Czy posiada Pan/Pani dodatkowe wykształcenie muzyczne?
 tak, jakie ...
 nie
9. Jeżeli tak, to jakie:
 akademia muzyczna
 średnia szkoła muzyczna
 podstawowa szkoła muzyczna
 studium muzyczne
 ognisko muzyczne
 inne, jakie: ...
10. Czy jest (był/była) Pan/Pani zaangażowany/a w aktywność muzyczną typu:
 (można zaznaczyć więcej niż jeden wariant)
 śpiew w chórze lub zespole (jakiego rodzaju: ...)
 gra na instrumencie w zespole instrumentalnym (jakiego rodzaju: ...)
 taniec w zespole tanecznym (jakiego rodzaju: ...)
 inne doświadczenia muzyczne: ...
11. Czy potrafi Pan/Pani grać na instrumencie muzycznym?
 tak / nie
12. Jeżeli tak, to na jakim instrumencie i jaki jest Pana/Pani stopień zaawansowania:
- | | 1
(początkujący) | 2 | 3 | 4 | 5
(zaawansowany) |
|--------------------|---------------------|---|---|---|---------------------|
| fortepian | | | | | |
| gitara | | | | | |
| flet | | | | | |
| inny, jaki:
... | | | | | |
13. Jak często chodził/a Pan/Pani na koncerty ze swoją klasą w latach 2012–2015?
 przynajmniej raz w miesiącu
 raz lub dwa razy w roku
 rzadziej niż raz w roku
 nigdy

14. Proszę ocenić preferencje większości Pana/Pani uczniów w wybranych formach aktywności muzycznej:

	bardzo niska	niska	obojętna	wysoka	bardzo wysoka
śpiew zbiorowy					
śpiew indywidualny					
taniec zbiorowy					
taniec indywidualny					
gra na instrumentach melodycznych zbiorowa					
gra na instrumentach melodycznych indywidualna					
gra na instrumentach niemelodycznych (perkusyjnych) zbiorowa					
gra na instrumentach niemelodycznych (perkusyjnych) indywidualna					
słuchanie muzyki w klasie					
komponowanie muzyki					
inna, jaka: ...					

15. Czy przygotowywał/a Pan/Pani utalentowane muzycznie dzieci do konkursów i przeglądów muzycznych?

tak, ile razy? ...

nie

16. Jak często według Pana/Pani powinno się realizować zajęcia muzyczne w nauczaniu zintegrowanym?

codziennie

co drugi dzień

dwa razy w tygodniu

raz w tygodniu

rzadziej niż raz w tygodniu

17. Jaki sposób uczenia piosenki był najbardziej efektywny w Pana/Pani pracy z klasą?

nauka ze słuchu – słuchając oryginalnych nagrań

nauka ze słuchu – śpiewanie piosenki dzieciom przez nauczyciela a cappella

nauka ze słuchu – śpiewanie piosenki dzieciom z akompaniamentem granym przez nauczyciela na żywo

nauka ze słuchu – z pomocą nut

z nut

inaczej, jak: ...

18. Z jakim rodzajem edukacji szkolnej najczęściej łączy Pan/Pani edukację muzyczną? (wybierz maksymalnie dwa warianty)

polonistyczną

matematyczną

środowiskową

kulturą fizyczną

plastyczną

techniczną

nie łączę

Prosimy o krótkie uzasadnienie: ...

19. Gdyby Pan/Pani miał/a dostęp i umiejętność gry to, jaki instrument wybrałby/aby Pan/Pani do wspomagania realizacji zajęć muzycznych w klasie?

flet prosty sopranowy

flażolet

dzwonki (cymbałki)

gitara

pianino/keyboard

inny, jaki: ...

20. Jaki instrument najczęściej Pan/Pani używa do wspomagania realizacji zajęć muzycznych w klasie?

flet prosty sopranowy

flażolet

dzwonki (cymbałki)

gitara

pianino/keyboard

inny, jaki ...

21. Jakie czynniki Pana/Pani zdaniem utrudniają wspomaganie realizacji zajęć muzycznych w klasie z wykorzystaniem instrumentów? (można zaznaczyć więcej niż jeden wariant)

brak instrumentów

niedostateczna liczba instrumentów dla całej klasy

niska jakość instrumentów

brak odpowiednio opracowanego repertuaru szkolnego

(podręcznika, zbioru nut z opracowaniem)

brak odpowiednich kursów i szkoleń muzycznych dla nauczycieli

brak możliwości korzystania przez nauczyciela z kursów i szkoleń muzycznych

zbyt mała liczba godzin przeznaczona na zajęcia muzyczne

znaczne zróżnicowanie zdolności muzycznych uczniów w klasie

inne, jakie ...

22. Jak ocenia Pan/Pani pakiet edukacyjny, z którego Pan/Pani korzysta na zajęciach z muzyki?

użyteczność pakietu	bardzo nieużyteczny	nieużyteczny	ani nieużyteczny ani użyteczny	użyteczny	bardzo użyteczny
kompletność treści pakietu	bardzo niekompletny	niekompletny	ani niekompletny ani kompletny	kompletny	bardzo kompletny
stopień trudności ćwiczeń w pakiecie	bardzo trudne	trudne	ani trudne ani łatwe	łatwe	bardzo łatwe
związek z innymi treściami edukacyjnymi	bardzo słaby związek	słaby związek	ani słaby ani silny związek	silny związek	bardzo silny związek
stopień trudności piosenek w pakiecie	bardzo trudne	trudne	ani trudne ani łatwe	łatwe	bardzo łatwe

inne uwagi dotyczące pakietu w zakresie edukacji muzycznej:

...

23. Jaki pakiet edukacyjny wykorzystywał/a Pan/Pani w pracy z klasą w latach 2012–2015?

...

24. Czy w latach 2012–2015 prowadził/a Pan/Pani zajęcia muzyczne pozalekcyjne?

tak, jakie: ...

nie, dlaczego: ...

25. Czy wykorzystywał/a Pan/Pani na zajęciach:

a) muzyczne pomoce multimedialne

tak, jakie: ...

nie, dlaczego: ...

- b) muzyczne portale edukacyjne
tak, jakie: ...
nie, dlaczego: ...

26. Jak ocenia Pan/Pani dostęp do pomocy dydaktycznych na zajęciach z klasą:

	bardzo źle	źle	ani źle ani dobrze	dobrze	bardzo dobrze
instrumenty dla nauczyciela					
instrumenty dla uczniów					
nuty					
płyty audio z muzyką					
płyty video z koncertami					
sprzęt do odtwarzania materiałów audio (odtwarzacz, nagłośnienie)					
sprzęt do odtwarzania materiałów video (odtwarzacz, projektor, telewizor)					
dostęp do materiałów muzycznych i edukacyjnych w Internecie					
dostęp do odpowiedniej sali (rytmika, taniec)					

inne uwagi dotyczące pomocy dydaktycznych: ...

27. Oceń poniższe stwierdzenia dotyczące Pana/Pani pracy z klasą na zajęciach muzycznych:

	Nie zgadzam się	Zgadzam się
Mam dużą satysfakcję z prowadzenia zajęć muzycznych.		
Zajęcia muzyczne wyróżniają się na tle innych moich zajęć dydaktycznych.		
Lubię korzystać z instrumentów muzycznych na zajęciach.		
Czuję się komfortowo i pewnie podczas prowadzenia zajęć muzycznych.		
Unikam zajęć muzycznych i koncentruję się na innych zajęciach artystycznych.		
Czuję się w pełni kompetentny/a do prowadzenia zajęć muzycznych z uczniami.		
Chętnie podniósłbym/podniosłabym swoje kompetencje muzyczne.		

	Nie zgadzam się	Zgadzam się
Wzrost moich kompetencji muzycznych pomógłby mi efektywniej prowadzić zajęcia z uczniami.		
Obserwuję zainteresowanie uczniów na moich zajęciach muzycznych.		
Obserwuję zaangażowanie rodziców w edukację muzyczną uczniów.		
Obserwuję zaangażowanie szkoły w edukację muzyczną uczniów.		
Ze względu na specyfikę zajęć muzycznych, byłoby korzystne dla uczniów gdyby zajęcia te prowadził muzyk-specjalista.		
Muzyk-specjalista jako nauczyciel wspomagający byłby w mojej pracy znaczącą pomocą.		
Czy nauczanie muzyki, podobnie jak etyki, religii i języków obcych powinno być realizowane przez nauczyciela wspomagającego (muzyka)?		

Dziękujemy za wypełnienie ankiety!

8. Wykaz szkół

Województwo dolnośląskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 8 im. Józefa Piłsudskiego, tel. (71) 798 68 66, ul. Kowalska 105, 51–424, **Wrocław**
2. Szkoła Podstawowa nr 36 im. Bohaterów Westerplatte, tel. (71) 798 68 91, ul. Fryderyka Chopina 9b, 51–609, **Wrocław**
3. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 30 im. Armii Krajowej, tel. (74) 847 78 15, ul. Tytusa Chałubińskiego 13, 58–302, **Wałbrzych**
4. Szkoła Podstawowa nr 7 im. K.I. Gałczyńskiego, tel. (76) 723 88 11, ul. Polarna 1, 59–220, **Legnica**
5. Szkoła Podstawowa nr 10 im. gen. Władysława Sikorskiego, tel. (76) 746 83 36, 37, ul. Prymasa Polski S. Kar. Wyszyńskiego 3, 59–300, **Lubin**
6. Szkoła Podstawowa im. Mikołaja Kopernika w Prochowicach, tel. (76) 858 44 64, ul. Młyńska 3, 59–230, **Prochowice**
7. Szkoła Podstawowa im. Janusza Korczaka, tel. (74) 893 72 80, ul. Ślężna 1, 58–214, **Oleszna**
8. Szkoła Podstawowa im. Księżnej Anny i Henryka Pobożnego, wchodząca w skład Zespołu Szkół w Legnickim Połu, tel. (76) 858 28 34, ul. Kosmy Damiana Asama 7, 59–241, **Legnickie Pole**
9. Szkoła Podstawowa im. Anny Jenke w Mrowinach, tel. (74) 858 05 75, ul. Wojska Polskiego 43, **Mrowiny**, 58–130, **Żarów**

Województwo kujawsko-pomorskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 33 im. Toruńska Szkoła Terapeutyczna, tel. (56) 648 25 43, ul. Bolta 14, 87–100, **Toruń**
2. Szkoła Podstawowa nr 56 im. Arkadego Fiedlera, tel. (52) 371 28 10, ul. Bośniacka 3, 85–162, **Bydgoszcz**
3. Szkoła Podstawowa nr 20 im. mjr. Henryka Sucharskiego, tel. (54) 234 96 94, ul. Gałczyńskiego 9a, 87–800, **Włocławek**
4. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Władysława Łokietka, tel. (54) 252 15 26, ul. Hanki Sawickiej 21, 87–880, **Brześć Kujawski**
5. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Jana Pawła II, tel. (52) 382 26 20, ul. Dworcowa 48, 86–010, **Koronowo**
6. Zespół Szkół im. Leona Wyczółkowskiego we Wtelnie, tel. (52) 382 83 15, ul. Szkolna 7, 86–011 **Wteln**
7. Zespół Szkół im. Jana Pawła II, tel. (52) 363 99 10, ul. Wierzbowa 2, 86–065, **Łochowo**
8. Zespół Szkół im. Jana Pawła II – Lubanie 14, tel. (54) 251 33 26, 87–732, **Lubanie**

Województwo lubelskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 46 im. Króla Jana III Sobieskiego, tel. (81) 526 16 06, ul. Biedronki 13, 20–543, **Lublin**

2. Szkoła Podstawowa nr 30 im. Króla Kazimierza Wielkiego, tel. (81) 744 61 10, ul. Zofii i Wacława Nałkowskich 110, 20–470, **Lublin**
3. Szkoła Podstawowa nr 9 im. Tadeusza Kościuszki, tel. (84) 677 56 70, ul. Kalinowa 5a, 22–400, **Zamość**
4. Szkoła Podstawowa nr 3 im. Elizy Orzeszkowej, tel. (84) 638 81 18, ul. Orzeszkowej 43, 22–400, **Zamość**
5. Szkoła Podstawowa nr 5 Zespole Szkół nr 5 im. Orłat Lwowskich, tel. (82) 576 28 91, ul. Mostowa 14, 22–300, **Krasnystaw**
6. Szkoła Podstawowa nr 4 im. Jana Pawła II, tel. (81) 855 10 57, ul. Kosmonautów 11, 21–100, **Lubartów**
7. Szkoła Podstawowa nr 5 im. Janusza Kusocińskiego, tel. (81) 751 33 71, ul. Jarzębina 6, 21–040, **Świdnik**
8. Szkoła Podstawowa w Krężnicy Jarej im. Żołnierzy-Bohaterów Armii Krajowej, tel. (81) 511 91 25, **Krężnica Jara** 321, 20–515, **Lublin**
9. Szkoła Podstawowa im. Wandy Chotomskiej w Bogucinie, tel. (81) 501 80 61, **Bogucin** 64, 21–080, **Garbów**
10. Zespół Szkoły Podstawowej i Przedszkola w Kalinowicach, tel. (84) 616 70 17, **Kalinowice** 148a, 22–400, **Zamość**
11. Szkoła Podstawowa w Niemcach, tel. (81) 756 15 94, ul. Szkolna 23, 21–025, **Niemce**

Województwo lubuskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 15 im. IV Dywizji Piechoty Wojska Polskiego, tel. (68) 453 17 77, ul. Lisia 37, 65–093, **Zielona Góra**
2. Szkoła Podstawowa nr 18 im. Arkadego Fiedlera, tel. (68) 455 77 77, ul. Francuska 10, 65–941, **Zielona Góra**
3. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Jana Kilińskiego, tel. (68) 383 52 43, ul. Moniuszki 30, 66–600, **Krosno Odrzańskie**
4. Zespół Szkół Szkoła Podstawowa i Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Kłodawie, tel. (95) 73 11 425, ul. Szkolna 1, 66–415, **Kłodawa**

Województwo łódzkie:

1. Szkoła Podstawowa nr 54 im. Kornela Makuszyńskiego, tel. (42) 651 80 00, ul. Wróbla 5, 91–050, **Łódź**
2. Szkoła Podstawowa nr 162 im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego, tel. (42) 646 20 02, ul. Powszechna 15, 93–321, **Łódź**
3. Szkoła Podstawowa nr 13 im. Trybunału Koronnego, tel. (44) 647 21 88, ul. Dmowskiego 11, 97–300, **Piotrków Trybunalski**
4. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Bolesława Ścibiora, tel. (42) 211 10 11, ul. Lutomska 4, 95–050, **Konstantynów Łódzki**
5. Szkoła Podstawowa nr 3 im. Mikołaja Kopernika, tel. (42) 215 07 25, ul. Mokra 28/34, 95–200, **Pabianice**
6. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, tel. (46) 874 23 72, ul. Sienkiewicza 17, 95–060, **Brzeziny**

7. Szkoła Podstawowa im. św. Stanisława Kostki w Moszczenicy, tel. (44) 616 95 00, ul. Dworcowa 9, 97–310, **Moszczenica**
8. Szkoła Podstawowa im. Marii Skłodowskiej-Curie, tel. (42) 214 05 29, **Pawlikowice** 103, 95–200, Pabianice
9. Szkoła Podstawowa im. Jana Brzechwy, tel. (46) 874 61 11, Dmosin 1c, 95–061, **Dmosin**

Województwo małopolskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 104 im. Jana Matejki, tel. (12) 648 41 96, os. Wysokie 7, 31–819, **Kraków**
2. Szkoła Podstawowa nr 97 im. Joachima Lelewela, tel. (12) 262 25 15, ul. Doktora Judyma 10, 30–436, **Kraków**
3. Szkoła Podstawowa nr 34 im. Obrońców Poczty Polskiej w Gdańsku, tel. (12) 633 04 58, ul. Urzędnicza 65, 30–074, **Kraków**
4. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Klementyny Hoffmanowej, tel. (14) 636 37 40, ul. Reymonta 30, 33–100, **Tarnów**
5. Szkoła Podstawowa nr 9 im. Tadeusza Kościuszki, tel. (18) 443 78 34, ul. Grzegorza Piramowicza 16, 33–300, **Nowy Sącz**
6. Szkoła Podstawowa nr 3 im. Włodzimierza Puchalskiego, tel. (12) 281 10 51, ul. Krakowska 14, 32–005, **Niepołomice**
7. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Bohaterów Westerplatte, tel. (12) 272 16 73, ul. Żeromskiego 2, 32–400, **Myślenice**
8. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 im. Ignacego Łukasiewicza, tel. (14) 686 35 20, ul. Królowej Jadwigi 18, 32–800, **Brzesko**
9. Szkoła Podstawowa nr 4 im. Władysława Broniewskiego, tel. (33) 823 31 62, ul. Słowackiego 2, 34–100, **Wadowice**
10. Szkoła Podstawowa nr 3 im. Ignacego Łukasiewicza, tel. (32) 753 59 34, ul. 1 Maja 60, 32–540, **Trzebinia**
11. Zespół Szkoły Podstawowej i Gimnazjum w Zakliczynie, tel. (14) 665 31 24, ul. Malczewskiego 56, 32–840, **Zakliczyn**
12. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 w Jadownikach im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, tel. (14) 663 09 81, ul. Szkolna 5, 32–851, **Jadowniki**
13. Szkoła Podstawowa im. Mikołaja Kopernika, tel. (18) 443 08 62, ul. Marcinkowicka 9, 33–395, **Chełmiec**
14. Szkoła Podstawowa w Osieczanach, tel. (12) 272 08 79, 32–400, **Osieczany**, Myślenice
15. Szkoła Podstawowa im. Władysława Orkana, tel. (12) 27 14 060, 32–412, Wiśniowa 323a, **Wiśniowa**
16. Szkoła Podstawowa im. mjr. pil. Jerzego Iszkowskiego w Tęgoborzach, 33–312, **Tęgoborze** 128, tel/fax. 18 444 90 19, 606 759 252

Województwo mazowieckie:

1. Szkoła Podstawowa nr 227 im. kpt. Lucyny Hertz, tel. (22) 846 03 81, ul. Astronautów 17, 02–154, **Warszawa**
2. Szkoła Podstawowa nr 356, tel. (22) 675 25 94, ul. Głębocka 66, 03–287, **Warszawa**
3. Szkoła Podstawowa nr 168 im. Wiktora Gomulickiego, tel. (22) 617 63 28, ul. Zwycięzców 44, 03–938, **Warszawa**
4. Szkoła Podstawowa nr 298 im. Jana Kasprowicza, tel. (22) 811 36 82, ul. Krakusa 2, 03–390 **Warszawa**
5. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 17 im. Przyjaciół Dzieci, tel. (48) 331 24 13, ul. Wierzbicka 89/93, 26–600, **Radom**
6. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Stanisława Jachowicza, tel. (29) 766 79 55, ul. Gorbato-wa 4/6, 07–410, **Ostrołęka**
7. Szkoła Podstawowa nr 3 im. Kornela Makuszyńskiego, tel. (24) 366 97 17, ul. Kosso-budzkiego 7, 09–400, **Płock**
8. Szkoła Podstawowa nr 5 im. Władysława Rawicza, tel. (25) 794 34 01, ul. Generała Orlicz-Dreszera 3, 08–110, **Siedlce**
9. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 im. Bolesława Prusa, tel. (48) 384 84 96, ul. Ko-chanowskiego 14, 26–670, **Pionki**
10. Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II, tel. (25) 792 30 97, ul. Kościuszki 16, 07–100, **Węgrów**
11. Szkoła Podstawowa Nr 3 im. Stanisława Wyspiańskiego, tel. (23) 662 21 63, ul. Płocka 60, 09–100, **Płońsk**
12. Publiczna Szkoła Podstawowa im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, tel. (48) 674 12 21, ul. Szkolna 4, 26–420, **Nowe Miasto n. Pilicą**
13. Publiczna Szkoła Podstawowa w **Woli Rębkowskiej**, tel. (25) 681 52 13, ul. Długa 90, 08–410, **Wola Rębkowska**, Garwolin
14. Zespół Szkół w Jedlni-Letnisku, Publiczna Szkoła Podstawowa, im. Marszałka Józefa Piłsudskiego, tel. (48) 384 84 81, ul. Słoneczna 5, 26–630, **Jedlnia-Letnisko**
15. Szkoła Podstawowa im. Bolesława Chrobrego, tel. (25) 641 73 29, ul. Tadeusza Ko-ściuszki 54, 08–112, **Wiśniew**
16. Publiczna Szkoła Podstawowa im. Stefana Żeromskiego, tel. (48) 618 20 28, ul. Że-romskiego 62, 26–680, **Wierzbica**
17. Publiczna Szkoła Podstawowa im. Henryka Sienkiewicza, tel. (25) 682 56 79, ul. Ko-ściuszki 17, 08–460, **Sobolew**

Województwo opolskie:

1. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 29 im. Armii Krajowej, tel. (77) 455 93 55, ul. Sza-rych Szeregów 1, 45–284, **Opole**
2. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 7, tel. (77) 462 11 60, ul. Kardynała Wyszyńskiego 2, 47–100, **Strzelce Opolskie**
3. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 4 im. Jana Brzechwy, tel. (77) 466 14 33, ul. Że-romskiego 34, 47–303, **Krapkowice**

4. Publiczna Szkoła Podstawowa im. Marka Prawego, tel. (77) 46 32 312, ul. Szkolna 2, 47-133, **Jemielnica**
5. Publiczna Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II, tel. (77) 465 51 51, ul. Maksymiliana Brolla 1, 46-042, **Szczedrzyk**

Województwo podkarpackie:

1. Szkoła Podstawowa nr 6, tel. (17) 853 30 18, ul. Rubinowa 4, 35-322, **Rzeszów**
2. Szkoła Podstawowa nr 27 im. Ignacego Jana Paderewskiego, tel. (17) 748 26 00, ul. Krzyżanowskiego 24, 35-329, **Rzeszów**
3. Szkoła Podstawowa nr 9 im. Jana Pawła II, tel. (15) 823 75 85, ul. Wiejska 4, 39-400, **Tarnobrzeg**
4. Publiczna Szkoła Podstawowa im. ks. Jana Twardowskiego, tel. (15) 811 85 86, ul. Kościuszki 6, 39-450, **Baranów Sandomierski**
5. Szkoła Podstawowa nr 6 im. Żwirki i Wigury, tel. (17) 586 31 03, (17) 774 52 50, ul. Solskiego 8, 39-300, **Mielec**
6. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Tadeusza Kościuszki, tel. (17) 586 31 66, ul. Kościuszki 4, 39-300, **Mielec**
7. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Jana Twardowskiego, tel. (17) 225 28 22, ul. Kościuszki 17, 37-100, **Łańcut**
8. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Henryka Sienkiewicza, tel. (15) 846 25 52, ul. Leśna 40, 39-460, **Nowa Dęba**
9. Publiczna Szkoła Podstawowa im. Ignacego Łukasiewicza, tel. (15) 811 99 48, ul. Szkolna 1, 39-340, **Padew Narodowa**
10. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Św. Jana Kantego, tel. (17) 224 30 12, ul. Mickiewicza 59, 37-110, **Żołynia**
11. Szkoła Podstawowa w Malawie im. Wojska Polskiego, tel. (17) 855 42 25, **Malawa** 199, 36-007, Krasne
12. Szkoła Podstawowa w Trzcianie, tel. (17) 851 40 94, Trzciana 168, 36-071, **Trzciana**
13. Szkoła Podstawowa w Maliniu im. Ks. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, tel. (17) 774 32 20, **Malinie** 220, 39-331, Chorzelów

Województwo podlaskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 12 im. Zygmunta Głogera, tel. (85) 679 38 80, ul. Komisji Edukacji Narodowej 1a, 15-687, **Białystok**
2. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Władysława Broniewskiego, tel. (86) 216 40 08, ul. Piękna 2, 18-400, **Łomża**
3. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Jana Kochanowskiego, tel. (85) 716 25 07, ul. Tysiąclecia 17, 19-100, **Mońki**
4. Szkoła Podstawowa im. Pułku 3-go Strzelców Konnych, tel. (86) 217 61 43, ul. Łomżyńska 29, 18-411, **Śniadowo**
5. Szkoła Podstawowa w **Księżynie** im. Ks. Michała Sopoćki, tel. (85) 663 20 48, ul. Szkolna 7, 16-001, **Księżyno**, Kleosin

Województwo pomorskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 81 im. Prof. Michała Siedleckiego, tel. (58) 552 70 31, ul. Siedleckiego 14, 80–299, **Gdańsk**
2. Szkoła Podstawowa nr 55 im. Jana Heweliusza, tel. (58) 343 17 54, ul. Wolności 6a, 80–538, **Gdańsk**
3. Szkoła Podstawowa nr 20 im. 2 Morskiego Pułku Strzelców, tel. (58) 629 39 30, ul. Starodworcowa 36, 81–575, **Gdynia**
4. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 4 im. Juliusza Słowackiego, tel. (58) 562 20 81, Aleja Jana Pawła II 4, 83–200, **Starogard Gdański**
5. Szkoła Podstawowa nr 2, tel. (55) 247 26 21, ul. Mickiewicza 10, 82–100, **Nowy Dwór Gdański**
6. Szkoła Podstawowa im. Lecha Bądkowskiego, tel. (58) 678 20 14, ul. Szkolna 13, 84–242, **Luzino**
7. Publiczna Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi w Zblewie im. Wincen-tego Kwaśniewskiego, tel. (58) 588 42 29, ul. Kościerska 39, 83–210, **Zblewo**
8. Szkoła Podstawowa w Egiertowie, tel. (58) 684 19 91, **Egiertowo** 1, 83–312, Hopowo

Województwo śląskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera, tel. (32) 202 81 88, ul. Łętow-skiego 18, 40–648, **Katowice**
2. Szkoła Podstawowa nr 18 im. Cypriana Kamila Norwida, tel. (33) 816 49 66, ul. C.K.Norwida 30, 43–300 **Bielsko-Biała**
3. Szkoła Podstawowa nr 23 w Zespole Szkół Podstawowo-Gimnazjalnych, tel. (33) 811 40 13, ul. Karpacka 150, 43–316, **Bielsko-Biała**
4. Szkoła Podstawowa nr 44 im. UNICEF, tel. (32) 286 97 37, ul. Gen. Grota Roweckiego 6, 41–907, **Bytom**
5. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Miłośników Ziemi Śląskiej, tel. (32) 245 67 11, ul. Zu-brzyckiego 38, 41–605, **Świętochowice**
6. Szkoła Podstawowa nr 7 im. Adama Mickiewicza, tel. (32) 231 07 14, ul. Tarnogórska 59, 44–100, **Gliwice**
7. Szkoła Podstawowa nr 6 im. Alfreda Szklarskiego, tel. (32) 221 56 82, ul. 1000-lecia 3, 43–187, **Orzesze**
8. Szkoła Podstawowa nr 7 im. Kazimierza Wielkiego, tel. (32) 215 34 29, ul. Szkolna 6, 43–502, **Czechowice-Dziedzice**
9. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Książąt Pszczyńskich, tel. (32) 210 36 86, ul. Bogedaina 1, 43–200, **Pszczyna**
10. Szkoła Podstawowa im. Karola Miarki, tel. (32) 235 50 16, ul. Zwycięstwa 7, 43–178, **Ornontowice**
11. Szkoła Podstawowa im. Bolesława Chrobrego, tel. (33) 817 71 44, ul. Beskidzka 242, 43–378, **Rybarzowice**
12. Zespół Szkolno-Przedszkolny w Heczarnowicach, Szkoła Podstawowa im. Henryka Sienkiewicza, tel. (33) 845 73 35, ul. Krakowska 110, 43–330, **Heczarnowice**

13. Zespół Szkolno-Przedszkolny, Szkoła Podstawowa im. Marii Konopnickiej, tel. (32) 287 85 53, ul. Szkolna 5, 42–595, **Sączów**
14. Szkoła Podstawowa im. Stanisława Hadyny we **Frydku**, tel. (32) 211 62 29, ul. Miódowa 17, 43–227, **Frydek**, Miedźna

Województwo świętokrzyskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 25 im. Kornela Makuszyńskiego, tel. (41) 367 64 87, ul. Jurajska 7, 25–640, **Kielce**
2. Szkoła Podstawowa im. Jana Kochanowskiego, tel. (41) 315 10 37, ul. Kielecka 20, 26–060, **Chęciny**
3. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Jana Kochanowskiego, tel. (41) 274 61 34, ul. 1 Maja 11, 27–200, **Starachowice**
4. Szkoła Podstawowa im. Tadeusza Kościuszki, tel. (41) 253 29 87, ul. Konarskiego 17, 26–110, **Skarżysko-Kamienna**
5. Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II, tel. (41) 391 40 20, ul. Strażacka 5, 26–070, Łopuszno
6. Publiczna Szkoła Podstawowa im. Kamili i Józefa Spytków, tel. (41) 271 30 60, Mirzec Stary 10, 27–220, **Mirzec**

Województwo warmińsko-mazurskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 30 im. Marii Zientary-Malewskiej, tel. (89) 541 96 89, ul. Pieczewska 10, 10–699, **Olsztyn**
2. Szkoła Podstawowa nr 1, tel. (89) 741 86 80, ul. Bohaterów Warszawy 4, 11–700, **Mragowo**
3. Szkoła Podstawowa im. Wojciecha Kętrzyńskiego, tel. (89) 621 21 28, ul. Ogrodowa 1, 12–130, Pasym
4. Szkoła Podstawowa nr 3 im. Marii Skłodowskiej-Curie, tel. (89) 676 09 60, ul. Marii Skłodowskiej-Curie 2, 12–100, **Szczytno**
5. Szkoła Podstawowa im. Karola Wojtyły, tel. (89) 742 10 12, ul. Zwycięstwa 23, 11–710, **Piecki**
6. Zespół Szkół w Lipowcu, Szkoła Podstawowa im. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, tel. (89) 622 00 27, **Lipowiec** 48, 12–100, Szczytno

Województwo wielkopolskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 34 im. Wojska Polskiego, tel. (61) 823 62 21, os. Bolesława Śmiałego 107, 60–682, **Poznań**
2. Szkoła Podstawowa nr 18 im. Zofii Nałkowskiej, tel. (61) 875 10 22, os. Armii Krajowej 100, 61–381, **Poznań**
3. Szkoła Podstawowa nr 10, tel. (65) 520 40 08, ul. Jagiellońska 7, 64–100, **Leszno**
4. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Henryka Sienkiewicza, tel. (67) 255 20 93, ul. Wroniecka 30, 64–700, **Czarnków**
5. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Władysława Broniewskiego, tel. (67) 216 30 19, ul. Chopina 36, 64–980, **Trzcianka**

6. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Stanisława Staszica, tel. (67) 282 04 61, ul. Staszica 19, 64–800, **Chodzież**
7. Szkoła Podstawowa nr 4 im. Mikołaja Kopernika, tel. 672131157, ul. Grabowa 18, 64–920, **Piła**
8. Szkoła Podstawowa nr 3 im. Adama Mickiewicza, tel. (61) 296 08 05, ul. Czarnkowska 57, 64–600, **Oborniki**
9. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich, tel. (65) 512 04 90, ul. Mickiewicza 12, 64–000, **Kościan**
10. Szkoła Podstawowa im. Arkadego Fiedlera, tel. (67) 256 71 47, ul. Leśna 1, 64–710, **Połajewo**
11. Szkoła Podstawowa im. Wojska Polskiego, tel. (65) 534 02 59, ul. Powstańców Wielkopolskich 68, 64–111, **Lipno k. Leszna**
12. Szkoła Podstawowa im. Powstańców Wielkopolskich w Kąkolewie, tel. (65) 534 22 38, ul. Krzywińska 14, **Kąkolewo**, 64–113, Osieczna
13. Szkoła Podstawowa w Pecnej, tel. (61) 813 78 27, ul. Szkolna 19, 62–053, **Pecna**
14. Szkoła Podstawowa w Budzynie im. Tadeusza Kotarbińskiego, os. Wierzbowe 7, 64–840, Budzyń, tel. 67 28 43 710, Budzyń

Województwo zachodniopomorskie:

1. Szkoła Podstawowa nr 74 im. Stanisława Grońskiego, tel. (91) 463 17 91, ul. Seledynowa 50, 70–781, **Szczecin**
2. Szkoła Podstawowa nr 10 im. Stefana Żeromskiego, tel. (94) 340 20 36, ul. Fryderyka Chopina 42, 75–567, Koszalin
3. Szkoła Podstawowa nr 7 im. Astrid Lindgren, tel. (91) 573 17 37, plac Majdanek 13, 73–110, **Stargard Szczeciński**
4. Szkoła Podstawowa im. Mikołaja Kopernika, tel. (91) 561 37 76, 73–131, Pęczyno 66, **Pęczyno**
5. Zespół Szkół w Mielnie, Szkoła Podstawowa im. Leonida Teligi, tel. (94) 346 19 86, ul. Lechitów 19, 76–032, **Mielno**

Bibliografia

- Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów klas III szkoły podstawowej w świetle badań testowych oraz oceny nauczycieli*, [w:] K. Ziółowicz, J. Szejnabis-Zdyb (red.), *Współczesna edukacja estetyczna. Teoria i praktyka*, Kielce 2011
- Bonna B., *Kompetencje muzyczne w młodszym wieku szkolnym a płeć badanych uczniów*, „Studia Edukacyjne” nr 36/2015
- Burowska Z., Karpała B., Noworol B., Wilk A., *So mi la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I–III*, Warszawa 1985
- Ciesielski R., *O pewnym kontekście edukacji estetycznej*, [w:] F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Szczecin 2005
- Czarnecka M., Waluga A., *Rozśpiewana szkoła. Muzyka I, II, III*, Warszawa 1995, 1996, 1997
- Delecka-Bury A., *Przygotowanie muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4/2006
- Dyląg J., *Kształcenie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I–III*, [w:] Z. Burowska, J. Kurcz (red.), *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego*, Kraków 1994
- Grusiewicz M., *Kompetencje muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół podstawowych i gimnazjów*, Lublin 2011
- Grusiewicz M., *Muzyka w polskiej szkole, stan aktualny*, [w:] W. Jankowski (red.), *Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek, czy szansa*, Warszawa 2006
- Jaworska A., *Osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie przedmiotu muzyka*, [w:] A. Białkowski (red.), *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, Lublin 1997
- Kamińska B., *Głos w dyskusji*, [w:] *Powszechna edukacja muzyczna, obowiązek czy szansa*, W. Jankowski (red.), Warszawa 2006
- Kamińska B., *Kompetencje muzyczne – ich miejsce i znaczenie we wczesnej edukacji muzycznej*, [w:] *Wczesna edukacja muzyczna. Rozważania, propozycje, badania*, H. Tomasz-Plewa, I. Polak (red.), Wrocław 2016
- Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991
- Muzyka polska. Raport roczny*, J. Grotkowska (red.) Warszawa 2013
- Nowy słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Warszawa 2002, Hasło: *Raport*

- Palka S., *Dziedzina i pogranicza poznania naukowego oraz badań w pedagogice*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków 2008
- Pierwsze w Polsce Klasy Śpiewające*, M. Jankowska, W. Jankowski (red.), Warszawa 1991
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900–2000*. „*Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska*”, vol. I, Lublin 2003
- Rakowski A., *Powszechna Edukacja Muzyczna – Historia Narodowego Niepowodzenia*, „*Edukacja*” nr 1/2007
- Raport o stanie muzyki polskiej*, J. Grotkowska, A. Chłopecki (red.), Warszawa 2011
- Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, W. Jankowski (red.), Warszawa 2012
- Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, Z. Konaszewicz, M. Chmurzyńska (red.), Warszawa 2014
- Raport o stanie tradycyjnej kultury muzycznej*, W. Grozdek-Kołacińska (red.), Warszawa 2014
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008
- Standardy edukacji muzycznej*, A. Białkowski, W. A. Sacher (red.), Warszawa 2010
- Weiner A., *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010
- Weiner A., *Nie ta melodia. Edukacja wczesnoszkolna po I etapie reformy – edukacja muzyczna w kształceniu zintegrowanym*, „*Życie Szkoły*” nr 10/2004
- Weiner A., *Poziom kształcenia muzycznego uczniów I etapu edukacyjnego*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego*, Małgorzata Chmurzyńska (red.), Warszawa 2007
- Weiner A., *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych. Podręcznik*, Lublin 2007
- Wilk A., *Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004
- „*Wychowanie Muzyczne w Szkole*” nr 2/2003
- Zoltán Kodály o edukacji muzycznej. *Pisma wybrane*, M. Jankowska (red.), Warszawa 2000

Netografia

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dn. 30 sierpnia 2012 r. poz. 977), dostęp: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 18 czerwca 2014 r. poz. 803), dostęp: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000803>