

Lidia Kęska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

Poziom orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej i jego związek ze zdolnościami muzycznymi

Wprowadzenie

Od czasu wprowadzenia w życie reformy systemu oświaty w 1999 roku i połączenia elementów plastyki i muzyki w jeden przedmiot zwany „sztuką” daje się zaobserwować wśród młodzieży obniżenie i tak już nie najwyższego poziomu wiedzy i umiejętności w zakresie obu tych dziedzin. Środowiska muzyczne były na alarm, że połączenie i zmniejszenie liczby godzin to nie jest dobry pomysł, ponieważ oba te przedmioty wymagają czasu na osiągnięcie podstawowych kompetencji, że nie można sprowadzić kontaktu dzieci i młodzieży ze sztuką tylko do znajomości niektórych faktów z historii obu dziedzin, namalowania obrazka czy zaśpiewania piosenki – najczęściej z nagraniem niekoniecznie dostosowanym do skali głosu dziecka. Te protesty środowiska nie zdały się na wiele i przedmiot „sztuka” wszedł do realizacji w szkołach podstawowych i gimnazjach, a w kolejnych latach pojawił się w szkole średniej jako „wiedza o kulturze”.

Do realizacji treści „sztuki” w szkole podstawowej i gimnazjum przygotowano pospiesznie nauczycieli na kursach kwalifikacyjnych. Dotychczasowi nauczyciele muzyki i plastyki zostali zobowiązani do poszerzenia wiedzy o elementy drugiego przedmiotu artystycznego, ale bardzo często kursantami byli nauczyciele innych przedmiotów, którzy zazwyczaj potrzebowali tylko dodatkowych godzin do uzupełnienia etatu. W szkołach średnich godziny „wiedzy o kulturze” zazwyczaj przypadały polonistom, którzy od lat narzekają na brak wystarczającej liczby godzin na realizację swojego przedmiotu. Najbardziej ambitni z nich poszerzają wiedzę młodzieży o informacje o kinie i teatrze, czasem może dając uczniom możliwość wysłuchania fragmentów utworów muzyki poważnej.

Pracując z młodzieżą IV Liceum Ogólnokształcącego w Elblągu jako nauczyciel muzyki w czasie zmiany programowej, postanowiłam zbadać, czy w zakresie kompetencji muzycznych jest różnica między młodzieżą, która w szkole podstawowej i gimnazjum miała jeszcze osobno muzykę i plastykę, a tą, która miała już tylko „sztukę”. IV LO jest szkołą specyficzną, ponieważ powstało na bazie Studium Nauczycielskiego i przez kilka lat po zmianie programu nadal muzyka była tam przedmiotem obowiązującym w wybranych klasach pierwszych. Obecnie, podobnie jak w innych szkołach średnich, obowiązuje tam „wiedza o kulturze”.

Celem badań było zorientowanie się w stanie wiedzy i doświadczeń muzycznych uczniów ówczesnych klas czwartych LO, realizujących stary program nauczania muzyki, oraz uczniów klas pierwszych, którzy uczyli się już muzyki według programu zreformowanego, a także porównanie tych wyników

z wynikami uczniów szkoły muzycznej. Jednocześnie chodziło o określenie poziomu zdolności muzycznych uczniów liceum i szkoły muzycznej oraz sprawdzenie, czy istnieje związek między poziomem tych zdolności a wynikami uzyskanymi w teście orientacji w kulturze muzycznej.

Informacja o testach zastosowanych w badaniach

Testowanie jako metoda mierzenia zdolności i osiągnięć stosowana jest tam, gdzie ważne jest obiektywne stwierdzenie poziomu rozwoju pewnych cech badanego, określenie jego cech psychicznych i osiągnięć. Metoda ta jest szczególnie przydatna w sytuacji potrzeby określenia szans na powodzenie w danej dziedzinie działalności badanego oraz efektów konkretnych programów nauczania czy szkolenia. Niezaprzeczalnym walorem dobrze opracowanych testów jest „krótki czas badania, wyeliminowanie wpływu czynników nieistotnych, obiektywność i jednoznaczność wyników wyrażanych liczbami dającymi się porównywać, dodawać, mnożyć i opracowywać statystycznie” (Wierszyłowski, 1981).

Testy osiągnięć są przeznaczone do mierzenia rezultatów konkretnych programów nauczania i oceny końcowej pozycji jednostki po odebraniu przez nią jakiegoś kształcenia. Dają one możliwość dostosowania kształcenia do indywidualnych potrzeb uczniów, podniesienia motywacji ucznia. Zastosowane podczas egzaminów wstępnych na studia muzyczne mogą być źródłem oceny kandydata na tle całej zdającej grupy. Mogą być one w końcu stosowane w badaniach naukowych jako źródło oceny stopnia realizacji celów nauczania, porównywania wyników nauczania w różnych grupach oraz dla celów metodycznych, opracowywania podręczników i kształcenia kadry nauczycielskiej (Kotarska i Kamińska, 1990).

Testy uzdolnień „odzwierciedlają skumulowany wpływ wielorakich doświadczeń życia, [...] mierzą efekty uczenia się we względnie niekontrolowanych i nieznanach warunkach” (Niemierny, 1999). Testy te służą do przewidywania możliwości skorzystania z określonej drogi kształcenia. Wykorzystane być mogą we wszystkich sytuacjach, w których interesuje nas poziom zdolności muzycznych poszczególnych osób lub grup. Mogą również posłużyć do analizy przyczyn trudności i niepowodzeń w nauce muzyki, a także pomóc w reorientacji zawodowej dla kandydatów do szkół muzycznych (Kotarska i Kamińska, 1990).

W badaniach zastosowano *Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej* Barbary Kamińskiej oraz *Test inteligencji muzycznej* Herberta Winga.

Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej Barbary Kamińskiej przeznaczony jest dla uczniów liceów ogólnokształcących, a także dla uczniów innych typów szkół średnich. Bada przede wszystkim strukturę i poziom umiejętności i sprawności percepcyjnych, a także zasób wiadomości badanych. Test składa się z trzech niezależnych części, które sprawdzają różne aspekty wiedzy ucznia. W badaniach wykorzystano pierwszy podtest dotyczący percepcji muzyki. Składa się on z 37 zadań (48 itemów). Podzielony jest na trzy działy, które kolejno sprawdzają orientację w stylach muzycznych i znajomość

utworów muzycznych (zad. 1-20), umiejętność analizy dzieła i rozpoznawania form muzycznych (zad. 21-32) oraz umiejętność rozpoznawania głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych (zad. 33-37). Maksymalny wynik, jaki można uzyskać w tej części, to 48 punktów. Zadania składają się w większości z jednego itemu i polegają na wyborze właściwej odpowiedzi spośród kilku podanych. Tylko zadania sprawdzające znajomość literatury muzycznej wymagają wpisania nazwiska kompozytora i tytułu utworu. W zadaniach dotyczących formy i faktury nie stosowano terminologii muzycznej dlatego, by dać szansę uczniom, którzy nie uczyli się muzyki. Zadania te składały się z dwóch itemów. Rozwiązanie pierwszego wymagało koncentracji na słuchanym fragmencie i wyborze jednej z możliwości, do rozwiązania drugiego potrzebna była znajomość podstawowych pojęć (Kotarska i Kamińska, 1984).

Zgodnie z poglądami Herberta Winga istnieje tylko jedna, ogólna zdolność spostrzegania i oceny muzyki. Wing nazwał ją inteligencją muzyczną. W wydanych w 1948 roku testach opracował metodę pomiaru czterech podstawowych zdolności muzycznych: słuchu analitycznego, słuchu wysokościowego, pamięci melodycznej i wrażliwości estetycznej na muzykę. Test ten przeznaczony jest do badania dzieci od 9. roku życia, młodzieży i dorosłych, nie jest przy tym wymagana znajomość nut ani wykształcenie muzyczne.

Test inteligencji muzycznej Herberta Winga składa się z siedmiu części – skal. W badaniach wykorzystano skróconą wersję testu, składającą się z trzech pierwszych skal, dla której zostały opracowane osobne normy. Maksymalny wynik możliwy do uzyskania w wersji skróconej to 80 punktów. Skala pierwsza mierzy słuch analityczny i obejmuje dwadzieścia zadań, w których badany ma określić liczbę dźwięków słyszanych w akordzie. Akordy są złożone z 1-5 dźwięków. Skala druga składa się z trzydziestu zadań mierzących słuch wysokościowy. Badany ma stwierdzić, czy grane dwa razy akordy są takie same, czy zmienione, a jeśli zmienione, to czy przy powtórzeniu dźwięków w akordzie został podwyższony czy obniżony. Trzecia skala służy do zbadania pamięci muzycznej. W trzydziestu zadaniach badany ma określić, który dźwięk melodii został przy powtórzeniu zmieniony. Motywy składają się z 3-10 dźwięków (Kotarska, 1990).

Opis uczestników badania

Badaniami objęta została młodzież wybranych klas IV Liceum Ogólnokształcącego i Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia w Elblągu. W *Teście orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej* wzięła udział ówczesna klasa IV b, I a, b, d, e z IV LO oraz klasa IV PSM II stopnia. W wypadku klas IV o profilu artystycznym pod uwagę zostały wzięte wyniki absolwentów tych klas z lat 2001-2004. Testem Winga przebadano uczniów klasy IV b (zarówno grupę plastyczną, jak i muzyczną), klasy I d, e, g oraz klasę III szkoły muzycznej. W kolejnym roku szkolnym przebadano uczniów klasy I a, b, d, e.

Uczniowie klas o profilu artystycznym przyjmowani byli do IV LO bez jakichkolwiek warunków wstępnych – nie brano pod uwagę ani wcześniejszych kontaktów z muzyką, ani oceny na poprzednim etapie kształcenia. W rocznikach, które zostały objęte badaniem, głównym czynnikiem decydującym o wyborze

przez uczniów tej właśnie klasy był fakt, że zmniejszona była tu liczba godzin przedmiotów ścisłych; część uczniów podejmowała naukę ze względu na szerszy program plastyki, część oczywiście była zainteresowana muzyką. Rezultatem takiego sposobu rekrutacji do klasy artystycznej były zazwyczaj problemy w czasie zajęć artystycznych – często uczniowie niezainteresowani ani muzyką, ani plastyką nie chcieli brać udziału w żadnych działaniach artystycznych, tłumacząc się brakiem zdolności. Niemniej jednak w porównaniu z klasami, które nie miały muzyki lub miały ją tylko przez rok, klasa artystyczna zdecydowanie bardziej interesowała się muzyką, często czynnie w niej uczestniczyła, grając i śpiewając w zespołach, chodziła na koncerty i przeglądy muzyczne, chętniej śpiewała na lekcjach.

Siatka godzin klasy artystycznej przewidywała w pierwszym i drugim roku nauki jedną godzinę tygodniowo muzyki dla całej klasy. Wybór programu należał do nauczyciela – musiał on jednak uwzględniać fakt, że część klasy w trzecim roku nauki wybierze plastykę, wobec tego zakończy kontakt z muzyką po dwóch latach. Trzeci rok nauki grupy, która wybrała muzykę, przewidywał dwie godziny tego przedmiotu w tygodniu. W czwartej klasie była to ponownie jedna godzina. W trzecim roku całą klasę obowiązywał udział w zajęciach muzyczno-ruchowych, które były jedynym dodatkowym przedmiotem muzycznym w klasie artystycznej.

Klasy pierwsze, które pisały test orientacji, to absolwenci gimnazjów, w których po reformie systemu edukacji obowiązywał nowy przedmiot „sztuka”, w wymiarze jednej godziny zajęć tygodniowo. Młodzież ta nie wykazywała zainteresowania muzyką poważną, nieliczne osoby potrafiły wskazać te tytuły utworów lub nazwiska kompozytorów, które znały. Z ich wypowiedzi wynikało, że lekcje sztuki ograniczały się głównie do szczątkowych wiadomości z historii sztuki lub muzyki, sporadycznego śpiewania piosenek – bardzo często odpytywanie dotyczyło tylko pamięciowego opanowania tekstu. Nieliczne osoby miło wspominały ten przedmiot i wyrażały niezadowolenie, że w szkole średniej już go nie ma. Tę samą grupę objęto również testem Winga i dla niej obliczono współczynnik korelacji w tych dwóch testach.

Klasy drugie, które w poprzednim roku pisały test Winga, były pierwszym rocznikiem absolwentów gimnazjum i ich odczucia odnośnie przedmiotu „sztuka” były podobne do odczuć klas pierwszych. Klasy te miały tylko w pierwszym roku nauki w liceum jedną godzinę muzyki tygodniowo. Badana grupa to trzy klasy – d, e oraz g. Ponieważ nie istniał oficjalny program muzyki przeznaczony na taką liczbę godzin, wybór tematyki lekcji zależny był w całości od nauczyciela. Po konsultacjach z uczniami na pierwszej lekcji okazało się, że każda z tych klas wymaga odrębnego potraktowania – niektóre klasy wyrażały chęć śpiewania różnego repertuaru wokalnego, inne klasy wolały dowiedzieć się nieco o historii muzyki i kompozytorach, uczniowie jeszcze innych proponowali zapoznanie reszty klasy ze swoją ulubioną muzyką.

Wyniki testu Winga przeprowadzone w klasach pierwszych w kolejnych dwóch latach podsumowano jako jedną grupę, chociaż wystąpiły między tymi klasami nieznaczne różnice w osiągniętej średniej. Starsze z tych klas nie pisały natomiast testu orientacji – nie miały już lekcji muzyki, nie było więc z nimi kontaktu.

Ostatnia grupa biorąca udział w obu testach to uczniowie IV klasy Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia. Grupę tę wybrano, ponieważ byli to rówieśnicy uczniów z klas pierwszych liceum i interesujące wydawało się porównanie wyników uczniów szkoły ogólnokształcącej z wynikami młodzieży szczególnie zainteresowanej muzyką. Grupa ta w jednym roku pisała test Winga, w kolejnym roku szkolnym test orientacji.

Uczniowie badanej klasy w zdecydowanej większości uczęszczali od 7. roku życia do szkoły muzycznej. Część uczniów rozpoczęła naukę w szkole muzycznej w IV klasie szkoły podstawowej, część dopiero w gimnazjum. Młodzież ta wykazywała większe zainteresowanie muzyką zarówno poważną, jak i rozrywkową, orientacja i wiadomości o muzyce były tu oczywiście znacznie głębsze i dokładniejsze. Kilka osób z tej grupy uzyskało sukcesy w wykonawstwie muzycznym, koncertowało, grało w zespołach kameralnych i orkiestrze szkolnej.

Ze względu na nieobecność części uczniów w czasie badania testem Winga w poprzednim roku lub testem orientacji w kolejnym współczynnik korelacji policzono tylko dla 10 osób, które brały udział w obu testach.

Wyniki badań

Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej – analiza ilościowa

Za Kamińską przyjęto założenie, że „test mierzy optymalny, zgodny z modelem oczekiwań, poziom muzycznych sprawności percepcyjnych [...] maksymalny, odpowiadający 100% poprawnych odpowiedzi wynik testowy będzie oznaczać bardzo dobry (bardzo wysoki), zgodny z oczekiwaniami ekspertów, poziom orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej”. Wyniki zostały podzielone na pięć grup – klas ocen, tzn. 90-100% zadań rozwiązanych poprawnie wskazuje na bardzo wysoki poziom badanej cechy (klasa A), 70-89% – dość wysoki (klasa B), 30-69% – przeciętny (klasa C), 10-29% – niski (klasa D), 0-9% – bardzo niski (klasa E) (Kamińska, 1990).

Rozpiętość wyników surowych waha się od 6 do 44 punktów, przy maksymalnej liczbie punktów wynoszącej 48. Stanowi to od 12,5% do 91,66% oczekiwanego przez pedagogów poziomu. Większość wyników testu znajduje się poniżej średniej arytmetycznej (19,4 pkt). Żaden z wyników nie znalazł się w klasie procentowej E, obejmującej od 0% do 9% poprawnych odpowiedzi. W klasie procentowej D znalazło się 26 wyników; w klasie C znalazła się większość wyników (41), modalna wyniosła 15, co odpowiada 31,25% oczekiwań; 5 wyników znalazło się w klasie procentowej B, a 6 w klasie A.

Takie wyniki mogłyby wydawać się całkiem zadowalające, jednakże sytuacja ta wynika z faktu, iż policzono razem wszystkie wyniki testu, tzn. zarówno wyniki uczniów klas pierwszych liceum ogólnokształcącego, którzy zakończyli naukę muzyki już w gimnazjum, jak i uczniów szkoły muzycznej II stopnia. Rozpatrzenie wyników każdej grupy biorącej udział w badaniu osobno daje nieco inny obraz. Zgodnie z przewidywaniami najlepiej wypadła grupa uczniów klasy IV szkoły muzycznej II stopnia. Rozpiętość wyników wynosiła tu od 35 do 44 punktów, ze średnią 41,5 punktu, modalną 44, co odpowiada 91,66% oczekiwań. Ponieważ jednak test ten przeznaczony jest dla uczniów szkół ogólnokształcących, wyniki

uczniów szkoły muzycznej nie mogą stanowić punktu odniesienia dla badanych ze szkoły ogólnokształcącej, a pozwalają jedynie zdobyć rozeznanie w wielkości różnicy w orientacji w muzyce artystycznej wśród młodzieży.

Uczniowie klas IV liceum ogólnokształcącego uzyskali średnią 18,8 punktu. Rozpiętość wyników wyniosła od 9 do 29 punktów (18,75-60,41%). Modalna w tej grupie to 22, co odpowiada 45,83% oczekiwaniom. Średnia tej grupy (18,8) to 19 centyl według tabeli tymczasowych norm centylowych dla klas z wychowaniem muzycznym (Kotarska i Kamińska, 1984). Najlepszy wynik w tych klasach to 29 punktów – 66 centyl, najgorszy to 9 punktów – centyl 1-.

Wyniki klas pierwszych liceum ogólnokształcącego, które nie mają wychowania muzycznego, są – tak jak przewidywano – niższe niż uczniów klas IV z wychowaniem muzycznym. Średnia w tej grupie wyniosła 12,4 punktu. Rozpiętość wyników waha się od 6 do 17 punktów (12,5-35,41%). Rozkład wyników jest w tej grupie bimodalny – 11 i 15, co odpowiada 22,91% i 31,25% oczekiwaniom. Średni wynik odpowiada 5 centylowi według tabeli tymczasowych norm centylowych dla klas bez wychowania muzycznego. Najlepszy wynik – 17 punktów to 24 centyl, najgorszy wynik – 6 punktów to centyl 1-.

Zarówno w klasach pierwszych, jak i w czwartych żaden wynik nie znalazł się w klasie procentowej A i B, ale również, jak wcześniej wspomniałam, żaden nie znalazł się w klasie E. W klasach pierwszych 12 wyników mieści się w klasie C, a 20 w klasie D, w klasach czwartych natomiast większość wyników (29) znalazła się w klasie C, a 6 wyników w klasie D.

Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej – analiza jakościowa

1. Wrażliwość na style muzyczne poszczególnych epok (zad. 1)

W zadaniu tym zostały przedstawione cztery fragmenty muzyczne, z których dwa reprezentowały ten sam styl muzyczny, pozostałe dwa utrzymane były w innych stylach. Zadaniem uczniów było rozpoznanie, które fragmenty reprezentowały ten sam styl. Zgodnie z oczekiwaniami wszyscy uczniowie klas piątych PSM II stopnia wskazali odpowiedź prawidłową. Nieco zastanawiający jest fakt, iż tylko 20% uczniów klas IV liceum zauważyło podobieństwo stylu, natomiast w klasach pierwszych liceum poprawną odpowiedź wskazało 44% uczniów.

2. Identyfikacja stylu epoki (zad. 2-7)

Kolejne sześć zadań testu bada umiejętność słuchowego odróżniania cech charakterystycznych najważniejszych epok w historii muzyki. W zadaniach tych wyraźnie widać, jak niska jest świadomość różnic między epokami wśród uczniów klas pierwszych. Cechy charakterystyczne dla baroku i renesansu rozpoznało tylko 6% uczniów. Najłatwiejsze dla uczniów tych klas okazało się rozpoznanie muzyki współczesnej – 25%. Średni procent rozwiązań zadań 2-7 wyniósł w tej grupie 14. Lepiej, zgodnie z przewidywaniami, wypadły klasy IV – średni procent rozwiązań to 50. Tej grupie najłatwiej było rozpoznać muzykę baroku (60% poprawnych odpowiedzi), najtrudniej – muzykę renesansu (40%). Najmniej problemów z rozpoznaniem epoki, w której utwór powstał, mieli uczniowie szkoły muzycznej – średni procent rozwiązań – 92,5. Muzyka romantyzmu okazała się najtrudniejsza do rozpoznania dla tej grupy (73%), nieco lepiej wypadł klasycyzm (82%), pozostałe okresy zostały rozpoznane bezbłędnie.

3. Identyfikacja stylu kompozytora (zad. 8-14)

Zadania od ósmego do czternastego sprawdzały umiejętność identyfikacji indywidualnego stylu kompozytorskiego. Najłatwiej było młodzieży rozpoznać muzykę Chopina (63%) i Moniuszki (52%), najtrudniej muzykę Szymanowskiego (30%), chociaż wyniki rozkładały się nierównomiernie w poszczególnych grupach badanych klas. W zadaniach tych wystąpiła chyba najmniejsza różnica procentowa w liczbie poprawnie rozwiązanych zadań między klasami pierwszymi (20,5%) a czwartymi (24%). Uczniowie szkoły muzycznej wypadli oczywiście o wiele lepiej (87%), chociaż muzykę Szymanowskiego rozpoznało tylko 63% z nich.

4. Znajomość literatury muzycznej (zad. 15-20)

W części czwartej testu uczniom przedstawiono sześć utworów, które zdaniem ekspertów powinny znaleźć się w repertuarze człowieka kulturalnego. Utworem, który bezbłędnie rozpoznało 93% uczniów, była *Bogurodzica*, chociaż o anonimowym autorstwie tego utworu wiedziało tylko 54,5% uczniów. Trochę dziwi niski odsetek poprawnych odpowiedzi udzielonych przez uczniów z klas pierwszych (22%) – jest to przecież utwór omawiany właśnie w pierwszej klasie. Kolejnym utworem, z którego rozpoznaniem dała sobie radę większość uczniów (79%), był fragment *IX Symfonii* Beethovena. Jeśli wziąć pod uwagę kampanię proeuropejską prowadzoną w ostatnich latach w Polsce, to można by określić ten odsetek jako „tylko 79%”. Kompozytora tego fragmentu umiało poprawnie wskazać 54% uczniów – ale tę średnią wypracowali uczniowie szkoły muzycznej, rozwiązując to zadanie bezbłędnie. Określenie tytułów słuchanych utworów sprawiało niektórym uczniom klas pierwszych i czwartych poważny problem, chociaż po reakcji już na pierwsze takty muzyki można sądzić, że utwory te nie są im całkiem obce. *Bolero*, na przykład, zostało przyjęte przez uczniów z uśmiechem i komentarzami „wiem, wiem”, po czym okazało się, że całkiem spora grupa określiła je jako *Cztery pory roku* Vivaldiego. Niektórzy uczniowie wpisywali tytuły filmów, w których pojawiały się fragmenty słuchanych utworów (np. *Toccata d-moll* Bacha) – świadczy to niewątpliwie o tym, że utwory te były już wcześniej słuchane i zapamiętane, jednak uczniowie nie znają lub nie pamiętają ich tytułów.

5. Orientacja w konstrukcji i strukturze utworu (zad. 21-28)

Następne zadania wymagały od uczniów nie tylko rozpoznania słuchowego konstrukcji utworów, ale również znajomości terminologii do jej określenia (faktura i forma). W zadaniach 21-23 należało rozpoznać fakturę utworu. Wyniki zadania 21. wypadły całkiem zadowalająco: 78% poprawnych odpowiedzi udzielili uczniowie klas pierwszych, aż 94% uczniów klas IV i wszyscy uczniowie z badanej klasy szkoły muzycznej. Natomiast żaden uczeń nie użył odpowiedniego określenia muzycznego – prawie wszyscy uczniowie szkoły muzycznej pisali o fakturze orkiestrowej. W zadaniu 22., również niezbyt trudnym, zwłaszcza dla uczniów bardziej zaawansowanych w słuchaniu muzyki, wymagane było usłyszenie „dwóch, trzech lub więcej równocześnie rozwijających się linii melodycznych”. Użycie terminologii fachowej pojawiło się u niewielkiego odsetka uczniów – i było to zadanie, w którym uczniowie klas czwartych liceum odpowiedzieli lepiej (17%) niż uczniowie ze szkoły

muzycznej (9%). W zadaniu 23. usłyszenie polifonii okazało się najtrudniejsze dla uczniów szkoły muzycznej (9%), a zadziwiająco duży odsetek uczniów klas pierwszych (41%) odpowiedział prawidłowo. Podobnie jednak nikt nie potrafił podać prawidłowego określenia faktury wysłuchanego fragmentu. Zadania 24-26 polegały na rozpoznaniu struktury utworu. 70% uczniów prawidłowo posłyszało przetwarzanie myśli muzycznej, prawie 60% rozpoznało temat, natomiast 50% rozpoznało charakter zakończenia w słuchanym fragmencie. W zadaniach 27. i 28. należało rozpoznać i nazwać formę utworu. Tu ponownie percepcja okazała się łatwiejsza niż znalezienie fachowego określenia – zwłaszcza u uczniów liceum.

6. *Rozpoznawanie tańców* (zad. 29-32)

Zadania w tej części wymagały od uczniów rozpoznania tańców. Zdecydowanie najmniej problemów sprawił uczniom walc – rozpoznało go 95% wszystkich badanych. Nieco gorzej wypadła polka (63%) i menuet (50%), najtrudniejszy okazał się kujawiak (41%) – wielu uczniów słyszało go jako menueta lub poloneza. W tych zadaniach najlepiej oczywiście wypadli uczniowie szkoły muzycznej, najslabiej uczniowie klas pierwszych liceum. Zaskakuje jednak wynik rozpoznania polki u uczniów klas czwartych – tylko 40% rozpoznało ten taniec, chociaż w trzecim roku nauki klasy te miały zajęcia muzyczno-ruchowe, w których programie praktyczne opanowanie polki było obowiązkowe.

7. *Rozpoznawanie głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych* (zad. 33-37)

Ostatnia część testu polegała na rozpoznaniu głosów, zespołów wykonawczych i instrumentów muzycznych. Zadania te sprawiły najmniej problemów uczniom szkoły muzycznej (98% poprawnych odpowiedzi), uczniowie klas pierwszych odpowiedzieli prawidłowo w 48%, a uczniowie klas czwartych w 50%, czyli różnica była nieznaczna. Dziwi trochę niższy procent rozpoznania fletu i rożka angielskiego wśród uczniów klas czwartych, którzy słuchali przecież nie tylko więcej utworów muzycznych granych na tych instrumentach w czasie lekcji muzyki, ale mieli również okazję słyszeć je na koncertach.

Test inteligencji muzycznej H. Winga

a. klasy pierwsze LO

Wyniki w klasach pierwszych opracowano najpierw osobno dla poszczególnych klas biorących udział w teście. Ponieważ jednak różnica między klasami okazała się nieistotna statystycznie, potraktowano wszystkich uczniów klas pierwszych jako jedną grupę. Średnia arytmetyczna w tej grupie wyniosła 37,53, odchylenie standardowe 7,44. Modalna i mediana w tej grupie wyniosła 37. Najwyższa liczba punktów uzyskana przez 116 badanych uczniów klas pierwszych to 57 (powyżej drugiego odchylenia standardowego). Powyżej średniej znalazło się 55 uczniów. Najniższa liczba punktów to 22 – wynik ten wypada poniżej drugiego odchylenia standardowego (ujemnego). Rozkład wyników jest niesymetryczny, prawoskośny i więcej wyników rozkłada się poniżej średniej. Jeśli do oceny uzyskanych wyników przyjąć pięciopunktową skalę używaną w badaniach muzyczno-pedagogicznych, to okaże się, że 98,2% badanych znalazło się w klasie C – wynik przeciętny, jedna osoba (0,9%) w klasie B – wynik dość wysoki i jedna osoba (0,9%) w klasie D – wynik niski.

b. klasa IV LO

Wyniki testu opracowano początkowo osobno dla grupy plastycznej (uczniowie, którzy w trzecim roku nauki wybrali plastykę, a zakończyli naukę muzyki) i muzycznej. Średnie w tych grupach były nieco inne: w grupie plastycznej 48,4, w grupie muzycznej 50,5. Obliczono testem studenta istotność statystyczną różnicy między grupami – wynik wyniósł 0,55, co oznacza, że nie jest to statystycznie istotna różnica. Potraktowano więc uczniów klasy czwartej o profilu artystycznym jako jedną grupę. Rozpiętość wyników surowych w tej klasie waha się od 34 do 70 punktów. Rozkład wyników jest niesymetryczny, prawoskośny; większość wyników znajduje się poniżej średniej (17 z 29 osób). W pięciopunktowej skali 9 osób uzyskało wynik dość wysoki, 20 osób wynik przeciętny. W klasie A, D i E nie znalazł się żaden uczeń.

c. klasa III PSM II stopnia

W tej grupie badanych średnia wyniosła 66,6 punktu, odchylenie standardowe 4,52. Rozpiętość wyników surowych waha się od 56 do 74 punktów. Wyniki rozłożyły się równomiernie po obu stronach średniej. Małe odchylenie standardowe świadczy o tym, że wyniki te były skupione wokół średniej, rozrzut był niewielki. W pięciostopniowej skali większość uczniów (87,5%) znalazła się w przedziale „dość wysoki”, dwie uczennice (2,5%) w przedziale „bardzo wysoki”.

Korelacje

Ponieważ test Winga przeprowadzany był w różnych terminach, do zbadania korelacji tych testów wybrano wyniki uczniów, którzy pisali zarówno jeden, jak i drugi test. Byli to uczniowie grupy muzycznej klasy IV b (10 osób), uczniowie kl. IV PSM II stopnia (10 osób) oraz uczniowie klas pierwszych LO (24 osoby). Nie było możliwe przeprowadzenie testu orientacji wśród uczniów klas drugich, którzy w poprzednim roku pisali test Winga, ze względu na brak przedmiotu w klasie drugiej.

Korelację między tymi testami zbadano za pomocą momentu iloczynowego Pearsona, który uwzględnia nie tylko pozycję osoby w grupie, ale także wielkość odchylenia jej wyniku od średniej dla grupy. Współczynnik korelacji wśród 24 osób z klas pierwszych był ujemny i wyniósł $-0,17818$.

W wypadku klasy IV współczynnik korelacji między testami wyniósł $0,789887$, był więc dość wysoki. Analizując wyniki uczniów klasy IV w obu testach, można zauważyć, że uczniowie, którzy uzyskali lepsze wyniki w teście zdolności, wypadli również na ogół lepiej w teście umiejętności.

Korelacja wyników klasy IV PSM II stopnia wygląda natomiast nieco inaczej. Okazało się, że związek między zdolnościami muzycznymi a percepcją muzyki był w tej grupie dość luźny. Współczynnik korelacji Pearsona wyniósł tu $0,398326$. Ten słaby związek między wynikami w obu testach może wynikać z faktu, iż niektóre dzieci przyszły do tej klasy dopiero w gimnazjum – kryterium przyjęcia były zdolności muzyczne badane w tradycyjny sposób, natomiast nie wszyscy badani osłuchali się z muzyką na tyle, aby dobrze wypaść w teście umiejętności.

Wnioski

Analiza wyników testu orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej oraz porównanie ich do przytoczonych w opracowaniu *Orientacja w muzyce artystycznej jako przedmiot badań empirycznych* (Kamińska, 2003) nie nastraja optymistycznie. W latach osiemdziesiątych młodzież klas licealnych z wychowaniem muzycznym uzyskała średnią 26 punktów, co dawało średnio 54% rozwiązanych zadań; w omawianym badaniu średnia wyniosła 18,8 punktu co daje średnio 39% rozwiązanych zadań. Młodzież w klasach bez wychowania muzycznego uzyskiwała w latach osiemdziesiątych 20 punktów, co oznaczało średnio 42% rozwiązanych zadań, obecnie jest to średnia 12,4 punktu, co oznacza 26% rozwiązanych zadań. Widoczny jest wyraźny spadek orientacji w kulturze muzycznej. Być może obraz ten byłby inny przy przebadaniu większej populacji uczniów, tendencja jednak nie wydaje się być przesadzona.

Różnice te są widoczne nie tylko między wynikami sprzed 20 lat i obecnymi, ale także między klasami realizującymi stary program nauczania – ten, w którym muzyka znajdowała się jeszcze w programie liceum oraz na poprzednim etapie kształcenia jako odrębny przedmiot, a młodzieżą realizującą program zreformowany, to znaczy bez muzyki w liceum, a w gimnazjum i w drugim etapie szkoły podstawowej z przedmiotem „sztuka”, łączącym treści muzyki i plastyki. Poziom istotności różnic między klasami czwartymi a pierwszymi był w teście orientacji dość wysoki ($t = 6,43$) – jest to różnica istotna statystycznie.

Porównanie wyników uzyskanych przez badane grupy w teście Winga potwierdza wstępne przewidywania: uczniowie klasy czwartej wypadli w teście inteligencji muzycznej lepiej niż uczniowie klas pierwszych (współczynnik obliczony testem studenta wynosi 6,15), uczniowie szkoły muzycznej lepiej niż uczniowie klasy czwartej (współczynnik 6,71). Porównano również procentowe rozmieszczenie uczniów poszczególnych grup w klasach procentowych wyników, różnicę w zdolnościach muzycznych uczniów widać również w osiągniętych przez badane grupy średnich i odchyleniach standardowych.

Te oczywiste różnice w osiągniętych przez poszczególne grupy wynikach są następstwem zapewne czasu poświęconego na naukę i obcowanie z muzyką. W klasach pierwszych uczniowie w najlepszym wypadku mieli regularne lekcje muzyki przez pierwszych sześć lat szkoły podstawowej, w gimnazjum natomiast prowadzone były lekcje sztuki. Lekcje te, w zależności od szkoły, wyglądają różnie: albo jeden nauczyciel uczy przedmiotu „sztuka” zgodnie z programem (prawie w każdym programie przeważają treści plastyczne, muzyka jest tylko ilustracją – brakuje czasu na ćwiczenie sprawności muzycznych), albo dyrektor daje trzy semestry nauczycielowi muzyki i trzy nauczycielowi plastyki. W liceum muzyka trwała tylko jeden rok dla klas pierwszych badanego starszego rocznika. Był to jednak przedmiot, który nie wliczał się do średniej ocen i nie wpływał na promocję do następnej klasy. Natomiast pierwszoklasiści z kolejnego roku szkolnego nie mieli muzyki wcale.

Badana klasa artystyczna była niewątpliwie w dużo lepszej sytuacji: muzyka w programie szkoły podstawowej prowadzona była w ciągu ośmiu lat w wymiarze 1 godziny tygodniowo, a następnie w ciągu trzech lat liceum (do czasu

badania) – w klasie I i II po 1 godzinie, w klasie III – 2 godziny tygodniowo. Poza tym, jako klasa artystyczna, grupa ta często występowała na uroczystościach szkolnych, przeglądach piosenki itp., a to dało okazję uczniom do dodatkowej pracy z muzyką, a w związku z tym rozwijania swoich zdolności i umiejętności w tym zakresie.

Uczniów ze szkoły muzycznej wybrano do tego badania właściwie z czystej ciekawości – aby się przekonać, czy równoletkowie uczniów z liceum, którzy rozpoczęli kontakty z muzyką dużo wcześniej i intensywniej, uzyskają lepsze wyniki. Oczywiście zakładano, że wyniki te będą dużo lepsze od wyników uczniów las pierwszych liceum ogólnokształcącego. Tylko jedna osoba z liceum miała wynik lepszy od najsłabszej osoby ze szkoły muzycznej. Okazało się, że był to chłopiec, który przeszedł do liceum ukończywszy gimnazjum muzyczne – z tą właśnie klasą ze szkoły muzycznej. Trochę lepiej przedstawiały się wyniki klasy artystycznej – 8 osób (27,58%) uzyskało wynik lepszy od najsłabszej osoby ze szkoły muzycznej.

Badania objęły zbyt małą grupę młodzieży, aby można było wyciągać daleko idące wnioski co do przyczyn słabszych wyników osiąganych przez młodsze roczniki zarówno w teście zdolności, jak i osiągnięć. Nie można jednak oprzeć się wrażeniu, że po kolejnej reformie dalej spadać będzie poziom umuzykalnienia młodzieży. Właściwie nie słychać głosów popierających połączenie tak odrębnych przecież przedmiotów jak muzyka i plastyka w jeden wspólny, zwany sztuką. Rację ma Wojciech Jankowski, mówiąc, że „nie pozwalają na to ani odrębne właściwości treściowe tych dyscyplin, ani też różne rodzaje uzdolnień, zainteresowań czy umiejętności potrzebne do ich uprawiania, a także nauczania” (Jankowski, 2001).

Podejście władz oświatowych do przedmiotów artystycznych, od dawna znanych jako „michałki”, pogorszyło jeszcze stopień kompetencji muzycznych dzieci i młodzieży, a co gorsza, pozbawiło młodych ludzi prawdziwego i głębokiego kontaktu ze sztuką. Po kilkunastu latach próbuje się tę sytuację naprawić, wprowadzając z powrotem muzykę i plastykę od pierwszych lat szkoły podstawowej. Nadal nie rozwiązano jednak problemu w klasach początkowych, gdzie wszystkich przedmiotów uczy jeden nauczyciel, a wiek ten jest krytyczny dla rozwoju podstawowych zdolności muzycznych. Dłuższa przerwa w kształceniu specjalistów od muzyki spowodowała, że brakuje nauczycieli przygotowanych do pracy z dziećmi i młodzieżą. Nawet przy pozytywnym do przedmiotów artystycznych nastawieniu władz oświatowych, potrzeba będzie kilku lat, aby tę lukę zapełnić. Będąc wykładowcą na specjalności edukacja wczesnoszkolna, mam możliwość obserwowania, jak z roku na rok obniża się poziom kompetencji muzycznych kandydatów na nauczycieli uczących dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym.

Nie wiem, czy prowadzone są badania nad tym, w jaki sposób przedmiot sztuka jest realizowany w szkołach podstawowych i gimnazjach. Rozmowy z uczniami przy okazji przeprowadzania testów dały mi jednak sporo do myślenia. Pytani o to, czego uczyli się na lekcjach sztuki, mówili, że lekcji tych właściwie wcale nie było, klasa nie śpiewała, nie słuchała muzyki, jeżeli w ogóle coś się działo, to

dotyczyło to tylko działań plastycznych. Można przypuszczać, że „sztuki” uczą w szkołach nauczyciele w większości nieprzygotowani muzycznie i nie jest sprawą specjalnie zaskakującą, że nie bardzo wiedzą, co zrobić w zakresie muzyki.

Co jakiś czas można w mediach usłyszeć o zastraszająco niskim poziomie umuzykalnienia Polaków, chociaż jednocześnie badania wykazują, że polskie ósmiolatki nie odbiegają zbyt od innych młodych Europejczyków (Szwarcman, 2004). Środowiska muzyczne protestują przeciwko degradacji muzyki w programach szkolnych, buntują się nauczyciele muzyki i plastyki, natomiast reformatorzy z ministerstwa zdają się tych głosów nie słyszeć. Trudno wierzyć, że nowy przedmiot w liceach – wiedza o kulturze – zastąpi muzykę i plastykę i nauczy treści obu tych przedmiotów. Jeśli weźmie się pod uwagę, że część tak całkowicie muzycznie nieprzygotowanej młodzieży kształcić się następnie będzie w szkołach dla nauczycieli, szczególnie tych uczących najmłodsze dzieci, to koło się zamyka – szanse na podniesienie poziomu muzycznego Polaków wydają się nikłe.

Bibliografia

1. W. Jankowski, *Dlaczego muzyka a nie sztuka?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 1.
2. B. Kamińska, *Orientacja młodzieży liceów ogólnokształcących w dziejach i dorobku kultury muzycznej* [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
3. B. Kamińska, *Orientacja w muzyce artystycznej jako przedmiot badań empirycznych* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *Muzyka sztuką przezwyciężania czasu*, Wyd. AMFC, Warszawa 2003.
4. H. Kotarska, B. Kamińska, *Testy osiągnięć muzycznych dla młodzieży szkolnej*, WSiP, Warszawa 1984.
5. H. Kotarska, B. Kamińska, *Testy osiągnięć muzycznych* [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
6. H. Kotarska, *Testy zdolności muzycznych* [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
7. B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.
8. D. Szwarcman, *Głuche ucho*, „Polityka” 2004, nr 9.
9. J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa 1981.