

PROFIL AKTYWNOŚCI MUZYCZNEJ UCZNIÓW NA PROGU ADOLESCENCJI W PERSPEKTYWIE DEKADY (2007–2017)

AGNIESZKA WEINER

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5687-5090>

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Wprowadzenie – współczesne wyzwania wczesnej edukacji muzycznej

Współcześnie, w potocznym przekonaniu, doskonale rozwinięta globalna sieć Internetu ze swoimi zasobami zaspokaja ludzkie potrzeby kontaktu z muzyką. Stwierdzenie to w pewnej mierze mogłoby być uznane za prawdziwe, ale wyłącznie w odniesieniu do osób dorosłych i tylko w przypadku, gdy słuchanie (ewentualnie oglądanie) muzyki (wydarzeń muzycznych) uznamy za jedyny rodzaj możliwej do podjęcia muzycznej aktywności.

Na temat wszechstronnego, a więc i muzycznego, kształcenia dzieci i młodzieży napisano jak dotąd wiele rozpraw. Dziś już nikt nie wątpi, że aktywność muzyczna podejmowana od najwcześniejszych etapów rozwoju przynosi wielowymiarowe korzyści. Kontakt z muzyką jest ważną potrzebą człowieka i ta idea stanowi inspirację dla wielu projektów mających na celu działania wychowawcze, opiekuńcze, profilaktyczne oraz terapeutyczne skierowane do dzieci i młodzieży funkcjonujących w różnorodnych środowiskach (w tym w środowiskach zagrożonych). O ile jednak problematyka nauczania wiodących przedmiotów akademickich systematycznie przyciąga społeczną uwagę, to zdecydowanie trudniej przekonać szersze gremia o potrzebie badań w dziedzinie muzyki, którą postrzega się na ogół jako rozwijającą się bezproblemowo. Przytacza się np.: chwytliwe argumenty o świetnie prosperującym przemyśle muzycznym, systematycznie rosnącym popycie na muzykę w sieci Internet i konserwatoriach pełnych utalentowanej młodzieży. Tymczasem zatrważająco niski poziom powszechnego umuzykalnienia dzieci w szkołach ogólnokształcących (obecnie już i w przedszkolach) pozostaje kwestią nierozwiązaną. Taka sytuacja ma bezpośrednie przełożenie na poziom kompetencji kulturalnych społeczeństwa, zainteresowanie muzyką oraz rodzaj i zakres podejmowanej przez ludzi muzycznej aktywności.

Powszechna, głównie dzięki cyfryzacji, dostępność do muzyki w najlepszym wykonaniu i jej wciąż wzrastająca rola w ludzkim życiu (Hargreaves, North, 1997), w nikłym stopniu wpływają na zainteresowanie decydentów oświatowych jakością powszechnej edukacji muzycznej. W tym kontekście, mimo kolejnych reform kształcenia, szkoła, zdaniem wielu badaczy (Rogalski, 2000, s. 138; Zielińska, 2002, s. 227; Dadak-Kozicka, 1996, s. 327 i in.), systematycznie oddala się od rzeczywistych potrzeb młodych ludzi. Tymczasem zdolności, umiejętności i preferencje muzyczne rozwijają się najintensywniej do dziewiątego roku życia. Wskazuje się na okres wczesnoszkolny jako ostateczny, w którym młody człowiek akceptuje szerokie spektrum stylów i gatunków muzycznych (Radocy, Boyle, 1989; Kamińska, 2002, s. 242). W tym czasie kształtuje się też styl zaspokajania potrzeb związanych z muzyką, a preferencje muzyczne utrwalone w młodym wieku mają tendencje do utrzymywania się (Holbrook, Schindler, 1989, s. 119–124; Stripp, 1990, s. 48–49). Dlatego kluczowe zadania badawcze w odniesieniu do dydaktyki muzyki oraz jej roli w wychowaniu człowieka, rozpoznanie szans i zagrożeń wynikających z funkcjonowania w wirtualnej rzeczywistości powinny filtrować wczesne etapy oddziaływań.

Dotychczasowe wyniki badań, w tym próba modelowego ujęcia kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym z perspektywy dynamicznego interakcjonizmu, jednoznacznie wskazują na podejmowaną przez dziecko aktywność muzyczną jako kluczowy predyktor poziomu osiągniętych przez nie kompetencji muzycznych (Weiner, 2010, s. 345–357). Rola podejmowanej aktywności wzrasta, gdy odniesiemy ją do kompetencji wokalnych. Staje się wówczas jedynym, z grupy biopsychicznych, czynnikiem warunkującym ich poziom. Najprościej można to przełożyć na stwierdzenie: „Nie umiesz śpiewać, ponieważ tego nie ćwiczysz”. Nie pokrywa się to niestety z potoczną, społeczną wiedzą na temat braku wokalnych kompetencji, pomimo wyrażanej powszechnie akceptacji na uznanie roli treningu przy kształtowaniu bardziej typowych umiejętności.

Uznając dziecko jako osobę w decydującym stopniu przyczyniającą się do interpretowania i organizowania świata oraz swojego muzycznego rozwoju (Weiner, 2010, s. 340), problematykę prezentowanego artykułu ograniczę do analizy porównawczej aktywności muzycznej, podejmowanej przez dzieci będące na progu adolescencji. Aktywność ta ukazuje funkcjonowanie badanych w różnorodnych środowiskach ich życia oraz ilustruje jej zmienność w układzie temporalnym.

Obszary aktywności muzycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w świetle wybranych badań

Rok 2006/2007

Aktywność muzyczna może obejmować wiele różnorodnych obszarów. W przyjętej metodologii badań (Weiner, 2010) odnosiła się ona do następujących jej rodzajów: śpiewania (nucenia), słuchania muzyki, oglądania programów muzycznych, tańczenia, poruszania się przy muzyce, komponowania muzyki, tworzenia rytmów

i melodii, gry na instrumencie muzycznym, uczestnictwa w koncertach muzycznych, czytelnictwa na temat wydarzeń muzycznych.

Uczniowie klas trzecich ($N = 230$) deklarowali określone zachowania, wskazując ich częstotliwość od bardzo rzadkiej (ocena 1) do bardzo częstej (ocena 5 w skali pięciostopniowej). Po obliczeniu odchyłeń ćwiartkowych uzyskanych wyników i zestawieniu ich z poziomem kompetencji muzycznych (KMUZ), której poziom równolegle diagnozowano, zaobserwowano interesujące różnice pomiędzy grupami o krańcowo różnym ich poziomie. I tak, w przypadku aktywności wokalne okazało się, że dzieci, które osiągnęły najwyższy poziom kompetencji muzycznych, dwukrotnie częściej aktywizowały się wokalnie niż ich koledzy o przeciwnym poziomie muzycznych kompetencji (tabela 1).

Tabela 1. Śpiewanie, nucenie – grupy skrajne i ogół badanych

Śpiew		Grupy skrajne				Ogółem	
		KMUZ niskie		KMUZ wysokie			
		N	%	N	%	N	%
Skala Samooceny AMD	0	1	1,8	2	3,5	5	2,2
	1	5	8,8	–	–	8	3,5
	2	16	28,1	3	5,3	31	13,5
	3	9	15,8	7	12,3	46	20,0
	4	7	12,3	12	21,1	48	20,9
	5	19	33,3	33	57,9	92	40,0
Razem		57	100,0	57	100,0	230	100,0

Źródło: badania własne.

Analiza różnic pomiędzy grupami wykazała, że uczniowie o wysokich kompetencjach muzycznych istotnie częściej podejmują ten rodzaj aktywności niż dzieci z grupy przeciwnej ($z = 3,851$; $p = 0,000$). Różnica jest bardzo istotna statystycznie.

Jeśli chodzi o słuchanie muzyki, zaznaczyły się jedynie pewne tendencje, nie odnotowano istotnej różnicy (tabela 2).

Zaprezentowany rozkład odpowiedzi w zakresie częstotliwości oglądania programów muzycznych w obydwu grupach, podobnie jak w przypadku poprzedniego pytania, nie daje podstaw do różnic pomiędzy dziećmi w omawianym zakresie (tabela 3).

W zakresie tańca lub wykorzystywania muzyki jako tła dla ruchu, mimo że cieszy się on zainteresowaniem dzieci, również nie udało się wyodrębnić istotnych różnic między badanymi grupami (tabela 4).

Podejmowanie czynności kreatywnych na materiale muzycznym, np. tworzenie melodii, piosenek, rytmów dobrze koresponduje z deklarowanym wysokim zainteresowaniem komponowaniem muzyki. Rozkład odpowiedzi uczniów w zakresie tego pytania ilustruje tabela 5. W świetle analizy statystycznej ta płaszczyzna jednak nie różnicuje uczniów z grup skrajnych.

Tabela 2. Słuchanie muzyki – grupy skrajne i ogół badanych

Słuchanie muzyki		Grupy skrajne				Ogółem	
		KMUZ niskie		KMUZ wysokie			
		N	%	N	%	N	%
Skala Samooceny AMD	1	1	1,8	2	3,5	4	1,7
	2	4	7,0	1	1,8	7	3,0
	3	7	12,3	3	5,3	33	14,3
	4	14	24,6	15	26,3	50	21,7
	5	31	54,4	36	63,2	136	59,1
Razem		57	100,0	57	100,0	230	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Oglądanie programów muzycznych – grupy skrajne i ogół badanych

Oglądanie programów muzycznych		Grupy skrajne				Ogółem	
		KMUZ niskie		KMUZ wysokie			
		N	%	N	%	N	%
Skala Samooceny AMD	0	2	3,5	2	3,5	5	2,2
	1	6	10,5	4	7,0	17	7,4
	2	14	24,6	9	15,8	46	20,0
	3	16	28,1	14	24,6	64	27,8
	4	6	10,5	13	22,8	42	18,3
5	13	22,8	15	26,3	56	24,3	
Razem		57	100,0	57	100,0	230	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Taniec, poruszanie się przy muzyce – grupy skrajne i ogół badanych

Taniec		Grupy skrajne				Ogółem	
		KMUZ niskie		KMUZ wysokie			
		N	%	N	%	N	%
Skala Samooceny AMD	0	1	1,8	2	3,5	4	1,7
	1	8	14,0	5	8,8	20	8,7
	2	5	8,8	9	15,8	35	15,2
	3	12	21,1	14	24,6	45	19,6
	4	10	17,5	9	15,8	46	20,0
5	21	36,8	18	31,6	80	34,8	
Razem		57	100,0	57	100,0	230	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Układanie melodii, piosenek, rytmów – grupy skrajne i ogół badanych

Tworzenie muzyki		Grupy skrajne				Ogółem	
		KMUZ niskie		KMUZ wysokie			
		N	%	N	%	N	%
Skala Samooceny AMD	0	1	1,8	2	3,5	4	1,7
	1	9	15,8	3	5,3	27	11,7
	2	9	15,8	8	14,0	37	16,1
	3	13	22,8	12	21,1	47	20,4
	4	10	17,5	14	24,6	56	24,3
	5	15	26,3	18	31,6	59	25,7
Razem		57	100,0	57	100,0	230	100,0

Źródło: badania własne.

Grą na instrumencie muzycznym interesuje się większość dzieci w tym wieku. Jednakże rzeczywiste podejmowanie tej czynności jest czymś innym niż deklarowanie zainteresowania nią. W świetle analizy statystycznej istnieje istotna różnica między grupami skrajnymi w zakresie podejmowania tej aktywności muzycznej ($z = 2,737$; $p = 0,006$).

Tabela 6. Gra na instrumencie muzycznym – grupy skrajne i ogół badanych

Gra na instrumentach		Grupy skrajne				Ogółem	
		KMUZ niskie		KMUZ wysokie			
		N	%	N	%	N	%
Skala Samooceny AMD	0	1	1,8	2	3,5	5	2,2
	1	18	31,6	12	21,1	67	29,1
	2	17	29,8	11	19,3	57	24,8
	3	9	15,8	9	15,8	34	14,8
	4	7	12,3	9	15,8	33	14,3
	5	5	8,8	14	24,6	34	14,8
Razem		57	100,0	57	100,0	230	100,0

Źródło: badania własne.

Ankietowani deklarowali dość wysokie zainteresowanie słuchaniem muzyki (wskazanie 66% badanych). Nie pytano ich jednak o jej rodzaj, gatunek czy sposób kontaktu. Poproszono natomiast o odpowiedź, czy respondenci uczestniczą w koncertach muzycznych (tabela 7).

Tabela 7. Uczestnictwo w koncertach muzycznych – grupy skrajne i ogół badanych (skala samooceny)

Uczestnictwo W koncertach muzycznych		Grupy skrajne				Ogółem			
		KMUZ niskie		KMUZ wysokie		N		%	
		N	%	N	%				
Skala Samooceny AMD	0	1	1,8	–	–	4	1,7		
	1	22	38,6	7	12,3	59	25,7		
	2	18	31,6	22	38,6	71	30,9		
	3	6	10,5	19	33,3	53	23,0		
	4	4	7,0	6	10,5	27	11,7		
	5	6	10,5	3	5,3	16	7,0		
Razem		57	100,0	57	100,0	230	100,0		

Źródło: badania własne.

Znamienne jest, że 50,9% uczniów o wysokich kompetencjach muzycznych i 70,2% uczniów o niskich kompetencjach nigdy nie uczestniczyło lub uczestniczyło sporadycznie w koncertach muzycznych (suma wskazań numer 1 i 2). Analiza statystyczna wykazała, że pomiędzy skrajnymi grupami uczniów istnieją w tym względzie statystycznie istotne różnice ($z = 2,547$; $p = 0,011$).

Ostatnia z badanych płaszczyzn aktywności dotyczyła czytelnictwa na temat aktualnych wydarzeń muzycznych (tabela 8).

Tabela 8. Czytanie na temat wydarzeń muzycznych – grupy skrajne i ogół badanych

Czytelnictwo na temat wydarzeń muzycznych		Grupy skrajne				Ogółem			
		KMUZ niskie		KMUZ wysokie		N		%	
		N	%	N	%				
Skala Samooceny AMD	0	1	1,8	–	–	4	1,7		
	1	18	31,6	10	17,5	53	23,0		
	2	20	35,1	14	24,6	66	28,7		
	3	10	17,5	15	26,3	47	20,4		
	4	4	7,0	10	17,5	33	14,3		
	5	4	7,0	8	14,0	27	11,7		
Razem		57	100,0	57	100,0	230	100,0		

Źródło: badania własne.

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice między grupami skrajnymi w zakresie podejmowania tej aktywności ($z = 2,737$; $p = 0,006$).

Jak wynika z przedstawionych wyników badań, uczniowie z klas trzecich deklarują zachowania związane z aktywnością muzyczną o różnym charakterze. Najchętniej

poświęcają czas na słuchanie muzyki. Kolejne miejsca zajmują: śpiew, taniec oraz twórcze zabawy muzyczne. Istnieją także czynności podejmowane rzadko i mniej chętnie. Należą do nich: gra na instrumencie, czytelnictwo na temat różnych wydarzeń muzycznych i uczestnictwo w koncertach. W wyniku podjętej analizy wyłonił się charakterystyczny obraz aktywności muzycznej uczniów o wysokich kompetencjach muzycznych. Deklarują oni podejmowanie szerokiej palety działań muzycznych: komponują, grają na instrumentach, śpiewają i słuchają muzyki, uczestniczą w koncertach i czytają treści o tematyce muzycznej. Postrzegają muzykę jako dziedzinę wyjątkowo atrakcyjną i dostarczającą im pozytywnych bodźców. Informacje pochodzące od nauczycieli (wychowawców badanych uczniów) potwierdzają istnienie bardzo wyraźnych różnic między uczniami o wysokich i niskich kompetencjach muzycznych. Uczniowie kompetentni muzycznie wyróżniają się silniejszym zaangażowaniem na zajęciach, prezentują wyższy poziom poprawności realizacji zadań muzycznych np. w zakresie śpiewu, gry na instrumentach, ruchu przy muzyce oraz percepcji muzyki. Dzieci te chętniej angażują się we wszelkie pozaszkolne zajęcia, nie tylko muzyczne. Mają bogatsze rzeczywiste doświadczenia w zakresie uczestnictwa w kulturze. Jak wynika z analizy współczynników korelacji, zainteresowania muzyczne mogą mieć istotny wpływ na podejmowaną przez dzieci aktywność muzyczną (26,52% wariancji).

Interesujące jest to, że grupy skrajne uczniów wydzielone na podstawie poziomu kompetencji muzycznych różnią się od siebie istotnie poziomem osiągnięć w zakresie: języka ojczystego ($p = 0,037$), matematyki ($p = 0,002$) i środowiska społeczno-przyrodniczego ($p = 0,016$). Uczniowie o niskim poziomie kompetencji muzycznych gorzej radzą sobie z zadaniami szkolnymi z zakresu wymienionych dyscyplin. Uzyskane wyniki potwierdzają wcześniejsze doniesienia Wiesławy Sacher (1995) i Małgorzaty Suświłło (2001) na temat istnienia wprost proporcjonalnego związku wysokiego poziomu kompetencji muzycznych z osiągnięciami szkolnymi.

Rok 2016/2017

Dekadę później miałam przyjemność kierować naukowo ogólnopolskim projektem badawczym podjętym przez Instytut Muzyki i Tańca na temat poziomu kompetencji muzycznych absolwentów I etapu edukacyjnego. Skala podjętego przedsięwzięcia była wyjątkowa: wyniki zebrano ze 150 szkół (ulożonych we wszystkich województwach kraju) i od tyluż nauczycieli wychowawców. Przetestowano łącznie 2863 uczniów (47,2% dziewcząt i 48,1% chłopców), a aż 80 osób zaangażowanych było w proces zbierania danych. Rozpoznanie realizowane trafnymi i rzetelnymi narzędziami, na dobranej reprezentatywnej ogólnopolskiej próbie, gwarantowało dostęp do danych, mocno zbliżonych do rzeczywistości, co było naszym priorytetem.

Przedmiot badań omawianego projektu (Weiner, Waluga i in., 2016), zgodnie ze światowym trendem, usytuowano na pograniczu dyscyplin oraz etapów edukacyjnych, uwzględniając dwa kluczowe elementy procesu dydaktycznego: ucznia i nauczyciela. Interesował nas jako badaczy nie tylko poziom kompetencji muzycznych absolwen-

tów I etapu edukacyjnego. Chcieliśmy uchwycić również zależności pomiędzy osiągnięciami dzieci a ważnymi, naszym zdaniem, zmiennymi ulokowanymi w zasobach osobistych badanych osób – uczniów i nauczycieli. Podjęte decyzje warunkowane były oczywiście czasem i środkami finansowymi, jakie mieliśmy do dyspozycji, ale przede wszystkim samą materią merytoryczną.

Koncentrując się na poziomie kompetencji muzycznych, uznaliśmy za istotne zebranie danych o aktywności muzycznej badanych dzieci, gdyż, jak wiemy, to od niej głównie zależą muzyczne kompetencje. Uznaliśmy, że 9–10-latki mogą z powodzeniem same nas o tym poinformować. Poprosiliśmy więc o ich deklaracje, stosując sprawdzone wcześniej w innych badaniach narzędzie – skalę AMD (Weiner, 2010, s. 182–202). Analizy zebranych wyników przeprowadzono pod nieco innym kątem, nie koncentrując się na odchyleniach ćwiartkowych, lecz na płci i miejscu zamieszkania, co wynikało z przyjętej metodologii. Pozwoliło to zilustrować stan obecny oraz dokonać interesujących porównań. Zbiorcze wyniki w zakresie poszczególnych rodzajów aktywności ilustruje tabela 9.

Tabela 9. Zestawienie wyników zbiorczych skali AMD dla całej grupy respondentów [%]

Skala	Śpiewam, nucę	Słucham 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: badania własne.

W stosunku do wyników sprzed dziesięciu lat istotnie obniżyła się liczba dzieci przyznających się do spontanicznego śpiewania, nucenia. I tak z 40% do niespełna 29% zmniejszyła się grupa robiących to „bardzo często”, a z 3,5% do 8% wzrosła grupa respondentów nigdy niepodjęających tego rodzaju aktywności.

Nigdy nie słucha muzyki zbliżony odsetek badanych z poprzedniej diagnozy (w 2007 r. – 1,7%, w 2017 r. – 1%). Jednakże gdy połączymy dwa sąsiadujące wybory: *nie słuchających* i *słuchających bardzo rzadko* zauważymy, że aktywność ta w mniejszym stopniu pochłania dzieci obecnie niż dziesięć lat temu (4,7% w 2007; 6,9% – obecnie). Podobna tendencja dominuje w przypadku poziomu bardzo wysokiego: 59,1% dzieci w 2007 r. i 47% dzieci w 2017 r. wskazuje że słucha muzyki bardzo często.

Współcześni 9–10-latkowie zdecydowanie rzadziej niż ich koledzy dziesięć lat temu oglądają programy muzyczne. W ostatnich badaniach do braku tego rodzaju ak-

tywności przyznało się 19% respondentów, podczas gdy w roku 2007 było ich 7,4%. W tamtym czasie 24,3% bardzo często zajmowało się tą czynnością, podczas gdy obecnie tylko 9,7% badanych deklaruje, że tak postępuje.

Poszukiwanie tendencji odwrotnej nie udaje się również w odniesieniu do ruchu przy muzyce czy tańca. Obecnie 13,4% respondentów nigdy nie podejmuje takich zachowań, podczas gdy w poprzednich badaniach ten odsetek wynosił 8,7%, co oznacza, że wzrósł o połowę. W roku 2007 prawie 35% dzieci przyznawało się do inspiracji muzyką w tańcu i ruchu – obecnie deklaracje takie składa zdecydowanie mniej – tylko 23,2% badanych.

Trudno wobec tego oczekiwać, że odmienne tendencje uwidocznia się w przypadku bardziej skomplikowanych i wymagających aktywności muzycznych. I tak w 2007 r. z komponowaniem, tworzeniem muzyki nie miało do czynienia 11,7% badanych. Obecnie odsetek takich deklaracji sięga prawie 29% (28,7%). Za twórczych muzycznie uważa się obecnie 13,5%, podczas gdy w roku 2007 takich osób było 25,7%.

Najbliżej wskazań sprzed dekady plasuje się wynik w zakresie gry na instrumentach muzycznych. Nigdy się tym nie zajmowało 29,1% dzieci w roku 2007 i 28,9% obecnie, podczas gdy bardzo często muzykowało 14,8%, a obecnie – 13,6%.

Wzrosła też grupa uczniów kończących etap nauki początkowej, która nie doświadczyła uczestnictwa w wydarzeniu artystycznym, jakim jest koncert. Już w roku 2007 do tej grupy należał co czwarty ankietowany (25,7%), obecnie wynik wskazuje na co trzecią osobę (34,7%). Nadal też bardzo mało dzieci regularnie uczestniczy w koncertach (w 2007 r. 7%, w 2017 r. – 6,5%).

Blisko połowa badanych aktualnie uczniów (N = 1237) nigdy nie czytała na temat wydarzeń muzycznych, co wydaje się niemal nieprawdopodobne, gdy weźmie się pod uwagę deklaracje młodzieży w odniesieniu do roli muzyki w ich życiu. Nikły odsetek robi to bardzo często (5,6%). W tym zakresie również zauważalna jest duża zmiana w odniesieniu do wyników zaledwie sprzed dekady.

Współczesny profil aktywności muzycznej dziecka na progu adolescencji

Realizowany w latach 2016/2017 projekt badawczy zakładał filtrowanie wybranych obszarów dotyczących współzmienności uzyskanych wyników z płcią uczniów i kwalifikacjami muzycznymi nauczycieli prowadzących wczesną edukację.

W przypadku płci 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 $p < 0,000$, co oznacza, że obie badane grupy różnią się poziomem deklaratywnej aktywności muzycznej. Ponadto w grupie chłopców zaobserwowano zdecydowanie większy rozszew wyników, co wskazuje, że ich deklaracje były zdecydowanie bardziej zróżnicowane w porównaniu do wskazań dziewczynek, które reprezentowały grupę bardziej jednorodną. Wynik taki nie zaskakuje. Dziewczynki na ogół bardziej interesują się w tym wieku muzyką i osiągają wyższe wyniki w zakresie poziomu muzycznych kompetencji.

Ze względu na ogólnopolską skalę badań można zilustrować zmienność wyników w poszczególnych obszarach Polski (tabela 10).

Tabela 10. 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

Źródło: badania własne.

Nietrudno zauważyć, że w trzech województwach: zachodniopomorskim, kujawsko-pomorskim i warmińsko-mazurskim wyniki są najwyższe, w woj. lubuskim zaś – najniższe. Wprawdzie różnice nie wydają się zbyt duże, a ponadto nie zebrano wystarczających danych do interpretacji wykrytego zjawiska, ale zarysowujące się tendencje aktywniejszego angażowania się dzieci w muzyczne działania na wskazanym terenie mogłyby (ostrożnie wnioskując) pokrywać się np. z wciąż żywą w tych regionach tradycją wielopokoleniową, w tym muzyczno-patriotyczną (Kujawy, Warmia, Mazury). Najniższy wynik województwa lubuskiego zbiega się z najniższymi osiągnięciami dzieci w zakresie kompetencji muzycznych i niewątpliwie wskazuje na konieczność podjęcia poszerzonej diagnozy.

Dość interesująco przedstawia się kwestia zróżnicowania aktywności muzycznej w zależności od miejsca zamieszkania (tabela 11).

Z danych wynika, że dzieci z miast wykazują największy zapał do działań muzycznych, co pokrywa się (koreluje wprost proporcjonalnie) z poziomem ich kompetencji muzycznych. Nie dotyczy to jednak mieszkańców miast wojewódzkich. Być

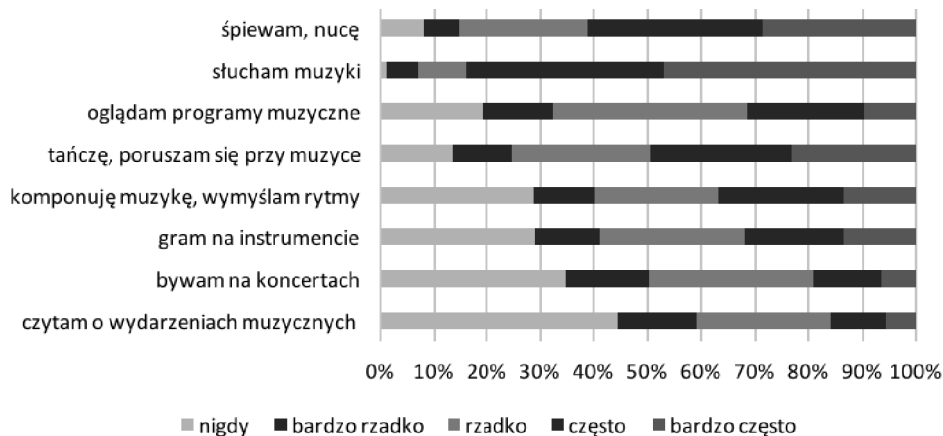
może w tym przypadku przyczyna leży w fakcie zwiększonej podaży konkurencyjnych atrakcji, spośród której uczniowie mogą wybierać. Choć, paradoksalnie, właśnie w dużych miastach oferta dla podejmowania aktywności muzycznej jest najbogatsza.

Tabela 11. 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: badania własne.

Podsumowując, szczegółowa analiza rodzaju podejmowanej przez współczesne dzieci muzycznej aktywności wykazała, że 9–10-latki najczęściej słuchają muzyki, zdecydowana ich większość nie czyta tekstów na temat muzyki czy wydarzeń muzycznych, nie bywa na koncertach, nie traktuje muzyki jako tworzywa twórczego oraz nie marzy o tym, aby nauczyć się gry na jakimś instrumencie. Blisko 40% respondentów nigdy albo bardzo rzadko śpiewa, tańczy i porusza się przy muzyce (rysunek 1).



Rysunek 1. Wykres skumulowany odpowiedzi udzielonych na skali AMD (2017)

Źródło: badania własne.

Z ostatniego badania wyłania się obraz dzieci, których profil kontaktu z muzyką nie jest typowy dla wieku. Przypomina zdecydowanie preferencje i zachowania nastolatka lub nawet osoby dorosłej. Uzyskany obraz wpisuje się w światowe doniesienia z tego zakresu. Badania włoskich naukowców wskazują, że dzieci 9–10-letnie preferują muzykę pop (Ferrini, Burzacchini, 1996, s. 19–22; Tafuri, 2002). Heiner Gembris (2002,

s. 40–53) z kolei podaje, że 93% dzieci w młodszym wieku szkolnym jako jedyną aktywność muzyczną podejmuje słuchanie w wolnym czasie muzyki.

Tego rodzaju dane powinny szczególnie zwrócić uwagę władz oświatowych, wychowawców oraz dydaktyków muzyki. Wieloletnie zaniedbania w odniesieniu do muzycznej edukacji na etapie wczesnoszkolnym przynoszą szybsze efekty niż przewidywano, w postaci uformowania „małego dorosłego”, który nie miał okazji bawić się muzyką i jej tworzywem. Dziecięcy, muzyczny świat znaczeń pozostaje poza ich zasięgiem, a skoro nie mają wyboru, przejmują model, który obserwują w najbliższym otoczeniu lub w Internecie, do którego dostęp zbyt często jest nieograniczony. Do modelu, który aktualnie i przedwcześnie prezentują, badane dzieci powinny stopniowo dojrzewać w wyniku odkrywania własnego świata znaczeń.

Zakończenie

Stwarzanie dziecku w wieku wczesnoszkolnym warunków do podejmowania bogatej i różnorodnej aktywności muzycznej stanowi kluczowy czynnik sprzyjający jego wszechstronnemu rozwojowi, szczególnie w zakresie kompetencji, zainteresowań i preferencji muzycznych. Wykorzystywanie pozaszkolnych doświadczeń dziecka i aktywizowanie osobistej perspektywy powinny uwzględniać świadomość potencjału wychowawczego muzyki. To od działań w tym okresie zależy budowanie profilu zachowań, w tym kontaktu z kulturą i stylu zaspokajania potrzeb związanych z muzyką.

Kluczowe wydaje się odejście od tradycyjnej realizacji edukacji muzycznej odwołującej się do modelu transmisyjnego i powołującej się na behawioryzm, na rzecz lokowania procesu wzrastania muzycznego w konstruktywistycznych ideach. Takie podejście wymaga jednak wypracowania nowego obrazu nauczania, innej perspektywy własnej dydaktyki w aspekcie elastycznego negocjowania znaczeń, argumentów i strategii działania (Klus-Stańska, 2010, s. 343). Wiąże się z tym gotowość do reinterpretacji zastanego kontekstu kulturowego i namysł nad muzycznym progresem ucznia, którego cechą podstawową pozostaje nieprzewidywalność. Wczesną edukację muzyczną warto zmieniać, koncentrując się na promowanych obecnie w wielu krajach różnorodnych dziedzinach aktywności muzycznej: wykonywaniu muzyki, kształtowaniu umiejętności percepcyjnych, rozumieniu muzyki (z elementami wiedzy) i kreatywności muzycznej.

Bibliografia

- Dadak-Kozicka, K. (1996). *Folklor, sztuką życia: U źródeł antropologii muzyki*. Warszawa: Instytut Sztuki PAN.
- Ferrini, M., Burzacchini, E. (1996). Nascita e sviluppo dei gusti musicali. *Musica Domani*, 99, 19–22.
- Gembris, H. (2002). Federal Republic of Germany. W: D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *Preface in Musical Development and Learning. The International Perspective*. London–New York: Continuum.
- Hargreaves, D.J., North, A.C. (red.). (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

- Holbrook, M.B., Schindler, R.M. (1989). Some Exploratory Findings on the Development of Musical Tastes. *Journal of Consumer Research*, 16(1), 119–124.
- Kamińska, B. (2002). Upodobania muzyczne – problemy i wyniki badań. W: A. Białkowski, B. Smoleńska (red.), *Blżej muzyki, bliżej człowieka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Radocy, R.E., Boyle, J.D. (1989). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Illinois: Springfield.
- Rogalski, E. (2000). Miejsce muzyki w życiu młodzieży na tle innych zainteresowań kulturalnych. W: A. Białkowski (red.), *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sacher, W. (1995). *Czynniki warunkujące nabywanie umiejętności muzycznych uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej*. Praca doktorska. Katowice: UŚ.
- Stripp, H. (1990). Musical Demographic: The Strong Impact of Age on Music Preferences Affects All Kind of Business. *American Demographics*.
- Suświłło, M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Tafari, J. (2002). Italy. W: D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *Preface in Musical Development and Learning. The International Perspective*. London–New York: Continuum.
- Weiner, A. (2010). *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym: Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Weiner, A. Waluga, A. i in. (2016). *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty*. Raport z badań. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, Stowarzyszenie im. Z. Kodály.
- Zielińska, I.B. (2002). *Młodzież wobec wartości muzyki współczesnej*. Warszawa: AMiFC.

PROFILE OF MUSICAL ACTIVITY OF STUDENTS AT THE BEGINNING OF THEIR ADOLESCENCE IN THE PERSPECTIVE OF THE YEARS 2007–2017

Abstract

The author undertakes a comparative analysis of the multi-dimensional musical activity of Grade 1–3 students, in a temporal perspective which consists of a two-fold study at an interval of 10 years. The interpretation of the captured change, in terms of the profile of the behaviors preferred by young Poles, leads to the conclusion that typical activity for that age group is disappearing, what may undoubtedly serve as an inspiration for new, interdisciplinary research initiatives. The functioning of children in a virtual environment, which modifies patterns of behavior has a special meaning for the generated change.

Key words: early school stage, musical activity, comparative analysis