

Diagnoza i ocena osiągnięć muzycznych uczniów na lekcjach muzyki w szkole podstawowej – wybrane wątki z badań własnych

Diagnosis and assessment of achievements in primary education music lessons - selected issues out of (author's) own research

Streszczenie: Artykuł jest obszerną wersją wyników badań nad ocenianiem w powszechnej edukacji muzycznej. Ze względu na wielość i złożoność problemów związanych z czynnościami oceniania na lekcjach muzyki, głównie leżących po stronie zróżnicowanych zdolności muzycznych uczniów, a co za tym idzie uznaniowości, chwilowości, subiektywizmu, atrybucji i innych zmiennych zakłócających procesy oceniania, wątek ten stał się niezwykle interesujący i jednocześnie trudny do badania. Przedstawione wyniki stanowią asumpt do dalszych eksploracji badawczych w tym zakresie.

Słowa kluczowe: powszechna edukacja muzyczna, ocenianie, muzyka szkolna, pomiar zdolności i osiągnięć szkolnych.

Summary: The article is an extensive version of research on the (process of) assessment in general music education. Due to the plurality and complexity of problems related to the activities of assessment during the music lessons, mainly owing to the pupils' diversified musical aptitudes, and, consequently, to discretion, temporariness, subjectiveness, attribution and other variables disrupting the process of assessment,

this very motif has become very intriguing and at the same time, difficult to be examined. The results presented do constitute the basis for further research explorations in this matter.

Keywords: general music education, assessment, music at school, measurement of school aptitudes and achievements.

Ocenianie na lekcjach muzyki w polskiej literaturze naukowo-metodycznej

Tematyka oceniania na muzyce w szkole podstawowej nie zajmuje obszernego miejsca w dotychczasowej wiedzy z zakresu dydaktyki wychowania muzycznego, ale kontrola obszarów edukacji muzycznej może podnieść odpowiedzialność nauczycieli za rezultaty pracy muzycznej z dziećmi. Dydaktyka muzyczna przedmiotu obecnego pod nazwą „muzyka” obejmuje trzy zakresy: **podstawy teoretyczne, nauczanie twórczego operowania materiałem muzyczno-metodycznym oraz kształcenie umiejętności muzyczno-metodycznych**, przy czym taki trójpodział przyjmuje raczej charakter postulatu, aniżeli odzwierciedla rzeczywistą działalność nauczyciela. Zdaniem Marii Przychodzińskiej, realizacja zagadnień dydaktyki muzycznej zależy od świadomości normatywnej dydaktyków muzyki¹, kompetencji kierunkowych studentów i wykładowców, poziomu muzycznego studentów oraz czasu przeznaczonego na realizację tych zagadnień w szkole wyższej². Zagadnienia dotyczące oceniania osiągnięć muzycznych występują raczej sporadycznie i w niezwykle okrojonym godzinowo kształcie³. W ujęciu historycznym, polska literatura pedagogiczno-muzyczna nie obfituje w opracowania metodyczne odnośnie oceniania osiągnięć muzycznych. Pierwsze

¹ Zagadnienia z dydaktyki muzycznej realizowane są w szkołach wyższych różnorodnie, a część wspomnianych obszarów występuje w ramach treści takich przedmiotów, jak: teoretyczne podstawy kształcenia, pedagogika z pedagogiką muzyczną, psychologia muzyki lub metodyka nauczania muzyki (tudzież metodyka edukacji muzycznej lub metodyka muzyki).

² M. Przychodzińska, *Metodyka wychowania muzycznego. Status i zakresy nauczania*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 1, 1992, s. 18-19.

³ Analiza dostępnych w Internecie sylabusów przedmiotów zamieszczonych przez uczelnie wyższe kształcące studentów na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej.

sugestie, traktowane wzmiankowo, znajdują się w książce Saturnina Racinowskiego. *Problemy oceny szkolnej*, gdzie ogólnie i wybiórczo potraktowano problemy oceniania osiągnięć w edukacji artystycznej (wychowaniu plastycznym i muzycznym). Wskazano jednak na obciążenia nauczyciela pierwiastkami subiektywnymi podczas oceniania osiągnięć artystycznych w dużo większym zakresie niż ma to miejsce na innych przedmiotach. Wszelkie ocenianie wrażliwości na piękno z góry skazane jest na subiektywizm. Jedynie kontrola i ocena wiadomości z zakresu estetyki, sztuki i muzyki ma charakter obiektywny i nie powinna sprawiać trudności. Skomplikowane, zdaniem autora, wydaje się ocenianie muzykalności i interpretacji. W zakresie kryterium poprawnego odczytywania zapisu nutowego, twierdzi autor, nauczycielowi muzyki nie powinno sprawiać kłopotu⁴. Józef K. Lasocki i Józef Powroźniak⁵ podkreślali w latach siedemdziesiątych istotę kontroli i oceny wyników nauczania jako ważnego elementu sumującego proces edukacyjny na lekcjach muzyki, nie rozwijając tych wątków w sposób wyczerpujący. Sprawdzenie osiągnięć końcowych ze wskazaniem pozytywnych i negatywnych stron ucznia miało przynosić korzyść dla wszystkich stron procesu edukacyjnego. Autorzy Ci postulowali włączenie uczniów i rodziców do procesu decyzyjnego w ramach oceniania, traktując te czynności z jednej strony jako formalne i mechaniczne, a z drugiej jako ważny wkład zespołu uczniowskiego i rodzicielskiego w rozwijanie świadomości uczniów we współrealizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Wiesława A. Sacher twierdzi⁶, że nauczyciele oceniają osiągnięcia uczniów bez głębszej refleksji, biorąc pod uwagę jedynie metodę codziennych obserwacji uczniów. Zdaniem autorki, różnice indywidualne decydują o poziomie postępów dzieci w rozwoju muzycznym i one mogą znacząco uwypuklić złożoność problematyki oceniania (choć autorka nie dookreśla, na czym te różnice indywidualne polegają). Kolejną kwestię stanowią emocje ucznia wywołane niską oceną, które mogą powodować „obronność percepcyjną” organizmu przejawiającą się w utrudnieniach w spostrzeganiu i zapamiętywaniu materiału muzycznego. Autorka

⁴ S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej*, Warszawa: PZWS, 1966, s. 172-173.

⁵ J.K. Lasocki & J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne w szkole*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1970, s. 18.

⁶ Wprawdzie odnosi się to wczesnoszkolnej edukacji zintegrowanej, ale chodzi tu o specyfikę przedmiotu szkolnego raczej, niżeli warunki wiekowe).

zwraca uwagę także na motywacyjną rolę oceny szkolnej, szczególnie w wypadku uczniów, których predyspozycje wymagają większego wysiłku (lub tych uczniów, których wysokie predyspozycje powodują znużenie materiałem muzycznym – dop. własny M.K.). W ocenianiu osiągnięć muzycznych postuluje się stosowanie pozytywnej stymulacji i wspomaganie wysiłków ucznia, aniżeli sprawdzanie opanowania treści programowych⁷.

Maria Przychodzińska i Ewa Lipska (1999, s. 344-348) w książce *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe* najbardziej szczegółowo odnoszą się do poruszanej problematyki i dostrzegają potrzebę zmian w dotychczasowej praktyce oceniania osiągnięć muzycznych w szkole podstawowej (a więc od 1999 roku). Autorki krytykują ówczesnie obowiązujący system oceniania na lekcjach muzyki, obnażając jego niedostatki obecne w dysonansie ze współczesnymi wymogami indywidualizacji kształcenia oraz nieuwzględnianiu dynamiki rozwoju poszczególnych uczniów. Autorki podejmują próbę uporządkowania wiedzy deklaratywnej na temat sprawdzania i oceniania osiągnięć muzycznych uczniów poprzez odróżnienie tego, co mierzalne, z tym, co nie podlega pomiarowi. W związku z tym wyłania się obraz pewnych muzycznych osiągnięć uczniowskich, które sugeruje się, aby podlegały ocenie, przy ustaleniu odpowiednich kryteriów. Istotne jest przedzałożenie, że nawet uczeń o niskich zdolnościach muzycznych może osiągnąć sukces na lekcjach muzyki, jeśli stawiane zadania zgodne będą z jego indywidualnymi możliwościami. Obszary podporządkowane ocenianiu na lekcjach muzyki podzielić można na te, które podlegają ocenie oraz te, których nie da się ocenić z różnych względów. Wśród tych pierwszych należy wyróżnić zatem umiejętności muzyczne, wrażliwość słuchową, wiedzę i postawy. Do drugich zalicza się tymczasem doznania estetyczne wynikające z indywidualnej wrażliwości ucznia na zjawiska muzyczne i zawarte w muzyce treści emocjonalne. Do umiejętności muzycznych zaliczono zatem:

- umiejętność śpiewu (jednogłosowego, wielogłosowego, z akompaniamentem harmonicznym i bez),
- umiejętność gry na instrumentach (melodycznych i niemelodycznych, akompaniamentów, ilustracji instrumentalnych),

⁷ W.A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków: Impuls, 1999. 81-82.

- umiejętność odczytywania zapisu nutowego (opracowywania piosenek z nut i przy pomocy nut),
- umiejętność koordynacji ruchu z muzyką (ilustracje ruchowe utworów, elementy tańców narodowych i ludowych, improwizacje ruchowe).

Niżej przedstawiam tabelarycznie obszar umiejętności muzycznych podlegających ocenie wraz z proponowanymi kryteriami oceniania w ujęciu E. Lipskiej i M. Przychodzińskiej i transkrypcji własnej.

Tabela 1. Obszary umiejętności muzycznych podlegających ocenie w polskiej praktyce edukacji muzycznej

Umiejętność podlegająca ocenie	Kryteria oceny
Śpiew	Czystość intonowania melodii i poprawność rytmiczna (jako wymagania podstawowe), muzykalne wykonanie, umiejętne stosowanie różnych środków wyrazu muzycznego, zaangażowanie emocjonalne przy wykonywaniu piosenki.
Gra na instrumentach	Poprawność wykonania fragmentu muzycznego lub całego utworu, sprawność techniczna, umiejętność gry w zespole lub solo, muzykalność wykonania
Czytanie zapisu nutowego (tematu rytmicznego lub melodycznego, czytanie nut głosem)	Rozpoznanie melodii lub fragmentu rytmicznego lub/i wykonanie instrumentalne lub wokalne/
Koordynacja ruchu z muzyką	<ul style="list-style-type: none"> – zgodność ruchu z przebiegiem rytmicznym, dynamicznym, agogicznym i ekspresyjnym utworu lub tylko ćwiczenia, – koordynacja i estetyka ruchu.
Inwencja twórcza w muzyce	Oceniamy proces tworzenia i postawę ucznia w tego typu działalności muzycznej oraz motywujemy do dalszej twórczości

Percepcja muzyki	Rozpoznanie dzieła muzycznego lub jego charakterystycznych cech, struktury i formy.
Postawy	Zaangażowanie na lekcjach, postawa społeczna wyrażająca się w odpowiedzialności za zespół/grupę, wspólne działanie i wzajemna pomoc.

Źródło: opracowanie własne na podstawie⁸.

Do wiedzy muzycznej zaliczono znajomość zasad muzyki (wynikającą rzecz jasna z umiejętności) oraz wiadomości z zakresu kultury muzycznej⁹. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że w ocenie wszystkich umiejętności muzycznych, ze względu na indywidualny i różnie ukształtowany gust nauczyciela muzyki, należy zachować szczególną ostrożność w wyrażaniu sądów wartościujących. Pomimo wyodrębnionych szczegółowych obszarów i kryteriów oceniania, autorki zaznaczają, że oceniać należy przede wszystkim rozwój ucznia i postawę wobec przedmiotu. W ocenie za śpiew ponadto nie należy brać pod uwagę znajomości tekstu jako oddzielnego elementu wykonania. Maria Przychodzińska i Ewa Lipska zwracają uwagę na bogatą i jednocześnie zróżnicowaną treściowo edukację muzyczną, która właśnie przez tę złożoność i wielorakość daje możliwość osiągania sukcesów nawet najmniej uzdolnionym uczniom. Wszystkie te zabiegi w głównej mierze zależą od nauczycielskiego poziomu wrażliwości na codzienne problemy dydaktyczno-wychowawcze w klasie szkolnej.

⁸ E. Lipska & M. Przychodzińska, *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe*, WSiP, Warszawa 1999, s. 345-348.

⁹ Na tym właśnie polu istnieje wiele możliwości sprawdzania, charakterystycznych także dla innych przedmiotów szkolnych. Do nich należą z pewnością tak zwane testy osiągnięć szkolnych albo raczej sprawdziany osiągnięć szkolnych. Podstawowym celem stosowania testów osiągnięć szkolnych w ten sposób jest, jak pisze Marta Guziuk, sprawdzenie opanowania wiadomości i umiejętności uczniów, odnoszących się do pewnego zakresu materiału programowego, obejmując tym samym wszystkie lub tylko wybrane cele nauczania związane z danym programem, Cyt. za: M. Guziuk, *Konstruowanie narzędzi badawczych*, [w:] *Prace promocyjne z pedagogiki*, red. W. Ciczkowski, Olsztyn: UWM 2000, s. 165.

Reasumując zatem, ocenianie obejmuje trzy zakresy:

- psychomotoryczny, obecny w umiejętnościach wykonawczych (ogólnopolskie i wojewódzkie festiwale, koncerty, wykonania klasowe, sprawdziany klasowe, egzaminy, śpiewanie w ustalonym pulsie/metrum/tempie, gra na instrumentach muzycznych),
- kognitywny (wiedza): dyskusje muzyczne, analiza wykonania, poznanie literatury i jej socjokulturowego tła, podstawowe wiadomości o muzyce, historia muzyki, krytyka dzieła muzycznego,
- afektywny (emocje i uczucia) obecne w ekspresji muzycznej, emocjonalnych reakcjach na muzykę, aktywnościach muzycznych ucznia¹⁰.

Problematyczność i złożoność oceniania szkolnego

Problemy oceniania w szerszym, niż związany z edukacją muzyczną, zakresie dotyczą następujących kwestii:

- **uznaniowości**, gdy stopień szkolny ustalany jest na zasadzie dowolności, braku ustalonych kryteriów i formalnych odniesień do rzeczywistego stanu,
- **chwilowości**, kiedy ustalony stopień (tu i teraz) jest średnią wypadkową różnych czynników, ale w innym czasie i miejscu rozstrzygnięcie mogłoby mieć inny skutek (lepszy lub gorszy),
- **subiektywizmu**, kiedy nauczyciel w ocenie faktu lub zjawiska kieruje się wyłącznie własnym sposobem widzenia świata, jest tym samym stronniczy,
- **asocjacyjności**, gdy nauczyciel wydaje o uczniu opinię przez pryzmat jego rodzeństwa, z którym spotykał się w sytuacji szkolnej w latach wcześniejszych,
- **nieumiejętności sprawdzania wiedzy**, gdy stosowane metody są nieadekwatne do sprawdzanej i kontrolowanej wiedzy (wiadomości i umiejętności),

¹⁰ M. Kołodziejki, *Twórcze wykorzystanie strategii nauczania muzyki według Cheryl Lavender*, [w:] Zeszyty Naukowe „Pedagogika”, Tom 8, *Kształcenie pedagogów: strategie, koncepcje, idee*. In Zeszyty naukowe – Pedagogika. Tom 8, 2009. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, s. 51.

- **tendencji centralnej**, niewykorzystywaniu skrajnych stopni szkolnych w ocenianiu uczniów,
- **atrybucji**, przypisywaniu uczniowi niższej kompetencji niż to ma rzeczywiście miejsce i przenoszenie tego na kolejne czynności oceniania,
- **idealizacji**, czyli wyobrażaniu sobie czegoś lub kogoś korzystniej niż wskazują na to niezaprzeczalne fakty,
- **transferowości**, przenoszeniu własnych preferencji i pozaformalnych kryteriów na ocenę ucznia,
- **niekompetencji kierunkowej**, głównie w przypadku muzyki, kiedy sam nauczyciel nie posiada wystarczających zdolności i umiejętności muzycznych i warsztatowych, aby zdołał w miarę obiektywnie ocenić wykonania typowo muzyczne uczniów (przeciętne lub niskie zdolności muzyczne słuchowe, tonalne, rytmiczne, harmoniczne),
- **diachroniczności**, jako nawarstwiania się niekorzystnych doświadczeń z biografii nauczyciela,
- **wypadkowości**, czyli skupienia się na oddziaływaniach dydaktycznych bez ich emocjonalnego przeżycia oraz narastanie obawy przed wypadnięciem z roli eksperta, co wiąże się w opinii nauczycieli z utratą autorytetu¹¹.

Zdaje się również, że podjęte tutaj selektywnie problemy oceniania, zdaniem Kazimierza Denka [...] „zbyt często pomija się milczeniem, o ile nie zatraca się ich w miłej dla ucha retoryce”¹².

Zarys metody badawczej

Badania przeprowadzono w 2011 i 2012 roku. Prezentowane wyniki stanowią jedynie wycinek szerszych eksploracji dotyczących naukowych i potocznych strategii oceniania osiągnięć muzycznych stosowanych przez nauczycieli II etapu edukacyjnego i mieszczą się w typie badań praktycznych. Celem niniejszych badań jest dostarczenie

¹¹ K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Warszawa: WSiP 1991, s. 5-7.

¹² K. Denek, *Ocenianie uczniowskich postępów w nauce*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, Konin: PWSZ 2007, s 12-20.

impulsów dla rozwoju praktyki kształcenia i wychowania muzycznego w kontekście edukacji powszechnej. Uzyskane rezultaty badawcze adresowane są do nauczycieli muzyki w ogólnokształcącym szkolnictwie podstawowym, w celu dokonania rekapitulacji dotychczasowych doświadczeń i krytycznej analizy i refleksji nad własną praktyką edukacyjną i wielorakimi, i często intuicyjnymi, strategiami postępowania sprawdzającego i oceniającego w ramach własnej pedagogii. Wartość badań tkwi w prezentacji możliwości rozwiązywania problemów wynikających z trudności dokonywania wartościowania osiągnięć muzycznych w specyficznych warunkach szkoły podstawowej – zwłaszcza jej społecznym, pedagogicznym i psychologicznym tle. Skuteczność podjętych eksploracji będzie można ocenić po jakimś czasie w sensie ich diagnozująco-rozpoznawczego i prognostycznego wkładu w rzeczywistość społeczno-edukacyjną. Taki sposób pojmowania rzeczywistości edukacyjnej ma częściowo swoje korzenie w refleksyjnej nauce o kształceniu i wychowaniu oraz krytycznych badaniach oświatowych. W refleksji to w takiej proweniencji rozważa się podejmowanie konkretnych działań pedagogicznych w obliczu krytycznych rezultatów badań oraz nowych wyzwań, jakie niosą zmiany społeczno-cywilizacyjne oraz reformy oświatowe. Taka pozytywna refleksja, powiązana silnie z praktyką edukacyjną, codzienność doświadczenia i optyka ewaluacyjna pozwala na realizację kryterium konstruktywnej poprawy tejże praktyki. Także w kontekście niniejszych rozważań, postulaty postmodernistyczne obecne w orientacji na równość i sprawiedliwość (tutaj oceniania), nie muszą decydować o antynomiach w dydaktycznej orientacji oceniająco-wartościującej. Realizowane tutaj **działania badawcze skoncentrowano na:**

- gromadzeniu, analizie i weryfikacji literatury przedmiotu,
- analizie treści wybranych programów nauczania do muzyki,
- diagnozie istniejącego stanu realizacji działań w zakresie zróżnicowanych metod (i form) oceniania i kontrolowania wiedzy muzycznej uczniów,
- dokumentacji przebiegu wybranych obserwowanych zajęć muzycznych prowadzonych przez studentów i nauczycieli muzyki,
- opracowaniu zebranego materiału i wykorzystaniu go w praktyce edukacyjnej (szkolnej).

Przedmiotem niniejszych badań uczyniono sposoby oceniania osiągnięć muzycznych (zwłaszcza te umiejętności, które stanowią wyraz ekspresji muzycznej) uczniów II etapu edukacyjnego (klasy 4-6 szkoły podstawowej). W drodze empirycznej dokonano próby identyfikacji i wyodrębnienia podstawowych sposobów oceniania na lekcjach muzyki i okoliczności podejmowania praktyki oceniania.

Celem podjętej próby badawczej były:

- diagnoza działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli muzyki w kontekście kontroli i oceny osiągnięć edukacyjnych uczniów na lekcjach muzyki,
- prognoza (projekcja), czyli sprecyzowanie elementów i czynników dotyczących praktycznej realizacji procesów oceniania na lekcjach muzyki w warunkach powszechnej edukacji muzycznej, aby proces ten zoptymalizować i dostosować do rzeczywistych celów powszechnej edukacji muzycznej (kształcenia i wychowania).

Główny problem badawczy mieścił się w pytaniu: *Jak przebiega proces oceniania osiągnięć muzycznych uczniów na lekcjach muzyki drugiego etapu edukacyjnego w ogólnokształcącej szkole podstawowej?*

Wyodrębniono następujące problemy szczegółowe:

P_{S1}: Jak nauczyciele rozumieją proces oceniania osiągnięć muzycznych uczniów?

P_{S2}: Czy i w jaki sposób realizowana jest indywidualizacja kształcenia na lekcjach muzyki?

P_{S3}: Jakie sposoby oceniania wiedzy muzycznej (osiągnięć i wiadomości) nauczyciele preferują?

P_{S4}: Czy i jakiego rodzaju kryteria stosują nauczyciele do oceniania osiągnięć muzycznych śpiewu, gry na instrumentach, tworzenia i improwizacji, ruchu z muzyką i słuchania muzyki?

P_{S5}: Czy i jakiego typu nieformalne sposoby oceniania wykorzystują nauczyciele muzyki?

P_{S6}: Jak uczniowie postrzegają procesy oceniania na lekcjach muzyki?

Z uwagi na diagnostyczny, poznawczy i projekcyjny charakter prezentowanych badań, dobór metod został ograniczony do **sondażu diagnostycznego** (badania ankietowe i wywiady), obserwacji oraz analiz

dokumentów. Podstawową metodą zastosowaną w pracy jest sondaż diagnostyczny z techniką ankiety online¹³, za pomocą którego autor przebadął grupę 260¹⁴ nauczycieli muzyki, którzy podjęli wyzwanie współpracy i odpowiedzieli aktywnie na zamierzenia badacza¹⁵. Techniczna realizacja badania sondażowego przebiegała w okresie wrzesień-styczeń 2011/2012. Badaniu poddano nauczycieli czynnie wykonujących zawód, prowadzących zajęcia z muzyki w szkole podstawowej. Przeprowadzono również szereg wywiadów jakościowych¹⁶ oraz uzyskano materiał z kilkunastu obserwacji (zajęć muzycznych z dominantą na realizację pluralistycznej koncepcji edukacji muzycznej oraz właściwości i jakość oceniania aktywności uczniów. Dokonano ponadto analizy dostępnych wybranych dokumentów i aktów prawnych (rozporządzenia MEN, przedmiotowe i wewnątrzszkolne systemy oceniania, programy nauczania, podstawa programowa oraz dzienniki zajęć szkolnych). Ze względu na coraz większą dostępność technologii informacyjnej, przeszukano fora internetowe pod kątem tematyki oceniania na lekcjach muzyki. Dokonano nielosowego doboru próby. Wybór terenu próby uzależniono od celu badań i kierowany było do określonego środowiska nauczycieli (z badań wynika, że z reguły kobiet). Dzięki temu, że reprezentatywną może być uznana każda próba badawcza, [...] która pod pewnymi względami jest podobna do populacji – niezależnie od sposobu, w jaki została wyłoniona¹⁷. Ze względu na charakterystyczny feminizm w zawodzie nauczyciela, w badaniu wzięło udział 79,06% kobiet (ogółu badanych) oraz 20,93% mężczyzn, co pokazuje też w pewien sposób proporcje płci w tym zawodzie. W badaniach wzięło udział także 320 uczniów z terenów badanych województw, którzy wypełnili kwestionariusz ankiety online. Wszyscy

¹³ Przeprowadzenie badań online możliwe było dzięki portalowi www.ebadania.pl.

¹⁴ Badanie pilotażowe (próbne) objęło 10 osób.

¹⁵ Autor wykorzystał kwestionariusz ankiety online i objął badaniami teren głównie trzech województw. Pomoc zaoferowali dyrektorzy szkół i niektórzy kuratorzy oświaty (Poznań, Kielce, częściowo Warszawa i Opole). W rozsyłaniu elektronicznym materiałów kwestionariuszowych pomagali także byli i aktualni studenci (wówczas).

¹⁶ Z przeprowadzonych 30 wywiadów wykorzystano w pracy materiał uzyskany od 20 badanych. Wywiady zakończono w momencie powtarzania się i nakładania odpowiedzi uzyskanych wśród rozmówców.

¹⁷ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe – metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP, 2000, s. 101.

badani nauczyciele posiadają kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela muzyki w szkole podstawowej. 94,57% ogółu badanych posiada wykształcenie wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, a 4,65% posiada wykształcenie wyższe zawodowe kierunkowe (licencjackie) z przygotowaniem pedagogicznym. Tylko 2 osoby ukończyły zakład kształcenia nauczycieli (Kolegium Nauczycielskie). Najwięcej spośród badanych nauczycieli, bo aż 62,79% legitymuje się posiadaniem stopnia nauczyciela dyplomowanego, 19,37% posiada stopień nauczyciela mianowanego, a 10% badanych stanowią nauczyciele posiadający najkrótszy staż i pracują jako nauczyciele kontraktowi i stażyści (około 4,6%). Wśród analizowanej grupy badawczej 8 osób rozpoczęło karierę w zawodzie nauczyciela, nie dysponują więc dostatecznym doświadczeniem pedagogicznym.

Diagnoza w edukacji muzycznej – wątki rozproszone

Obraz dziecka tworzony przez nauczyciela obarczony jest jego wiedzą osobistą, ale stanowi także podstawę do interpretacji możliwości uczniowskich i gotowości do uczenia się i impuls do przypisywania dziecku określonych ról na zajęciach, służy do interpretacji obserwowanych działań dziecka, ich nazywania i ewaluacji, i jest podstawą do przekazywania dziecku wskazówek co do jego możliwości i udziału w pracy w grupie klasowej oraz dostosowywania szkolnych zadań do wyobrażanych sobie możliwości dzieci¹⁸. Ta zdroworozsądkowa, indywidualna¹⁹ lub osobista wiedza nauczyciela²⁰ posiada cztery zasadnicze źródła:

- wiedzę pedagogiczną zdobytą w toku kształcenia w szkole wyższej,
- dotychczasowe doświadczenia własne,
- bieżącą praktykę pedagogiczną,
- działania autokreacyjne nauczyciela²¹.

¹⁸ J. Bałachowicz, *Dziecko jako podmiot działań nauczyciela*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, red. E. Marek i J. Łuczak, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 2010, s. 27-28.

¹⁹ Tamże, s. 28.

²⁰ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: UWM, 2000.

²¹ J. Bałachowicz, *dz. cyt.*, s. 154.

W stosunku do edukacji muzycznej z pewnością dochodzi jeszcze sytuacja utrwalania przez kolejne pokolenia rodziców i nauczycieli innych przedmiotów (tzw. akademickich) obniżania i tak już niskiej rangi przedmiotów artystycznych i kwestionowanie jej przydatności w dorosłym życiu. Współczesne zadania szkoły koncentrują się wokół szerokiego wykorzystywania diagnostyki w procesie edukacyjnym. Najbardziej optymalną jest **pomaganie uczniowi w uczeniu się i wspieranie jego potencjalności**, co nadaje temu działaniu określoną wartość pedagogiczną. Wykorzystywanie „władzy” nauczycielskiej na podstawie informacji o słabych stronach ucznia wraz z dominacją nad uczniem, nadają temu działaniu szkodliwość pedagogiczną. Z powyższych rodzajów diagnostyki pedagogicznej najbardziej korzystne jest stosowanie pierwszego rodzaju diagnozy pedagogicznej i na tym skoncentrują się wysiłki piszącego. Agnieszka Weiner twierdzi²², że współczesny kompetentny nauczyciel powinien posiadać wiedzę obejmującą informacje o zakresie cech psychicznych wychowanka, warunkach jego życia, sytuację rodzinną oraz posiadać orientację we właściwościach zespołu uczniowskiego. Diagnostykę w edukacji muzycznej warto wykorzystywać do monitorowania osiągnięć uczniowskich, w systematycznym rejestrowaniu postępów emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych ucznia²³. Nauczyciel nie powinien jednak samodzielnie stosować metod, które wymagają profesjonalnej wiedzy psychologicznej, ale wybierać inne sposoby diagnozy (dydaktycznej) lub, co wiąże się ze współczesnymi trendami, angażować do badań profesjonalistów (np. psychologa muzyki, pedagoga specjalnego, badaczy akademickich). Wśród sposobów diagnozy edukacyjnej, jak wynika z powyższego, szczególnym zaufaniem obdarza się **testowanie**, które od początku XXI wieku w Polsce tryumfuje, szczególnie w odniesieniu do pomiaru efektów kształcenia na koniec poszczególnych etapów edukacyjnych²⁴. Wyniki przeprowadzonych testów powinny być brane pod uwagę

²² A. Weiner, *Możliwości wykorzystania diagnostyki edukacyjnej w kształceniu muzycznym*, [w:] *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, red. W.A. Sacher, A. Weiner, Bielsko-Biała: Wyd. WSA, 2011, s. 19.

²³ A. Weiner, *op. cit.*, s. 20.

²⁴ Jednakże postuluje się ograniczone zaufanie do testowania. Szerzej pisałem o tym w: M. Kołodziejcki, *Kilka uwag o testowaniu zdolności muzycznych*, [w:] *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu. Studia-Refleksje-Doświadczenia*, red. B. Pazur, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2016, ss. 243-258.

w połączeniu z innymi **formalnymi i nieformalnymi danymi uzyskanymi w drodze sondaży, wywiadów i obserwacji lekcyjnych oraz pozalekcyjnych działań muzycznych dziecka**. Szczególnie w przypadku oceny uzdolnień muzycznych należy stosować **standaryzowane testy**, a ich użycie powinno się łączyć z określonymi pytaniami, jakie rodzi kształcenie²⁵. Diagnostyka psychopedagogiczna jest koniecznością współczesności, stwarza bowiem możliwości do racjonalnej obudowy procesów edukacyjnych i częściowo odpowiada na pytania związane z językiem wymagań edukacyjnych. Jednakże, jak podkreśla A. Weiner²⁶, testowanie osiągnięć muzycznych jest procesem skomplikowanym i stawia przed nauczycielami realizację konkretnych wymagań odnośnie edukacji muzycznej ze zwróceniem uwagi na swoje **cele dotyczące nauczania muzyki**. W przypadku edukacji muzycznej należy wykazać zdecydowaną ostrożność, szczególnie w doborze standaryzowanych testów do badania zdolności muzycznych, ze względu na ich użyteczność oraz właściwą celowość stosowanych narzędzi. W muzycznej edukacji powszechnej do standaryzowanych narzędzi służących pomiarom zdolności muzycznych należą głównie:

- *Średnia Miara Słuchu Muzycznego* (Intermediate Measures of Music Audiation)²⁷,
- *Profil Uzdolnienia Muzycznego* (Musical Aptitude Profile) (Kotarska & Bogdan, 1980, s. 5-13) autorstwa Edwina E. Gordona.

Wśród innych testów na uwagę zasługują:

- *Test Zdolności Muzycznych* (Measures of Musical Abilities) Arnolda Bentleyego w opracowaniu polskim Kingi Lewandowskiej, przeznaczony także dla uczniów szkół podstawowych w szkolnictwie powszechnym,
- *Test Inteligencji Muzycznej* (Standard Tests of Musical Intelligence) Herberta Winga dla uczniów powyżej dziewiątego roku życia, opracowany w Polsce przez Marię Manturzewską w 1968 roku²⁸.

²⁵ J. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa: AMFC, 2002, s. 286-291.

²⁶ A. Weiner, *op. cit.* s. 20.

²⁷ E.E. Gordon, *Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego i Średnia Miara Słuchu Muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5-9 lat. Podręcznik*, Warszawa: COPSA, 1999, s. 12-13.

Do badania osiągnięć muzycznych uczniów starszych klas szkoły podstawowej Wojciech Jankowski zaleca między innymi:

- *Test Osiągnięć Muzycznych* (Aliferis Music Achievement Tests) Jamesa Aliferisa, dostosowany do warunków polskich i opracowany przez Zofię Kielanowską i Izabelę Pacewicz w 1968 roku,
- w diagnozie osiągnięć muzycznych na początku drugiego etapu edukacyjnego można zastosować orientacyjnie *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* Agnieszki Weiner mierzący następujące obszary percepcji muzyki: konstrukcję dzieła muzycznego, brzmienie, znaczenie i emocje oraz styl²⁹.

Wyniki badań własnych w zakresie diagnozowania zdolności muzycznych

Z przeprowadzonych badań sondażowych wynika, że nauczyciele ujawniają i akcentują trudności w definiowaniu i rozumieniu pojęć **zdolności, umiejętności czy kompetencji muzycznych**, tym samym zdają się nie rozróżniać ich podstawowych znaczeń. Zdolności muzyczne nazywane są przez badanych różnorodnie, jednakże wskazania ogniskują się wokół następujących znaczeń:

- możliwości szybkiego zapamiętywania materiału muzycznego,
- związane z poczuciem rytmu,
- intonowaniem dźwięku przez dzieci, ale zależnie od tego, czy dźwięk inicjowany /odtworzany jest przez nauczyciela wokalnie, instrumentalnie (flet) czy przy pomocy pianina,
- uzależnianie od aktywności muzycznej: wokalne lub instrumentalnej,
- decydujące o możliwościach uczenia się muzyki w aspekcie wykonawczym, szczególnie wokalnym i instrumentalnym.

²⁸ W. Jankowski, *Prace Instytutu Pedagogiki Muzycznej Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie na rzecz powszechnej edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 1/, s. 17-24.

²⁹ W. Weiner, *Możliwości wykorzystania diagnostyki edukacyjnej w kształceniu muzycznym*, [w:] *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, Bielsko-Biała: Wyd. WSA, 2011, s. 18-1. H. Kotarska, *Standaryzowane testy zdolności i osiągnięć muzycznych*, [w:] *Z zagadnień zdolności percepcji i kształcenia muzycznego*, Kraków: Akademia Muzyczna, 1987, s. 125-150.

Diagnozowanie zdolności muzycznych odbywa się głównie **metodą obserwacji słuchowej wykonanych muzycznych** uczniów w toku edukacji szkolnej, szczególnie w toku systematycznych kontaktów podczas lekcji, przesłuchań wokalnych uczniów (zarówno indywidualnych, grupowych, jak i zbiorowych) i częściowo w wyniku śledzenia statystycznej aktywności lekcyjnej ucznia, nazywanej aktywnością lekcyjną. Przy czym należy podkreślić, że pierwszeństwo przyznaje się aktywności ilościowej, a nie jakościowej. Zwrócono uwagę, że nauczyciele nie prowadzą celowych przesłuchań uczniów pod kątem zdolności muzycznych. Część pedagogów przeprowadza diagnostykę muzyczną jako orientację w etapach rozwoju muzycznego ucznia, jego możliwościach percepcyjnych i wykonawczych w zakresie działalności muzycznej na początku edukacji w klasie czwartej. Wnioski, jakie wyciągnięto z powyższych działań nauczycieli, mieszczą się raczej w poszukiwaniu **przyczyn niepowodzeń muzycznych**, a tym samym w krytyczno-negatywnej ocenie wyników edukacji muzycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym, **nizeli optymalizacji kształcenia muzycznego na drugim etapie edukacyjnym**. Diagnostyka polega głównie na sprawdzeniu poziomu wykonania wokального dowolnej³⁰ piosenki i poproszeniu ucznia o odtworzenie rytmu muzycznego demonstrowanego przez nauczyciela za pomocą wyklaskiwania³¹. Zabiegi intencjonalne (kierunkowe, celowe) koncentrują się na przesłuchaniach wstępnych i rekrutacji do pozalekcyjnych zespołów muzycznych (chóry, zespoły wokalne, wokально-instrumentalne lub tylko instrumentalne). Opisywane czynności nauczycieli można podzielić na dwa zasadnicze kierunki działań, które nazwałem: półprofesjonalnym i wychowawczym. Kierunek półprofesjonalny działań w klasie szkolnej charakteryzuje diagnoza wstępna poziomu muzycznego dziecka połączona z selekcją kandydatów do zespołu muzycznego. W tym przypadku nauczyciele kierują się praktyczną zasadą przydatności uczniów w zaspokajaniu podstawowych artystycznych potrzeb społeczności szkolnej (dyrektora, nauczycieli i rodziców) związanych z realizacją występów podczas uroczystości

³⁰ Lub opracowywanej i omawianej ostatnio piosenki.

³¹ Już zabieg wyklaskiwania budzi określone wątpliwości, ponieważ uczniowie (zwłaszcza dzieci) posiadają różne zdolności kinestetyczno-ruchowe. Ze względu na tę okoliczność, odtwarzanie rytmu w ten sposób może odzwierciedlać tylko częściowe umiejętności ucznia w tym zakresie, nie oddając rzeczywistości w zakresie zdolności rytmicznych.

szkolnych i pozaszkolnych oraz udziału uczniów w muzycznych konkursach, festiwalach zewnętrznych i promowania wizerunku szkoły. Nurt wychowawczy odznacza się brakiem szczegółowej i spójnej diagnozy wstępnej zdolności muzycznych ucznia. Dobrowolne uczęszczanie uczniów na pozalekcyjne zajęcia muzyczne ukierunkowane jest na spełnianie zadań wychowawczych, estetycznych i profilaktycznych oraz rozbudzanie zainteresowań muzycznych wychowanków. Nurt wychowawczy koncentruje się na intencjonalnej działalności nauczyciela zmierzającej do realizacji zadań wychowawczych przez muzykę i do muzyki, z pominięciem rzetelnej i trafnej diagnozy, selekcji i zogniskowanych treningów muzycznych. W tym szczególnym przypadku istotne jest rozbudzanie pozytywnej motywacji w kierunku muzyki, rozwijanie postaw promuzycznych i organizacja czasu wolnego wszystkich uczniów, niezależnie od poziomu zdolności i umiejętności muzycznych.

Większość badanej grupy nauczycieli nie korzysta ze standaryzowanych testów do pomiaru zdolności muzycznych uczniów, tylko 15 badanych, co stanowi 5,7% całej grupy, deklaruje wykorzystywanie tej metody w swojej pracy pedagogicznej. Największą grupę (10 wskazań) stanowią deklarujący korzystanie z testów Edwina E. Gordona *Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego* i *Średnia Miara Słuchu Muzycznego*³². 5 ankietowanych osób deklaruje korzystanie z *Testu Inteligencji Muzycznej* Herberta Winga, co wydaje się zabiegiem sensownym diagnostycznie, ponieważ narzędzie zaleca się do użytku w szkolnictwie ogólnokształcącym, powyżej czwartej klasy szkoły podstawowej, zwłaszcza w badaniach grupowych. Bateria testowa TIM służy do pomiaru czterech podstawowych zdolności muzycznych: słuchu analitycznego, słuchu wysokościowego, pamięci i wrażliwości estetycznej na muzykę. Zdaniem Haliny Kotarskiej, zastosowanie testu znajduje potwierdzenie w rekrutacji kandydatów do zespołów muzycznych oraz indywidualizacji kształcenia w zakresie edukacji muzycznej³³. Ponadto

³² Mimo faktu niskiej użyteczności tych narzędzi na grupach uczniów powyżej dziewiątego roku życia. Stosowanie wskazywanych narzędzi pomiaru znajduje zdecydowane uzasadnienie, zdaniem ich autora, w grupach uczniów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wynika to jasno z przeznaczenia testu i zamiaru badania zdolności muzycznych rozwijających się głównie w eksploracjach o charakterze podłużnym.

³³ H. Kotarska, *Standaryzowane testy zdolności i osiągnięć muzycznych*, [w:] *Z zagadnień zdolności percepcji i kształcenia muzycznego*, Kraków: Akademia Muzyczna, 1987, s. 128-129.

z badań nad testem wynika, że podtest II i III Winga pozwala uzyskiwać dobre rezultaty w grupach uczniów o uzdolnieniach przeciętnych³⁴, a jak wiadomo uczniowie Ci w szkolnictwie ogólnokształcącym stanowią największą grupę. W badaniach z użyciem wskazanych części tego narzędzia stwierdzono także, że nadaje się szczególnie do selekcji młodszych uczniów mniej uzdolnionych, a generalnie wyniki rosną wraz z wiekiem. Uczniowie mniej uzdolnieni muzycznie wykazują zmęczenie i rozproszenie podczas przeprowadzania kolejnych części testu³⁵. Amerykańscy naukowcy jawnie krytykują korzystanie ze standaryzowanych testów, twierdząc, że stanowią swego rodzaju zamach na wolność intelektualną uczniów. Inne zastrzeżenia przytaczane przez wielu specjalistów, nauczycieli, uczniów i rodziców koncentrują się wokół stwierdzeń, że testy nie mierzą kreatywności, umiejętności muzycznych i zdolności artystycznych, są nieetyczne oraz eliminują sposobność do samodzielnego myślenia³⁶. Dlatego korzystanie z narzędzi pomiaru w postaci testów powinno być **uzupełniane obserwacjami zdarzeń lekcyjnych, wywiadami z uczniem i jego środowiskiem rodzinnym oraz samooceną ucznia.**

Znacznie korzystniej wyglądają okoliczności posługiwania się publikowanymi narzędziami do sprawdzania osiągnięć muzycznych (wiadomości i umiejętności). 35 badanych osób (13,4%) twierdzi, że korzysta z dostępnych powszechnie narzędzi. Stosowanie przez 15 badanych nauczycieli *Testu kompetencji muzycznych uczniów kończących szkołę podstawową* autorstwa Mirosława Grusiewicza uzasadniane jest potrzebą sprawdzenia osiągnięć uczniów kończących kształcenie muzyczne w szkole podstawowej. Pozostałe narzędzia sprawdzają wiedzę lub umiejętności uczniów z ograniczonego zakresu materiału. 14 osób korzysta z testu *Fryderyk Chopin i inni wielcy kompozytorzy polscy*, 5 osób z *Testu wiedzy ogólnopolskiego konkursu „Kompozytor sercu najbliższy Agnieszki Sołtysik”*³⁷. Rozmówcy wskazują na użyteczność edukacyjną i informacyjną portalu czasopisma „Wychowanie Muzyczne”.

³⁴ R. Shuter-Dyson & C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa: WSiP, 1986, s. 36.

³⁵ R. Shuter-Dyson & C. Gabriel, *op. cit.* s. 37.

³⁶ A. Thernstrom, *Testing and Its Enemies*, „National Review” 52, no. 17. Mas-terFILE Premier, EBSCOhost (accessed January 1, 2013) s. 38-40.

³⁷ Wszystkie narzędzia dostępne są na stronie www.wychmuz.pl. (z dnia 20.09.2016).

Propozycje testowe zawarte na stronie czasopisma stanowią, zdaniem nauczycieli, esencję osiągnięć ucznia i rodzaj „wzorcowych” narzędzi służących sprawdzaniu wiadomości ucznia.

Ocena szkolna z przedmiotu „muzyka”

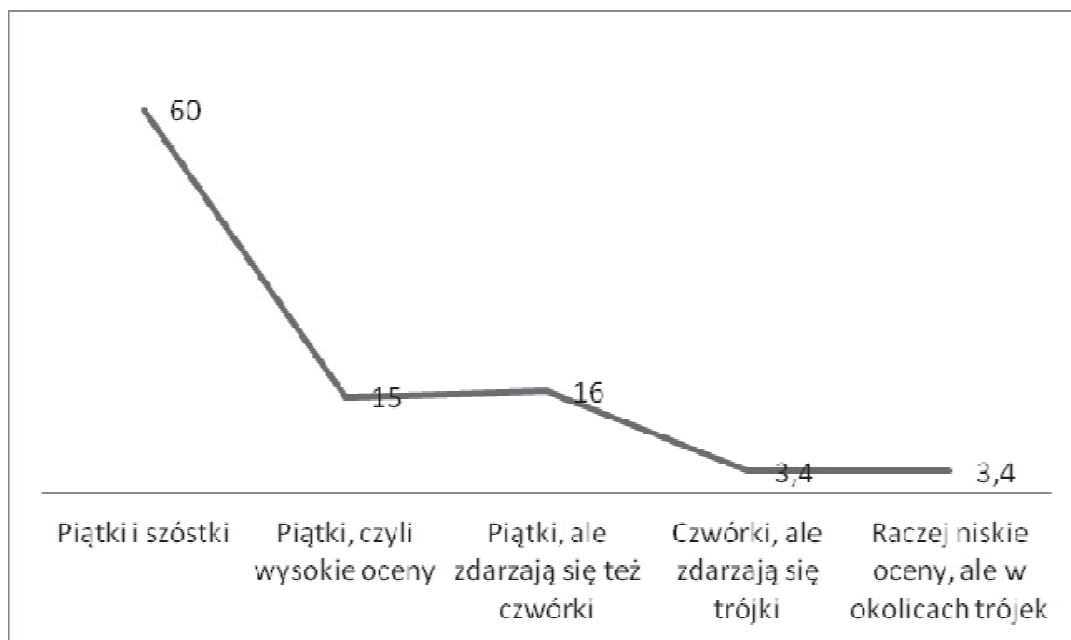
Nauczyciele wszystkich szkół zobowiązani są do wystawiania ocen szkolnych za poszczególne obszary działalności dydaktycznej ujęte w PSO³⁸. Pomimo możliwości stosowania alternatywnych sposobów oceniania bieżącego, oceny śródroczne i końcoworoczne z zajęć edukacyjnych ustala się jednak według skali ministerialnej, mianowicie 1-6³⁹. Badana grupa nauczycieli stosuje zdecydowanie tradycyjną skalę ocen od 1 do 6 (255 osób, czyli 98%). Użytek z alternatywnego sposobu oceniania deklaruje 5 osób, czyli 2% ogółu, stosując ocenianie punktowe w trakcie trwania semestru, a tradycyjną skalę w ocenianiu sumującym, czyli semestralnym i rocznym. Oprócz wskazanych sposobów oceniania, nauczyciele chętnie uzupełniają bieżące ocenianie, stosując plusy i minusy, z których uczniowie rozliczani są przed końcem semestru i/lub roku szkolnego. Dodatkowe sposoby oceniania mają swoje odzwierciedlenie w szkolnych i przedmiotowych systemach oceniania, które stanowią uszczegółowienie prawa ministerialnego. Stosowanie „plusów i minusów”, zdaniem rozmówców, dostarcza dodatkowych informacji na temat pracy uczniów, uczy odpowiedzialności i konsekwencji, pomaga w częściowej obserwacji poczynąń ucznia oraz umożliwia systematyczną kontrolę i natychmiastową reakcję nauczyciela.

³⁸ PSO – Przedmiotowy System Oceniania. Jednocześnie nie istnieje żaden przepis prawa oświatowego zawierający pojęcie przedmiotowego systemu oceniania (PSO). Z zapisów ustawy o systemie oświaty wynika jedynie, że przepisy wewnątrzszkolne powinny precyzować zasady związane z ocenianiem i do spełnienia tego wystarczy tzw. wewnątrzszkolny system oceniania. Nie ma zatem konieczności tworzenia dodatkowych systemów przedmiotowych (art. 44b ustawy o systemie oświaty), chyba, że wiążą się one ze specyfiką przedmiotu. Zob. więcej: Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.) - art. 44b oraz Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r. poz. 843).

³⁹ por.: (Dz. U. z dnia 11 maja 2007 r.)

Z uzyskanego metodą sondażu diagnostycznego materiału wynika jednak, że 75% ocen otrzymywanych przez badanych uczniów stanowią celujące i bardzo dobre. Jedynie 16% otrzymuje oceny bardzo dobre i dobre. Tym samym 21 nauczycieli (16,2%) przyznaje, że wystawiło w swojej karierze ocenę niedostateczną semestralną lub końcoworoczną z muzyki. Potwierdzają to znacząco analizy dzienników lekcyjnych w tym zakresie. Niżej przedstawiono odpowiedzi na pytanie skierowane do uczniów związane z uzyskiwanymi przez nich ocenami z muzyki w szkole.

Wykres 1. Oceny uzyskiwane z muzyki w szkole w świetle wypowiedzi uczniów w procentach.



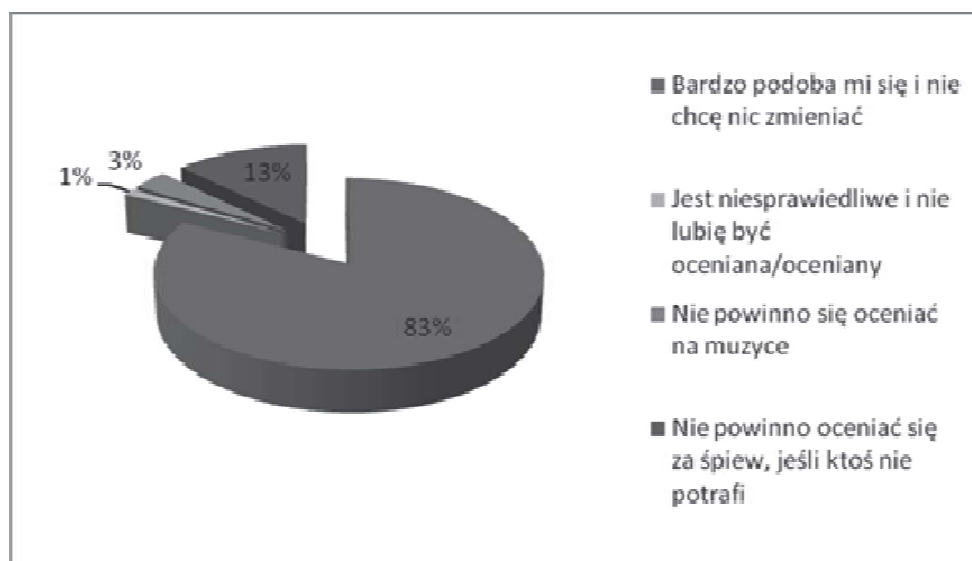
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wynikający z badań ogólnopolskich niski poziom kompetencji muzycznych uczniów⁴⁰ nie znajduje potwierdzenia w uzyskiwanych ocenach szkolnych. Oceny zatem nie odzwierciedlają rzeczywistego poziomu muzycznego uczniów, stanowią jedynie zasłonę dla realnej jakości pracy nauczycieli i uczniów oraz odzwierciedlają trend afirma-

⁴⁰ A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, 2010; B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa: AMFC, 1997; M. Kołodziejcki, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock: PWSZ 2011.

cyjny i nurt subiektywistyczny w ocenianiu na lekcjach muzyki. Z pewnością też oceny pełnią częściowo funkcję motywacyjną i instrumentalną – umożliwiając tym samym uzyskanie motywacyjnego stypendium szkolnego. Ponadto, uzyskiwane wysokie oceny z muzyki wpływają budująco na opinie przedkładane przez tych samych uczniów na temat oceniania. Znaczna większość uczniów wyraża się pozytywnie na temat oceniania i nie chce niczego zmieniać w tej materii. Tylko 13% badanej grupy uważa, że ocenianie jest niesprawiedliwe i jednocześnie wyraża pogląd, że nie powinno oceniać się za wykonania wokalne, jeśli uczeń nie potrafi śpiewać bądź, mówiąc językiem Edwina E. Gordona, przejawia niższą wrażliwość intonacyjną w śpiewie⁴¹. Bagatelizowanie wykonań uczniowskich i subiektywne podwyższanie oceny skutkuje poniższymi opiniami wśród uczniów. Jednocześnie widać, że uczniowie w większości przypadków akceptują taką sytuację. Zagadnienie to ilustruje poniższy diagram kołowy.

Wykres 2. Opinie uczniów na temat oceniania na lekcjach muzyki.



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Poproszono badanych nauczycieli o wskazanie obszarów edukacji muzycznej podlegających ocenianiu i jak się okazuje, nauczyciele wystawiają oceny szkolne z muzyki w ramach różnych obszarów: teore-

⁴¹ E.E. Gordon, *The Aural/Visual Experience of Music Literacy. Reading & Writing Music Notation*, GIA Publications Inc., Chicago 2004.

tycznych, praktycznych, dotyczących postaw (zaangażowanie, zainteresowanie) oraz techniczno-organizacyjnych (posiadanie zeszytu, podręcznika, przyborów szkolnych). Wśród nich znalazły się następujące:

- **śpiewanie** (252 osoby, 96,9%),
- **wiadomości o muzyce** (teoria muzyki, historia muzyki, wiedza o tańcach, folklorze) (226 osób, 86,9%),
- **praktyczna znajomość wartości rytmicznych** (214 osób, 82,3%),
- **znajomość tekstu piosenki** (212 osób, 81,5%),
- gra na instrumentach melodycznych (170 osób, 65,3%),
- prowadzenie zeszytu przedmiotowego (166 osób, 64%),
- gra na instrumentach niemelodycznych (130 osób, 50%),
- słuchanie muzyki (122 osoby, 47%),
- improwizowanie i tworzenie muzyki/układanie melodii do wierszy (120 osób, 46,1%),
- ilustracje ruchowe do muzyki (94 osoby, 36%),
- rozpoznawanie akordów, rozpoznawanie metrum, rozpoznawanie utworów z literatury muzycznej (mniej niż 30% badanych).

Najbardziej popularna na lekcjach muzyki w szkole podstawowej forma edukacji muzycznej, jaką jest **śpiew i mowa żywa** znajduje swoje odbicie w obszarze podlegającym ocenianiu. I jakkolwiek nauczyciele wskazywali niejednokrotnie na trudności wynikające z oceniania wykonań wokalnych uczniów, to nadal jest to obszar najbardziej znaczący i popularny zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów. Poza oceną za śpiew, ważne miejsce zajmują **wiadomości muzyczne**, których kontrola i sprawdzanie nie przysparza problemów diagnostycznych. Respondenci wskazywali także na praktyczną znajomość wartości rytmicznych oraz tekstów piosenek jako obszarów poddawanych ocenianiu. Ponadto badani nauczyciele oceniają poniższe obszary:

- interpretację plastyczno-muzyczną utworów muzycznych – co świadczy o podejmowaniu prób integracji treści muzycznych z plastycznymi,
- ćwiczenia muzyczne zawarte w zeszytach ćwiczeń bądź projektowane przez nauczycieli – realizacja zaleceń autorów podręczników,

-
- zainteresowanie muzyką, nawet jeśli nie idzie za tym widoczny przyrost umiejętności muzycznych – jako forma pobudzania motywacji ucznia,
 - prace pisemne związane z historią muzyki, w tym recenzje z koncertów muzycznych – wyrabianie krytycznego stosunku do sztuki muzycznej,
 - stosunek ucznia do przedmiotu i zaangażowanie w lekcje muzyki – integracja treści wychowawczych z przedmiotowymi,
 - samodzielne przygotowywanie pomocy dydaktycznych, a przez to poszerzanie wiedzy muzycznej – realizacja elementów systemu Orffa, eksploracje dźwiękowe, wyrabianie postawy kreatywnej,
 - aktywność na lekcji – jako najistotniejszy wskaźnik osiągnięć ucznia (śpiewanie, gra na instrumentach, ale także prowadzenie zeszytu przedmiotowego).

Najczęstszymi sposobami sprawdzania wiadomości muzycznych są: odpowiedzi ustne przy tablicy i kartkówki, ale odnotowano też występowanie form atrakcyjnych, jak quizy, krzyżówki i inne zabawowe formy sprawdzania wiadomości (z określeń dynamicznych, artykulacyjnych, tempa, kompozytorów, wiedzy ogólnej o muzyce). Niektórzy rozmówcy starają się stosować niekonwencjonalne metody sprawdzania wiadomości uczniów, łącząc wizualizację z wrażeniami słuchowymi. Jedna z nauczycielek przykładowo sprawdza wiedzę o instrumentach muzycznych poprzez stawianie polecenia dopasowania losowo rozrzuconych karteczek z nazwą i ilustracją instrumentu do jednocześnie odtwarzanych fragmentów muzycznych z pokazem brzmienia. Innym sposobem jest nazywanie instrumentów muzycznych szkolnych (perkusyjnych melodycznych i niemelodycznych) w czasie trwania pokazu brzmienia lub wizualnego demonstrowania z pokazem brzmienia.

Faktem jest, że ocenianie ekspresji muzycznej dziecka przysparza nauczycielom problemów diagnostycznych, co w rezultacie powoduje liczne wątpliwości, dlatego w dążeniu do bezstronności i rzeczowości pomoc może stosowanie odpowiedniego komentarza do oceny szkolnej, traktowanego głównie jako opis poczynań dziecka prowadzący do ostatecznego sformułowania noty końcowej, postulowanego w ogólnej teorii kształcenia. Odpowiedni komentarz do oceny, zachęcający ucznia do pracy w tym kierunku, może mieć decydujący wpływ na ukierun-

kowanie, rozwój i utwierdzenie zainteresowań związanych z przedmiotem szkolnym. Konieczny komentarz wyjaśniający, dotyczący tego, w czym uczeń osiągnął poziom wystarczający, jakie ma jeszcze braki i co powinien uzupełnić, to rodzaj zilustrowania wykonania zadania, analizy poziomu prezentowanej umiejętności. W tym wypadku komentarz przyjmuje funkcję dydaktyczną, wychowawczą oraz społeczną⁴². Badani nauczyciele (216 odpowiedzi, 83%) komentują wykonania muzyczne uczniów, ale są to tylko komentarze pozytywne. Wśród najczęściej wygłaszanych komentarzy znajdują się następujące:

1. Doceniające (pochwały) w stylu:

- bardzo dobre wykonanie, ładnie śpiewasz (206 osób, 79,2%),
- świetnie, oby tak dalej (196 osób, 75,4%).

2. Doceniające (jednocześnie antytwórcze⁴³):

- bardzo dobrze, **ale...**(156 osób, 60%),
- byłoby super, **gdyby nie...**(122 osoby, 46,7%),
- świetnie, **lecz...**(88 osób, 33,5%).

Uzyskane w ten sposób wyniki potwierdzają, że respondenci starają się stosować pochwały w stosunku do ocenianych uczniów. Widać, że stosowane określenia dotyczą tylko tych uczniów, których wykonanie piosenki lub utworu nie budziło zastrzeżeń oceniającego. Nauczyciele w praktyce szkolnej unikają negatywnych komentarzy i równolegle nie wskazują błędów w tradycyjnym procesie oceniania. Wyniki obserwacji procesu lekcyjnego wskazują na podobne wnioski. Tym samym potwierdza się teoria zróżnicowanego traktowania dobrych i słabych uczniów przez nauczyciela, gdzie nauczyciel poświęca więcej czasu uczniom zdolnym⁴⁴. Część wypowiedzianych pochwał zawiera na końcu spójniki przeciwstawne „ale” lub „lecz”, za pomocą których oceniający wyraźnie stara się wskazać miejsce popełnionego błędu. W psychologii twórczości używanie określenia typu *tak ale* i *lecz* należą do najczęstszych sposobów wszelkiego tłamszenia aktywności twórczej jednostek i niekoniecznie wyrabiają motywację wychowanków. Edward

⁴² E. Kozak, *Zasady oceniania w szkole*, „Edukacja i Dialog”, nr 186, 2005.

⁴³ Określenia te bowiem powodują pewnego rodzaju blokady twórcze.

⁴⁴ T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk: GWP, s. 206-207.

Nęcka zaznacza jednak, że można uniknąć negatywnych konsekwencji tego typu określenia, nadając zwrotowi dalszą informację i lokując ją w szerszy kontekst⁴⁵. Idąc tym śladem, należy skomentować ocenę ucznia, uzasadniając ją w kontekście kryteriów i rozwoju muzycznego konkretnego indywidualnego przypadku. Zdaniem badanych rozmówców komentarz stanowi kwintesencję wykonania muzycznego ucznia i jest niezbędny w procesie formowania indywidualności artystycznej i wychowawczej ucznia. Jednocześnie nauczyciele dostrzegają, że komentarz stanowi oczekiwane przez ucznia zwięźczenie jego starań, ponieważ sama ocena (nota szkolna) nie spełnia swojej informacyjnej roli. Komentarz powinien spełniać dwie funkcje: informacyjną (co jest dobrze, a co wymaga poprawy) oraz motywacyjną (dopinguje do dalszej pracy). W opinii ankietowanych uczniów tylko 31% uzyskuje pochwałę od nauczyciela z jednoczesną informacją o popełnionych błędach po wykonaniu piosenki wokalnie lub instrumentalnie. 22% uczniów jest zawsze chwalonych po wykonaniu piosenki, a 33% czasami. W stosunku do 7% uczniów nauczyciele komentarzem wskazują tylko na błędy po wykonaniu piosenki lub utworu, a dla pozostałych 7% wystawiona ocena niezaopatrzona jest żadnym komentarzem. Obserwacje prowadzonych zajęć i rozmowy z nauczycielami w tym kierunku potwierdzają powyższe opinie. Komentarz nauczyciela zależy często od wielu czynników: czasu lekcyjnego, realizowanego materiału, poziomu muzycznego ucznia oraz samopoczucia nauczyciela. Zdaniem Cheryl Lavender, wszelkie ocenianie powinno być ukierunkowane na zwiększenie poczucia wartości ucznia, a poprzez komentarz do oceny uczeń zachęcany jest do wzmoczonego wysiłku intelektualnego, a poza tym wzmocnione są jego umiejętności krytycznego myślenia. Tym sposobem wychowanek uczy się samokontroli, samooceny oraz różnicuje swoje wykonania. Należy też odróżniać komentarz typu: *Aniu, to było piękne wykonanie* stanowiący pochwałę, od *Aniu, słyszę, że potrafisz zagrać tę melodię na dzwonek w dobrym tempie* stanowiący typową zachętę, motywowanie do dalszej pracy, a jednocześnie informację o pozytywnym aspekcie wykonania jakiejś czynności⁴⁶. Niestety z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że stosują jedynie pochwały lub pochwały z elementami

⁴⁵ E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańsk: GWP, 2012, s. 164.

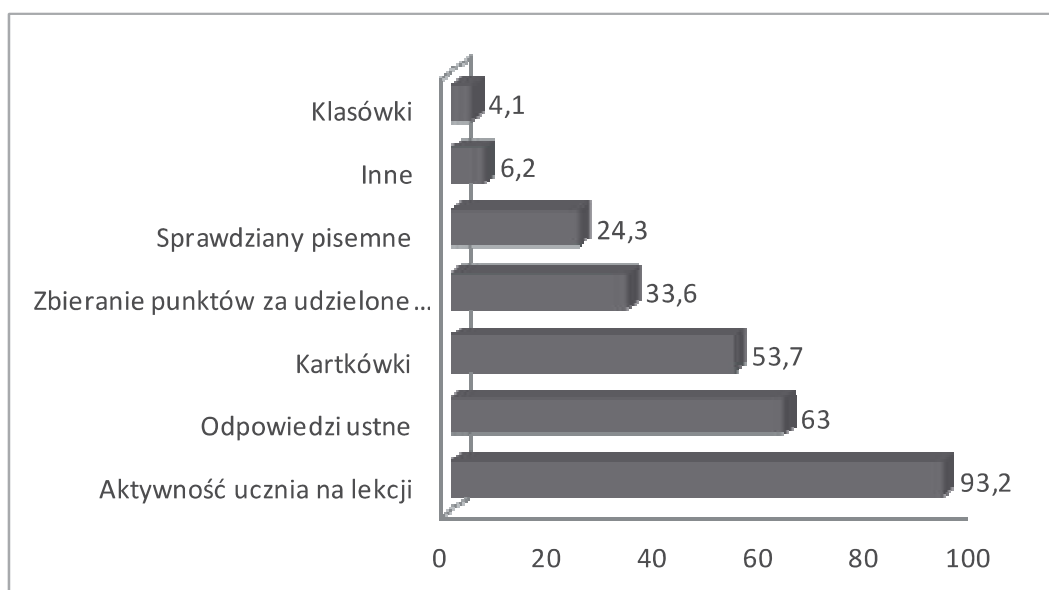
⁴⁶ Ch. Lavender, *Making Each Minute Count*, Milwaukee: Hal-Leonard, 1991, s. 8.

wskazującymi na popełniane błędy. Nie sposób zatem wnioskować o motywacyjnym charakterze wygłaszanych komentarzy.

Sposoby i formy oceniania na lekcjach muzyki

Wśród form kontroli i sprawdzania wiedzy muzycznej zaznaczają się różnorodne. Większość nauczycieli nie dopuszcza form opartych na pisemnym sprawdzaniu wiedzy muzycznej w postaci klasówek i sprawdzianów pisemnych, wskazując na specyfikę kształcenia muzycznego w szkole podstawowej. Dominującą formą wydaje się być obserwacja aktywności ucznia i zdarzeń podczas lekcji (242, czyli 93,2%) i odpowiedzi ustne (164, czyli 63%).

Wykres 3. Różnorodne formy sprawdzania osiągnięć muzycznych przez nauczycieli (n=260) w procentach.



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Do innych, niekonwencjonalnych sposobów sprawdzania wiadomości muzycznych należą: krzyżówki muzyczne oraz projekty multimedialne o kompozytorach, formach muzycznych czy tańcach narodowych. Zarazem 42 uczniów (12%) wskazuje, że odczuwa lęk przed lekcją muzyki, na której może spodziewać się:

-
- niezapowiedzianego odpytywania z teorii muzyki przy tablicy lub biurku nauczyciela,
 - niezapowiedzianych kartkówek z nut,
 - śpiewania solo przed całą klasą,
 - gry na instrumentach przed całą klasą.

Najbardziej interesujące było uzyskanie wiedzy na temat sposobów kontroli typowych umiejętności muzycznych, rozumianych jako aktywności muzyczne obecne szczególnie w śpiewie i grze na instrumentach. Te bowiem w opinii nauczycieli sprawiają najwięcej problemów, a stosowane kryteria są wciąż niedookreślone. Ocenianie umiejętności wokalnych i instrumentalnych odbywa się indywidualnie, w duetach, grupowo lub zbiorowo. Wśród sygnalizowanych przez nauczycieli dominują głównie:

- wykonania wokalne zbiorowe i indywidualne z miejsca, gdzie uczeń zwykle siedzi (64 osoby, 49,6%),
- wykonania instrumentalne na instrumentach melodycznych z miejsca, gdzie uczeń zwykle siedzi (71 wskazań, czyli 55%),
- wyklaskiwanie rytmów podanych przez nauczyciela (89 typowań, czyli 69%).

Wyłaniają się z uzyskanych danych specyficzne przestrzenie aktywności muzycznych podlegające ocenianiu:

Wokalne:

- wykonanie piosenki zbiorowo przez całą klasę uczniów (52%),
- wykonania wokalne piosenki indywidualnie na środku klasy, przy biurku nauczyciela lub przy tablicy (45%),
- wykonania wokalne piosenki indywidualnie z miejsca, gdzie uczeń siedzi (49%),
- wykonania piosenki w duecie (unisono) z miejsca, gdzie uczeń siedzi lub przy biurku nauczyciela (45%),
- wykonania piosenki w grupie przy biurku nauczyciela lub z miejsca, gdzie uczeń zwykle siedzi (41%).

Instrumentalne:

- wykonanie utworu muzycznego na instrumencie melodycznym (dzwonki) z miejsca, gdzie uczeń zwykle siedzi (55%),
- wykonywanie akompaniamentu do piosenki w trakcie wykonywania określonej partii instrumentalnej, kiedy nauczyciel słucha jednocześnie kilku wykonań (19%),
- wykonywanie partii akompaniamentu na instrumencie niemelodycznym perkusyjnym przy biurku nauczyciela (11%),
- wykonywanie partii akompaniamentu na instrumencie niemelodycznym perkusyjnym z miejsca, gdzie uczeń zwykle siedzi (35%).

Ruchowo-taneczne:

- wykonanie fragmentu tańca w parze (21%),
- wykonanie ilustracji ruchowej do utworu muzycznego w grupie (27%).

Improwizacyjne:

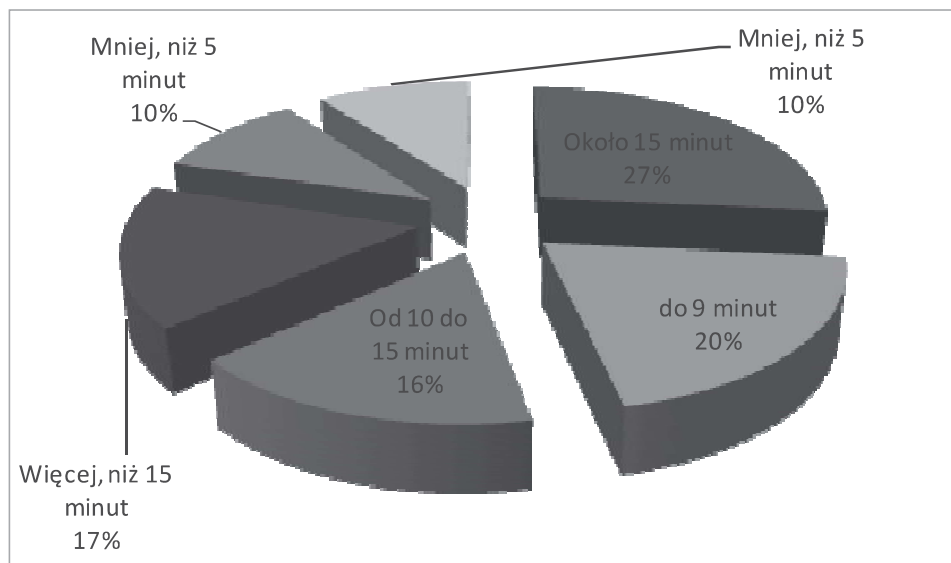
- wykonywanie improwizacji rytmicznej (26%),
- wykonywanie improwizacji wokalne (9%).

Wśród umiejętności muzycznych znaleźć można także odczytywanie wysokości dźwięków oraz wartości rytmicznych nut i pauz. Wybiórco wskazywano także na umiejętności taktowania fragmentów piosenek. Uzyskane dane nie pozwalają niestety na wyodrębnienie sztandarowych sposobów. W tym obszarze dominuje pełna dowolność i uznaniowość.

Czas przeznaczany na ocenianie

63% badanych nauczycieli przeznacza około $\frac{1}{3}$ czasu trwania jednostki lekcyjnej na kontrolę i sprawdzanie wiedzy uczniów. Tylko nieznaczna część poświęca na to ogniwo lekcji mniej niż 10 minut. Nieznacząco mały odsetek uzależnia tę czynność od treści omawianego materiału (3,1%). Zaznacza się też wyraźna tendencja do oddzielania czynności oceniania od przebiegu całej lekcji, podczas gdy powinno to stanowić istotne ogniwo lekcji. Zagadnienie to ilustruje niżej zamieszczone zestawienie.

Wykres 4. Czas poświęcany przez nauczycieli na ocenianie wiedzy uczniów (wiadomości i umiejętności muzycznych).



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Nieformalne sposoby oceniania

Do nieformalnych sposobów oceniania zaliczono głównie **sygnały niewerbalne**. Jak wiadomo, komunikacja interpersonalna polega nie tylko na wypowiedaniu słów, kiedy to ujawniane są uczucia wchodzących w tego rodzaju interakcje interpersonalne. Jest ona też sposobem wyrażającym wzajemne nastawienie do siebie (np. nauczyciel – uczeń; nauczyciel – rodzic). W praktyce istnieją dwa rodzaje komunikatów niewerbalnych: ruchy ciała wyrażane w gestach, wyrazie twarzy i postawie oraz zależności przestrzenne obecne w dystansie, jaki człowiek utrzymuje pomiędzy sobą a innymi. Naukowcy uważają, że język ciała zawarty w sygnałach niewerbalnych, zawiera 55% znaczenia całego komunikatu, jest bardziej wiarygodny niż sygnały werbalne, które stanowią tylko 45% rzeczywistego przekazu⁴⁷.

Obliczona mediana wykazała, że nauczyciele stosują niewerbalne sposoby oceniania, które mieszczą się zdecydowanie w pozytywnych przejawach nieformalnego oceniania. Zauważa się częste stosowanie oklasków jako gratyfikacji charakterystycznej dla wykonań muzycznych w czasie występów publicznych i koncertów, nawiązując tym samym do

⁴⁷ Por. H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2005.

roli muzyki jako sztuki. Wskazywano również na skinienia głową na *tak* o zabarwieniu pozytywnym. Takie komunikaty wspierające polegają na informowaniu ucznia o kierunku spełniania wykonania określonego zadania. Jedynym przejawem negatywnego oceniania niewerbalnego okazuje się być „kręcenie głową na *nie*”. Jeśli nawet stosuje się tego typu nieformalne sposoby oceniania, to z deklaracji badanych nauczycieli wynika, że zdarza się to sporadycznie. Z obserwacji procesu edukacyjnego na lekcjach u wybranych nauczycieli muzyki wynika, że nauczyciele nie uświadamiają sobie używania niewerbalnych sposobów przekazywania informacji. Zakodowane informacje o charakterze negatywnym lub pozytywnym tkwią w mimice twarzy, kinetyce, czyli komunikacji ciałem oraz w gestach i postawie ciała. Zauważono, że nauczyciele używają negatywnych komunikatów, kiedy uczeń nie odpowiada zgodnie z myślą nauczyciela, wówczas obserwuje się następujące przejawy: odwracanie się od ucznia, odchodzenie od strefy najbliższego kontaktu, przewracanie oczami, odwracanie wzroku, głośne wypuszczanie powietrza na wydechu, odchylenie ciała w przeciwną stronę, lekki ironiczny uśmiech lub poruszanie brwiami i gałkami oczu. Nauczyciele nie przejawiają także cierpliwości, bowiem po kilku sekundach wykonywania przez ucznia piosenki zaczynają demonstrować niepokój/niezadowolenie, sygnalizując tym samym swój negatywny stosunek do ucznia. Przejawy oceniania niewerbalnego stanowią rodzaj gry aktorskiej nauczyciela, która jest efektem zmęczenia i nieuświadomionego wejścia w pewien stan interakcji z uczniem. Świadomość tego typu prowadzonej gry ulega korekcji w miarę nabywania doświadczeń w pracy z dziećmi. Nabywana umiejętność samokontroli niewerbalnego oceniania wynika z pewnością z krytycznej obserwacji zbiorowości klasowej pod kątem reakcji na różne zachowania nauczyciela. (Nie)dostrzeganie różnych rodzajów deprecjacji uczniów prowadzi nieuchronnie do izolacji ekspresji muzycznej dziecka w sytuacjach szkolnych, spadku motywacji do zajmowania się działalnością muzyczną oraz, co najważniejsze, spadku zainteresowania aktywnościami muzycznymi podczas zajęć. Z badań wynika, że w czasie interakcji (np. nauczyciel-uczeń), na podstawie wyrazu twarzy, tonu głosu i innych sygnałów ciała można rozpoznać nastawienie przyjazne, wrogie, dominujące lub uległe. Ponadto także intonacja głosu w sposób zdecydowanie wyrażny

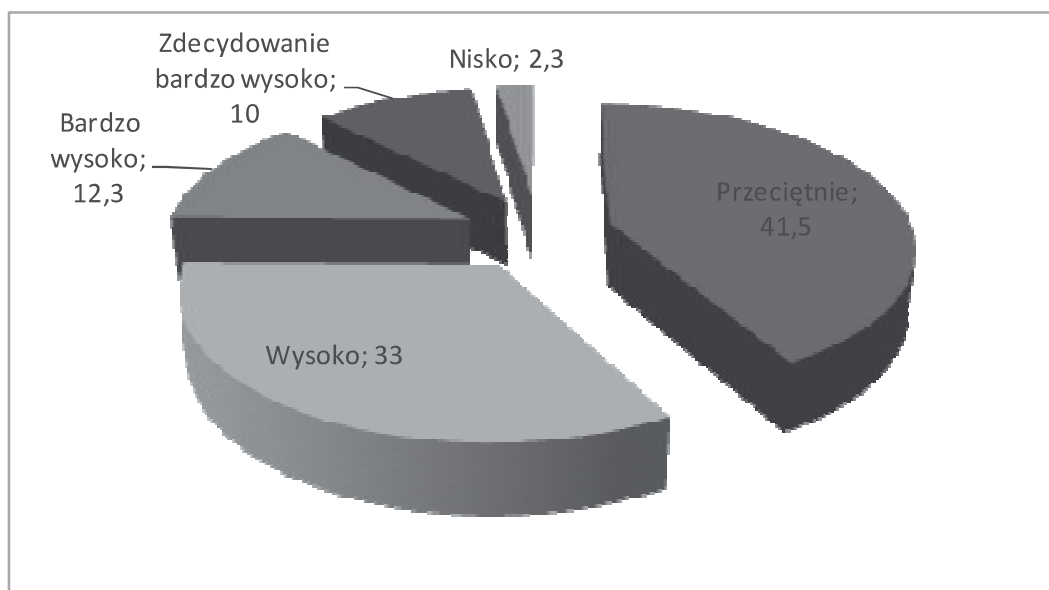
pokazuje wiele o stosunku nadawcy do odbiorcy. Co ważne, odbywa się to poza świadomością nadawcy⁴⁸.

Samoocena przygotowania nauczycieli do oceniania

Nauczyciel zobowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Samooceny dokonuje się po to, aby wyeliminować z własnej praktyki dydaktycznej nieefektywność, ciągle doskonalić proces kształcenia, podejmować skuteczne działania zapobiegające niepowodzeniom uczniów⁴⁹.

Badani nauczyciele stosunkowo wysoko (55,3%) oceniają swoje przygotowanie do procesu oceniania wiedzy muzycznej uczniów, a niespełna połowa ocenia się przeciętnie (41,5%). Tylko 2,3% nauczycieli przyznaje się do problemów w tym zakresie. Ilustruje to niżej zamieszczony wykres.

Wykres 5. Samoocena nauczycieli w zakresie umiejętności oceniania uczniów.



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

⁴⁸ H. Retter, *Komunikacja codzienna pedagogice*, Gdańsk: GWP, 2005, s. 287.

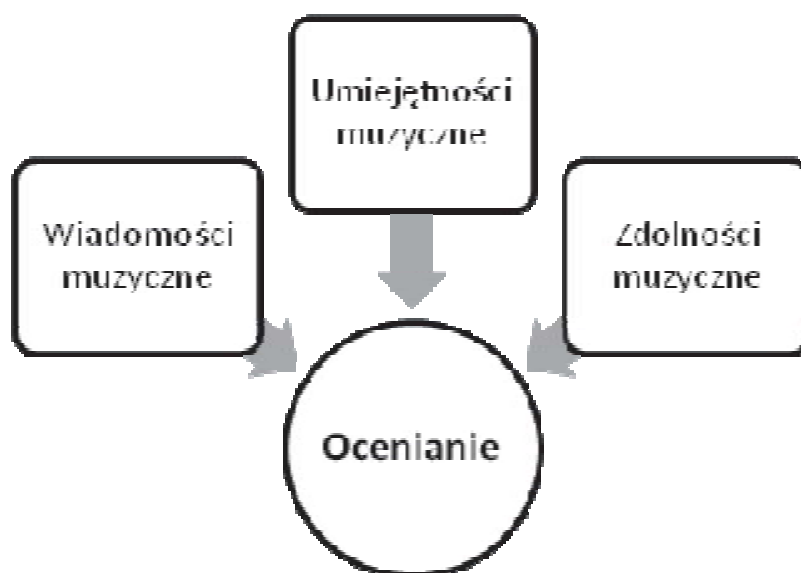
⁴⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189).

Wypracowane przez lata sposoby i formy oceniania wydają się przysłańać rzeczywistość szkolną, a samoocena kompetencji oceniania została utrwalona i nie podlega wartościowaniu i przeobrażeniom wynikającym z postępu pedagogicznego i cywilizacyjnego.

Rozumienie procesów oceniania wśród badanych nauczycieli

Odpowiedzi badanych na temat rozumienia oceniania powiązane z pewnymi wyodrębnionymi obszarami - wiadomości, umiejętności i zdolności.

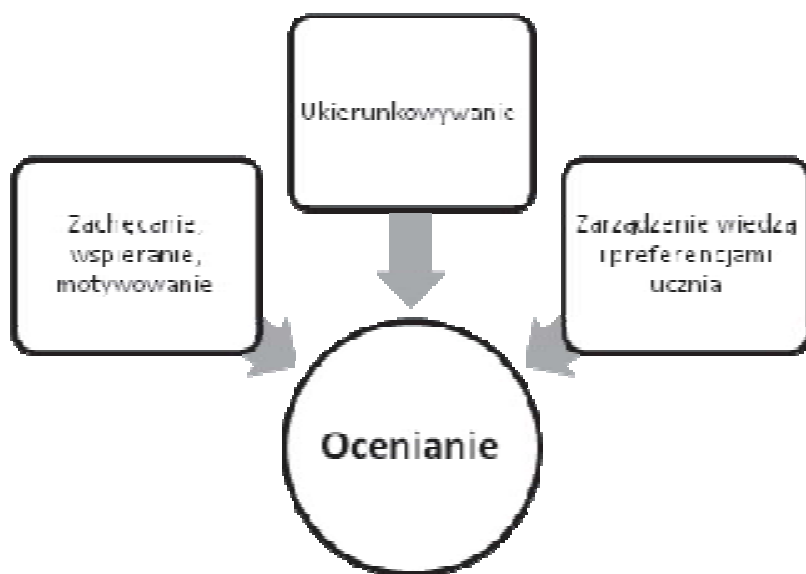
Wykres 6. Obszary podlegające ocenianiu w świetle badań.



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Drugi rodzaj prezentowanych definicji nauczycielskich związany jest z motywowaniem ucznia do działalności muzycznej. Tutaj wyłaniają się następujące wypowiedzi, uogólnione na wykresie.

Wykres 7. Obszary podlegające ocenianiu ze względu na specyficzny charakter edukacji muzycznej.



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Jak wskazują liczne wypowiedzi nauczycieli, ocenianie na muzyce stanowi jednak istotny problem, mimo deklarowanej wysokiej samooceny nauczycieli w tym obszarze. Zaznaczają się następujące uwagi na temat oceniania:

- problem olbrzymi i trudny do zdefiniowania⁵⁰,
- w znacznej mierze to intuicja,
- bezskuteczne poszukiwanie sprawiedliwości,
- trudność w obiektywizacji,
- efektem oceniania jest tylko informacja dla rodziców,
- niepotrzebną koniecznością wobec zerowego prestiżu przedmiotu,
- umiejętność wczucia się nauczyciela w zainteresowania i potrzeby ucznia oraz zindywidualizowanie pracy,
- tylko kolejna czynność nauczyciela,
- próba ocenienia czegoś, co jest niemożliwe do ocenienia w warunkach szkoły ogólnokształcącej.

⁵⁰ Z jednej strony nauczyciele wysoko oceniają swoje przygotowanie do oceniania, a z drugiej formułują liczne problemy z tym związane (obiektywizacja, brak sprawiedliwości, intuicyjność, niemożność sprostanienia oczekiwaniom uczniów i rodziców).

Inne wskazania kładą nacisk na starania i wkład pracy ucznia:

- dostrzeganiem wkładu pracy i zaangażowania dziecka,
- odzwierciedleniem starań ucznia.

Ostatni wektor wypowiedzi kładzie nacisk na wychowawczy aspekt pracy każdego nauczyciela oraz motywację instrumentalną (zewnętrzną):

- formą dyscyplinowania uczniów i mobilizowania do dalszej pracy.

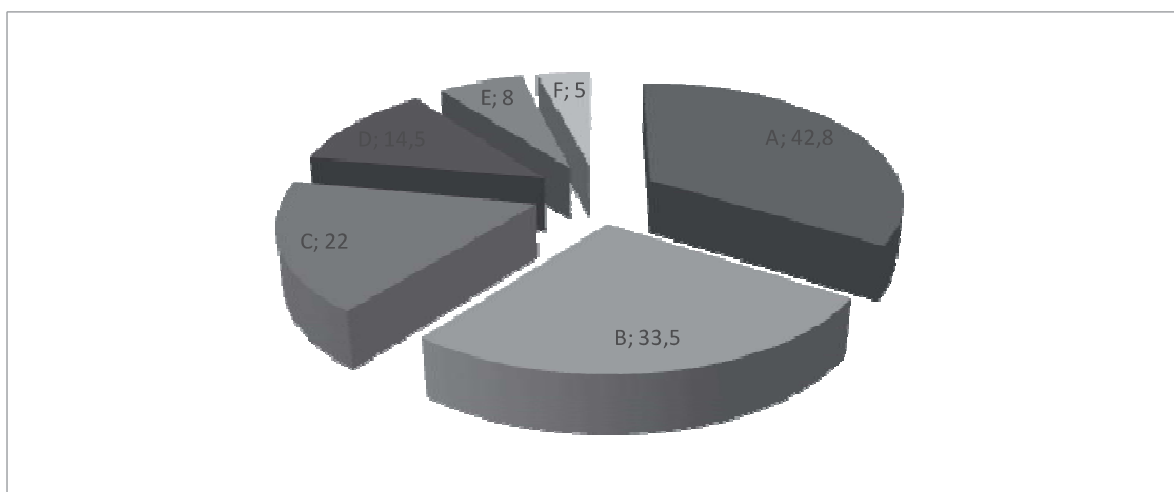
Przytoczone definicje odzwierciedlają zróżnicowane indywidualne i potoczne strategie nauczycieli odnośnie oceniania na muzyce. Nauczyciele w wypowiedziach w większości kładą nacisk na motywacyjną, wspierającą i wychowawczą rolę oceny. Zaznacza się problematyczność wobec procedur oceniania, subiektywizm, intuicyjność i potoczność. Głosy skrajnie negatywne skoncentrowane są na niemożności obiektywnego oceniania ekspresji wokalne dziecka i związanymi z tym problemami indywidualizacji kształcenia i wychowania muzycznego. Analizując powyższe, nasuwają się następujące spostrzeżenia:

- ocenianie związane jest najsilniej z pozytywnym motywowaniem ucznia do zajmowania się jakąkolwiek działalnością/aktywnością muzyczną na lekcji muzyki,
- dotyczyć ma wiedzy muzycznej, a zatem wiadomości i umiejętności związanych z przedmiotem szkolnym, jakim jest muzyka,
- jawi się jako konieczność wypełniania obowiązków nauczycielskich, lecz jednocześnie, zdaniem nauczycieli, jest zbytecznym obowiązkiem i nie prowadzi do istotnych skutków,
- podejmowaniem nieustających prób wypracowania czegoś istotnego dla rozwoju ucznia,
- jest formą dyscyplinowania uczniów,
- podkreśla się niską rangę przedmiotu, wobec tego wysokie oceny dają szansę na zrekompensowanie stosunku ucznia do muzyki szkolnej.

Powyższe wypowiedzi nauczycieli znacząco korespondują z kolejnymi wynikami badań, chociaż uzyskane wyniki wykazują znaczne zróżnicowanie treściowe. Zauważono dwutorowość wskazań, bowiem mimo trudności w zdefiniowaniu oceniania, większość badanych uświadamia sobie zadania związane z tym procesem. Nauczyciele wobec

powyższego zdają sobie sprawę z nieuchronności i tradycji oceniania (88 wskazań, co stanowi 33,5%), ale jednocześnie wskazują na istotne jego cechy, które mieszczą się w obiektywizmie podpartym rzetelnością i trafnością jako obowiązku odpowiedzialnego nauczyciela (112 wskazań, co stanowi 42,8%). Aż 58 nauczycieli uważa (co stanowi 22%), że zamiast oceniać, powinno się rozbudzać motywację uczniów do obcowania z muzyką w atmosferze relaksu i radości. Niżej obrazuje to kolejna tabela.

Wykres 8. Opinie nauczycieli muzyki na temat oceniania.



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Legenda:

- A – Rzetelne i trafne ocenianie jest obowiązkiem każdego odpowiedzialnego nauczyciela, także na zajęciach muzycznych.
- B – Ocenianie jest wpisane w codzienność ludzką i jest także konieczne w szkole, przygotowuje bowiem do życia w dorosłości.
- C – Ocenianie w edukacji muzycznej to wielka pomyłka systemu i powinno się z tego zrezygnować, zamiast tego pracować nad rozbudzaniem motywacji ucznia do radości obcowania z muzyką.
- D – Nie mam zdania.
- E – Ocenianie w edukacji muzycznej jest konieczne i potrzebne, winno jednak opierać się na identycznych kryteriach dla wszystkich uczniów.
- F – Jestem przeciwniczką/przeciwnikiem oceniania w edukacji muzycznej, ponieważ cechuje je uznaniowość i stronniczość.

„Oceniać czy nie oceniać?” w opinii badanych nauczycieli

Rezygnacja z oceniania spowoduje określone skutki dydaktyczne, wychowawcze i społeczne. Do **negatywnych skutków rezygnacji z oceniania** (za pomocą ocen szkolnych) respondenci zaliczyli między innymi:

- możliwe lekceważenie zajęć muzycznych przez uczniów, rodziców i innych nauczycieli,
- przyspieszenie procesu obniżenia i tak już niskiej rangi przedmiotu szkolnego „muzyka”,
- pozbawienie uczniów szansy na otrzymywanie wysokich ocen wliczanych do średniej,
- brak instrumentów umożliwiających kształtowanie postaw i zaangażowania ucznia w działalność muzyczną na lekcji i poza nią,
- niemożność zaspokojenia potrzeb „głodu uczniowskiego” na ocenianie.

Wśród **pozytywnych skutków rezygnacji z oceniania** (za pomocą ocen szkolnych) należy wyróżnić:

- brak dysproporcji między autentyczną realizacją treści edukacji muzycznej a formalizmem i biurokracją (praktyką a założeniami),
- eliminacja problemu stygmatyzacji uczniów mniej uzdolnionych muzycznie.

Jeśli chodzi o propozycje zmiany dotychczasowej praktyki oceniania, to pewnym rozwiązaniem wskazywanym przez respondentów byłoby ocenianie opisowe, charakterystyczne dla zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Jednocześnie jednak wskazuje się na ograniczenia występujące w czasochłonności czynności opisowych i nieodzowność uzasadniania oceny (zarówno na lekcji, jak i poza nią, aby w ten sposób dopełnić obowiązki formalne). Wciąż argumentem za pozostawieniem oceniania, zdaniem nauczycieli, jest silne zakorzenienie tych czynności w obszarach praktyki edukacyjnej (dydaktyczną i wychowawczą stronę szkoły), a więc praktyka oceniania osadzona jest głównie w tradycji i rutynie.

Wnioski z badań

Należy odnotować, na podstawie przeprowadzonych badań, następujące wnioski:

- wskazuje się na intuicyjność oceniania i brak narzędzi umożliwiających sprawiedliwą ocenę,
- ocenianie to także wspieranie, zachęcanie, motywowanie, ukierunkowywanie oraz zarządzanie wiedzą i preferencjami muzycznymi dziecka,

-
- ocenianie (ma!) pełnić funkcję motywacyjną, wspierającą i wychowawczą (jednocześnie staje się metodą pomocną w wychowaniu i dyscyplinowaniu uczniów),
 - ocenianie jawi się jako wypełnianie obowiązków nauczycielskich i jest instrumentem pomocnym w zwiększaniu rangi przedmiotu,
 - wskazuje się na podstawowe cztery funkcje oceniania na lekcjach muzyki: motywująca (wspierająca), informująca, sprawdzająca i ewaluacyjna. Ponadto respondenci i rozmówcy dostrzegają funkcję formalną, ale jedynie jako konieczność,
 - realizacja treści edukacji muzycznej nie stanowi płynnego przejścia do procesu oceniania. Czynności oceniania są odseparowane od procesu lekcyjnego, akcentuje się odrębny czas i przestrzeń oceniania (przy tablicy lub „z ławki”).

W zakresie **diagnozy w edukacji muzycznej** ustalono, że:

- badana grupa błędnie definiuje i rozróżnia zdolności i osiągnięcia muzyczne, przypisując tym pierwszym właściwości osiągnięć (śpiewanie, gra na instrumentach, wyklaskiwanie rytmów), osiągnięcia zaś lokuje w znajomości zasad muzyki i teorii muzycznej,
- diagnozowanie zdolności silnie asocjuje, w opinii badanych, z przesłuchaniami lub egzaminami wstępnymi do szkoły muzycznej, jednocześnie nic z takich przesłuchań szczególnego nie wynika,
- nauczyciele nie korzystają ze standaryzowanych testów do badania potencjału muzycznego,
- badani odczuwają większą potrzebę rzeczywistej weryfikacji własnej pracy za pomocą zewnętrznych narzędzi, wobec tego chętniej sięgają po dostępne na stronach internetowych sprawdziany i testy, postulują też wprowadzenie zewnętrznego pomiaru do edukacji muzycznej,
- mimo deklaracji nauczycielskich, z obserwacji wynika, że wśród ekspresyjnych form najwięcej czasu poświęca się wykonywaniu śpiewu zbiorowego i jednogłosowego,
- rozumiane przez nauczycieli ocenianie pozoruje rzetelność, nie da się bowiem zastosować analogicznie do przedmiotów wiodących (j. polski, matematyka, przyroda) tych samych narzędzi oceniania, jak w stosunku do muzyki w szkole podstawowej,

- badani częściowo uzależniają sposoby oceniania od sytuacji środowiskowej ucznia i kultury muzycznej rodziny,
- do sprawdzania wiadomości muzycznych stosują konwencjonalne (ustne, pisemne) i niekonwencjonalne metody (krzyżówki, rebusy, zagadki, projekty, prezentacje),
- około 1/3 czasu lekcyjnego przeznaczona jest a czynności kontrolno-oceniające, jest to czas wydzielony z innych czynności lekcyjnych, nie stanowi ogniwa lekcyjnego, budzi stres i niepokój wśród części uczniów,
- ocenianie umiejętności wokalnych odbywa się zbiorowo, grupowo lub/ indywidualnie, najczęściej przy tablicy, z towarzyszeniem akompaniamentu harmonicznego nauczyciela,
- założenia polskiej koncepcji edukacji muzycznej w kontekście realizacji pięciu aktywności stanowią raczej mit edukacyjny, niżeli rzeczywistość szkolną. Do najbardziej zaniedbanych form należą: twórczość i improwizacja muzyczna i ruch z muzyką, czasami pojawia się kontekstowo słuchanie muzyki, a do najbardziej popularnej formy należy śpiew i mowa żywa, jednocześnie badani wykazują coraz większe ubożenie pracowni muzycznych i kłopoty finansowe szkół,
- nauczyciel wyrabia sobie opinię o poziomie muzycznym klasy na podstawie obserwacji zdarzeń w procesie lekcyjnym, aktywności lekcyjnej uczniów oraz wypowiedzi ustnych i pisemnych.

W zakresie **kryteriów oceniania ekspresji muzycznej**⁵¹:

- posiadają i rzekomo stosują kryteria oceniania ekspresji wokalne, ale one stanowią raczej usprawiedliwienie dla ich poczynań, a nie stały i pewny odnośnik ich pracy,
- ocenianie ekspresji wokalne przysparza nauczycielom największych kłopotów, inne formy ekspresyjne stosuje się stosunkowo rzadko, najbardziej kontrowersyjnym obszarem jest ekspresja wokalna,
- deklarowane przez badanych nauczycieli ocenianie osiągnięć wokalnych w grupie może dostarczyć lepszych wyników niż

⁵¹ Chodzi o ekspresję wokalną, instrumentalną, taneczno-ruchową oraz twórczość i improwizację.

w śpiewie indywidualnym, ale wymaga to wysokich kompetencji słuchowych i analitycznych nauczyciela muzyki, preferuje się praktykę zbiorowego śpiewania na ocenę jako sposobność do niwelowania negatywnych emocji i zapewniania poczucia bezpieczeństwa wykonawcom. Oprócz tego dostrzega się pozytywny wpływ wysoko jakościowych wykonania muzycznych w grupach mieszanych,

- zaangażowanie w śpiew podczas oceniania stanowi najważniejsze i realne kryterium, aczkolwiek teoretycznie funkcjonują: (1) odwzorowanie rytmiczne, (2) melodia piosenki wykonana zgodnie z zapisem nutowym, (3) śpiew w ustalonym metrum, (4) śpiew w ustalonym tempie, (5) tekst piosenki opanowany pamięciowo oraz (6) stosowanie zmiennej dynamiki. Uwarunkowania oceny wskazują, że zależy ona od rodzaju piosenki (trudna, łatwa, obowiązkowa, nieobowiązkowa), umiejętności nauczyciela w zakresie umiejętności gry na instrumencie harmonicznym, poziomu muzycznego ucznia, przyjętej strategii oceniania i indywidualnych doświadczeń nauczyciela. Założone kryteria oceniania ekspresji wokalne są zatem płynne, niestałe, miękkie,
- brak kontroli realizacji programu narzuca pełną dowolność w nauczaniu i wychowaniu muzycznym, a w związku z tym także w ocenianiu,
- ocenianie osiągnięć instrumentalnych (melodycznych) różni się zdecydowanie od wokalnych, zakłada się przy tym mniejszy udział zdolności muzycznych, a częstotliwość przesłuchań uzależnia się od przerabianego materiału. Nie stosuje się kryteriów przy ocenie gry na instrumentach niemelodycznych, np. przy akompaniamentach, wystarczy aktywny udział w muzykowaniu,
- dostrzega się kłopoty nauczycieli z ocenianiem osiągnięć twórczych i improwizacyjnych uczniów, jeśli stosowana jest improwizacja, to jedynie wokalna, np. zaśpiewanie melodii do podanego tekstu i/lub tworzenie akompaniamentu do poznanego wcześniej utworu, piosenki,
- w ocenianiu przeplatają się wątki obiektywistyczne (raczej w sferze normatywnej) z subiektywistycznymi (w sferze prakseologicznej)

oraz interpretatywnymi (teoria a praktyka, dysonans poznawczy i motywacyjny),

- ocenianie osiągnięć tanecznych i ruchowo-muzycznych uzależnia się od omawianego materiału. Ponieważ brakuje czasu na realizację wszystkich form edukacji muzycznej, koniecznością jest wybiórcze stosowanie tych, z którymi najlepiej sobie radzą. Dywergencje odpowiedzi wskazują na zaniechania w realizacji tej formy,
- nie ocenia się efektów nauczania słuchania muzyki. Muzyka odtwarzana na lekcji pełni głównie funkcję oczyszczającą i uspakajającą. Zadania celowe z udziałem muzyki polegają na integrowaniu treści muzycznych i plastycznych, czyli ilustrowaniu plastycznym prezentowanego utworu muzycznego. Nie stosuje się też metod łączenia muzyki, ruchu i gry na instrumentach, rozumianego jako aktywne słuchanie muzyki,
- jednocześnie uczniowie odczuwają, że ich rzeczywiste wykonania wokalne odbiegają od oczekiwań nauczyciela, intuicyjnie wyczuwają problematyczność oceniania tej formy, w tym sensie muzyka może sprawiać kłopoty uczniom,
- samoocena uczniów co do ich wiadomości i umiejętności muzycznych jest raczej wysoka. Uzasadnieniem dla tego rodzaju sądów są wysokie noty szkolne. Brak rozwijania umiejętności krytycznej samooceny u uczniów skutkuje brakiem dystansu wobec swoich rzeczywistych osiągnięć,
- uczniowie deklarują, że słuchanie muzyki jest jedną z ulubionych czynności podczas lekcji, ale niekoniecznie jest to muzyka artystyczna (klasyczna, poważna), ponieważ zdecydowanie preferują rocka i pop, generalnie przejawiają bardzo pozytywny stosunek do muzyki jako przedmiotu szkolnego. Jednocześnie znikomy procent chce uczestniczyć w chórze szkolnym.

Do innych formalnych sposobów oceniania należą:

- stosowanie komentarzy słownych, które zależą od czasu lekcyjnego, realizowanego materiału, poziomu muzycznego uczniów, samopoczucia nauczyciela oraz jakości wykonania zadania przez ucznia,

-
- pozytywne komentarze do wykonania wokalnych uczniów na ocenę, ale bez uzasadnienia, wskazania mocnych stron,
 - stosując komentarze pozytywne, nauczyciel pochyla się jedynie nad uczniem przejawiającym wysokie zdolności i kompetencje wokalne, tym uczniom poświęca się też więcej czasu i na ich aktywności bazuje cały proces lekcyjny,
 - dla uczniów słabych i przeciętnych na bieżąco (determinantą ich powstania jest potrzeba chwili) konstruuje się nowe kryteria, aby uzasadnić wysokie notowania.

Zakończenie

Ocenianie, parafrazując słowa D. Klus-Stańskiej, uwikłane jest w wartości, konflikty interesów, konkurujące ze sobą teorie (oficjalne, ukryte, osobiste) nauczycieli i pozostaje zagadnieniem niezwykle złożonym, pełnym pozorów, niepokojów, obaw, przenikania tradycji z koniecznością wdrażania nowych zmian, wartościowania z pomiarem czy krzyżowaniem się wielu racji, koncepcji, sądów, czy przekonań. Wydaje się, że w obszarze edukacji muzycznej należałoby uwzględnić jakościową zmianę paradygmatu rozumianą jako odejście od nauczania i testowania na rzecz ciągłego uczenia się i doskonalenia bez wyraźnych znamion oceniania i wartościowania. Taki rodzaj jakościowej strategii przypominałby raczej działanie oparte na współpracy, doskonaleniu umiejętności, nastawieniu na proces dochodzenia do wiedzy, uczenie się z zapałem i ciągle poznawanie. W tym rozumieniu aktywność szkolna powinna stanowić wyzwanie dla inteligencji i umiejętności człowieka, mieć sens i wzbudzać zapał do pracy. Rola nauczyciela polega na współuczestniczeniu w sukcesach ucznia, pomocy w usuwaniu przeszkód i barier stojących na drodze do sukcesu ucznia. Proces uczenia się miałby charakter interdyscyplinarny, integrujący i korelujący, a edukacja byłaby odkrywaniem świata w toku wspólnych poszukiwań uczniów i nauczycieli. Testowanie występuje tylko w celu modyfikacji procesu nauczania i uczenia się, a celem nauczania jest rozwijanie myślenia pytajnego i permanentnego niedosytu wiedzy. Co ważne, uczniowie uczyliby się od siebie nawzajem, a rodzice byłiby partnerami szkoły, nieodłączną częścią drogi uczniów w poznawaniu świata.

Ostatecznym efektem działań takiej edukacji jest uczeń, nieustannie doskonalący się i pomagający doskonalić się innym.

Życzeniem moim jest spełnienie myśli Sorena Kierkegaarda, w której czytamy, że [...] „nauczanie zaczyna się wtedy, kiedy ty – nauczyciel – uczysz się od ucznia, stawiasz się w jego położeniu tak, abyś mógł zrozumieć, co on rozumie, i poznać sposób, w jaki to czy owo pojmuje”.

Bibliografia

(Dz.U. z dnia 11 maja 2007 r.)

Bałachowicz, J., *Dziecko jako podmiot działań nauczyciela*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, red. E. Marek i J. Łuczak, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 2010.

Białkowski, A., Grusiewicz, M., Michalak, M., *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, 2010.

Denek, K., *Ocenianie uczniowskich postępów w nauce*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, Konin: PWSZ 2007.

Ernst, K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Warszawa: WSiP 1991.

Gordon, E.E., *Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego i Średnia Miara Słuchu Muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5-9 lat. Podręcznik*, Warszawa: COPSA,

Gordon, E.E., *The Aural/Visual Experience of Music Literacy. Reading & Writing Music Notation*, GIA Publications Inc., Chicago 2004.

Guziuk, M., *Konstruowanie narzędzi badawczych*, [w:] *Prace promocyjne z pedagogiki*, red. W. Ciczkowski, Olsztyn: UWM 2000.

Jankowski, W., *Prace Instytutu Pedagogiki Muzycznej Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie na rzecz powszechnej edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 1, 1991.

Kamińska, B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa: AMFC, 1997.

Klus-Stańska, D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: UWM, 2000.

-
- Kołodziejski, M., *Kilka uwag o testowaniu zdolności muzycznych*, [w:] *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu. Studia-Refleksje-Doświadczenia*, red. B. Pazur, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2016.
- Kołodziejski, M., *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock: PWSZ 2011.
- Kołodziejski, M., *Twórcze wykorzystanie strategii nauczania muzyki według Cheryl Lavender*, [w:] Zeszyty Naukowe „Pedagogika”, Tom 8, *Kształcenie pedagogów: strategie, koncepcje, idee*. In Zeszyty naukowe – Pedagogika. Tom 8, Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej 2008.
- Konarzewski, K., *Jak uprawiać badania oświatowe – metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP, 2000.
- Kotarska, H., *Standaryzowane testy zdolności i osiągnięć muzycznych*, [w:] *Z zagadnień zdolności percepcji i kształcenia muzycznego*, Kraków: Akademia Muzyczna, 1987, s. 125-150.
- Kozak, E., *Zasady oceniania w szkole*, „Edukacja i Dialog”, nr 186, 2005.
- Lasocki, J.K. & Powroźniak, J., *Wychowanie muzyczne w szkole*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1970.
- Lavender, Ch., *Making Each Minute Count*, Milwaukee: Hal-Leonard, 1991.
- Lipska, E., & Przychodzińska, M., *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe*, WSiP, Warszawa 1999.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Słabosz, A., Szymura, B., *Trening twórczości*, Gdańsk: GWP, 2012.
- Przychodzińska, M., *Metodyka wychowania muzycznego. Status i zakresy nauczania*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 1, 1992.
- Racinowski, S., *Problemy oceny szkolnej*, Warszawa: PZWS, 1966.
- Retter, H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2005.
- Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r. poz. 843).
- Sacher, W. A., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków: Impuls, 1999.

- Shuter-Dyson, R., & Gabriel, C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa: WSiP, 1986.
- Sloboda, J., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa: AMFC, 2002.
- Thernstrom, A., *Testing and Its Enemies*, „National Review” 52, no. 17. Mas-terFILE Premier, EBSCOhost (accessed January 1, 2013).
- Tyszka, T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk: GWP 1999.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.) - art. 44b.
- Weiner, A., *Możliwości wykorzystania diagnostyki edukacyjnej w kształceniu muzycznym*, [w:] *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, red. W.A. Sacher, A. Weiner, Bielsko-Biała: Wyd. WSA, 2011.