

Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia

kierowanej przez:

dr hab. Leszka Korporowicza, prof. UJ

dr Sylwię Jaskułę

Pozostali członkowie zespołu ewaluacyjnego:

Elżbieta Bykowska

prof. zw. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

Andrzej Kosowski

Aleksandra Niezgoda

dr Marek Szladowski

Jolanta Sznajder

Izabela Szota

Alina Świąś

Teresa Taradejna

Iwona Waga-Parafiniak

dr hab. Anna Waluga

Warszawa, lipiec 2013

SPIS TREŚCI

Słownik i wykaz skrótów	4
Założenia i cele zmian w szkołach muzycznych I stopnia	5
Cele ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia	8
Projekt ewaluacji: pytania kluczowe i kryteria	14
Metody badawcze	24
Dobór próby	26
Obszar I: UCZNIOWIE W PROCESIE ZMIANY	29
Jak przebiega proces podziału na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny?	29
Jak muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ucznia?	50
W jaki sposób nauczyciele zespołów wpływają na indywidualne postępy ucznia?	96
Jakie są sposoby organizowania i prowadzenia zajęć umuzykalniających?	99
Obszar II: NAUCZYCIELE W PROCESIE ZMIANY	103
Jak kształtuje się współpraca pomiędzy nauczycielami pracującymi z zespołami, nauczycielami gry na instrumencie i nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych?	103
Jakie są kompetencje nauczycieli?	112
Czy nauczyciele prowadzący zespoły napotykają problemy?	118
Jakie są postawy nauczycieli wobec proponowanych zmian?	121
Obszar III: DYREKTORZY W PROCESIE ZMIANY	153
Jakie są postawy dyrektorów wobec zmiany?	153
Z jakimi obszarami wiązało się zwiększenie obowiązków dyrektorów?	154
W jaki sposób dyrektor monitoruje wdrażanie?	157
Jakie są najlepsze sposoby monitorowania zmian na poziomie szkoły?	157
Jakiego wsparcia oczekują dyrektorzy?	159
W jakim zakresie dyrektor był otwarty na inicjatywy nauczycieli związane z praktyczną realizacją pilotażu?	162
Jak z perspektywy dyrektora kształtowała się motywacja, kreatywność i zaangażowanie nauczycieli?	165

Jaki rodzaj kompetencji w świetle wprowadzonych zmian powinien być rozwinięty u dyrektorów?	166
Obszar IV: SZKOŁY W PROCESIE ZMIANY	168
W jakim zakresie wprowadzono zmiany organizacyjne i infrastrukturalne w szkole?.....	168
W jakim stopniu szkoły realizują założenia zmian?.....	168
Jakie ewentualne odstępstwa od założeń zmian zastosowano w szkole?.....	170
Czym było to spowodowane?.....	170
Czy udział w pilotażu spowodował zwiększenie się lub przesunięcie w budżetach szkół kosztów prowadzenia edukacji (koszty organizacyjne, administracyjne, osobowe itd.)?	171
Jeśli tak, to z jakim elementem pilotażu były związane i jaka jest jego skala (kwotowa i procentowa)?	171
W jakim zakresie przystąpienie do pilotażu wpłynęło na pensja nauczycieli?	174
Czy przystąpienie do pilotażu wymagało zatrudnienia nowych nauczycieli?.....	175
Jakiego rodzaju trudności organizacyjne oraz infrastrukturalne pojawiły się w trakcie realizacji pilotażu?	177
W jaki sposób dyrektorzy wykorzystują autonomię w następujących zakresach: godziny do dyspozycji dyrektora, oferta przedmiotu zespół dla klas I-III, oferta przedmiotu „Zajęcia indywidualne” oraz zwiększanie wymiaru zajęć dla najzdolniejszych uczniów, orkiestr, chóru?.....	178
Jak dyrektorzy zagospodarowują ewentualne godziny uzyskane na skutek zmian w siatce?.....	181
Uwagi strategiczne analiz	182
Wnioski.....	184
ANEKSY	188
ANEKS 1.....	189
Charakterystyka próby	189
Dyrektorzy.....	191
Nauczyciele	191
Uczniowie.....	201
Rodzice.....	207
Noty biograficzne autorów	213

Słownik i wykaz skrótów

Skróty zastosowane w raporcie

NI – nauczyciele gry na instrumencie

NZ – nauczyciele prowadzący zespoły

NO – nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych

D – dyrektor szkoły

R – rodzice uczniów

U – uczniowie

CEA – Centrum Edukacji Artystycznej

CENSA – Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych

Słownik

ewaluacja – uspołeczniony proces zmierzający do określenia wartości danego obiektu lub działania według przyjętych kryteriów w celu jego udoskonalenia, lepszego rozumienia i rozwoju.

tabela krzyżowa – przedstawia łączne rozkłady dwóch lub większej ilości zmiennych.

procent ważnych – w przeciwieństwie do określenia *procent*, nie uwzględnia braków danych.

procent skumulowany – stanowi statystyczną miarę, określającą jaki odsetek uzyskał pewien zakres wyników. Procent skumulowany, jak sama nazwa wskazuje, jest procentem złożonym z dodawania procentów dla pojedynczych kategorii – kumulacja.

test chi-kwadrat – każdy test statystyczny, w którym statystyka testowa ma rozkład chi-kwadrat, jeśli teoretyczna zależność jest prawdziwa. Test chi-kwadrat służy sprawdzaniu hipotez. Możemy go wykorzystywać do badania zgodności zarówno cech mierzalnych, jak i niemierzalnych.

zmienna zależna – zmienna, co do której zakłada się, że jest powodowana przyczynowo lub uzależniona od innej zmiennej (wartość będąca bezpośrednim przedmiotem badania).

zmienna niezależna – zmienna, której wartość w analizie traktuje się jako dane i nie próbuje wyjaśniać. Zakłada się, że zmienne niezależne determinują wartość zmiennych zależnych lub wpływają na nie (wartość, na którą badacz nie ma wpływu).

Założenia i cele zmian w szkołach muzycznych I stopnia¹

Proponowane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego zmiany dotyczą szkolnictwa artystycznego I i II stopnia i koncentrują się na trzech kwestiach: rozwijaniu gry zespołowej i pracy w zespole (przy zachowaniu szczególnej troski o najzdolniejszych uczniów), lepszej korelacji treści przedmiotów oraz większej autonomii w zarządzaniu dla dyrektorów szkół. Wokół tych założeń zostały przygotowane w konsultacji z ekspertami i przedstawicielami środowisk szkolnictwa artystycznego propozycje zmian. Co szczególnie ważne, Ministerstwo nie prezentuje zamkniętych projektów zmian, a jedynie ich koncepcje – mogą więc ulegać modyfikacjom.

Proponowane zmiany mają w intencji MKiDN charakter ewolucji (a nie rewolucji) istniejącego systemu, służą jego dostosowaniu do aktualnych potrzeb oraz wyzwań przyszłości, a nie negacji tego, co zostało wcześniej wypracowane. Co więcej, Ministerstwo podkreśla, iż niektóre z proponowanych rozwiązań już teraz są z sukcesem realizowane przez szkoły, co ma być wykorzystane jako arsenał dobrych praktyk.

W zaproponowanej przez Ministerstwo koncepcji zmian za ich koniecznością przemawia kilka zasadniczych czynników, wśród nich m.in.: dynamicznie zmieniające się wyzwania rynku pracy, niepokojące tendencje demograficzne, obniżenie wieku realizacji obowiązku szkolnego czy wreszcie rozwój nowych technologii istotnych w dobie cywilizacji medialnej. Zgodnie z tak postrzeganą dynamiką zmian społecznych i kulturowych, animatorzy transformacji edukacyjnej argumentują, iż należy mieć świadomość, że jeśli nie zostanie podjęta dyskusja i nie wprowadzi się żadnych zmian, obniżone zostaną szanse na zawodowy rozwój absolwentów szkół i uczelni artystycznych. Ważną przesłanką do przeprowadzenia zmian jest także zobowiązanie ustawowe wprowadzenia w szkolnictwie artystycznym od 2014 roku kategoryzacji działań edukacyjnych, która zobowiązuje m.in. do opisanie efektów kształcenia w szkołach artystycznych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji (analogicznie jak w Krajowej Ramie Kwalifikacji).

¹Opracowane na podstawie strony internetowej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/zmiany-w-szkolnictwie-artystycznym.php>

Założenia i cele zmian w szkołach muzycznych I stopnia odnoszą się do ramowego planu nauczania realizowanego przez szkoły pilotażowe w roku szkolnym 2012/2013.

Szkoła muzyczna I stopnia – najważniejsze kierunki zmian:

- Wzrost roli muzykowania zespołowego – zespół instrumentalny jako przedmiot główny w dziale muzykowania zespołowego (od IV klasy w cyklu sześcioletnim lub od III – w cyklu czteroletnim) oraz obowiązkowe zajęcia z zespołu instrumentalnego w dziale instrumentalnym.
- Szerszy dostęp do kształcenia muzycznego – kursy przygotowawcze dla kandydatów.
- Możliwość przyznania zwiększonego wymiaru godzin dla najzdolniejszych uczniów.
- Zwiększona autonomia dyrektorów szkół – dyrektorzy otrzymają dodatkowe godziny w wymiarze sześciu godzin tygodniowo na zajęcia w cyklu sześcioletnim i cztery godziny na zajęcia w cyklu czteroletnim oraz decydują o rodzaju zajęć realizowanych w ramach przedmiotu „Zespół” (klasy I-III w cyklu sześcioletnim lub I-II w cyklu czteroletnim) i „Zajęcia indywidualne” (klasy IV-VI lub III-IV – w zależności od cyklu).

Szkoła muzyczna I stopnia (klasy I-II cyklu czteroletniego lub I-III cyklu sześcioletniego) – najważniejsze zmiany:

- Zajęcia umuzykalniające – mogą być organizowane przez szkołę. Zajęcia prowadzą nauczyciele rytmiki oraz instrumentalisci, prezentujący kandydatom instrumenty nauczane w danej szkole. Kurs nie jest obowiązkowy dla kandydatów.
- Połączenie przedmiotów „Kształcenie słuchu” i „Rytmika” w jeden przedmiot – „Rytmika z kształceniem słuchu”² (w wymiarze 6 godzin tygodniowo w sześcioletnim cyklu kształcenia).
- Nowy przedmiot grupowy: „Zespół” w wymiarze 3 godzin tygodniowo w sześcioletnim cyklu kształcenia³ – w praktyce może to być np.: zespół rytmiczny, taneczny, ludowy lub wokalny.

Szkoła muzyczna I stopnia (klasy III-IV cyklu czteroletniego lub IV-VI cyklu sześcioletniego) – najważniejsze zmiany:

- Wprowadzenie działu instrumentalnego oraz działu muzykowania zespołowego.

²W cyklu czteroletnim zamiast „Rytmika z kształceniem słuchu” jest przedmiot „Podstawy kształcenia słuchu” (w wymiarze 4 godzin).

³W cyklu czteroletnim na „Zespół” przeznaczają się 2 godziny.

- W dziale muzykowania zespołowego przedmiot „Zespół instrumentalny” jest oceniany tak, jak instrument główny (egzamin komisyjny) – ocenę z instrumentu wystawia pedagog (odwrotnie niż w dziale instrumentalnym).
- Obowiązkowy „Zespół instrumentalny” dla wszystkich uczniów.
- Połączenie przedmiotów: „Kształcenie słuchu” i „Audycje muzyczne” w jeden przedmiot w wymiarze 6 godzin tygodniowo w trzyletnim cyklu kształcenia.
- Nowy przedmiot indywidualny: „Zajęcia indywidualne” zamiast dotychczasowego fortepianu dodatkowego (w identycznym wymiarze godzin)⁴.
- Chór lub orkiestra zostały zmniejszone do 3 godzin.
- Dyrektor szkoły ma do dyspozycji 6 godzin (w ujęciu tygodniowym) na realizację dodatkowych zajęć.

⁴⁴ może być realizowany jako fortepian dodatkowy, czytanie a`vista, improwizacja, inny instrument

Cele ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia

Inicjatywa wypracowania uspołecznionego i wspierającego typu ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia, traktowana jest podobnie jak koncepcja samego projektu, jako przedsięwzięcie zarówno wspierające, jak i innowacyjne, które wykorzystać ma wszystkie twórcze i rozwojowe możliwości działań ewaluacyjnych. Sama ewaluacja potraktowana jest zgodnie z inspiracją autorstwa jednej z najwybitniejszych współczesnych specjalistek w dziedzinie ewaluacji edukacyjnej, prof. Helen Simons, jako *zaproszenie do rozwoju*, a więc nie jako „mierzenie jakości”, a nawet nie tylko jako ocena konkretnego programu czy działań, ale jako refleksja nad szerokim wachlarzem realizowanych przez niego w a r t o ś c i w celu dalszego jego rozwoju. W tak przyjętym rozumieniu ewaluacji nie jest ona wspomnianym już „mierzeniem jakości” lub jakichkolwiek innych parametrów, nie jest także jego akredytacją, audytem, monitoringiem, inspekcją, a przede wszystkim nie jest kontrolą. Rozwojowe rozumienie ewaluacji ma pobudzić do refleksji i namysłu nad zasadnością, potrzebą i kierunkiem zmian w szkolnictwie muzycznym, jak również inspirować do twórczego podejmowania nowych wyzwań i dialogu zarówno same instytucje prowadzące i nadzorujące szkoły muzyczne, jak i wszystkie podmioty szkoły, tj. dyrektorów, nauczycieli, uczniów i rodziców.

W tym sensie koncepcja ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian przełamuje technokratyczne i biurokratyczne zagrożenia, jakie wiązać się mogą z wkomponowaniem ewaluacji w system nadzoru pedagogicznego (tak jak uczyniono to w systemie polskiej oświaty) i staje się działaniem animującym innowacyjne i prorozwojowe przedsięwzięcia w konkretnych, często unikalnych środowiskach szkolnych, integrowane na płaszczyźnie wspólnie realizowanego projektu.

Ewaluacja projektowana dla planowanych zmian w szkolnictwie artystycznym, obejmujących szkolnictwo muzyczne I stopnia odwołuje się do procedur pełnego i nieokrojonego p r o c e s u e w a l u a c y j n e g o , który dopiero w swojej całości pozwala na uzyskanie rozwojowego i wspierającego efektu podjętych czynności. Proces ten, zalecany także dla *wewnętrznej ewaluacji* działań w każdej konkretnej szkole, rozpoczyna się od fazy

nazwanej **diagnozą potrzeb ewaluacyjnych**. Jest ona określeniem podstawowych uczestników, a więc partnerów procesu, podstawowych celów ewaluacji, które pozwolą na wkomponowanie jej w koncepcję rozwoju nie tylko planowanych zmian, ale i innych działań edukacyjnych, wychowawczych i rozwojowych całej społeczności. W tej właśnie fazie bardzo istotne jest uświadomienie wszystkim współuczestnikom procesu zamierzonych zmian różnicy, jaka dzieli ewaluację od wspomnianych wcześniej innych form diagnozy, a nade wszystko pomiaru i kontroli oraz wyeksponowanie jej wspierającego, uspołecznionego charakteru.

Diagnozę potrzeb ewaluacyjnych właściwą dla wdrażanego pilotażu, której celem było uspołecznienie myślenia ewaluacyjnego w stopniu możliwym do realizacji w krótkim okresie planowania i projektowania przedsięwzięcia, dokonywano podczas wielokrotnych spotkań powołanego w tym celu zespołu ewaluacyjnego. Jego członkowie byli głównymi konsultantami, a często wręcz współautorami zasadniczych pytań badawczych, odwołując się do swoich doświadczeń jako: dyrektorzy szkół muzycznych I stopnia uczestniczących w pilotażu, nie uczestniczących w pilotażu, reprezentantek uczelni muzycznych o bogatym doświadczeniu pedagogicznym, kluczowy dla proponowanych zmian reprezentant MKiDN oraz IMiT-u o bogatym doświadczeniu merytorycznym i organizacyjnym. **Od samego początku spotkanie członków zespołu ewaluacyjnego planowane było jako maksymalnie partycypacyjne, obliczone na samodzielne generowanie zagadnień ewaluacyjnych.**

Drugim etapem procesu ewaluacyjnego jest **planowanie** czynności ewaluacyjnych, wybór konkretnego modelu i sposobu realizacji celów, określenie zasad współpracy jego uczestników, sposobu przedstawiania wyników, czasu jego trwania, osób odpowiedzialnych za kolejne zadania, jak i sposobu wykorzystania wyników, co jest jednym z najbardziej istotnych elementów całego procesu. W tak rozumianym planowaniu ewaluacji również uczestniczyli członkowie powołanego zespołu ewaluacyjnego, co było kolejnym zabiegiem uspołecznienia kolejnych faz procesu ewaluacyjnego. Należy pamiętać, że partycypacyjny charakter realizowanej ewaluacji stanowił jednocześnie element procedury badawczej i szkoleniowej zarazem. Doświadczenie to otworzyło jednocześnie zespół ewaluacyjny na możliwości dalszego uspołeczniania procesu poprzez sięganie do konkretnych środowisk szkolnych w ewentualnym rozwoju działań ewaluacyjnych zarówno na poziomie centralnym, regionalnym, jak i konkretnych szkół.

Po zbudowaniu planu, kolejnym etapem realizowanej ewaluacji było skonstruowanie spisanego i zaakceptowanego przez członków zespołu ewaluacyjnego, **projektu ewaluacji.**

Jest to niezwykle istotny komponent, bez którego poprawne zrealizowanie całego procesu nie jest możliwe. Projekt ewaluacji zawiera następujące, konieczne elementy:

1. Ponowne, syntetyczne określenie **obiektu i celu** ewaluacji, jak również wskazanie na zasadniczych adresatów jej wyników. Są nimi wszystkie grupy współuczestniczące w pilotażu proponowanych zmian, łącznie z grupą jego inspiratorów i decydentów, jak również instytucje współpracujące, a więc:
 - a. Instytucje zarządzające systemem edukacji artystycznej (MKiDN, CEA);
 - b. Placówka doskonalenia (CENSA);
 - c. Nauczyciele szkół muzycznych I stopnia;
 - d. Dyrektorzy szkół muzycznych I stopnia;
 - e. Uczniowie szkół muzycznych I stopnia;
 - f. Rodzice uczniów;
 - g. Szkoły muzyczne II stopnia;
 - h. Uczelnie artystyczne;
 - i. Instytucje związane ze szkolnictwem artystycznym (KRUA, RSA, ZKP, PRM, IMIT).
2. Wybranie do szczególnego badania i zogniskowanej refleksji **obszarów** aktywności pilotażu – skoncentrowanych na działalności grup aktywnie uczestniczących w zmianach, bądź na kluczowych elementach systemu kształcenia, które są efektem wdrażanych modyfikacji, bądź które winny być objęte namysłem w związku z konsekwencjami transformacji.
3. Kolejnym komponentem projektu są **pytania kluczowe**, na które chcemy odpowiedzieć, poddając pilotaż analitycznej refleksji i które uznajemy za istotną poznawczą funkcję ewaluacji. Pytania kluczowe mają charakter pytań problemowych. W ewaluacji uspołecznionej muszą być wynegocjowane, społecznie zaakceptowane i stanowić istotny komponent wspólnego myślenia wszystkich uczestników pilotażu, jak również uspołecznionego procesu jego ewaluacji.
4. Na pytania kluczowe nie można sensownie odpowiedzieć bez doboru koniecznych w projekcie **kryteriów** ewaluacji – bezpośrednio powiązanych z pytaniami kluczowymi, które określają, co jest faktyczną wartością w konkretnych realiach uczniowskich, nauczycielskich, szkolnych i rodzicielskich. Są to w istocie wartości, jakie przyświecają realizowanemu pilotażowi, ale mogą one istotnie się różnić w konkretnych sytuacjach wychowawczych i szkolnych, dlatego muszą one być

bezwzględnie skonkretyzowane, uświadomione, zwerbalizowane. Dyskusja nad kryteriami była częścią spotkań członków zespołu ewaluacyjnego.

5. Projekt nie jest możliwy do realizacji bez określenia stosownych **metod**, sposobu ich zastosowania, łączenia i zastosowania. Są to zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe, ale także metody łączone, a więc analiza dokumentów, wywiady, obserwacje, ankiety, eksperymenty, testy, socjodramy, zajęcia warsztatowe, wszystkie, które mogą mieć znaczenie badawcze i pozwalać na pogłębioną refleksję. Wybór metod badawczych zależy od postawionych wcześniej pytań badawczych, ustalonych kryteriów i dobranych wskaźników. W realizowanej ewaluacji część metod miała charakter mieszany. Na podkreślenie zasługuje ten właśnie element całego procesu ewaluacyjnego, który miał pod wieloma względami charakter dialogiczny, wysoce interaktywny w czasie projektowania pytań kluczowych, kryteriów i pytań kwestionariuszowych. Praca zespołu ewaluacyjnego, złożonego z przedstawicieli szkół muzycznych I i II stopnia oraz akademii muzycznych, mogła w ten sposób uwzględnić różne potrzeby i oczekiwania poszczególnych grup, jak również holistycznie ująć całą edukację muzyczną oraz połączyć w ten sposób różne role jego członków, uspołeczniając proces projektowania ewaluacji.
6. Wybór **próby badawczej** oznacza w praktyce dobór osób objętych badaniem, materiałów, zdarzeń, dokumentów. Zostanie on opisany w odrębnej części *Raportu*. Warto jednak dodać, że dobór ten był także ustalany i konsultowany z wszystkimi członkami zespołu ewaluacyjnego jako komponent refleksji ewaluacyjnej.
7. Wszystkie działania muszą być ujęte w części projektu, która poświęcona jest **zarządzaniu procesem ewaluacyjnym**. W fazie tej zostają określone osoby odpowiedzialne za konkretne działania, harmonogram, konieczne środki materiałowe i finansowe, logistykę przedsięwzięcia, zasady przekazu i gromadzenia informacji, sprawozdawczości, popularyzacji i samooceny. W realizowanym procesie ewaluacyjnym czynności te były ściśle skorelowane z pracami członków zespołu ewaluacyjnego, z przygotowaniem zewnętrznych, wspierających realizatorów procesu zbierania danych oraz harmonogramem spotkań zespołu ewaluacyjnego, którego wsparciem i zapleczem organizacyjnym był IMiT.

Po skonstruowaniu projektu ewaluacji kolejną fazą procesu jest **zbieranie danych**, a więc praktyczna realizacja projektu. To faza (określona jako *ewaluacja formatywna*), która może być realizowana w dość długiej perspektywie, jest ustawicznym towarzyszeniem całości

realizacji samego projektu. Tak prowadzona ewaluacja wydaje się szczególnie przydatna w projektach innowacyjnych, w których staje się ciągle obecnym komponentem samego działania, towarzyszy jego zmianom, reformom, przesileniom, okresom zwrotnym. Realizowana ewaluacja spełnia wiele cech ewaluacji formatywnej, gdyż podejmowana jest w pierwszej fazie realizacji pilotażu, a więc w pierwszym roku jego wdrażania. Wiele wniosków może mieć więc charakter *formatywny*, korelować istniejące działania, alokować środki, zmieniać zasadnicze formy działania. Zgromadzone i przeanalizowane w niniejszym *Raporcie* dane wyraźnie na takie potrzeby wskazują i w tej właśnie funkcji realizowana ewaluacja może mieć swoje zasadnicze walory.

Po zebraniu danych, nawet jeśli są one cząstkowe, rozpoczyna się etap **analizy danych**, co angażuje bezpośrednio umiejętności analityczne ewaluatorów i pokazuje wagę dobrze przygotowanego projektu jako swoistego przewodnika takiej analizy, zgodnie z zaplanowanymi obszarami, pytaniami, kryteriami i metodami analizy. W tej fazie procesu ewaluacyjnego najbardziej przydają się umiejętności dialogiczne, komunikacyjne, ale też analityczne ewaluatorów, dlatego ważne jest właściwe wybranie i podział zadań wśród członków zespołu. W celu triangulacji czynności interpretacyjnych zostały one w realizowanej ewaluacji przydzielone w pierwszej fazie dwóm osobom jednocześnie, szczególnie w analizie materiałów jakościowych, zwłaszcza wywiadów, ale także w czasie zespołowej interpretacji dopełniających się fragmentów analiz ilościowych.

Ostatnią fazą procesu jest **zastosowanie wyników ewaluacyjnych**, co nie musi ograniczać się do jednorazowego działania administracyjnego, ale może być czasami długim, samodzielnym procesem aplikacyjnym, oddziałyującym na świadomość, przyzwyczajenia, postawy i zachowania uczestników, ale także na postawy i przekonania decydentów. Efekty ewaluacji nie sprowadzają się do pisanego raportu, a są elementem wkomponowanym w kulturę organizacyjną szkoły oraz systemu (proces ewaluacji nie kończy się na raporcie).

W realizowanej ewaluacji do czynności analitycznych oraz wartościowania poszczególnych działań dochodziło już w trakcie prac warsztatowych, dyskusji nad wyborem pytań kluczowych oraz kryteriów oceny. Z tych to powodów partycypacyjny charakter przeprowadzonej ewaluacji jest jednym z bardzo istotnych jej celów koncepcyjnych, który spełnił wielorakie funkcje w fazie diagnostycznej, planistycznej i projektowej, pozwalając egzemplifikować wiele omawianych zagadnień teoretycznych i praktycznych złożonego procesu ewaluacji. Niezależnie więc od zastosowań w formalnym procesie decyzyjnym, gama

efektów, jakie niesie ze sobą realizowana ewaluacja, uwzględnia także efekty pośrednie, swoistą „wartość dodaną”, jaka stanowi o jej społecznym i edukacyjnym wymiarze.

Projekt ewaluacji: pytania kluczowe i kryteria

W projekcie ewaluacji zewnętrznej planowanych zmian w szkolnictwie artystycznym, obejmującej szkolnictwo muzyczne I stopnia wyróżniono cztery obszary badawcze:

- I. Uczniowie w procesie zmiany
- II. Nauczyciele w procesie zmiany
- III. Dyrektorzy w procesie zmiany
- IV. Szkoły w procesie zmiany

W ramach wydzielonych obszarów postawiono następujące pytania badawcze:

I. Uczniowie w procesie zmiany

1. Jak przebiega proces podziału na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny?
2. Jak muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ucznia?
3. W jaki sposób nauczyciele zespołów wpływają na indywidualne postępy ucznia?

II. Nauczyciele w procesie zmiany

1. Jak kształtuje się współpraca pomiędzy nauczycielami pracującymi z zespołami, nauczycielami gry na instrumencie i nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych?
2. Jakie są kompetencje nauczycieli?
3. Jakie są postawy nauczycieli wobec proponowanych zmian?

III. Dyrektorzy w procesie zmiany

1. Jakie są postawy dyrektorów wobec zmiany?

IV. Szkoły w procesie zmiany

1. W jakim zakresie wprowadzono zmiany organizacyjne i infrastrukturalne w szkole?

Kolejnym krokiem projektu ewaluacyjnego było ustalenie kryteriów i wskaźników do określonych wcześniej obszarów i postawionych do nich pytań badawczych. Ich szczegółowy wykaz zawiera tabela 1.

Tabela 1. Elementy projektu ewaluacyjnego: obszary, pytania badawcze, kryteria i wskaźniki

OBSZARY	PYTANIA BADAWCZE	KRYTERIA	WSKAŹNIKI
I. Uczniowie w procesie zmiany	Jak przebiega proces podziału na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny?	uspołecznienie	społeczność szkolna wspólnie wypracowała podział na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny
			społeczność szkolna zaakceptowała podział na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny
		jasność procedur	w ogólnodostępnej dokumentacji szkolnej znajduje się opis procedur podziału
		akceptowalność	ponad 50% szkół przeprowadza odpowiadające oczekiwaniom uczniów podziały na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny w opinii dyrektorów szkół
			ponad 50% szkół przeprowadza odpowiadające oczekiwaniom uczniów podziały na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny w opinii NI
			ponad 50% szkół przeprowadza odpowiadające oczekiwaniom uczniów podziały na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny w opinii NZ
			ponad 50% szkół przeprowadza odpowiadające oczekiwaniom uczniów podziały na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny w opinii uczniów

		ponad 50% szkół przeprowadza odpowiadające oczekiwaniom uczniów podziały na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny w opinii rodziców uczniów
	stabilność wyborów	procent uczniów, którzy zamierzają zmienić dział w przyszłym roku szkolnym
	sprawczość	w opinii ponad 50% dyrektorów szkół podział na działy nie sprawia problemów organizacyjnych dla ucznia
		w opinii ponad 50% uczniów podział na działy nie sprawia im problemów organizacyjnych
		w opinii ponad 50% rodziców podział na działy nie sprawia problemów organizacyjnych ich dzieciom
		typologia problemów
		przykłady skutecznych rozwiązań stosowanych w poszczególnych szkołach
Jak muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ucznia?	synergetyczność	ponad 50% NI twierdzi, że gra w zespole w dziale muzykowania zespołowego wpływa na rozwój indywidualnych umiejętności instrumentalnych
		ponad 50% NZ twierdzi, że gra w zespole w dziale muzykowania zespołowego wpływa na rozwój indywidualnych umiejętności instrumentalnych
	użyteczność	typologie korzyści i zagrożeń
typologia uzasadnień		

	motywacyjność	NI częściej wskazują na zajęcia zespołowe (niż indywidualne) gry na instrumencie jako bardziej motywujące uczniów
		NZ częściej wskazują na zajęcia zespołowe (niż indywidualne) gry na instrumencie jako bardziej motywujące uczniów
		uczniowie częściej wskazują na zajęcia zespołowe (niż indywidualne) gry na instrumencie jako bardziej ich motywujące
		rodzice częściej wskazują na zajęcia zespołowe (niż indywidualne) gry na instrumencie jako bardziej motywujące uczniów
	adekwatność	przekonanie i pozytywna postawa rodziców wobec zmiany
		ponad 50% rodziców wyraża opinię, iż wybór działu muzykowania zespołowego dla ich dzieci spełnia ich oczekiwania
		przekonanie i pozytywna postawa uczniów wobec zmiany
		ponad 50% uczniów wyraża opinię, iż wybór działu muzykowania zespołowego spełnia ich oczekiwania
W jaki sposób nauczyciele zespołów wpływają na indywidualne postępy ucznia?	integralność diagnozy	typologia ocen w różnych szkołach
	ciągłość	powiązanie poszczególnych elementów oddziaływania

		systematyczność	systematyczność wpływu (na każdej lekcji)
		aplikowalność	ponad 50% nauczycieli wpływa na indywidualne postępy ucznia
II. Nauczyciele w procesie zmiany	Jak kształtuje się współpraca pomiędzy nauczycielami pracującymi z zespołami, nauczycielami gry na instrumencie i nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych?	zespołowość	ponad 50% dyrektorów wskazuje na różnorodne formy współpracy nauczycieli pracujących z zespołami i nauczycieli gry na instrumencie
			ponad 50% nauczycieli gry na instrumencie wyraża pozytywną opinię o współpracy z nauczycielami pracującymi w zespołach
			ponad 50% nauczycieli pracujących w zespołach wyraża pozytywną opinię o współpracy z nauczycielami gry na instrumencie
			ponad 50% dyrektorów wskazuje na różnorodne formy współpracy nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych
			ponad 50% nauczycieli gry na instrumencie wyraża pozytywną opinię o współpracy z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych
			ponad 50% nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych wyraża pozytywną opinię o współpracy z nauczycielami gry na instrumencie
			ponad 50% dyrektorów wskazuje na różnorodne formy współpracy nauczycieli pracujących z zespołami z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych

		ponad 50% nauczycieli pracujących z zespołami wyraża pozytywną opinię o współpracy z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych
		ponad 50% nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych wyraża pozytywną opinię o współpracy z nauczycielami gry na instrumencie
Jakie są sposoby organizowania i prowadzenia zajęć umuzykalniających?	aplikowalność	określenie trybu organizacji i prowadzenia zajęć umuzykalniających w poszczególnych szkołach
		określenie sposobu i terminów oraz kryteriów przyjęcia lub odrzucenia kandydatów
		określenie liczby grup i uczestników, ich wieku
		analiza programu zajęć, harmonogramu i kwalifikacji osób prowadzących
		procent kandydatów rezygnujących z zajęć umuzykalniających
	różnorodność	typologia, wskazanie efektów
Jakie są kompetencje nauczycieli?	adekwatność kompetencji	co najmniej 50% dyrektorów wskazuje na potrzebę szkoleń nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi w wieku 5-6 lat w świetle proponowanych zmian
		co najmniej 50% nauczycieli gry na instrumencie potwierdza potrzebę szkoleń w dziedzinie pracy z dziećmi w wieku 5-6 lat w świetle proponowanych zmian
		co najmniej 50% nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych wyraża opinię o dobrym przygotowaniu do pracy z dziećmi w wieku 5-6 lat w świetle proponowanych zmian

		co najmniej 50% nauczycieli pracujących z zespołami twierdzi, iż posiada odpowiednie kompetencje do prowadzenia zespołów
	zakres problemowy	różnorodność problemów określenie potrzeb nauczycieli
Jakie są postawy nauczycieli wobec proponowanych zmian?	akceptowalność	ponad 50% nauczycieli gry na instrumencie pozytywnie ocenia zmianę fortepianu dodatkowego z przedmiotu obowiązkowego na przedmiot do wyboru
		ponad 50% nauczycieli pracujących z zespołami pozytywnie ocenia zmianę fortepianu dodatkowego z przedmiotu obowiązkowego na przedmiot do wyboru
		ponad 50% nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych pozytywnie ocenia zmianę fortepianu dodatkowego z przedmiotu obowiązkowego na przedmiot do wyboru
	akceptowalność	ponad 50% dyrektorów szkół pozytywnie ocenia wprowadzenie przedmiotu „Zespół” w klasach pierwszych
		ponad 50% nauczycieli gry na instrumencie pozytywnie ocenia wprowadzenie przedmiotu „Zespół” w klasach pierwszych
		ponad 50% pracujących z zespołami pozytywnie ocenia wprowadzenie przedmiotu „Zespół” w klasach pierwszych

			ponad 50% nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych pozytywnie ocenia wprowadzenie przedmiotu „Zespół” w klasach pierwszych
		motywacyjność	określenie pozytywnych i negatywnych stron zmian
III. Dyrektorzy w procesie zmiany	Jakie są postawy dyrektorów wobec zmiany?	zakres obowiązków	wskazanie obszarów zwiększenia zakresów obowiązków dyrektorów
		analityczność obserwacji	istnienie monitoringu
		systemowość	powiązanie poszczególnych elementów monitoringu
		adekwatność	przykłady najlepszych sposobów monitorowania zmian
		celność	określenie potrzeb
		otwartość	animowanie prac zespołu nauczycieli
			czynna znajomość problemów
		wspieralność działań	czynna znajomość problemów
propagowanie zmian wśród uczniów i ich rodziców			

			czynna współpraca
		różnorodność	typologia kompetencji
IV. Szkoły w procesie zmiany	W jakim zakresie wprowadzono zmiany organizacyjne i infrastrukturalne w szkole?	kluczowość	wprowadzenie zmian o charakterze strategicznym
		innowacyjność	zmiany nie opisane w założeniach
		elastyczność	określenie przyczyn
		poziom akceptowalności zmian budżetowych	określenie rodzajów i wysokości kosztów, których wysokość uległa zmianie na skutek przystąpienia do projektu
			wskazanie elementów pilotażu, które wpłynęły na zwiększenie; wskazanie skali kwotowej i procentowej
		porównywalność	porównanie pensów nauczycieli (w podziale na NI, NO) z okresu przed przystąpieniem do projektu i po przystąpieniu
		porównywalność	określenie liczby nowozatrudnionych nauczycieli, godzin i rodzajów zajęć przez nich prowadzonych
		specyficzność	przykłady trudności
		samodzielność decyzji	analiza dokumentacji wskazujących na zagospodarowanie godzin przez dyrektorów
		optymalizacja	analiza godzin

Metody badawcze

Określenie obszarów badawczych, sformułowanie pytań badawczych, a następnie ustalenie kryteriów i dobór wskaźników pozwoliło dokonać wyboru metod badań oraz bezpośrednio stąd wynikających technik i narzędzi badawczych. Ponieważ zdecydowano się na przeprowadzenie badań o charakterze zarówno ilościowym, jak i jakościowym, liczba i zakres narzędzi badawczych uwzględniała potrzeby eksplikacji postawionych pytań badawczych. Badania ilościowe pozwoliły na uzyskanie w pewnym zakresie reprezentatywności poglądów, spostrzeżeń, wniosków, zaś badania jakościowe pozwoliły na odkrycie znaczenia, wagi, funkcji, elementów rozwojowych i przede wszystkim unikalności i kontekstualności procesu realizacji pilotażu, zgodnie z założeniami wyjściowymi ewaluacji. Zachowując triangulację metodologiczną wykorzystano kilka metod, wzajemnie sprawdzających się, do przeprowadzania badań wokół wybranych zagadnień⁵. Wśród zastosowanych technik badawczych zdecydowano się na pogłębione wywiady indywidualne z dyrektorami szkół, które przystąpiły do pilotażu planowanych zmian w szkolnictwie artystycznym, obejmujących szkolnictwo muzyczne I stopnia, wywiady grupowe z nauczycielami i z uczniami oraz badania ankietowe skierowane do nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców. We wszystkich badanych szkołach przeprowadzono analizę dokumentów. Ponadto przeprowadzono 3 studia przypadku.

⁵ Triangulacja to pojęcie zaadaptowane do metodologii ze słownika geodetów przez Normana Denzina, który wyróżnił:

1. triangulację badacza – zaangażowanie w projekcie kilku badaczy/ewaluatorów;
2. triangulację danych – wykorzystanie informacji pochodzących z różnych źródeł;
3. triangulację metodologiczną – wykorzystanie kilku metod dla badania pojedynczego zjawiska.

K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 86

Tabela 2. Techniki badawcze zastosowane w badaniu ewaluacyjnym

	TECHNIKI	DYREKTOR	NAUCZYCIELE			RODZICE	UCZNIOWIE	DOKUMENTY
			NI	NZ	NO			
STUDIUM PRZYPADKU ⁶ (3)	INDYWIDUALNY WYWIAD POGŁĘBIONY ⁷	TAK						
	WYWIAD GRUPOWY ⁸		TAK	TAK	TAK		TAK	
	ANKIETA					TAK	TAK	
	ANALIZA DOK.							TAK
14	INDYWIDUALNY WYWIAD POGŁĘBIONY	TAK						
	ANKIETA		TAK	TAK	TAK	TAK	TAK	
	ANALIZA DOK.							TAK

⁶(ang. *case study*) to wyczerpująca metoda badawcza, polegająca na jednoczesnym stosowaniu wielu metod w celu jak najdokładniejszej diagnozy.

⁷(ang. *individual in-depth interview*) to metoda badań jakościowych, polegająca na prowadzeniu indywidualnych rozmów z niewielką liczbą respondentów, wybranych ze względu na ich powiązanie z tematem badań.

⁸(grupa fokusowa, dyskusja grupowa, popularnie *fokus*, ang. *focus group interview*) to metoda badawcza wykorzystywana w badaniach jakościowych, polegająca na tym, że moderator prowadzi dyskusję zaproszonych wcześniej respondentów (grupa dyskusyjna liczy 6-8 osób), dobranych zgodnie z kryteriami wynikającymi z celów projektu.

Dobór próby

Kolejnym elementem projektu ewaluacyjnego było dokonanie wyboru populacji, a więc określenie zbioru elementów, z którego próba badawcza została faktycznie pobrana. Do zbioru populacji zostały włączone wszystkie szkoły, które przystąpiły do pilotażu planowanych zmian w szkolnictwie artystycznym, obejmujących szkolnictwo muzyczne I stopnia, w liczbie 17.

Tabela 3. Szkoły muzyczne objęte badaniem ewaluacyjnym

Lp.	SZKOŁA
1	Państwowa Szkoła Muzyczna I st. im. Emila Młynarskiego w Augustowie
2	Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej
3	Państwowa Szkoła Muzyczna I st. im. prof. Jerzego Żurawlewa w Bochni
4	Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy
5	Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im. Fryderyka Chopina w Bytomiu
6	Szkoła Muzyczna I st. w Dobczycach
7	Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Juliusza Zarębskiego w Inowrocławiu
8	Państwowa Szkoła Muzyczna I st. w Kolbuszowej
9	Państwowa Szkoła Muzyczna I st. im. Krzysztofa Komedy w Lubaczowie
10	Zespół Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi
11	Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Mieczysława Karłowicza w Mielcu
12	Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Fryderyka Chopina w Olsztynie
13	Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Fryderyka Chopina w Opolu
14	Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I st. w Pieszku
15	Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie
16	Państwowa Szkoła Muzyczna I st. Nr 4 im. Karola Kurpińskiego w Warszawie
17	Państwowa Szkoła Muzyczna I st. Nr 5 im. Henryka Wieniawskiego w Warszawie

Następnym krokiem było wyłonienie z określonej już populacji próby badawczej, a więc zbioru elementów (tj. szkół, ich dyrektorów, zatrudnionych tam nauczycieli, uczących się w nich uczniów oraz ich rodziców), które faktycznie poddane zostaną badaniu.

Przy określaniu próby badawczej postawiono sobie podstawowe pytania:

1. Kto może dostarczyć istotnych informacji?
2. Do kogo i do czego możemy mieć dostęp?
3. Jak znaczące „przypadki” pozwolą orzekać o przedmiocie badań? – w części badań o charakterze jakościowym
4. Jak liczne „przypadki” pozwolą orzekać o przedmiocie badań? – w części badań o charakterze ilościowym

Ponieważ przeprowadzone badania ewaluacyjne miały zarówno charakter ilościowy, jak i jakościowy, stąd też zdecydowano się na dobór próby badawczej dwutorowo. Oddzielnie określono ją dla badań ilościowych, oddzielnie dla badań jakościowych o pogłębionej naturze badawczej. Do badań ankietowych zarówno uczniów, jak i nauczycieli próbę dobierano według wyznaczonych parametrów ilościowych i proporcjonalnych w stosunku do liczebności poszczególnych grup nauczycieli i uczniów, uczestniczących w pilotażu w poszczególnych szkołach. Badacze wskazywali zarówno liczbę uczniów, jak i nauczycieli, którzy mieli być objęci badaniem ankietowym, przyjmując kryteria:

- 1.) dla uczniów – 50% biorących udział w pilotażu w wieku powyżej 11 lat;
- 2.) dla nauczycieli – 50% biorących udział w pilotażu i nie mniej niż 10 (jeśli było to możliwe ze względu na małe liczebności grup). W przypadku, gdy było ich mniej niż 10, badaniem obejmowani byli wszyscy nauczyciele biorący udział w pilotażu.

W przypadku wywiadów grupowych, zarówno nauczycieli, jak i uczniów, zasadą obowiązującą (tam gdzie było to możliwe) był dobór grup 6-osobowych. W przypadku nauczycieli wywiady miały być prowadzone oddzielnie w trzech grupach :

- 1) nauczycieli prowadzących zajęcia indywidualne,
- 2) nauczycieli prowadzących zespoły i
- 3) nauczycieli prowadzących przedmioty ogólnomuzyczne.

W praktyce zasada ta nie zawsze mogła być i była zrealizowana, z racji pełnienia przez wielu nauczycieli kilku ról, to znaczy nauczania zarówno w trybie indywidualnym, jak i zespołowym. Spowodowało to, iż w wielu przypadkach grupy nauczycieli były wymieszane.

W przypadku badań ankietowych wymieszanie to udało się zminimalizować, wyodrębniając grupę nauczycieli prowadzących wyłącznie zajęcia indywidualne, co pozwala uzyskać opinie względnie jednorodne. Taką samą jednorodność wykazuje grupa nauczycieli prowadzących przedmioty ogólnomuzyczne. Jednorodności ról nie ma natomiast w grupie

drugiej, to znaczy nauczycieli prowadzących muzykowanie zespołowe, ponieważ są to dydaktycy jednocześnie prowadzący zajęcia indywidualne.

Nauczycieli prowadzących wyłącznie zajęcia muzykowania zespołowego jest niezmiernie mało i statystycznie liczebność tej grupy jest nieistotna.

Co ważne badacze, z powodów logistycznych, czasowych oraz ze względu na stosunkowo dużą skalę badania, nie ingerowali w sposób doboru nauczycieli i uczniów do poszczególnych grup, dokonywany bezpośrednio przez dyrektorów.

W grupie rodziców badaniem objęci zostali wszyscy, którzy uczestniczyli w okazjonalnych zebraniach rodziców, organizowanych w poszczególnych szkołach.

Zachowując zasadę triangulacji do badań wykorzystano informację pochodzące z różnych źródeł, stąd też w grupie wyłonionej do badań ankietowych znalazło się:

1. 223 nauczycieli
2. 184 uczniów
3. 316 rodziców

Do grupy osób, z którymi przeprowadzono wywiady, a które to stały się podstawą do analiz pogłębionych, wybrano:

1. 17 dyrektorów
2. 45 nauczycieli
3. 12 uczniów

Obszar I: UCZNIOWIE W PROCESIE ZMIANY

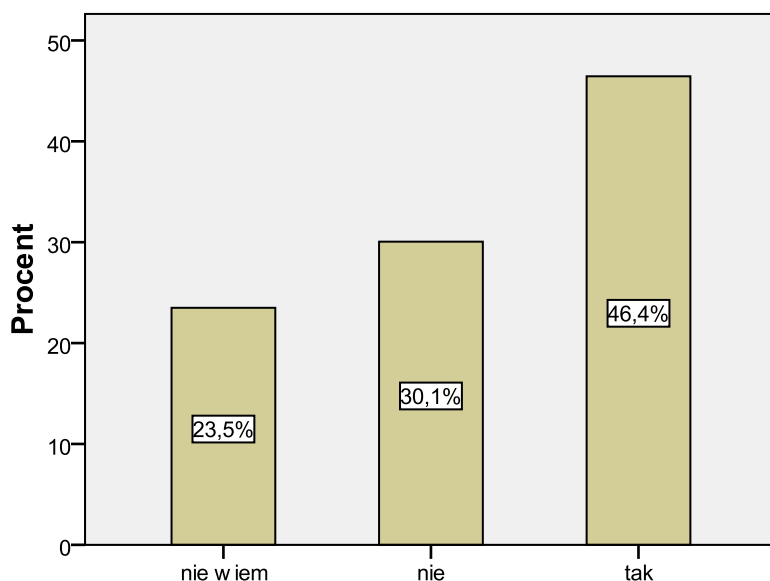
1. Jak przebiega proces podziału na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny?
2. Jak muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ucznia?
3. W jaki sposób nauczyciele zespołów wpływają na indywidualne postępy ucznia?

Jak przebiega proces podziału na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny?

W badaniach ankietowych uczniowie w większości (ponad 46%) stwierdzili, iż mają wpływ na to w jakim dziale uczą się w bieżącym roku szkolnym. 30% nie ma żadnego wpływu na to, czy są w dziale instrumentalnym czy muzykowania zespołowego, zaś ponad 23% nie wie, czy ma jakikolwiek wpływ na wybór.

Tabela 4: Uczniowie – *Czy miałas/leś wpływ na to, w jakim dziale (instrumentalnym, muzykowania zespołowego) uczysz się w tym roku szkolnym?* (P2 U)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	nie wiem	43	23,4	23,5	23,5
	nie	55	29,9	30,1	53,6
	tak	85	46,2	46,4	100,0
	Ogółem	183	99,5	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	1	0,5		
Ogółem		184	100,0		



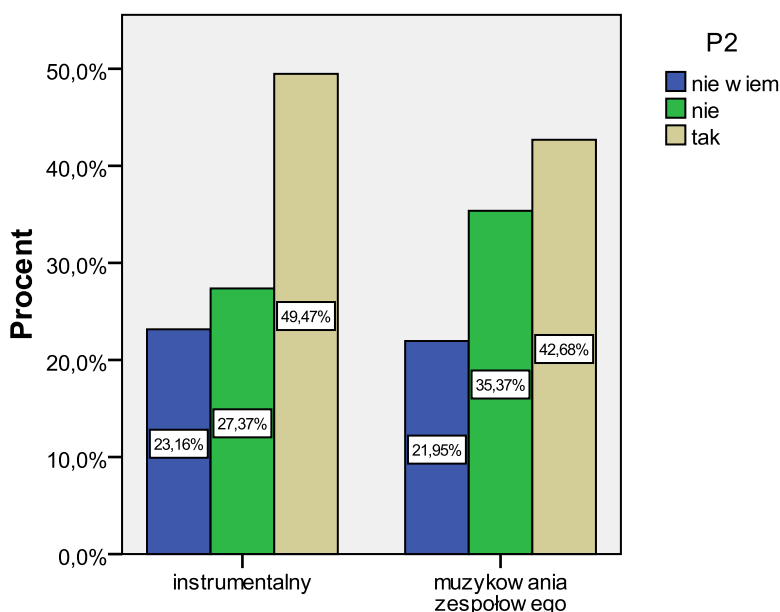
Wykres 1: Uczniowie – *Czy miałaś/leś wpływ na to, w jakim dziale (instrumentalnym, muzykowania zespołowego) uczysz się w tym roku szkolnym?* (P2 U)

Uczniowie z działu instrumentalnego (ok. 50%) częściej niż z działu muzykowania zespołowego (ok. 43%) określają, iż mają wpływ na wybór działu. Ponad 35% uczniów uczących się w dziale muzykowania zespołowego w kwestionariuszu ankiety wybrało odpowiedź wskazującą na to, iż nie mieli wpływu na dobór działu, do którego obecnie przynależą, podczas gdy w dziale instrumentalnym takiej samej odpowiedzi udzieliło 27% respondentów. W jednej i drugiej grupie około 23% (DI) i 22% (DZ) badanych uczniów stwierdziło, iż nie wie, czy ma jakikolwiek wpływ na wybór działu.

Tabela krzyżowa 5: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym?* i *Czy miałaś/leś wpływ na to, w jakim dziale (instrumentalnym, muzykowania zespołowego) uczysz się w tym roku szkolnym?* (P1 U z P2 U)

		P1	
		instrumentalny	muzykowania zespołowego
P2	nie wiem	23,16%	21,95%
	nie	27,37%	35,37%
	tak	49,47%	42,68%

Test chi-kwadrat $p=0,504$. Zmienne zależne.



Wykres 2: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym? i Czy miałaś/leś wpływ na to, w jakim dziale (instrumentalnym, muzykowania zespołowego) uczysz się w tym roku szkolnym?* (P1 U z P2 U)

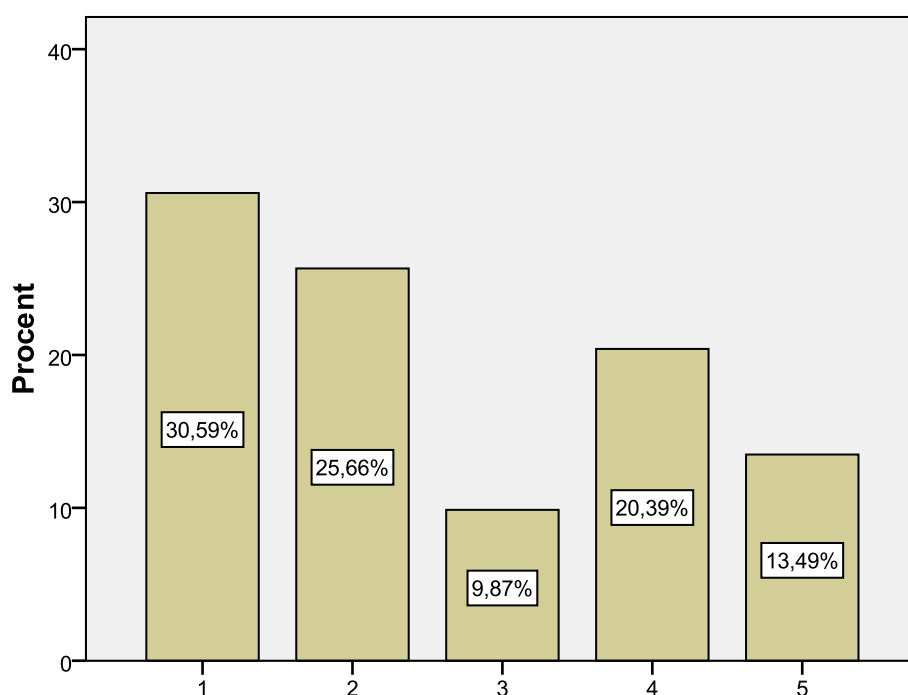
Dzieci w przeprowadzonych z nimi wywiadach niejednokrotnie podkreślały, iż ich zdaniem warto tak komponować edukację muzyczną, aby łączyła zalety kształcenia instrumentalnego i muzykowania zespołowego, co przełamywałoby schematy postępowania dydaktycznego:

„...solówka i granie w zespole kameralnym ma dobre i złe strony... i czasami jak się pójdzie na zespół, to się tęskni za solowym, i odwrotnie... Moim zdaniem powinno być tyle samo godzin zespołu i tyle samo godzin solowego.”

Podobnie jak uczniowie, ich rodzice w badaniach ankietowych stwierdzają, że również mają wpływ na wybór działu dla swojego dziecka. Ponad 56% ankietowanych wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, zaś około 34% badanych rodziców stwierdziło, iż nie mają wpływu na wybór działu dla swojego dziecka („raczej nie” i „zdecydowanie nie”). 10% miało problem z jednoznacznym określeniem swojego wpływu.

Tabela 6: Rodzice – Czy miała Pani/miał Pan wpływ na wybór działu dla Pani/Pana dziecka? (P2 R)

		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	1 zdecydowanie tak	93	29,4	30,6	30,6
	2 raczej tak	78	24,7	25,7	56,3
	3 trudno powiedzieć	30	9,5	9,9	66,1
	4 raczej nie	62	19,6	20,4	86,5
	5 zdecydowanie nie	41	13,0	13,5	100,0
	Ogółem	304	96,2	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	12	3,8		
Ogółem		316	100,0		



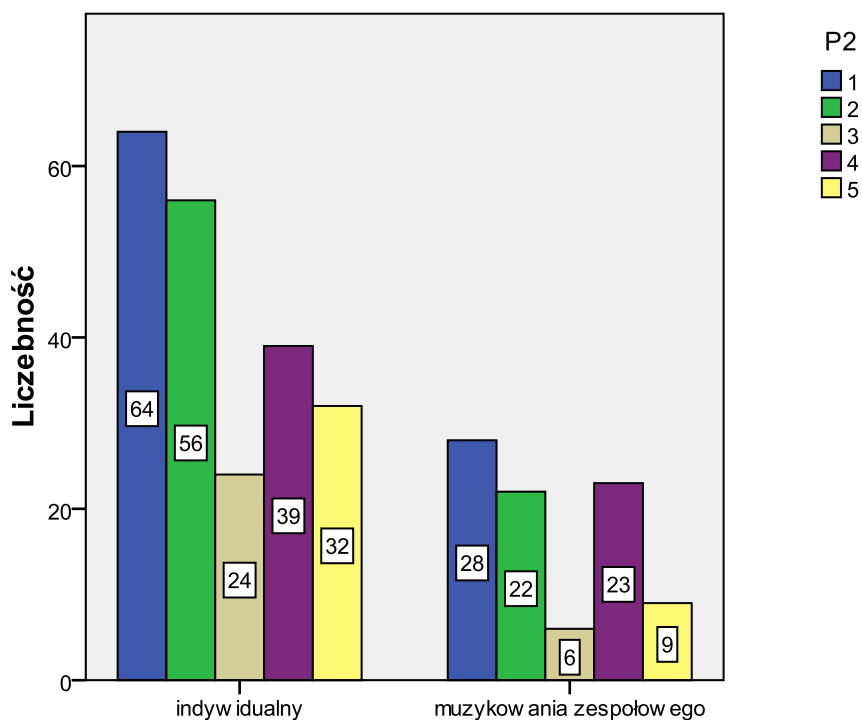
Wykres 3: Rodzice – Czy miała Pani/miał Pan wpływ na wybór działu dla Pani/Pana dziecka? (P2 R)

Badani rodzice, niezależnie od działu, do którego uczęszczają ich dzieci, określają ten sam poziom wpływu na jego wybór. 56% rodziców dzieci z działu instrumentalnego stwierdziło, iż mieli wpływ na ten przydział, podobnie jak 57% rodziców dzieci z działu muzykowania zespołowego. Większe dysproporcje wyborów są widoczne przy analizie odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”. 36% rodziców uczniów z działu muzykowania zespołowego w badaniach wskazało, iż nie mieli wpływu na wybór działu dla swojego

dziecka, podczas gdy takiej odpowiedzi udzieliło 29% rodziców uczniów z działu instrumentalnego.

Tabela krzyżowa 7: Rodzice – *Czy miała Pani/miał Pan wpływ na wybór działu dla Pani/Pana dziecka? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P1 R i P2 R)*

		P1	
		indywidualny	muzykowania zespołowego
P2	1 zdecydowanie tak	64	28
	2 raczej tak	56	22
	3 trudno powiedzieć	24	6
	4 raczej nie	39	23
	5 zdecydowanie nie	32	9



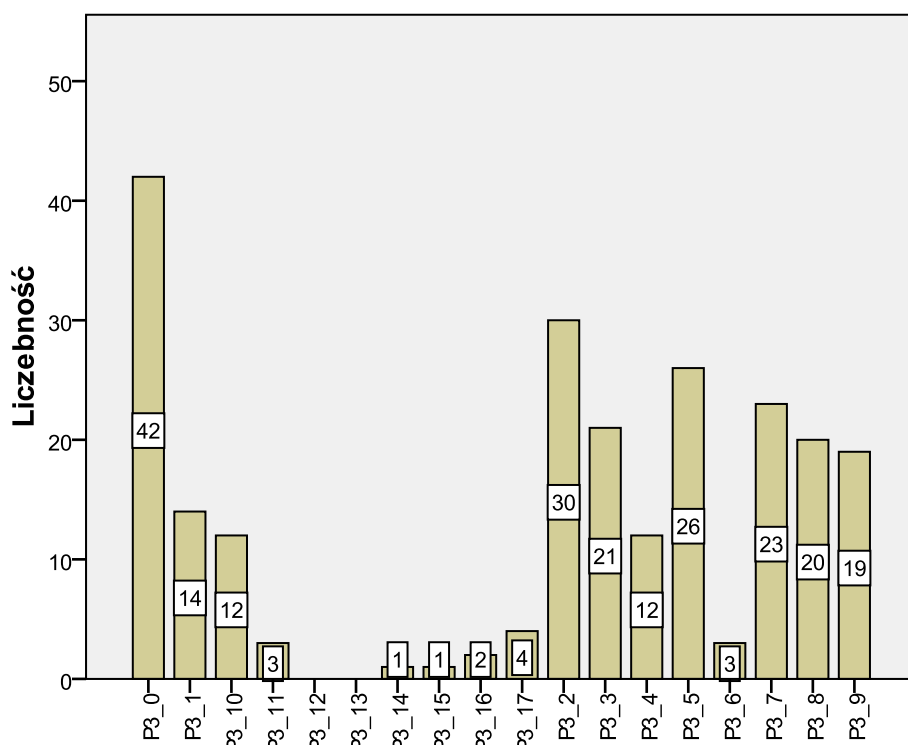
Wykres 4: Rodzice – *Czy miała Pani/miał Pan wpływ na wybór działu dla Pani/Pana dziecka? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P1 R i P2 R)*

Jak pokazują odpowiedzi na kolejne pytania zadane rodzicom w badaniu ankietowym, chcieliby oni mieć wpływ na wybór działu dla swoich dzieci. Na pytanie: *Jaki sposób (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny jest Pani/Pana zdaniem najkorzystniejszy dla Pani/Pana dziecka?* najczęściej udzielili oni odpowiedzi – „rodzice wspólnie z nauczycielem dokonują wyboru”.

Ponadto w 11% przypadków wskazują oni, iż podział powinien uwzględniać umiejętności dziecka, 10% badanych uważa, iż decyzje taką powinien podjąć nauczyciel, 9% badanych uważa, że dziecko powinno dokonać wyboru, zaś około 9% rodziców stwierdziło, iż powinien w szkole funkcjonować tylko dział instrumentalny.

Tabela 8: Rodzice – *Jaki sposób (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny jest Pani/Pana zdaniem najkorzystniejszy dla Pani/Pana dziecka? (P3 R)*

	KODY	ODPOWIEDZI	Liczebność	Procent
P3	P3_0	nie wiem / trudno powiedzieć	42	18,0%
	P3_1	proporcjonalna liczba godzin indywidualnych i zespołowych	14	6,0%
	P3_2	rodzice wspólnie z nauczycielem dokonują wyboru	30	12,9%
	P3_3	decyduje dziecko	21	9,0%
	P3_4	dotychczasowe zasady (obowiązujące w szkole)	12	5,2%
	P3_5	uwzględniający umiejętności dziecka	26	11,2%
	P3_6	uwzględniający wiek dziecka	3	1,3%
	P3_7	decyzja nauczyciela	23	9,9%
	P3_8	tylko instrumentalny (rozwija umiejętności indywidualne)	20	8,6%
	P3_9	niezrozumiałe pytanie	19	8,2%
	P3_10	zespołowy	12	5,2%
	P3_11	więcej zajęć indywidualnych niż zespołowych	3	1,3%
	P3_14	małe, dwuosobowe działy muzykowania zespołowego	1	0,4%
	P3_15	podział jest niepotrzebny	1	0,4%
	P3_16	DI – dzieci zdolne, DZ – przeciętne	2	0,9%
	P3_17	każdy dział jest dobry	4	1,7%
	Ogółem			233



Wykres 5: Rodzice – *Jaki sposób (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny jest Pani/Pana zdaniem najkorzystniejszy dla Pani/Pana dziecka?* (P3 R)

Rodzice z działu muzykowania instrumentalnego i muzykowania zespołowego podobnie wskazują, kto i jak powinien dokonywać podziału na działy, odpowiadając:

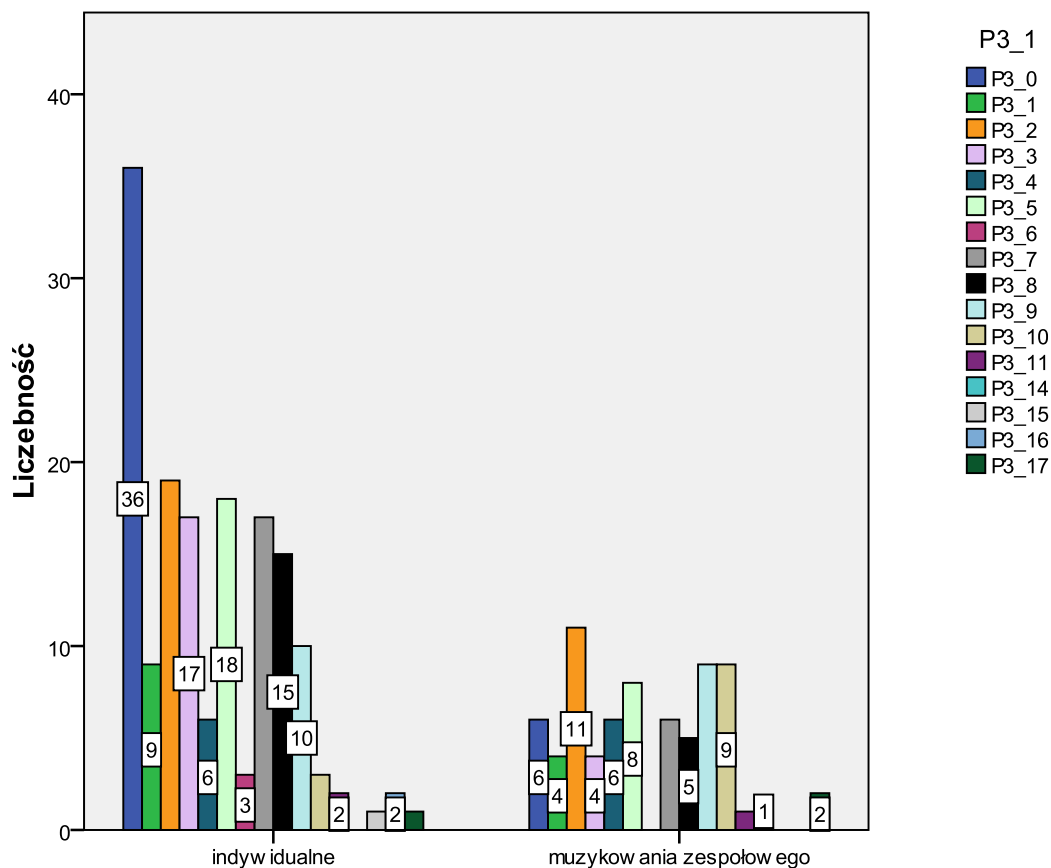
1. rodzice wspólnie z nauczycielem dokonują wyboru – DI 12% i DZ 15%
2. uwzględniający umiejętności dziecka –DI 11% i DZ 11%
3. decyzja nauczyciela –DI 11% i DZ 8%

Znaczne różnice występują w procentowej liczebności wyborów:

1. dział zespołowy – DI 2% i DZ 13%
2. decyduje dziecko – DI 11% i DZ 5%

Tabela 9: Rodzice – *Jaki sposób (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny jest Pani/Pana zdaniem najkorzystniejszy dla Pani/Pana dziecka? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P1 R i P3 R)*

KODY	ODPOWIEDZI	P1	
		indywidualne	muzykowania zespołowego
		Liczebność	Liczebność
P3_1 P3_0	nie wiem / trudno powiedzieć	36	6
P3_1	proporcjonalna liczba godzin indywidualnych i zespołowych	9	4
P3_2	rodzice wspólnie z nauczycielem dokonują wyboru	19	11
P3_3	decyduje dziecko	17	4
P3_4	dotychczasowe zasady (obowiązujące w szkole)	6	6
P3_5	uwzględniający umiejętności dziecka	18	8
P3_6	uwzględniający wiek dziecka	3	0
P3_7	decyzja nauczyciela	17	6
P3_8	tylko instrumentalny (rozwija umiejętności indywidualne)	15	5
P3_9	niezrozumiałe pytanie	10	9
P3_10	zespołowy	3	9
P3_11	więcej zajęć indywidualnych niż zespołowych	2	1
P3_14	małe, dwuosobowe działy	0	1
P3_15	podział jest niepotrzebny	1	0
P3_16	DI – dzieci zdolne, DZ – przeciętne	2	0
P3_17	każdy dział jest dobry	1	2



Wykres 6: Rodzice – *Jaki sposób (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny jest Pani/Pana zdaniem najkorzystniejszy dla Pani/Pana dziecka? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P1 R i P2 R)*

Podobnie, jak rodziców uczniów, zapytano również nauczycieli gry na instrumencie (NI) i nauczycieli prowadzących zespoły (NZ), jaki ich zdaniem jest najkorzystniejszy dla ucznia sposób (przebieg) podziału na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny.

W grupie NI badani wymienili następujące odpowiedzi:

- *nie wiem / trudno powiedzieć*
- *dział instrumentalny dla ucznia zdolnego; zespołowy dla przeciętnego*
- *uwzględniający zdanie i potrzeby ucznia (zdolności)*
- *umożliwiający wszechstronny rozwój ucznia*
- *nie ma sensu w szkole muzycznej I stopnia / nie ma takiej potrzeby (tylko dział instrumentalny, a potem uczeń może wybrać zespół kameralny)*
- *równo po tyle samo godzin z DZ i DI*
- *ten, który wprowadziła szkoła (zgodnie z założeniami pilotażu, reformy)*

- uwzględniający zdanie nauczyciela
- uwzględniający zdanie rodziców
- dział zespołowy dla dobrych uczniów
- klasy początkowe I-III więcej godzin z instrumentu głównego, klasy IV-VI równe podziały
- podział na dwa poziomy: profesjonalny i amatorski
- połączenie zajęć teoretycznych
- inne propozycje (np. 71% DI i 30% DZ; DI – 2 x 45 indywidualne i 1 x 30 zespołowe, DZ – 2 x 45 indywidualne i 2 x 45 zespołowe; DI – 2 x 45 indywidualne i 1 x 45 zespołowe, DZ – 2 x 30 indywidualne i 2 x 30 zespołowe)

Najczęściej wskazywanymi przez nauczycieli indywidualnych najkorzystniejszymi dla uczniów sposobami podziału na dział zespołowy i instrumentalny są:

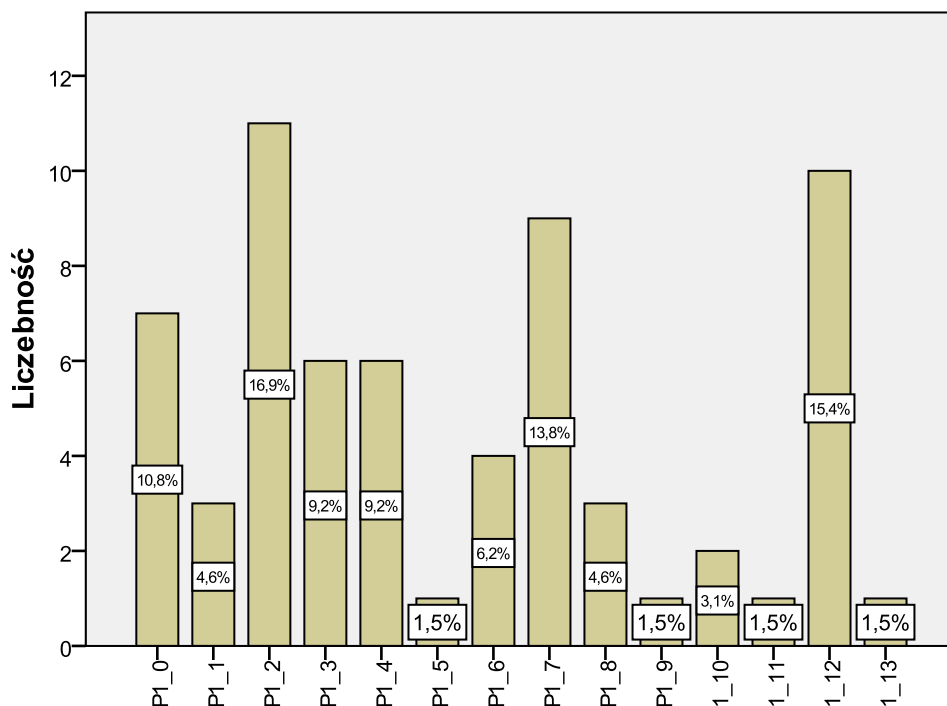
1. uwzględniający zdanie i potrzeby ucznia (zdolności) – 16,9%
2. połączenie zajęć teoretycznych – 15,4%
3. uwzględniający zdanie nauczyciela – a 13, 8%

W tym zakresie występuje zgodność opinii pomiędzy nauczycielami gry na instrumencie a uczniami i ich rodzicami.

Tabela 10: NI – *Jaki sposób (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny jest Pani/Pana zdaniem najkorzystniejszy dla ucznia? (P1 NI)*

KODY		Odpowiedzi		
		N	Procent	
P1	P1_0	nie wiem / trudno powiedzieć	7	10,8%
	P1_1	dział instrumentalny dla ucznia zdolnego; zespołowy dla przeciętnego	3	4,6%
	P1_2	uwzględniający zdanie i potrzeby ucznia (zdolności)	11	16,9%
	P1_3	umożliwiający wszechstronny rozwój ucznia	6	9,2%
	P1_4	nie ma sensu w szkole muzycznej I stopnia / nie ma takiej potrzeby (tylko dział instrumentalny, a potem uczeń może wybrać zespół kameralny)	6	9,2%
	P1_5	równo po tyle samo godzin z DZ i DI	1	1,5%
	P1_6	ten, który wprowadziła szkoła (zgodnie z założeniami pilotażu, reformy)	4	6,2%
	P1_7	uwzględniający zdanie nauczyciela	9	13,8%
	P1_8	uwzględniający zdanie rodziców	3	4,6%

P1_9	dział zespołowy dla dobrych uczniów	1	1,5%
P1_10	klasy początkowe I-III więcej godzin z instrumentu głównego, klasy IV-VI równe podziały	2	3,1%
P1_11	podział na dwa poziomy: profesjonalny i amatorski	1	1,5%
P1_12	połączenie zajęć teoretycznych	10	15,4%
P1_13	inne propozycje	1	1,5%
Ogółem		65	100,0%



Wykres 7: NI – Jaki sposób (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny jest Pani/Pana zdaniem najkorzystniejszy dla ucznia? (P1 NI)

Podobne zdanie wyrażają nauczyciele prowadzący zespoły (NZ).

Wśród najkorzystniejszych dla ucznia sposobów (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny wymieniają oni:

- *DI (dział instrumentalny) dla ucznia zdolnego; DZ (zespołowy) dla przeciętnego*
- *uwzględniający zdanie i potrzeby ucznia (zdolności)*
- *umożliwiający wszechstronny rozwój ucznia*
- *nie ma sensu w szkole muzycznej I stopnia / nie ma takiej potrzeby (tylko dział instrumentalny, a potem uczeń może wybrać zespół kameralny)*
- *równo po tyle samo godzin z DZ i DI*
- *ten, który wprowadziła szkoła (zgodnie z założeniami pilotażu, reformy)*
- *uwzględniający zdanie nauczyciela*

- uwzględniający zdanie rodziców
- dział zespołowy dla dobrych uczniów
- klasy I-III więcej godzin z instrumentu głównego, IV-VI równy podział godzin z DI i DZ
- dział zespołowy (DZ) od I klasy dla wszystkich uczniów
- DI – dla uczniów posiadających predyspozycje do występów solowych; DZ – dla uczniów, dla których występy solowe są stresujące
- dobrowolny podział
- DI (dział instrumentalny) dla wszystkich uczniów; DZ (zespołowy) dla zdolnych
- inne propozycje (np. 71% DI i 30% DZ; DI – 2 x 45 indywidualne i 1 x 30 zespołowe, DZ – 2 x 45 indywidualne i 2 x 45 zespołowe; DI – 2 x 45 indywidualne i 1 x 45 zespołowe, DZ – 2 x 30 indywidualne i 2 x 30 zespołowe)

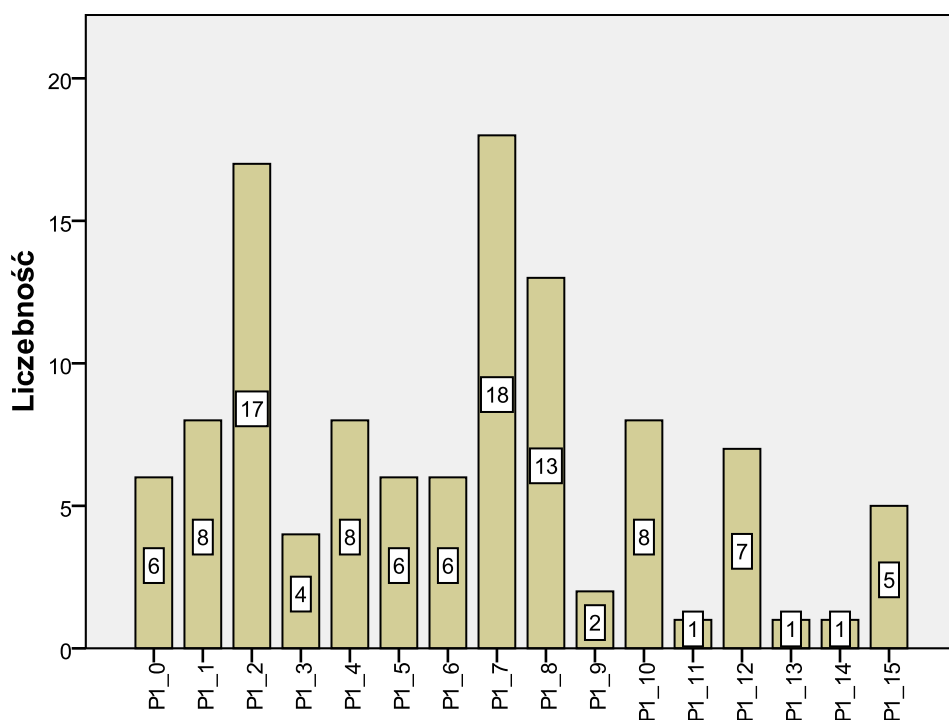
Najczęściej wskazywanymi przez nauczycieli prowadzących zespoły najkorzystniejszymi dla uczniów sposobami podziału na dział zespołowy i instrumentalny są:

1. uwzględniający zdanie nauczyciela – 16, 2%
2. uwzględniający zdanie i potrzeby ucznia (zdolności) – 15,3%
3. uwzględniający zdanie rodziców – 11,7%

Tabela 11: NZ – Jaki sposób (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny jest Pani/Pana zdaniem najkorzystniejszy dla ucznia? (P1 NZ)

			Liczebność	Procent
P1	P1_0	nie wiem / trudno powiedzieć	6	5,4%
	P1_1	DI (dział instrumentalny) dla ucznia zdolnego; DZ (zespołowy) dla przeciętnego	8	7,2%
	P1_2	uwzględniający zdanie i potrzeby ucznia (zdolności)	17	15,3%
	P1_3	umożliwiający wszechstronny rozwój ucznia	4	3,6%
	P1_4	nie ma sensu w szkole muzycznej I stopnia / nie ma takiej potrzeby (tylko dział instrumentalny, a potem uczeń może wybrać zespół kameralny)	8	7,2%
	P1_5	równy podział godzin z DZ i DI	6	5,4%
	P1_6	ten, który wprowadziła szkoła (zgodnie z założeniami pilotażu, reformy)	6	5,4%
	P1_7	uwzględniający zdanie nauczyciela	18	16,2%
	P1_8	uwzględniający zdanie rodziców	13	11,7%
	P1_9	dział zespołowy dla dobrych uczniów	2	1,8%

P1_10	klasy I-III więcej godzin z instrumentu głównego, IV-VI równy podział godzin z DI i DZ	8	7,2%
P1_11	dział zespołowy (DZ) od I klasy dla wszystkich uczniów	1	0,9%
P1_12	DI – dla uczniów posiadających predyspozycje do występów solowych; DZ – dla uczniów, dla których występy solowe są stresujące	7	6,3%
P1_13	dobrowolny podział	1	0,9%
P1_14	DI (dział instrumentalny) dla wszystkich uczniów; DZ (zespołowy) dla zdolnych	1	0,9%
P1_15	inne propozycje (np. 71% DI i 30% DZ; DI – 2 x 45 indywidualne i 1 x 30 zespołowe, DZ – 2 x 45 indywidualne i 2 x 45 zespołowe; DI – 2 x 45 indywidualne i 1 x 45 zespołowe, DZ – 2 x 30 indywidualne i 2 x 30 zespołowe)	5	4,5%
Ogółem		111	100,0%



Wykres 8: NZ – Jaki sposób (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny jest Pani/Pana zdaniem najkorzystniejszy dla ucznia ? (P1 NZ)

Tabela 12: Rodzice, NI, NZ – *Jaki sposób (przebieg) podziału na dział zespołowy i instrumentalny jest Pani/Pana zdaniem najkorzystniejszy dla ucznia? (P1 NZ)*

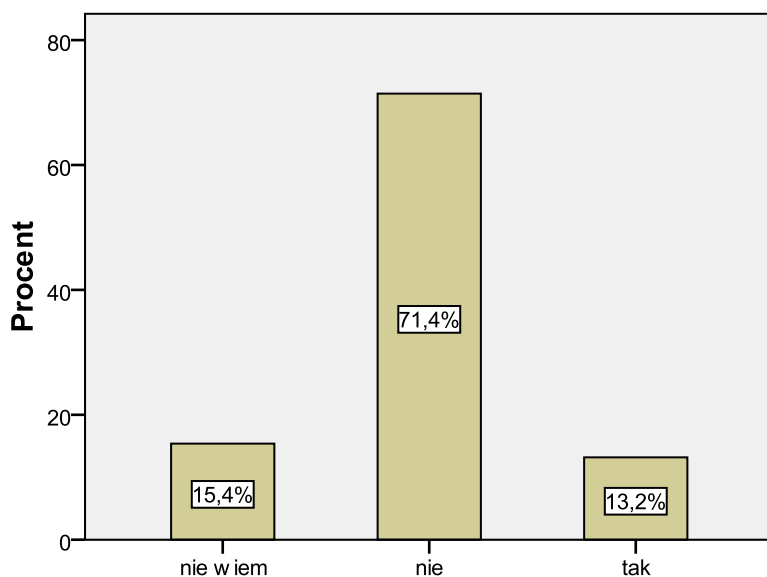
UDZIELONE ODPOWIEDZI	RODZICE	NI	NZ
uwzględniający zdanie nauczyciela	9,9%	13,8%	16,2%
uwzględniający zdanie i potrzeby ucznia (zdolności)	11,2%	16,9%	15,3%
uwzględniający zdanie rodziców	12,9%	4,6%	11,7%

Jak widać na podstawie analizy danych zarówno rodzice uczniów, jak i NI oraz NZ wyrażają dość zgodne opinie co do najkorzystniejszych sposobów podziału na dział zespołowy i instrumentalny.

W nawiązaniu do stopnia możliwości wyboru działu przez uczniów i ich rodziców pytano uczniów o to, czy chcieliby oni w przyszłym roku szkolnym dokonać jego zmiany. Udzielone odpowiedzi pokazały, iż wybór działu dla większości jest zadowalający, 71% uczniów chce pozostać w wybranym dziale również w przyszłym roku szkolnym, nieco ponad 13% chciałoby go zmienić i ponad 15% nie jest jeszcze zdecydowanych.

Tabela 13: Uczniowie – *Czy chcesz w przyszłym roku szkolnym zmienić dział? (P6 U)*

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	nie wiem	28	15,2	15,4	15,4
	nie	129	70,7	71,4	84,6
	tak	24	13,0	13,2	100
	Ogółem	182	98,9	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	2	1,1		
Ogółem		184	100,0		



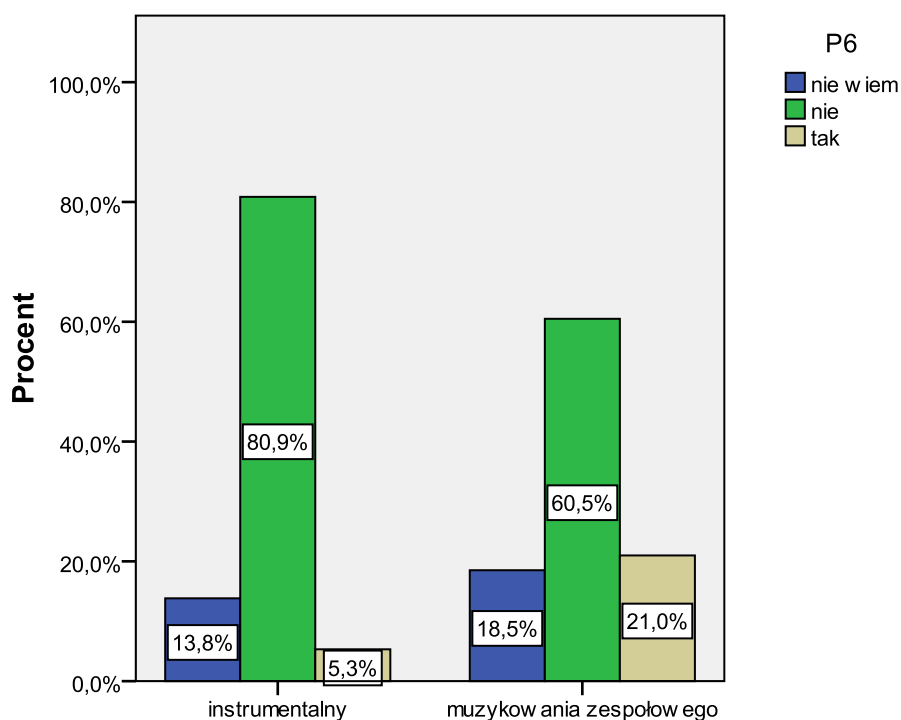
Wykres 9: Uczniowie – *Czy chcesz w przyszłym roku szkolnym zmienić dział?* (P6 U)

Analiza odpowiedzi w podziale na działy, do których uczęszczają uczniowie w bieżącym roku szkolnym, różnicuje odpowiedzi. Uczniowie z działu instrumentalnego w 81% nie chcą zmienić działu, w przypadku działu muzykowania zespołowego takiej odpowiedzi udzieliło 61% badanych. O zmianie działu myśli 5% respondentów z DI i 21% z DZ. Niezdecydowanych w tych grupach jest odpowiednio 14% i 19%.

Tabela krzyżowa 14: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym?* i *Czy chcesz w przyszłym roku szkolnym zmienić dział?* (P1 U z P6 U)

		P1	
		instrumentalny	muzykowania zespołowego
P6	nie wiem	13	15
	nie	76	49
	tak	5	17

Test chi-kwadrat $p=0,003$. Zmienne zależne.

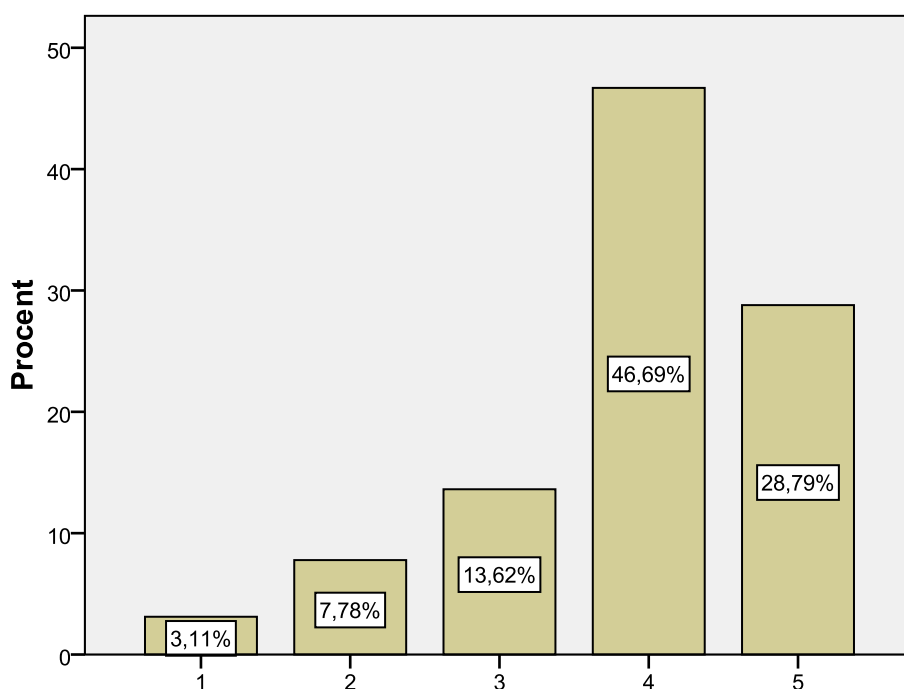


Wykres 10: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym? i Czy chcesz w przyszłym roku szkolnym zmienić dział?* (P1 U z P6 U)

W badaniu ankietowym zapytano również rodziców o to, czy gra dziecka w zespole jest powodem problemów organizacyjnych. Zdecydowana większość rodziców 75,5% wypowiedziała się w badaniach, iż nie mają oni problemów organizacyjnych z powodu gry swoich dzieci w zespole. Zaledwie 11% wskazało odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”, podobny procent wybrał odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Tabela 15: Rodzice – *Czy gra dziecka w zespole sprawia Pani/Panu problemy organizacyjne?* (P4 R)

	Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne				
1 zdecydowanie tak	8	2,5	3,1	3,1
2 raczej tak	20	6,3	7,8	10,9
3 trudno powiedzieć	35	11,1	13,6	24,5
4 raczej nie	120	38,0	46,7	71,2
5 zdecydowanie nie	74	23,4	28,8	100,0
Ogółem	257	81,3	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	59	18,7	
Ogółem	316	100,0		

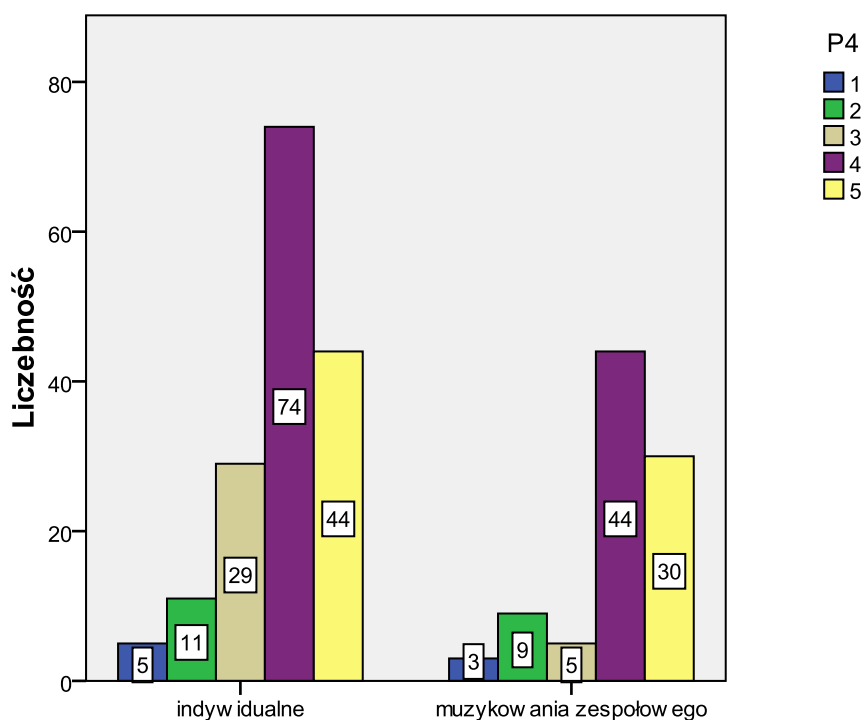


Wykres 11: Rodzice – Czy gra dziecka w zespole sprawia Pani/Panu problemy organizacyjne? (P4 R)

Rodzice uczniów z działu muzykowania zespołowego (81%) częściej niż rodzice uczniów z działu muzykowania instrumentalnego (72%) wskazują na brak problemów organizacyjnych związanych z grą ich dzieci w zespole. Oni też częściej mówią, iż te problemy mają – DZ 12%, DI – 10%.

Tabela 16: Rodzice – Czy gra dziecka w zespole sprawia Pani/Panu problemy organizacyjne? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P4 R i P1 R)

		P1	
		indywidualne	muzykowania zespołowego
		Liczebność	Liczebność
P4	1 zdecydowanie tak	5	3
	2 raczej tak	11	9
	3 trudno powiedzieć	29	5
	4 raczej nie	74	44
	5 zdecydowanie nie	44	30



Wykres 12: Rodzice – Czy gra dziecka w zespole sprawia Pani/Panu problemy organizacyjne? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P4 R i P1 R)

Ci rodzice, którzy udzielili odpowiedzi, iż gra w zespole ich dziecka sprawia problemy organizacyjne, określili w badaniu jakiego rodzaju są to problemy, wymieniając:

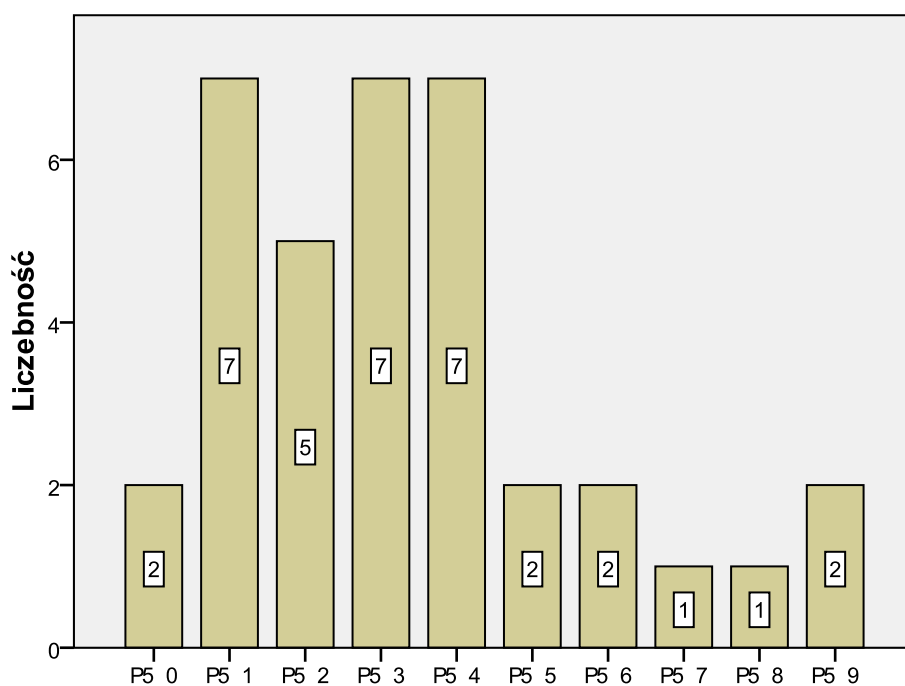
- zajęcia dodatkowe zajmują zbyt dużo czasu
- problem dojazdu
- problemy z „dopasowaniem się” dzieci
- problemy organizacyjne z wyznaczeniem 1 godziny wspólnej
- DZ obniży poziom nauczania i uczenia się dzieci
- problemy z przewozem instrumentów
- trudności w opracowaniu planu zajęć przez szkołę (zajęcia z zespołu pokrywają się z zajęciami kształcenia słuchu)
- brak sal (spotkania zespołów odbywają się w prywatnych domach)

Jako najczęściej występujące problemy badani rodzice wskazują:

- zajęcia dodatkowe zajmują zbyt dużo czasu – 19,4%
- problemy z „dopasowaniem się” dzieci – 19,4%
- problemy organizacyjne z wyznaczeniem 1 godziny wspólnej – 19,4%

Tabela 17: Rodzice – *Proszę opisać, jakiego rodzaju są te problemy (P5 R)*

	KODY	ODPOWIEDZI	Liczebność	Procent
P5	P5_0	nie wiem / trudno powiedzieć	2	5,6%
	P5_1	zajęcia dodatkowe zajmują zbyt dużo czasu	7	19,4%
	P5_2	problem dojazdu	5	13,9%
	P5_3	problemy z „dopasowaniem się” dzieci	7	19,4%
	P5_4	problemy organizacyjne z wyznaczeniem 1 godziny wspólnej	7	19,4%
	P5_5	DZ obniży poziom nauczania i uczenia się dzieci	2	5,6%
	P5_6	problemy z przewozem instrumentów	2	5,6%
	P5_7	trudności w opracowaniu planu zajęć przez szkołę	1	2,8%
	P5_8	brak sal (spotkania zespołów odbywają się w prywatnych domach)	1	2,8%
	P5_9	nic	2	5,6%
Ogółem			36	100,0%

**Wykres 13:** Rodzice – *Proszę opisać, jakiego rodzaju są te problemy (P5 R)*

Rodzice uczniów z działu instrumentalnego wśród problemów najczęściej wskazują:

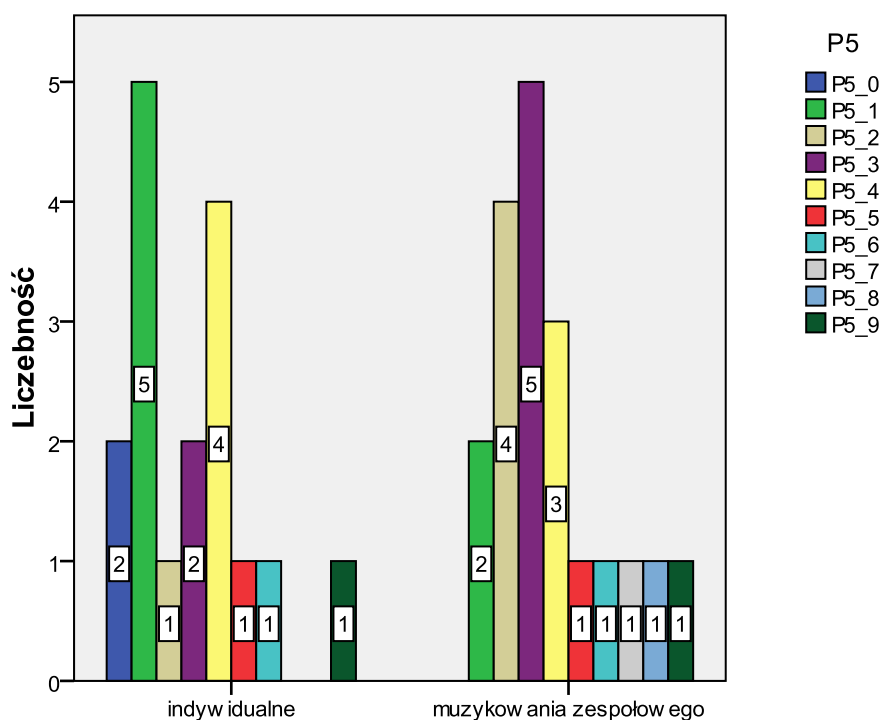
1. zajęcia dodatkowe zajmują zbyt dużo czasu – 5 wskazań
2. problemy organizacyjne z wyznaczeniem 1 godziny wspólnej – 4 wskazania

Z kolei rodzice uczniów z działu muzykowania zespołowego wymieniają najczęściej następujące problemy:

1. problemy z „dopasowaniem się” dzieci – 5 wskazań
2. problem dojazdu – 4 wskazania

Tabela krzyżowa 18: Rodzice – *Proszę opisać, jakiego rodzaju są te problemy i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P5 R i P1 R)*

			P1	
			indywidualne	muzykowania zespołowego
			Liczebność	Liczebność
P5	P5_0	nie wiem / trudno powiedzieć	2	0
	P5_1	zajęcia dodatkowe zajmują zbyt dużo czasu	5	2
	P5_2	problem dojazdu	1	4
	P5_3	problemy z „dopasowaniem się” dzieci	2	5
	P5_4	problemy organizacyjne z wyznaczeniem 1 godziny wspólnej	4	3
	P5_5	DZ obniży poziom nauczania i uczenia się dzieci	1	1
	P5_6	problemy z przewozem instrumentów	1	1
	P5_7	trudności w opracowaniu planu zajęć przez szkołę	0	1
	P5_8	brak sal (spotkania zespołów odbywają się w prywatnych domach)	0	1
	P5_9	nic	1	1



Wykres 14: Rodzice – Proszę opisać, jakiego rodzaju są te problemy i W jakim dziale uczą się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P1 R i P5 R)

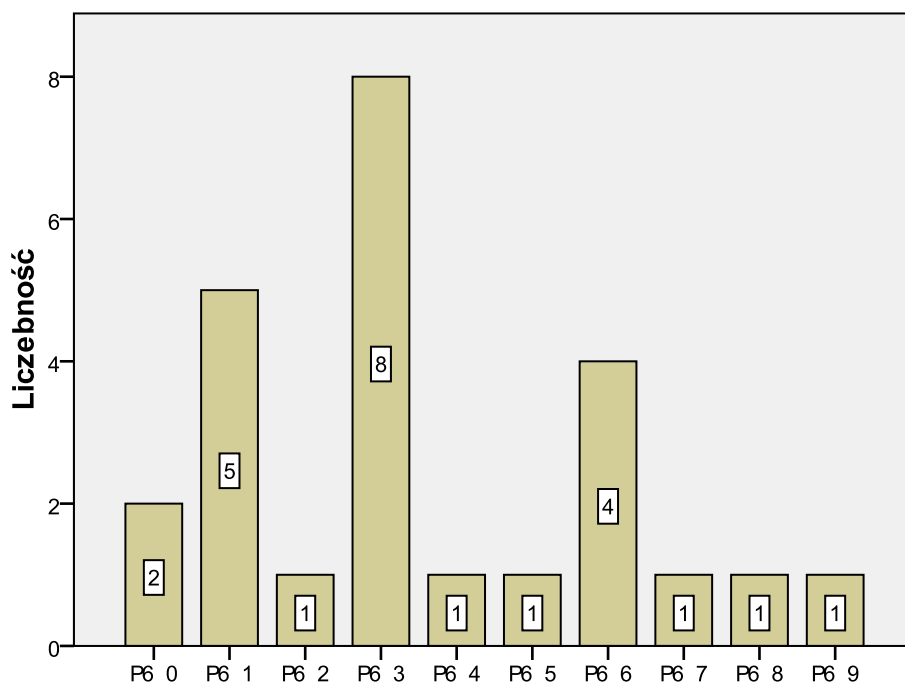
Jako rozwiązanie wskazanych przez nich problemów badani rodzice najczęściej proponują:

1. lepiej planować czas – 32,0%
2. ograniczyć lub zlikwidować zajęcia dodatkowe, zespoły – 20%
3. wprowadzając szkoły jednozmicianowe – 16,0%

Tabela 19: Rodzice – Jeśli w pytaniu 4 wybrana została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę opisać co należy zrobić, żeby zminimalizować te problemy? (P6 R)

	KODY	ODPOWIEDZI	Liczebność	Procent
P6	P6_0	nie wiem / trudno powiedzieć	2	8,0%
	P6_1	ograniczyć lub zlikwidować zajęcia dodatkowe, zespoły	5	20,0%
	P6_2	podział należy wprowadzić później	1	4,0%
	P6_3	lepiej planować czas	8	32,0%
	P6_4	wprowadzić podział uwzględniający wiek, miejsce zamieszkania, zaangażowanie	1	4,0%
	P6_5	zbyt mało udostępnionych sal dla dzieci do ćwiczeń	1	4,0%
	P6_6	szkoły jednozmicianowe	4	16,0%

	P6_7	nie ma rozwiązania	1	4,0%
	P6_8	korelacje zajęć szkoły muzycznej i ogólnokształcącej	1	4,0%
	P6_9	zapewnić dobry sprzęt i kadre	1	4,0%
Ogółem			25	100,0%



Wykres 15: Jeśli w pytaniu 4 wybrana została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę opisać co należy zrobić, żeby zminimalizować te problemy? (P6 R)

Badani rodzice uczniów wskazując na problem, iż „zajęcia dodatkowe zajmują zbyt dużo czasu” jako rozwiązanie proponują „ograniczyć lub zlikwidować zajęcia dodatkowe, zespoły”.

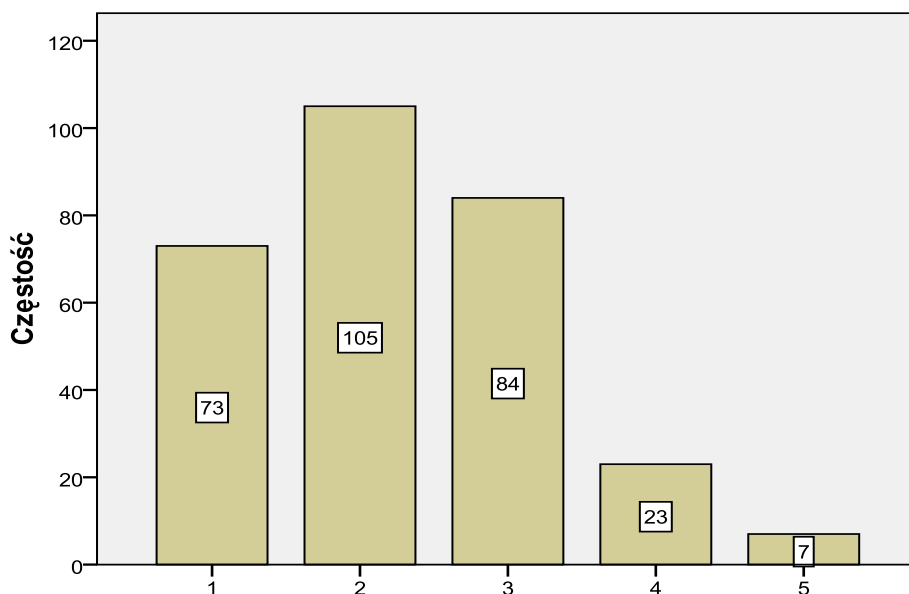
Jak muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ucznia?

Podjmując próby odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój uczniów, zapytano w badaniu ankietowym rodziców, czy uważają, że istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności dziecka.

Większość rodziców 61% wybrała odpowiedź „zdecydowanie tak” i „raczej tak”. Nieco ponad 2% określiło, iż ta zależność w ogóle nie zachodzi i około 8% stwierdziła, iż raczej nie występuje.

Tabela 21: Rodzice – Czy Pani/Pana zdaniem istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności Pani/Pana dziecka? (P7 R)

		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	1 zdecydowanie tak	73	23,1	25,0	25,0
	2 raczej tak	105	33,2	36,0	61,0
	3 trudno powiedzieć	84	26,6	28,8	89,7
	4 raczej nie	23	7,3	7,9	97,6
	5 zdecydowanie nie	7	2,2	2,4	100,0
	Ogółem	292	92,4	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	24	7,6		
Ogółem		316	100,0		



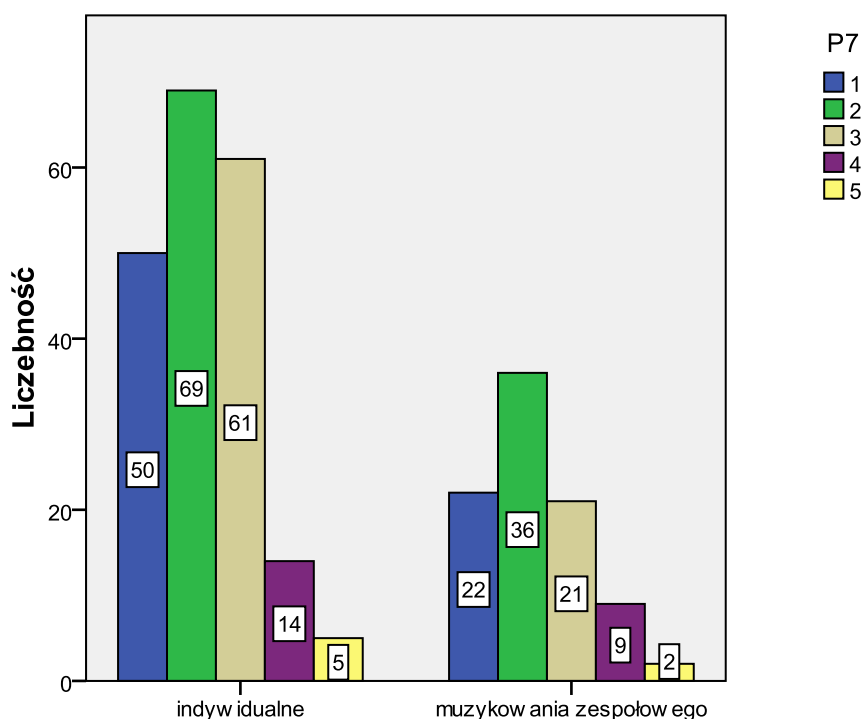
Wykres 16: Rodzice – Czy Pani/Pana zdaniem istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności Pani/Pana dziecka? (P7 R)

Prawie w takim samym stopniu wspomnianą zależność dostrzegają rodzice uczniów uczących się w bieżącym roku szkolnym w dziale muzykowania instrumentalnego, jak

i muzykowania zespołowego. Z DI rodzice wybrali odpowiedź potwierdzającą powiązanie w 60% odpowiedziach, zaś z DZ w 64%. Brak tej zależności wskazuje 10% rodziców, których dzieci uczęszczają do działu instrumentalnego i 12% z działu muzykowania zespołowego.

Tabela krzyżowa 22: Rodzice – Czy Pani/Pana zdaniem istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności Pani/Pana dziecka? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P7 R i P1 R)

		P1	
		indywidualne	muzykowania zespołowego
		Liczebność	Liczebność
P7	1 zdecydowanie tak	50	22
	2 raczej tak	69	36
	3 trudno powiedzieć	61	21
	4 raczej nie	14	9
	5 zdecydowanie nie	5	2

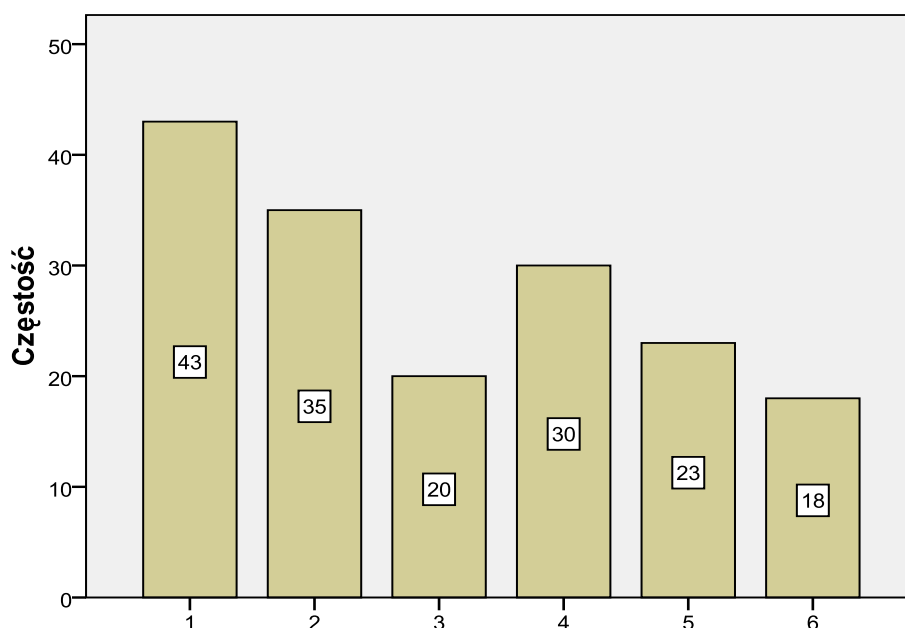


Wykres 17: Rodzice – Czy Pani/Pana zdaniem istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności Pani/Pana dziecka? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P7 R i P1 R)

Wskazując na zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych instrumentalnych umiejętności dziecka, rodzice w badaniach ankietowych próbowali wskazać stopień tej zależności. Największa grupa respondentów – ponad 25% oceniła, iż wspomniane powiązanie przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności w najwyższym stopniu określonym na sześciostopniowej skali (od 1 do 6). 10% badanych oceniła, że gra w zespole hamuje w wysokim stopniu rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia.

Tabela 23: Rodzice –Jeśli na pytanie 7 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę zaznaczyć, jaka jest ta zależność (P8 R)

		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	1 przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia	43	13,6	25,4	25,4
	2	35	11,1	20,7	46,2
	3	20	6,3	11,8	58,0
	4	30	9,5	17,8	75,7
	5	23	7,3	13,6	89,3
	6 hamuje rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia	18	5,7	10,7	100,0
	Ogółem	169	53,5	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	147	46,5		
	Ogółem	316	100,0		

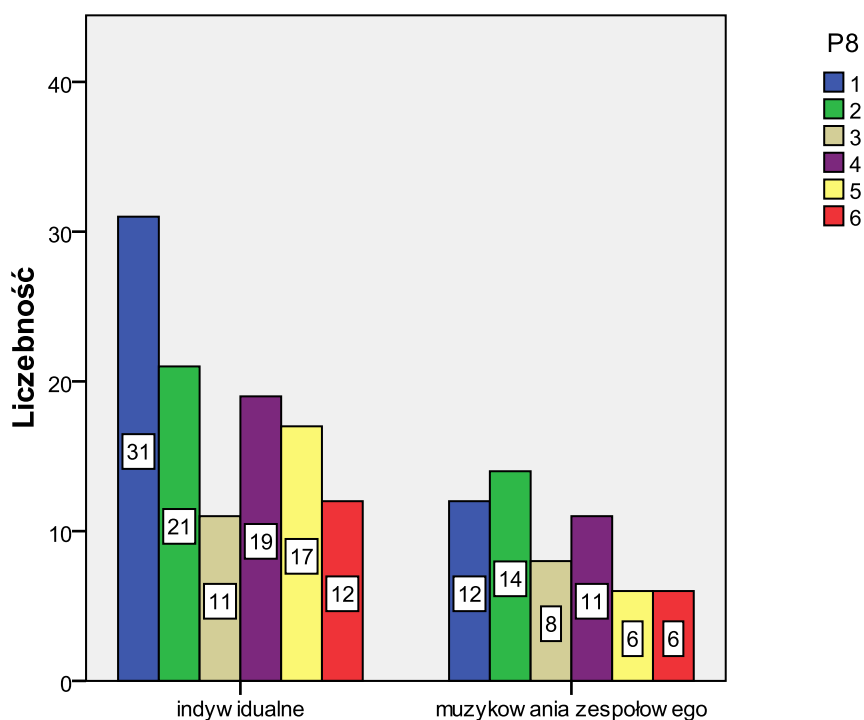


Wykres 18: Rodzice – Jeśli na pytanie 7 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę zaznaczyć, jaka jest ta zależność (P8 R)

Niezależnie od działu, w którym uczą się dzieci, rodzice w ponad połowie stwierdzają, iż gra w dziale muzykowania zespołowego przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów. Odpowiedź oznaczoną symbolami 1 i 2 wybrało 52% rodziców dzieci uczących się w dziale instrumentalnym i 50% rodziców uczniów uczących się w dziale muzykowania zespołowego.

Tabela krzyżowa 24: Rodzice – Jeśli na pytanie 7 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę zaznaczyć, jaka jest ta zależność i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P8 R i P1 R)

		P1	
		indywidualne	muzykowania zespołowego
		Liczebność	Liczebność
P8	1 przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia	31	12
	2	21	14
	3	11	8
	4	19	11
	5	17	6
	6 hamuje rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia	12	6

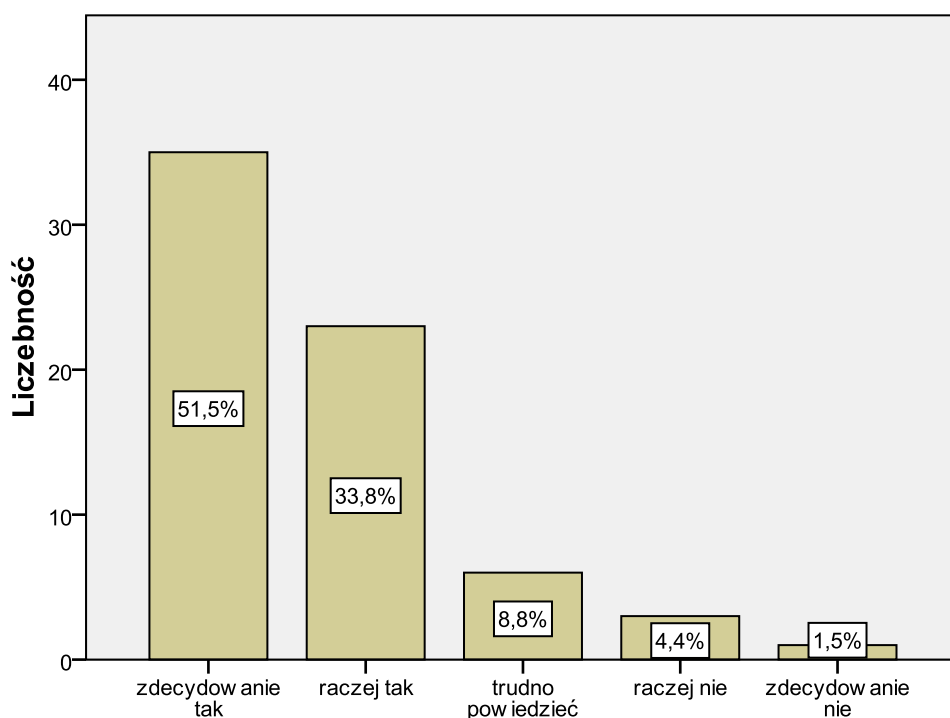


Wykres 19: Rodzice – Jeśli na pytanie 7 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę zaznaczyć, jaka jest ta zależność i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P8 R i P1 R)

Również nauczycieli prowadzących zajęcia gry na instrumencie z uczniami, podobnie jak rodziców, zapytano o to, czy istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów. 84% NI wskazało odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

Tabela 25: NI – Czy Pani/Pana zdaniem istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów? (P2 NI)

		Częstość	Procent
P2	zdecydowanie tak	35	50,7
	raczej tak	23	33,3
	trudno powiedzieć	6	8,7
	raczej nie	3	4,3
	zdecydowanie nie	1	1,4
	Ogółem	68	98,6
Braki danych	Systemowe braki danych	1	1,4
Ogółem		69	100,0



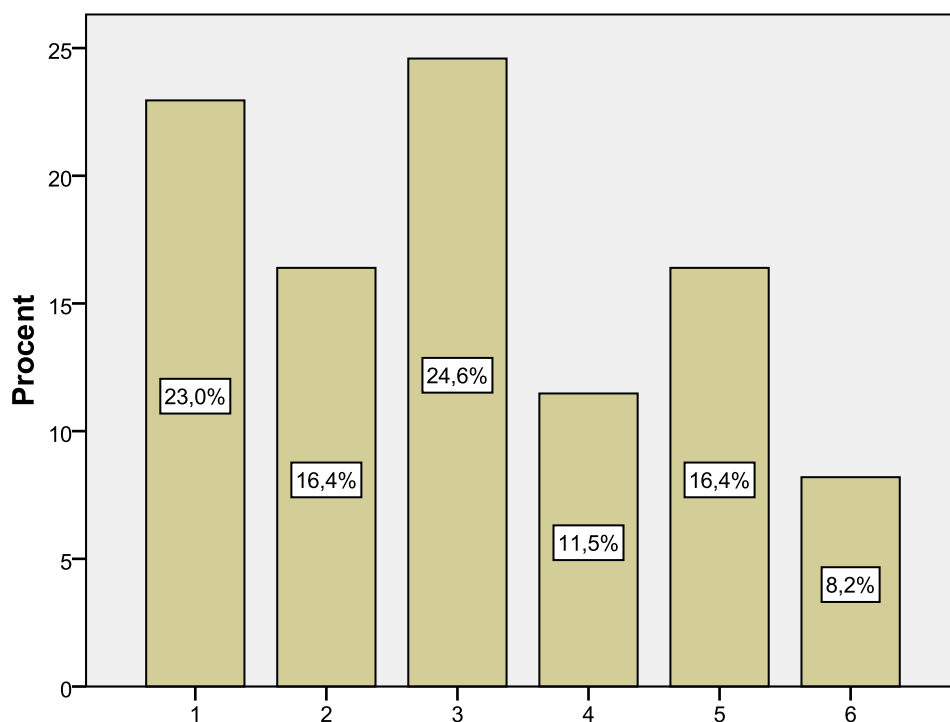
Wykres 20: NI – Czy Pani/Pana zdaniem istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów? (P2 NI)

Wskazując na zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych instrumentalnych umiejętności dziecka, NI w badaniach ankietowych próbowali wskazać stopień tej zależności. 23% grupa respondentów oceniła, iż wspomniane powiązanie przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów w najwyższym stopniu określonym na sześciostopniowej skali (od 1 do 6). 16,4% badanych oceniła, że gra w zespole hamuje w stopniu 5 rozwój indywidualnych instrumentalnych umiejętności ucznia. Razem 64% badanych NI stwierdziło, iż gra w dziale muzykowania zespołowego przyspiesza rozwój umiejętności indywidualnych uczniów, zaś 36% - hamuje rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia.

Tabela 26: NI – Jeśli na pytanie 2 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę zaznaczyć, jaka jest ta zależność (P3 NI)

		Częstość	Procent
P3	1 przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia	14	23,0
	2	10	16,4
	3	15	24,6
	4	7	11,5

5	10	16,4
6 hamuje rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia	5	8,2
Ogółem	61	100,0
Braki danych Systemowe braki danych	8	
Ogółem	69	



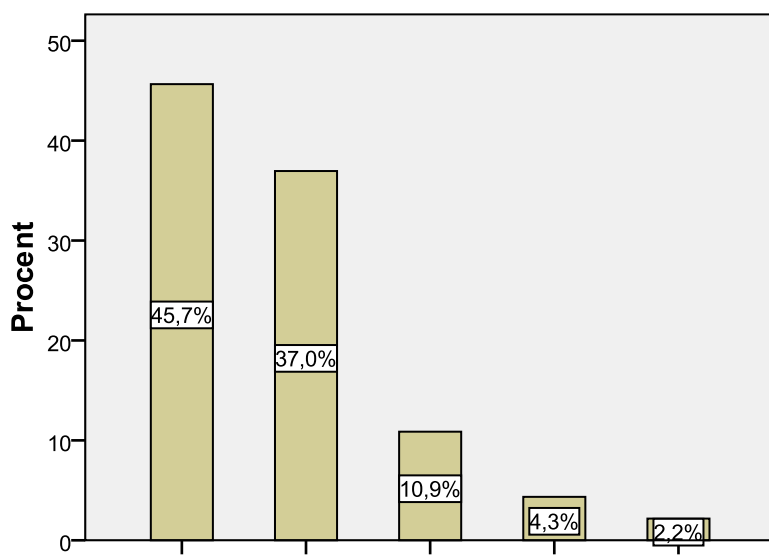
Wykres 21: NI – Jeśli na pytanie 2 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę zaznaczyć, jaka jest ta zależność (P3 NI)

Również nauczycieli prowadzących zajęcia zespołowe z uczniami zapytano się o to, czy istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów. 82,7% NZ wskazało odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

Tabela 27: NZ – Czy Pani/Pana zdaniem istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów? (P2 NZ)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	1 zdecydowanie tak	42	38,9	45,7	45,7
	2 raczej tak	34	31,5	37,0	82,7
	3 trudno powiedzieć	10	9,3	10,9	93,6

	4 raczej nie	4	3,7	4,3	97,9
	5 zdecydowanie nie	2	1,9	2,2	100,0
	Ogółem	92	85,2	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	16	14,8		
Ogółem		108	100,0		



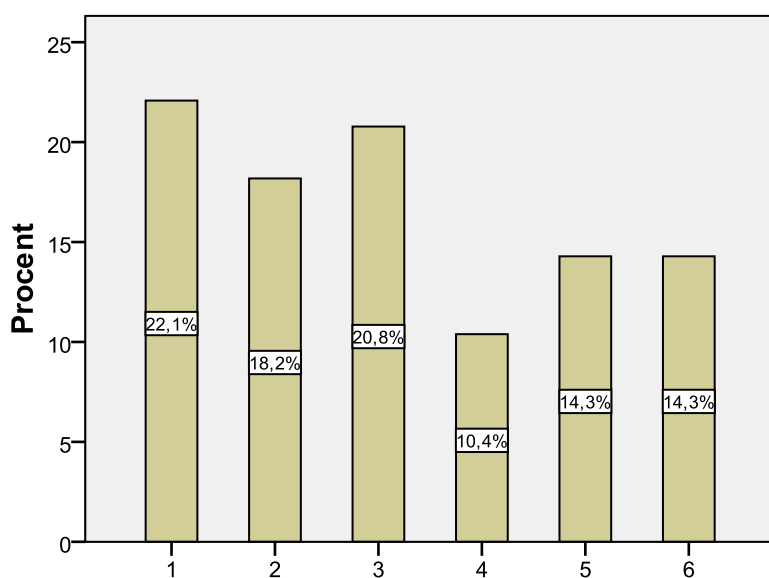
Wykres 22: NZ – Czy Pani/Pana zdaniem istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów? (P2 NZ)

Wskazując na zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności dziecka, NZ w badaniach ankietowych próbowali wskazać stopień tej zależności. Największa grupa respondentów – ponad 22,1% oceniła, iż wspomniane powiązanie przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności w najwyższym stopniu określonym na sześciostopniowej skali (od 1 do 6). 14,3% badanych oceniła, że gra w zespole hamuje w stopniu najwyższym rozwój indywidualnych instrumentalnych umiejętności ucznia.

Tabela 28: NZ – Jeśli na pytanie 2 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę zaznaczyć, jaka jest ta zależność (P3 NZ)

	Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
--	------------	---------	-----------------	---------------------

Ważne	1 przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia	17	15,7	22,1	22,1
	2	14	13,0	18,2	40,3
	3	16	14,8	20,8	61,0
	4	8	7,4	10,4	71,4
	5	11	10,2	14,3	85,7
	6 hamuje rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia	11	10,2	14,3	100,0
	Ogółem	77	71,3	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	31	28,7		
Ogółem		108	100,0		



Wykres 23: NZ – Jeśli na pytanie 2 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę zaznaczyć, jaka jest ta zależność (P3 NZ)

Sami uczniowie, podkreślając wiele walorów muzykowania zespołowego, są jednocześnie świadomi, iż walory dydaktyczne i rozwojowe tej formy muzykowania nie są jednoznaczne. Z jednej strony jest to bowiem redukcja stresu:

„... właściwie to ja gram z Panią akompaniorką... bardzo ją lubię, no i to tak samo, jak bym grała w zespole tak właściwie... Na przykład w zespole to czasem już piąty raz zaczynamy,

a moja koleżanka ciągle gra to samo źle... To jest czasem denerwujące. Czasami łatwiej grać w zespole... W zespole gram na pewno łatwiejsze rzeczy niż solo, może mniej się stresuję, bo wiem, że zawsze się mogę odnaleźć... Chociaż jak gram solo to też, bo mam akompaniament...”

W zespole można się nawet pośmiać:

„...w zespole czasami się można pośmiać, albo na przykład nie jest tak, że jak się pomyłę, to Pani krzyczy tylko na mnie. Jak później inna osoba się pomyli, to Pani mnie może pochwalić, a jakbym grała solo i się pomyliła, to Pani by mnie okrzyczyła i później całą lekcję by o tym pamiętała...”

„... w zespole można się pośmiać, to prawda, ale ja mam akurat taką sytuację, że z Panem Piotrem można się i na lekcji pośmiać, jak się jest samemu... (...) W zespole jeśli Pani na przykład każe zagrać drugiemu głosowi coś, to można sobie poszeptać z kolegą, można podczas próby rzuć gumę, robić balony i się wszyscy śmieją.”

Uczniowie dostrzegając także inne, rozwojowo ważniejsze cechy muzykowania zespołowego, jak „uczenie odpowiedzialności”, czy „współgranie”, wskazując jednak na większe możliwości uczenia się w czasie lekcji indywidualnych:

„... jakby był sam zespół to nie nauczylibyśmy się tyle, bo Pani nie mogłaby na przykład nam powiedzieć, co jest źle, tylko powiedziała, że to mamy poprawić i nie powiedziała na przykład jak... A jak mamy jeszcze tą lekcję solową, to może mi to wszystko wytłumaczyć...”

W badaniu ankietowym rodzice mieli za zadanie określić, jaki rodzaj zajęć gry na instrumencie – indywidualny czy zespołowy – jest bardziej motywujący dziecko do:

- zainteresowania muzyką
- samodzielnej nauki w domu
- występów publicznych

Badani sami wyróżnili jeszcze inne kategorie, które wydały im się istotne do opisu zjawiska, tj.:

- samodzielne muzykowanie
- nauka współodpowiedzialności za zadanie
- satysfakcja z osiągniętych wyników
- mobilizacja do dalszej nauki

- prezentacja osiągniętych wyników muzycznych w rodzinie
- czerpanie radości z muzyki
- rozwijanie umiejętności muzycznych
- więcej się może nauczyć
- opanowanie techniki gry na instrumencie

Rodzice wskazali, że gra na instrumencie w dziale indywidualnym bardziej motywuje do:

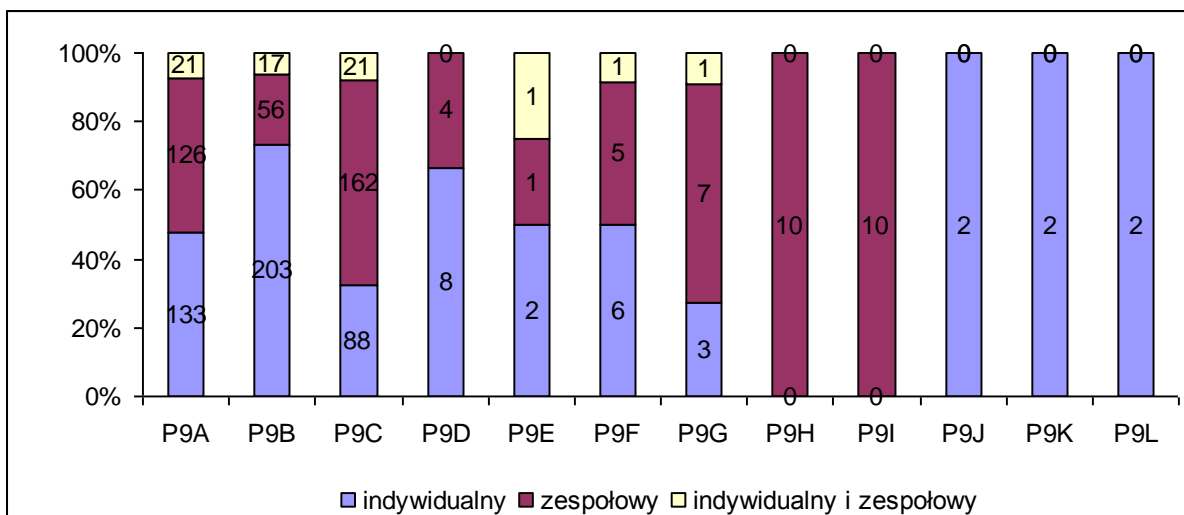
1. zainteresowania muzyką
2. samodzielnej nauki w domu

Rodzice wskazali, że gra na instrumencie w dziale muzykowania zespołowego bardziej motywuje do:

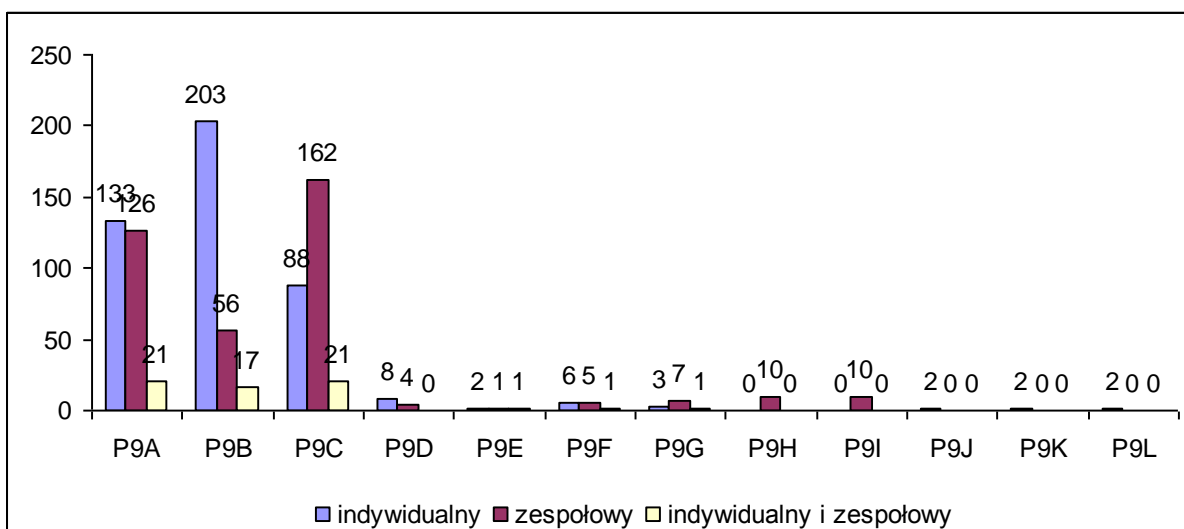
1. występów publicznych
2. prezentacji osiągniętych wyników muzycznych w rodzinie
3. czerpania radości z muzyki

Tabela 29: Rodzice – *Jaki rodzaj zajęć gry na instrumencie – indywidualny czy zespołowy – jest bardziej motywujący Pani/Pana dziecko do...? (P9 R)*

	ODPOWIEDZI	indywidualny i zespołowy		
		indywidualny	zespołowy	indywidualny i zespołowy
P9A	zainteresowania muzyką	133	126	21
P9B	samodzielnej nauki w domu	203	56	17
P9C	występów publicznych	88	162	21
P9D	samodzielnego muzykowania	8	4	0
P9E	nauki współodpowiedzialności za zadanie	2	1	1
P9F	satysfakcji z osiągniętych wyników	6	5	1
P9G	mobilizacji do dalszej nauki	3	7	1
P9H	prezentacji osiągniętych wyników muzycznych w rodzinie	0	10	0
P9I	czerpania radości z muzyki	0	10	0
P9J	rozwijania umiejętności muzycznych	2	0	0
P9K	więcej się może nauczyć	2	0	0
P9L	opanowania techniki gry na instrumencie	2	0	0



Wykres 24: Rodzice – Jaki rodzaj zajęć gry na instrumencie – indywidualny czy zespołowy – jest bardziej motywujący Pani/Pana dziecko do...? (P9 R)



Wykres 25: Rodzice – Jaki rodzaj zajęć gry na instrumencie – indywidualny czy zespołowy – jest bardziej motywujący Pani/Pana dziecko do...? (P9 R)

Tabela krzyżowa 30: Rodzice – Jaki rodzaj zajęć gry na instrumencie – indywidualny czy zespołowy – jest bardziej motywujący Pani/Pana dziecko do... ? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P3 R i P1 R)

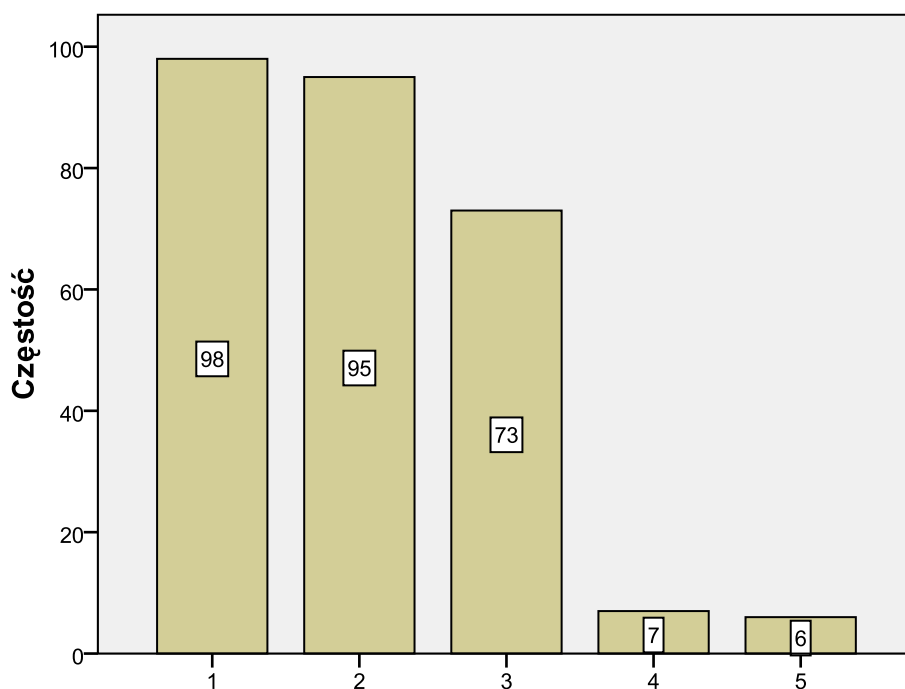
		P1	
		indywidualny	muzykowania zespołowego
		Liczebność	Liczebność
P9A	Indywidualny	105	28
	Zespołowy	71	55
	indywidualny i zespołowy	15	6

P9B	Indywidualny	154	49
	Zespołowy	25	31
	indywidualny i zespołowy	12	5
P9C	Indywidualny	78	10
	Zespołowy	91	71
	indywidualny i zespołowy	16	5
P9D	Indywidualny	5	3
	Zespołowy	2	2
P9E	Indywidualny	1	1
	Zespołowy	1	0
	indywidualny i zespołowy	1	0
P9F	Indywidualny	5	1
	Zespołowy	3	2
	indywidualny i zespołowy	1	0
P9G	Indywidualny	3	0
	Zespołowy	5	2
	indywidualny i zespołowy	1	0
P9I	Zespołowy	2	8
P9J	Indywidualny	0	2
P9K	Indywidualny	0	2
P9L	Indywidualny	0	2

Badani rodzice wykazują zadowolenie z wyboru działu dla swojego dziecka. 69% badanych określiło, iż wybór działu spełnił ich oczekiwania. Zaledwie 4,7% rodziców wskazuje na niezadowolenie z wyboru działu dla swojego dziecka

Tabela 31: Rodzice – Czy wybór działu dla dziecka spełnił Pani/Pana oczekiwania?
(P10 R)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	1 zdecydowanie tak	98	31,0	35,1	35,1
	2 zdecydowanie tak	95	30,1	34,1	69,2
	3 trudno powiedzieć	73	23,1	26,2	95,3
	4 raczej nie	7	2,2	2,5	97,8
	5 zdecydowanie nie	6	1,9	2,2	100,0
	Ogółem	279	88,3	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	37	11,7		
Ogółem		316	100,0		

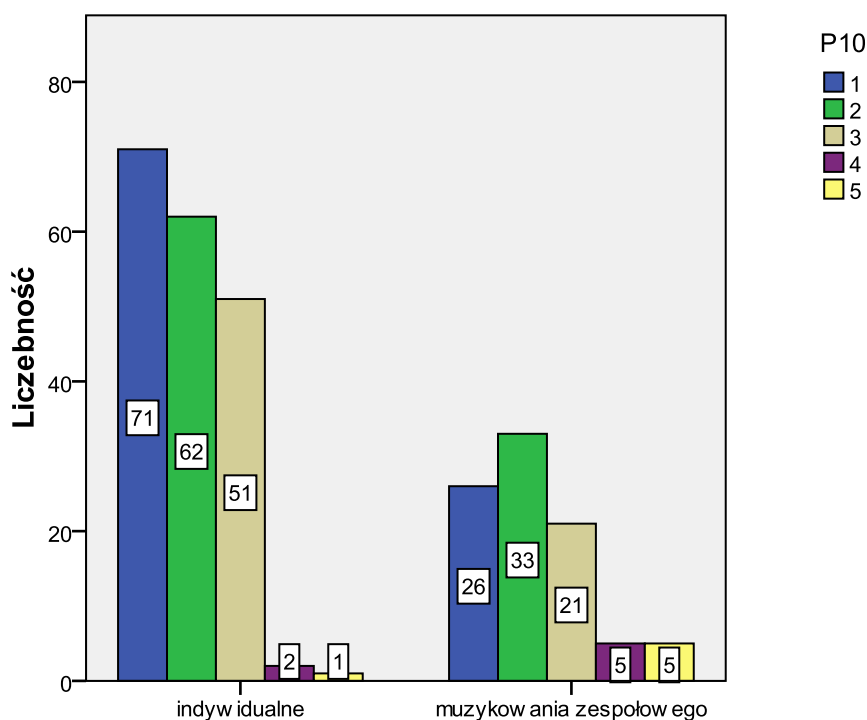


Wykres 26: Rodzice – Czy wybór działu dla dziecka spełnił Pani/Pana oczekiwania? (P10 R)

Zarówno rodzice uczniów z działu muzykowania zespołowego, jak i instrumentalnego częściej wybierają odpowiedź „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, przy odpowiedzi na pytanie: *Czy wybór działu dla dziecka spełnił Pani/Pana oczekiwania?* – 71% rodziców z DI i 64% z DZ.

Tabela krzyżowa 32: Rodzice – Czy wybór działu dla dziecka spełnił Pani/Pana oczekiwania? i *W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko?* (P10 R i P1 R)

		P1	
		indywidualne	muzykowania zespołowego
		Liczebność	Liczebność
P10	1 zdecydowanie tak	71	26
	2 raczej tak	62	33
	3 trudno powiedzieć	51	21
	4 raczej nie	2	5
	5 zdecydowanie nie	1	5



Wykres 27: Rodzice – *Czy wybór działu dla dziecka spełnił Pani/Pana oczekiwania? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P10 R i P1 R)*

Wśród powodów zadowolenia z wyboru działu dla swojego dziecka w bieżącym roku szkolnym badani rodzice wymieniają:

- *zadowolenie dziecka – radość*
- *rozwój talentu i umiejętności*
- *ciekawe zajęcia*
- *dziecko czuje się w zespole bezpiecznie i nie boi się występów*
- *dziecko polubiło muzykę*
- *dziecko chętniej ćwiczy*
- *równowaga programowa*
- *dziecko uczy się obowiązkowości*
- *dziecko ma dobry kontakt z nauczycielem*
- *uczy się współpracy*
- *dziecko rozwija umiejętności słuchowe*
- *dziecko uczy się samodzielności*
- *dziecko ma większą możliwość brania udziału w konkursach*
- *muzyka stała się pasją mojego dziecka*
- *dziecko jest w DI, ale chętnie grałoby w DZ*

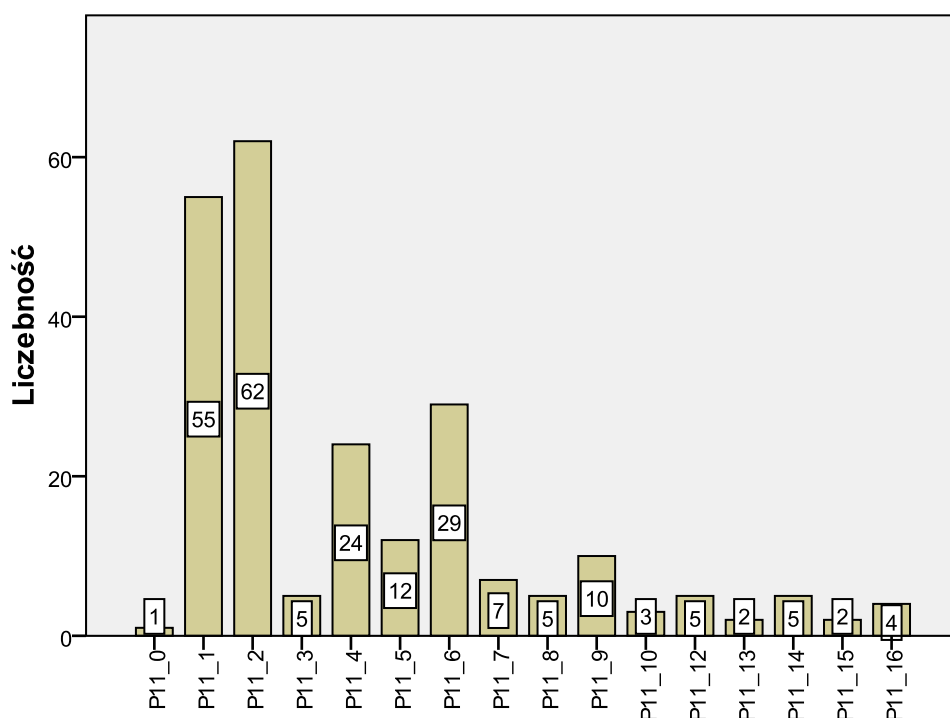
- *muzyka rozwija dziecko*

Najczęściej wymienianymi przez rodziców powodami zadowolenia z wyboru działu są:

1. rozwój talentu i umiejętności – 26,8%
2. zadowolenie dziecka – radość – 23,8%
3. dziecko chętniej ćwiczy – 12,6%

Tabela 33: Rodzice – *Jeśli tak, to proszę napisać dlaczego?* (P11 R)

	KODY	ODPOWIEDZI	Liczebność	Procent
P11	P11_0	nie wiem / trudno powiedzieć	1	0,4%
	P11_1	zadowolenie dziecka – radość	55	23,8%
	P11_2	rozwój talentu i umiejętności	62	26,8%
	P11_3	ciekawe zajęcia	5	2,2%
	P11_4	dziecko czuje się w zespole bezpiecznie i nie boi się występów	24	10,4%
	P11_5	dziecko polubiło muzykę	12	5,2%
	P11_6	dziecko chętniej ćwiczy	29	12,6%
	P11_7	równowaga programowa	7	3,0%
	P11_8	dziecko uczy się obowiązkowości	5	2,2%
	P11_9	dziecko ma dobry kontakt z nauczycielem	10	4,2%
	P11_10	uczy się współpracy	3	1,2%
	P11_11	dziecko rozwija umiejętności słuchowe	1	0,4%
	P11_12	dziecko uczy się samodzielności	5	2,2%
	P11_13	dziecko ma większą możliwość brania udziału w konkursach	2	0,9%
	P11_14	muzyka stała się pasją mojego dziecka	5	2,2%
	P11_15	dziecko jest w DI, ale chętnie grałoby w DZ	2	0,8%
P11_16	muzyka rozwija dziecko	4	1,6%	
Ogółem				100,0%



Wykres 28: Rodzice – *Jeśli tak, to proszę napisać dlaczego?* (P11 R)

Rodzice uczniów z działu instrumentalnego jako powód zadowolenia najczęściej wskazują:

1. rozwój talentu i umiejętności – 38,8%
2. zadowolenie dziecka – radość – 21,8%

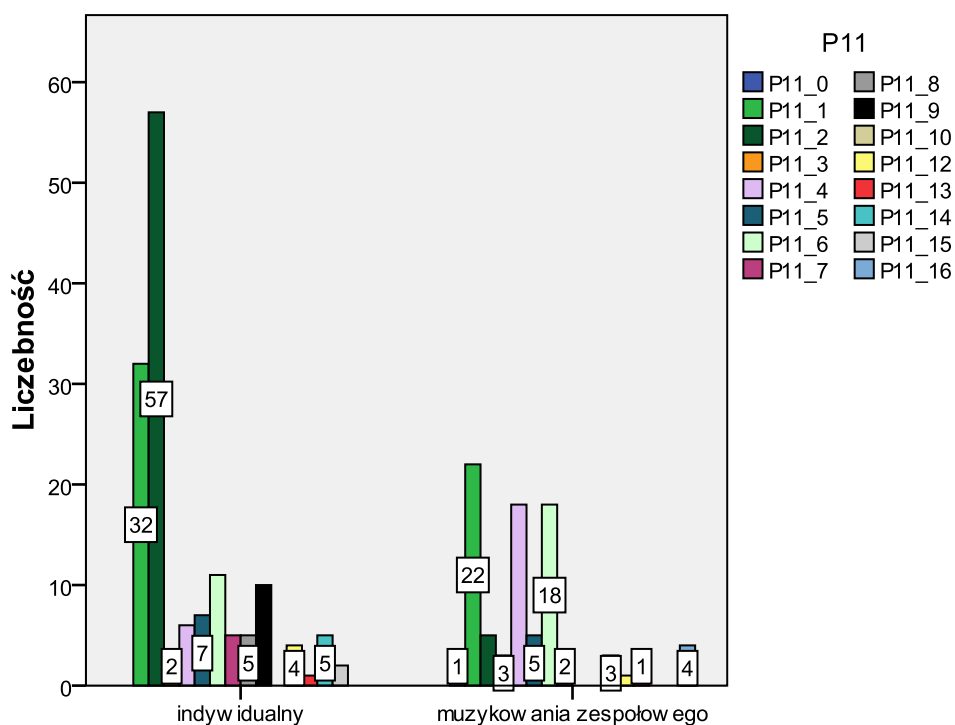
zaś rodzice uczniów z działu muzykowania zespołowego jako powód zadowolenia najczęściej wskazują:

1. zadowolenie dziecka – radość – 26,8%
2. dziecko czuje się w zespole bezpiecznie i nie boi się występów – 22%
3. dziecko chętniej ćwiczy – 22%

Tabela krzyżowa 34: Rodzice – *Jeśli tak, to proszę napisać dlaczego?* i *W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko?* (P11 R i P1 R)

KODY	ODPOWIEDZI	P1	
		indywidualny	muzykowania zespołowego
		Liczebność	Liczebność
P11 P11_0	nie wiem / trudno powiedzieć	0	1
P11_1	zadowolenie dziecka – radość	32	22
P11_2	rozwój talentu i umiejętności	57	5
P11_3	ciekawe zajęcia	2	3

P11_4	dziecko czuje się w zespole bezpiecznie i nie boi się występów	6	18
P11_5	dziecko polubiło muzykę	7	5
P11_6	dziecko chętniej ćwiczy	11	18
P11_7	równowaga programowa	5	2
P11_8	dziecko uczy się obowiązkowości	5	0
P11_9	dziecko ma dobry kontakt z nauczycielem	10	0
P11_10	uczy się współpracy	0	3
P11_11	dziecko rozwija umiejętności słuchowe	0	0
P11_12	dziecko uczy się samodzielności	4	1
P11_13	dziecko ma większą możliwość brania udziału w konkursach	1	1
P11_14	muzyka stała się pasją mojego dziecka	5	0
P11_15	dziecko jest w DI, ale chętnie grałoby w DZ	2	0
P11_16	muzyka rozwija dziecko	0	4



Wykres 29: Rodzice – Jeśli tak, to proszę napisać dlaczego? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P11 R i P1 R)

Wśród powodów niezadowolenia z wyboru działu dla swojego dziecka w bieżącym roku szkolnym badani rodzice wymieniają:

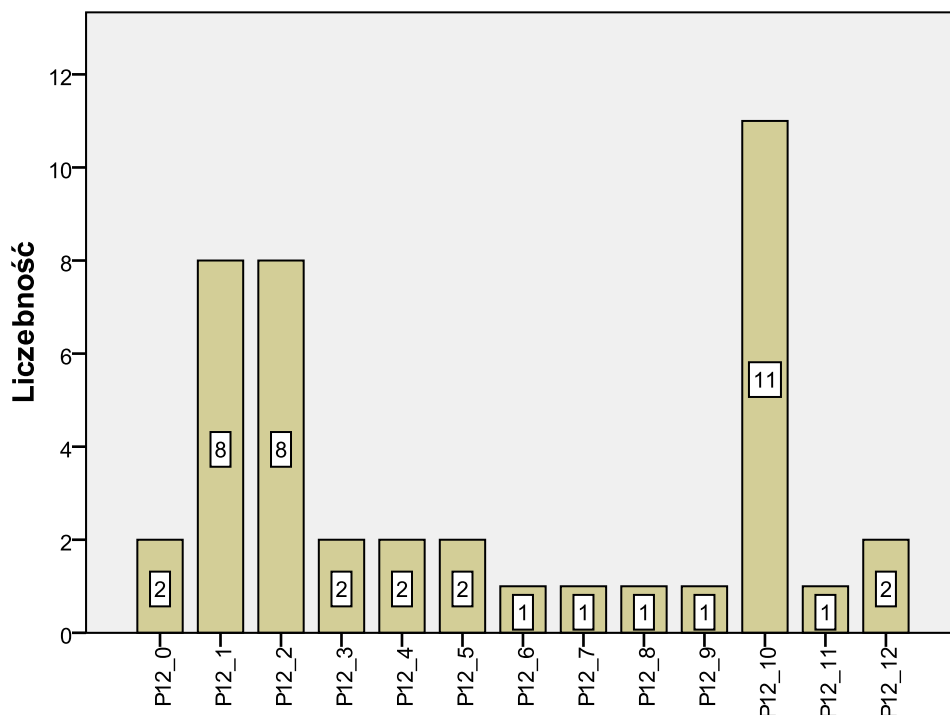
- niezadowolenie dziecka
- hamuje rozwój talentu i umiejętności
- nie było miejsc w innym dziale
- dziecko opuściło się w nauce
- mało czasu na dopracowanie materiału
- wielokrotnie przepadały zajęcia z winy nauczyciela
- nie mieliśmy wpływu na wybór działu dla naszego dziecka
- trudności organizacyjne
- zbyt wczesny podział
- za mało godzin gry indywidualnej
- za mało występów zespołowych
- za mało zróżnicowane instrumentalnie zespoły

Najczęściej wymienianymi przez rodziców powodami niezadowolenia z wyboru działu są:

1. niezadowolenie dziecka – 19%
2. hamuje rozwój talentu i umiejętności – 19%

Tabela 35: Rodzice – *Jeśli nie, proszę napisać dlaczego?* (P12 R)

			Liczebność	Procent
P12	P12_0	nie wiem / trudno powiedzieć	2	4,8%
	P12_1	niezadowolenie dziecka	8	19,0%
	P12_2	hamuje rozwój talentu i umiejętności	8	19,0%
	P12_3	nie było miejsc w innym dziale	2	4,8%
	P12_4	dziecko opuściło się w nauce	2	4,8%
	P12_5	mało czasu na dopracowanie materiału	2	4,8%
	P12_6	wielokrotnie przepadały zajęcia z winy nauczyciela	1	2,4%
	P12_7	nie mieliśmy wpływu na wybór działu dla naszego dziecka	1	2,4%
	P12_8	trudności organizacyjne	1	2,4%
	P12_9	zbyt wczesny podział	1	2,4%
	P12_10	za mało godzin gry indywidualnej	11	26,2%
	P12_11	za mało występów zespołowych	1	2,4%
	P12_12	za mało zróżnicowane instrumentalnie zespoły	2	4,8%
Ogółem			42	100,0%



Wykres 30: Rodzice – Jeśli nie, proszę napisać dlaczego? (P12 R)

Rodzice uczniów z działu instrumentalnego jako powód niezadowolenia najczęściej wskazują:

1. niezadowolenie dziecka – 63,6%
2. hamuje rozwój talentu i umiejętności – 18,2%
3. nie było miejsc w innym dziale – 18,2%

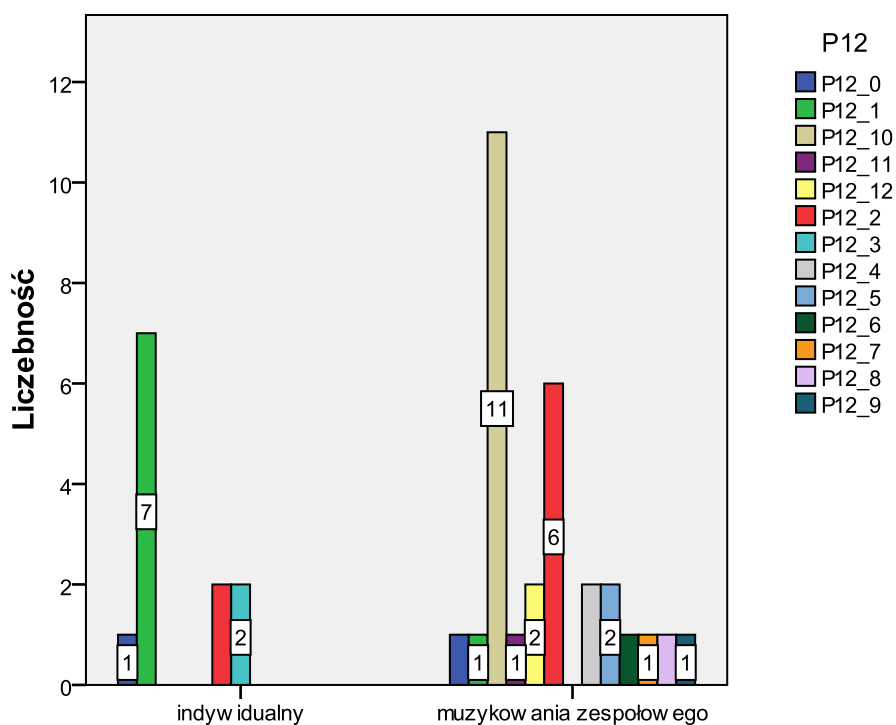
zaś rodzice uczniów z działu muzykowania zespołowego jako powód niezadowolenia najczęściej wskazują:

1. za mało godzin gry indywidualnej – 37,9%
2. hamuje rozwój talentu i umiejętności – 20,7%

Tabela krzyżowa 36: Rodzice – Jeśli nie, to proszę napisać dlaczego? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P12 R i P1 R)

KODY	ODPOWIEDZI	P1	
		indywidualny	muzykowania zespołowego
		Liczebność	Liczebność
P12_0	nie wiem / trudno powiedzieć	1	1
P12_1	niezadowolenie dziecka	7	1
P12_2	hamuje rozwój talentu i umiejętności	2	6

P12_3	nie było miejsc w innym dziale	2	0
P12_4	dziecko opuściło się w nauce	0	2
P12_5	mało czasu na dopracowanie materiału	0	2
P12_6	wielokrotnie przepadały zajęcia z winy nauczyciela	0	1
P12_7	nie mieliśmy wpływu na wybór działu dla naszego dziecka	0	1
P12_8	trudności organizacyjne	0	1
P12_9	zbyt wczesny podział	0	1
P12_10	za mało godzin gry indywidualnej	0	11
P12_11	za mało występów zespołowych	0	1
P12_12	za mało zróżnicowane instrumentalnie zespoły	0	2

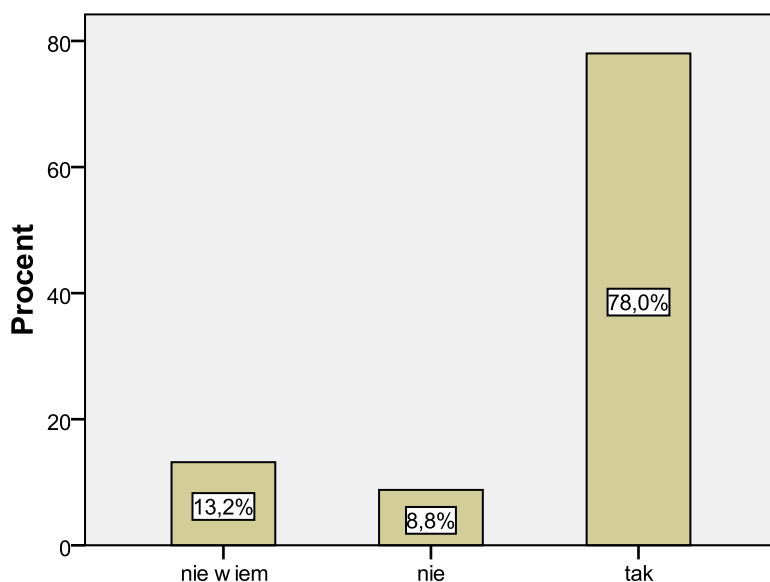


Wykres 31: Rodzice – Jeśli nie, to proszę napisać dlaczego? i W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P12 R i P1 R)

Zdecydowana większość uczniów (78%) jest zadowolona z działu, w którym uczy się w bieżącym roku szkolnym, około 9% podczas badań odpowiedziało, iż nie jest zadowolona z przynależności.

Tabela 37: Uczniowie – *Czy jesteś zadowolony z działu?* (P3 U)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	nie wiem	24	13,0	13,2	13,2
	nie	16	8,7	8,8	22,0
	tak	142	77,2	78,0	100,0
	Ogółem	182	98,9	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	2	1,1		
Ogółem		184	100,0		

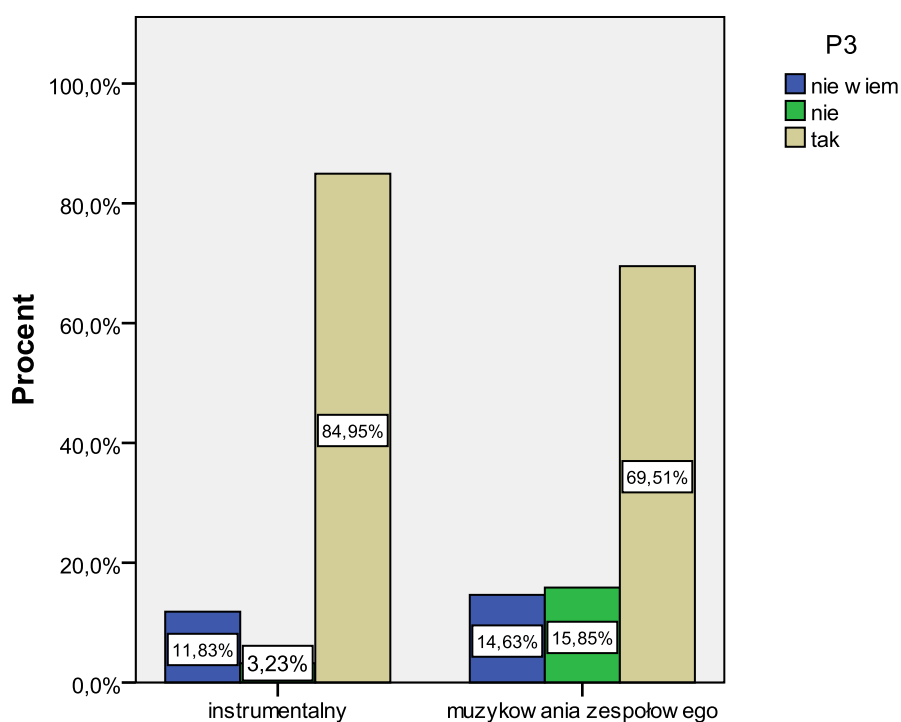


Wykres 32: Uczniowie – *Czy jesteś zadowolony z działu?* (P3 U)

Uczniowie z działu instrumentalnego częściej wyrażają zadowolenie z działu, w którym uczą się w bieżącym roku szkolnym – 85%, niż ich rówieśnicy z działu muzykowania zespołowego – około 70%. Rzadziej też w tej grupie występują respondenci wykazujący niezadowolenie z przynależności – 3% (DI) i 16% (DZ).

Tabela krzyżowa 38: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym? I Czy jesteś zadowolony z działu?* (P1 U z P3 U)

		P1	
		instrumentalny	muzykowania zespołowego
P3	nie wiem	11	12
	nie	3	13
	tak	79	57



Wykres 33: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym? i Czy jesteś zadowolony z działu?* (P1 U z P3 U)

Podczas badania ankietowego zapytano uczniów o wskazanie przyczyn zadowolenia bądź też niezadowolenia z wyboru działu (P4 U).

Wśród motywów zadowolenia z działu badani uczniowie wymienili:

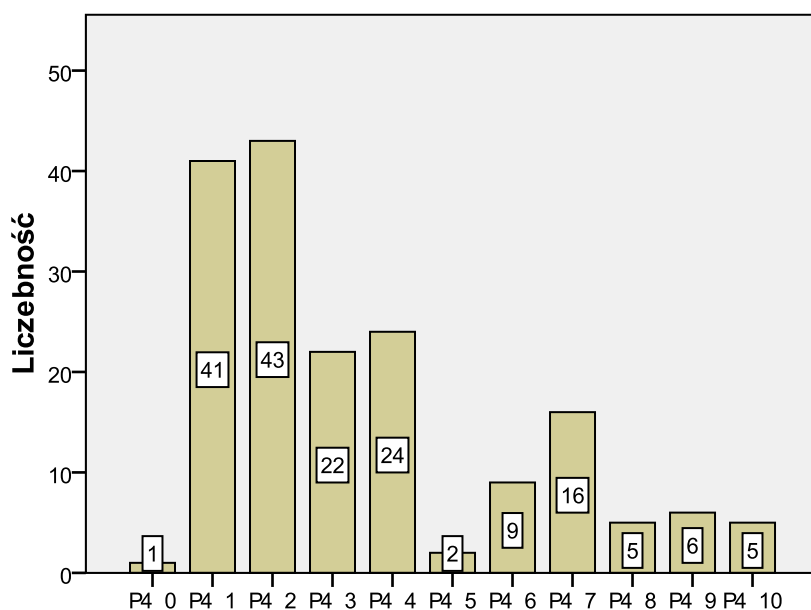
- *lubię się uczyć gry na instrumencie (indywidualnie)*
- *lubię grę w zespole (duetach)*
- *ciekawe zajęcia (jest fajnie)*
- *rozwijam umiejętności indywidualne (grę indywidualną)*
- *lubię tańczyć*
- *mniej stresuję się przy grze zespołowej lub na egzaminie (odpowiedzialność zbiorowa)*

- *lepiej się rozwijam w zespole*
- *nauka w zespole jest łatwiejsza*
- *mam indywidualny kontakt z nauczycielem*
- *mogę uczestniczyć w konkursach*

Jak pokazały badania, uczniowie najczęściej wykazują zadowolenie z działań, ponieważ zarówno lubią uczyć się w zespole (24%), jak i indywidualnie (25%). W dalszej kolejności około 14% uczniów jako powód zadowolenia wymieniło możliwość rozwoju umiejętności indywidualnych i około 13% określiło zajęcia, w których uczestniczą jako „fajne”.

Tabela 39: Uczniowie –*Jeśli jesteś zadowolony z działu, to napisz dlaczego?* (P4 U)

			Odpowiedzi	
			N	Procent
P4	<i>nie wiem / trudno powiedzieć</i>	P4_0	1	0,6%
	<i>lubię się uczyć gry na instrumencie (indywidualnie)</i>	P4_1	41	23,6%
	<i>lubię grę w zespole</i>	P4_2	43	24,7%
	<i>ciekawe zajęcia (jest fajnie)</i>	P4_3	22	12,6%
	<i>rozwijam umiejętności indywidualne (grę indywidualną)</i>	P4_4	24	13,8%
	<i>lubię tańczyć</i>	P4_5	2	1,1%
	<i>mniej stresuję się przy grze zespołowej lub na egzaminie (odpowiedzialność zbiorowa)</i>	P4_6	9	5,2%
	<i>lepiej się rozwijam w zespole</i>	P4_7	16	9,2%
	<i>nauka w zespole jest łatwiejsza</i>	P4_8	5	2,9%
	<i>mam indywidualny kontakt z nauczycielem</i>	P4_9	6	3,4%
	<i>mogę uczestniczyć w konkursach</i>	P4_10	5	2,9%
	Ogółem		174	100,0%



Wykres 34: Uczniowie – *Jeśli jesteś zadowolony z działu, to napisz dlaczego?* (P4 U)

Przynależność uczniów do działu determinuje wymieniane przez respondentów powody zadowolenia. Uczniowie z działu instrumentalnego najczęściej wskazują jak powód zadowolenia z działu:

1. *lubię się uczyć gry na instrumencie (indywidualnie)* – 39%
2. *rozwijam umiejętności indywidualne (grę indywidualną)* – 23%
3. *ciekawe zajęcia (jest fajnie)* – 16%

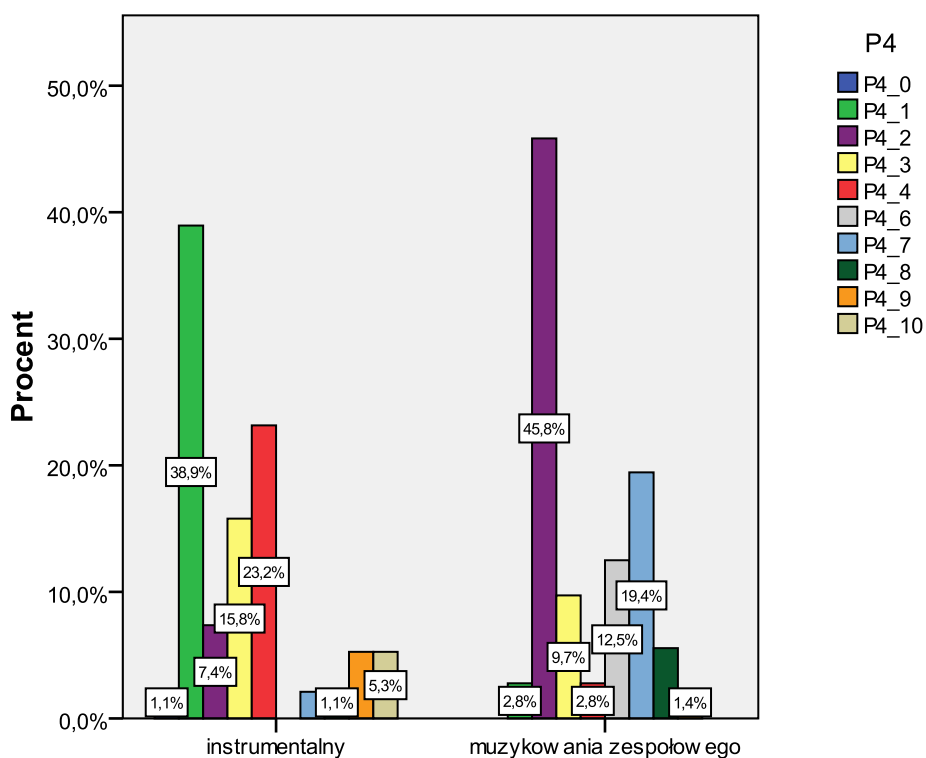
zaś uczniowie z działu muzykowania zespołowego:

1. *lubię grę w zespole (duetach)* – 46%
2. *lepiej się rozwijam w zespole* – 19%
3. *mniej stresuję się przy grze zespołowej lub na egzaminie (odpowiedzialność zbiorowa)* – 13%

Tabela krzyżowa 40: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym?* i *Jeśli jesteś zadowolony z działu, to napisz dlaczego?* (P1 U z P4 U)

		P1	
		instrumentalny	muzykowania zespołowego
P4	P4_0	1	0
	P4_1	37	2
	P4_2	7	33
	P4_3	15	7

P4_4	22	2
P4_5	0	0
P4_6	0	9
P4_7	2	14
P4_8	1	4
P4_9	5	1
P4_10	5	0



Wykres 35: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym? i Jeśli jesteś zadowolony z działu, to napisz dlaczego? (P1 U z P4 U)*

Wśród powodów niezadowolenia z uczenia się w danym dziale w bieżącym roku szkolnym badani uczniowie wskazywali:

- *nie uczę się niczego nowego*
- *jest trudno (trudne utwory)*
- *podwójny egzamin (sam i w zespole)*
- *gra zespołowa utrudnia naukę gry indywidualnej*
- *mam mało lekcji indywidualnej gry na instrumencie*
- *wolę grać zespołowo niż indywidualnie*
- *różny poziom członków zespołu*

- *słaby nauczyciel*
- *wolę być w dziale instrumentalnym*
- *brakuje mi audycji muzycznych*
- *połączenie zajęć kształcenia słuchu i audycji muzycznych nie podoba mi się (ma wpływ na obniżenie poziomu nauki)*
- *problemy organizacyjne (w szkole muzycznej i ogólnej trudno połączyć naukę)*
- *obawa, że nie będzie można kontynuować nauki w szkole muzycznej II stopnia*

Najczęściej jako powód niezadowolenia uczniowie wskazywali:

1. *gra zespołowa utrudnia naukę gry indywidualnej* – 14,7%
2. *jest trudno (trudne utwory)* – 11,8%

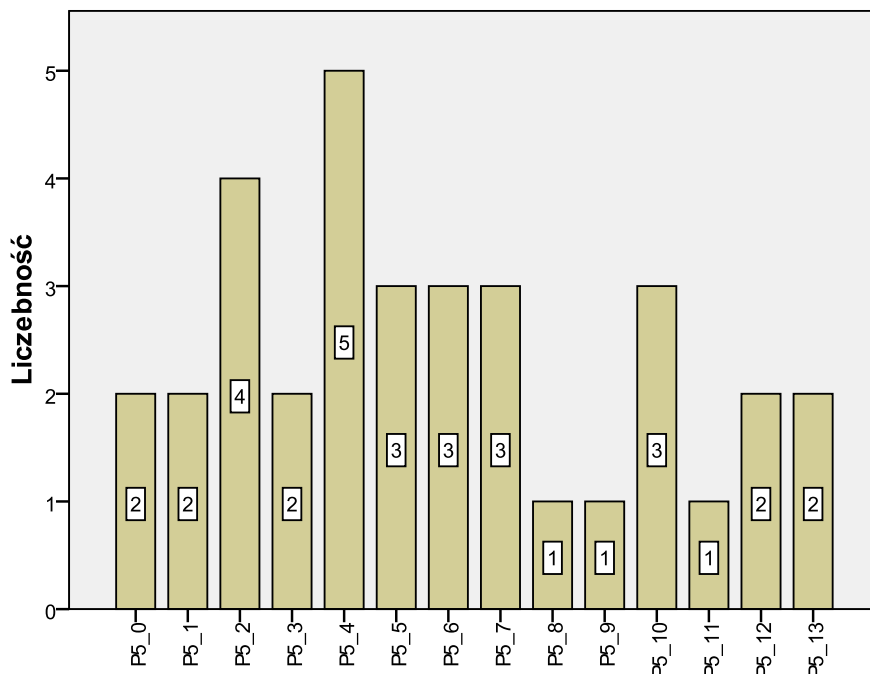
ale również w udzielonych odpowiedziach pojawiły się:

3. *mam mało lekcji indywidualnej gry na instrumencie* – 8,8%
4. *wolę grać zespołowo niż indywidualnie* – 8,8%
5. *różny poziom członków zespołu* – 8,8%
6. *brakuje mi audycji muzycznych* – 8,8%

Tabela 41: Uczniowie –*Jeśli jesteś niezadowolony z działu, to napisz dlaczego?* (P5 U)

			Odpowiedzi	
			N	Procent
P5	<i>nie wiem / trudno powiedzieć</i>	P5_0	2	5,9%
	<i>nie uczę się niczego nowego</i>	P5_1	2	5,9%
	<i>jest trudno (trudne utwory)</i>	P5_2	4	11,8%
	<i>podwójny egzamin (sam i w zespole)</i>	P5_3	2	5,9%
	<i>gra zespołowa utrudnia naukę gry indywidualnej</i>	P5_4	5	14,7%
	<i>mam mało lekcji indywidualnej gry na instrumencie</i>	P5_5	3	8,8%
	<i>wolę grać zespołowo niż indywidualnie</i>	P5_6	3	8,8%
	<i>różny poziom członków zespołu</i>	P5_7	3	8,8%
	<i>słaby nauczyciel</i>	P5_8	1	2,9%
	<i>wolę być w dziale instrumentalnym</i>	P5_9	1	2,9%
	<i>brakuje mi audycji muzycznych</i>	P5_10	3	8,8%
	<i>połączenie zajęć kształcenia słuchu i audycji muzycznych nie podoba mi się (ma wpływ na obniżenie poziomu nauki)</i>	P5_11	1	2,9%
	<i>problemy organizacyjne (w szkole muzycznej i ogólnej trudno połączyć naukę)</i>	P5_12	2	5,9%

<i>obawa, że nie będzie można kontynuować nauki w szkole muzycznej II stopnia</i>	P5_13	2	5,9%
Ogółem		34	100,0%



Wykres 36: Uczniowie – *Jeśli jesteś zadowolony z działu, to napisz dlaczego?* (P5 U)

Uczniowie z działu instrumentalnego jako przyczynę swojego niezadowolenia z działu, w którym uczą się w bieżącym roku szkolnym, najczęściej wskazywali:

1. *wolę grać zespołowo niż indywidualnie* – 3 wskazania

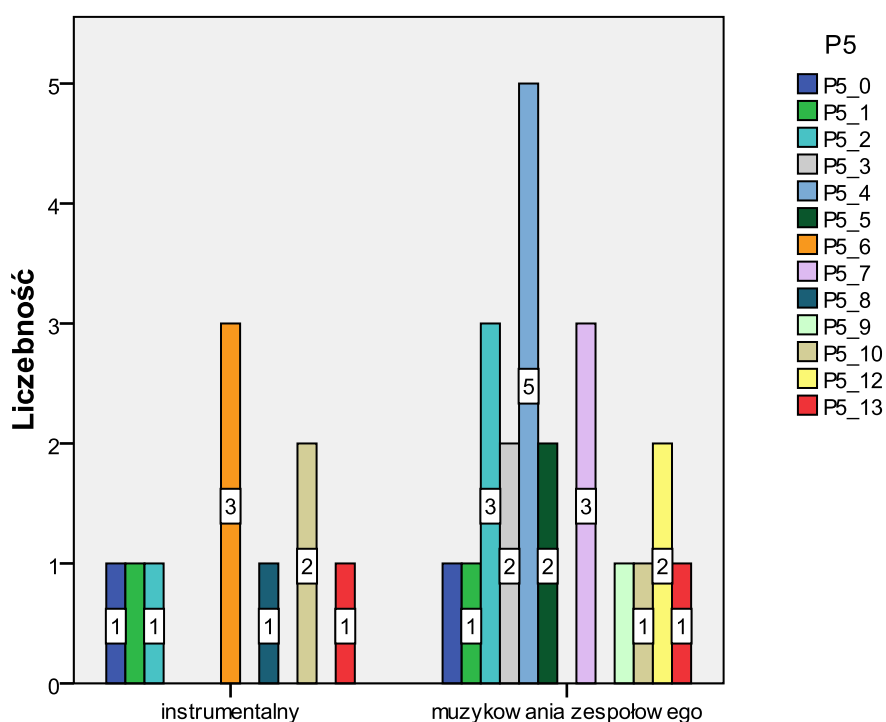
zaś uczniowie z działu muzykowania zespołowego:

1. *gra zespołowa utrudnia naukę gry indywidualnej* – 5 wskazań
2. *różny poziom członków zespołu* – 3 wskazania
3. *jest trudno (trudne utwory)* – 3 wskazania

Tabela krzyżowa 42: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym?* i *Jeśli jesteś niezadowolony z działu, to napisz dlaczego?* (P1 U z P5 U)

		P1	
		instrumentalny	muzykowania zespołowego
P5	P5_0	1	1
	P5_1	1	1
	P5_2	1	3

P5_3	0	2
P5_4	0	5
P5_5	0	2
P5_6	3	0
P5_7	0	3
P5_8	0	0
P5_9	0	1
P5_10	2	1
P5_11	0	0
P5_12	0	2
P5_13	1	1



Wykres 37: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym?* i *Jeśli jesteś niezadowolony z działu, to napisz dlaczego?* (P1 U z P5 U)

Również odpowiedzi udzielone podczas wywiadów przeprowadzonych z uczniami wskazały powody ich zadowolenia:

U1: „... przede wszystkim na lekcji solowej człowiek się więcej uczy...”

będy też przyczyny niezadowolenia z działu, w którym uczą się w bieżącym roku szkolnym:

U1: „Gram na fortepianie, pianinie, organach i czasami na klawesynie. Lubię to tak pośrednio – czasami lubię, czasami nie. Ma to takie dobre i złe strony, ale... wszystko wychodzi na to, że to jest dobre, no bo gram na instrumencie...”

U2: „... czasami to nie chce się grać na fortepianie, trzeba dużo razy coś powtarzać, to się... odechciewa...”

U3: „Na przykład gram jeden utwór cały rok, gram też inne utwory, ale on już mi się nudzi, bo grałam go na jednym konkursie, i drugim, i trzecim, i grałam na dwóch popisach i Pani mi go nadal każe grać.”

Uczniowie uczący się w dziale muzykowania zespołowego wskazują na następujące zalety gry w zespole:

U1: „No bo to jest taka większa mobilizacja.”

U2: „... bo Pani mi czasami daje takie utwory, że naprawdę jest fajnie.”

U3: „... ponieważ to jest gra zespołowa można siebie wspierać.”

U4: „W zespole jest większa odpowiedzialność. Jak wszyscy umieją bardzo dobrze, a ktoś jeden się nie nauczy, to od razu wszystko się wali...”

U5: „Tak, tak właśnie te pomyłki, właśnie... na różnych występach, to jest jeszcze taka większa mobilizacja do tego, żeby więcej to ćwiczyć...”

U6: „W zespole jest fajnie, bo cała uwaga publiczności nie skupia się tylko na mnie i jak się pomylę, to może ktoś nawet nie zauważyć tego. A jak gram solo i się pomylę, to jest cisza... A jak gram w zespole, to się odnajdę, bo muzyka gra dalej.”

jak i wady:

U1: „... ja jeszcze mam uwagę do tych zespołów, bo na przykład jak to wyćwiczyliśmy już i na takiej próbie generalnej fortepianistce się myli, albo jej kartki spadają, no właśnie to jest trochę denerwujące, ponieważ staramy się grać, a inni się mylą...”

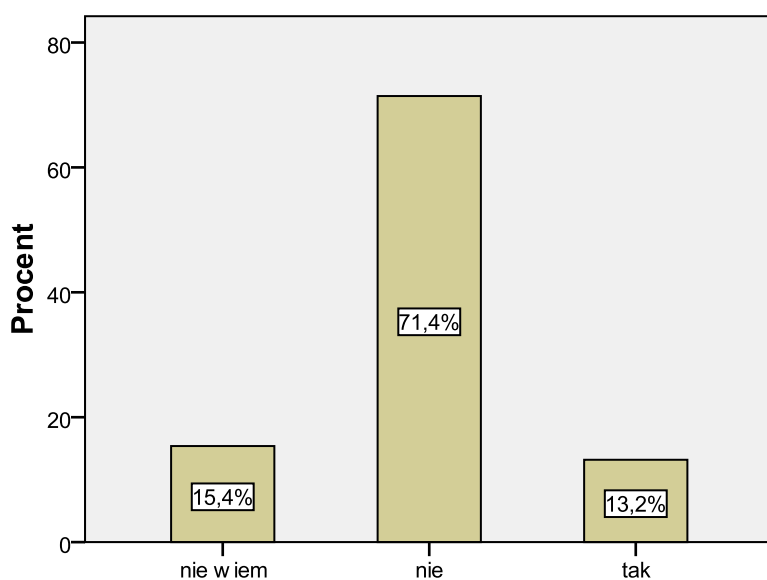
U2: „Czasami jest wsparcie, a czasami to naprawdę dekoncentruje...”

U3: „Ja wolę taką lekcję solową, ponieważ na zespole to Marysia i Rzymek ciągle po prostu się biją, kłócą i po prostu jest taki szum, rumor... Po prostu nie da się wytrzymać tego.”

Poziom zadowolenia uczniów z wyboru działu w bieżącym roku szkolnym sprawdzano również pytaniem o to, czy chciałyby w przyszłym roku szkolnym dokonać jego zmiany. Udzielone odpowiedzi pokazały, iż wybór działu dla większości jest zadowalający, 71% uczniów chce pozostać w wybranym dziale również w przyszłym roku szkolnym, nieco ponad 13% chciałoby go zmienić i ponad 15% nie jest jeszcze zdecydowanych.

Tabela 43: Uczniowie – *Czy chcesz w przyszłym roku szkolnym zmienić dział?* (P6 U)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	nie wiem	28	15,2	15,4	15,4
	Nie	129	70,1	70,9	86,3
	Tak	24	13,0	13,2	99,5
	12	1	0,5	0,5	100,0
	Ogółem	182	98,9	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	2	1,1		
Ogółem		184	100,0		

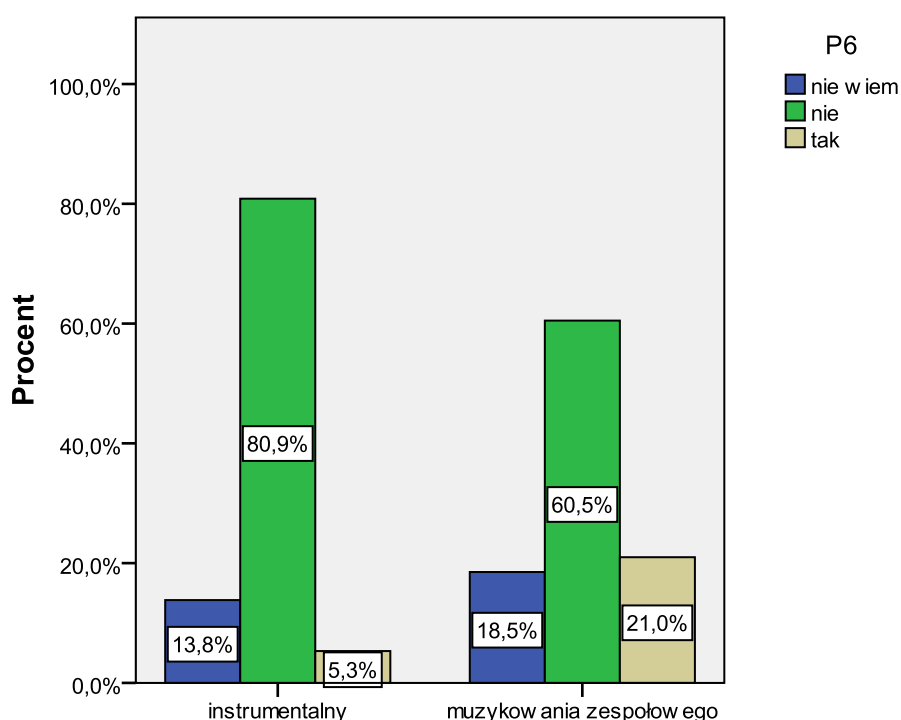
**Wykres 38:** Uczniowie – *Czy chcesz w przyszłym roku szkolnym zmienić dział?* (P6 U)

Analiza odpowiedzi w podziale na działy, do których uczęszczają uczniowie w bieżącym roku szkolnym, różnicuje odpowiedzi. Uczniowie z działu instrumentalnego w 81% nie chcą zmienić działu, w przypadku działu muzykowania zespołowego takiej odpowiedzi udzieliło 61% badanych. O zmianie działu myśli 5% respondentów z DI i 21% z DZ. Niezdecydowanych w tych grupach jest odpowiednio 14% i 19%.

Tabela krzyżowa 44: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym?* i *Czy chcesz w przyszłym roku szkolnym zmienić dział?* (P1 U z P6 U)

		P1	
		instrumentalny	muzykowania zespołowego
P6	nie wiem	13	15
	nie	76	49
	tak	5	17

Test chi-kwadrat $p=0,003$. Zmienne zależne.

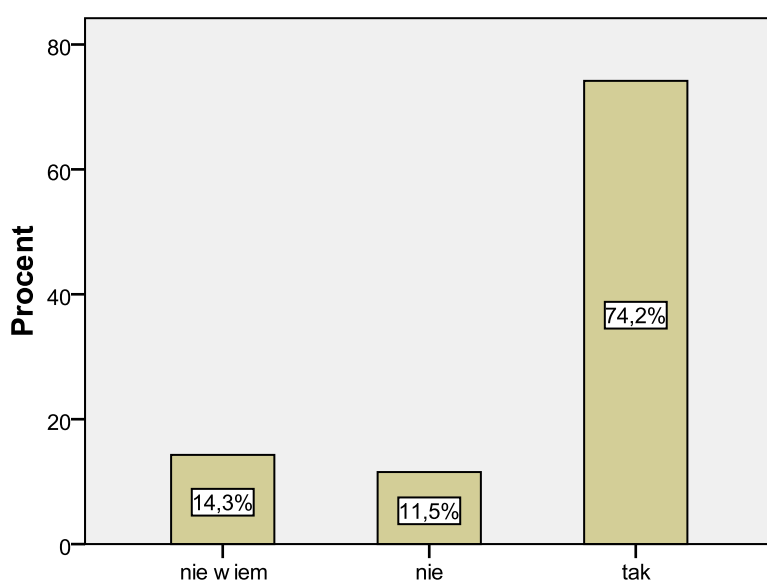


Wykres 39: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym?* i *Czy chcesz w przyszłym roku szkolnym zmienić dział?* (P1 U z P6 U)

W kwestionariuszu ankiety zapytano uczniów o to, czy lubią grę w zespole, w którym uczą się w bieżącym roku szkolnym. Analiza odpowiedzi wszystkich uczniów pokazała, iż ponad 74% wszystkich badanych dzieci lubi grać w zespole, prawie 12% udzieliło odpowiedzi przeczącej i 14% było niezdecydowanych.

Tabela 45: Uczniowie – *Czy lubisz grę w zespole?* (P7 U)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	nie wiem	26	14,1	14,3	14,3
	Nie	21	11,4	11,5	25,8
	Tak	135	73,4	74,2	100,0
	Ogółem	182	98,9	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	2	1,1		
Ogółem		184	100,0		

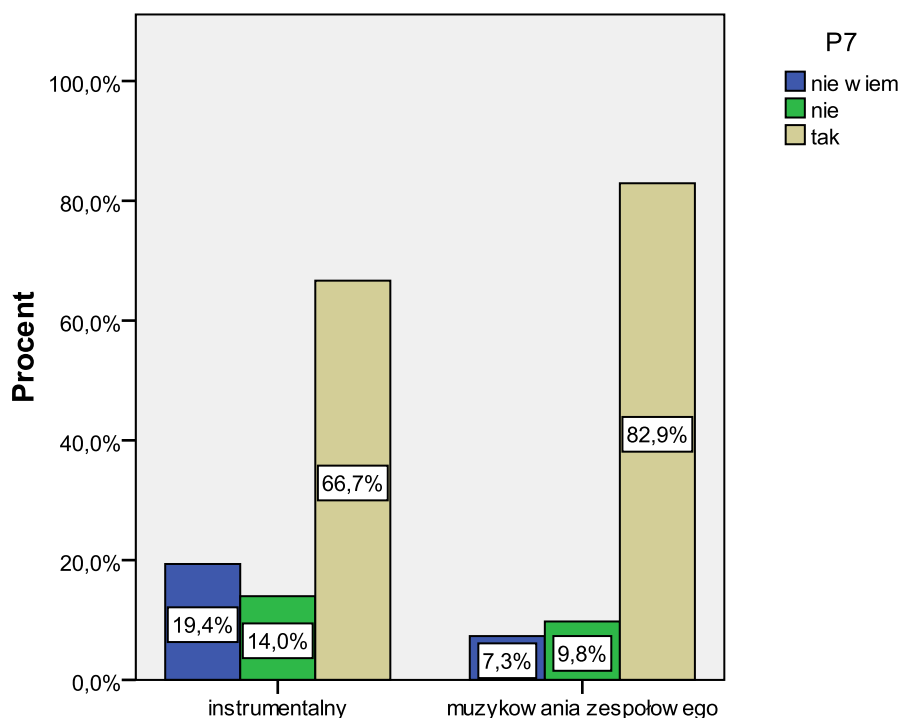
**Wykres 40:** Uczniowie – *Czy lubisz grę w zespole?* (P7 U)

Zgodnie z rodzajem działu, w którym uczą się uczniowie, zdecydowana większość z działu muzykowania zespołowego lubi grę w zespole – 83% wskazań, podczas gdy z działu instrumentalnego – około 67% respondentów. Wśród uczniów z działu instrumentalnego częściej niż z działu muzykowania zespołowego występują odpowiedzi, iż nie lubią grać w zespole – 14% DI, zaś około 10% z DZ. Tu też częściej uczniowie mają trudności z odpowiedzią na pytanie o to, czy lubią grać w zespole. Odpowiedzi „nie wiem” udzieliło 19% respondentów z DI, podczas gdy z DZ – 7%.

Tabela krzyżowa 46: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym?* i *Czy lubisz grę w zespole?* (P1 U z P7 U)

		P1	
		instrumentalny	muzykowania zespołowego
P7	nie wiem	18	6
	nie	13	8
	tak	62	68

Test chi-kwadrat $p=0,033$. Zmienne zależne.



Wykres 41: Uczniowie – *Jeśli jesteś zadowolony z dziala, to napisz dlaczego?* i *Czy lubisz grę w zespole?* (P1 U i P7 U)

Przeprowadzone wywiady z uczniami potwierdzają ich chęć do gry w zespole:

Badacz: *A chciałbyś grać w zespole?*

Uczeń: *Tak...*

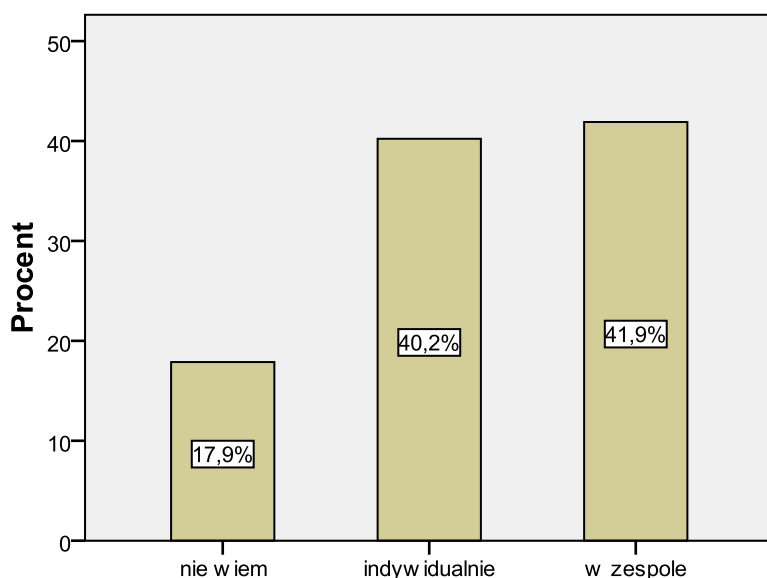
Badacz: *A dlaczego?*

Uczeń: *Myślę, że zespoły są fajne, bo tam się gra jakieś utwory fajne...Tym bardziej, że właśnie fajnie brzmi taki zespół kameralny dętych blaszanych...Można się pośmiać, jak się ma fajnego nauczyciela...*

Dopełnieniem odpowiedzi uczniów na wcześniej postawione w kwestionariuszu ankiety pytania jest kwestia: *Czy wolisz uczyć się gry na instrumencie w zespole czy indywidualnie?* Choć analiza udzielonych odpowiedzi ma tylko głębszy sens w rozbiciu na dwa działy – ze względu na nierówno liczne zbiory, to całościowe ujęcie odpowiedzi wskazuje na niewielką przewagę wskazań na naukę w zespole. Około 42% wszystkich badanych uczniów stwierdziło, iż woli uczyć się gry na instrumencie w zespole, około 40% indywidualnie, a około 18% nie umiało na to pytanie udzielić odpowiedzi.

Tabela 47: Uczniowie – *Czy wolisz uczyć się gry na instrumencie w zespole czy indywidualnie?* (P8 U)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	nie wiem	32	17,4	17,9	17,9
	indywidualnie	72	39,1	40,2	58,1
	w zespole	75	40,8	41,9	100,0
	Ogółem	179	97,3	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	5	2,7		
Ogółem		184	100,0		



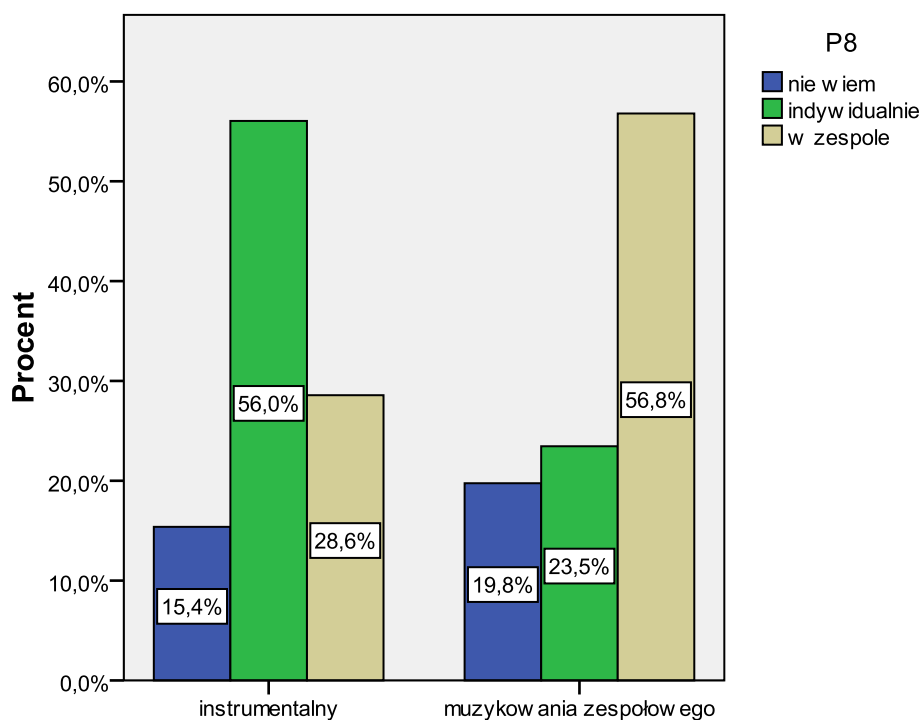
Wykres 42: Uczniowie – *Czy wolisz uczyć się gry na instrumencie w zespole czy indywidualnie?* (P8 U)

Zgodnie z przynależnością do działów uczniowie z działu instrumentalnego w większości wolą naukę gry na instrumencie indywidualnie – 56%, zaś z działu muzykowania zespołowego – 23,5%. Natomiast gry na instrumencie w zespole chcieliby uczyć się prawie 57% z działu muzykowania zespołowego i około 29% z działu instrumentalnego. Uczniów niezdecydowanych co do odpowiedzi na postawione pytanie mamy 15% w DI i 20% w DZ.

Tabela krzyżowa 48: Uczniowie – *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym?* i *Czy wolisz uczyć się gry na instrumencie w zespole czy indywidualnie?* (P1 U i P8 U)

		P1	
		instrumentalny	muzykowania zespołowego
P8	nie wiem	15,4%	19,8%
	indywidualnie	56%	23,5%
	w zespole	28,6%	56,8%

Test chi-kwadrat $p=0,000$. Zmienne zależne.



Wykres 43: Uczniowie – *Jeśli jesteś zadowolony z działu, to napisz dlaczego?* i *W jakim dziale uczysz się w tym roku szkolnym?* i *Czy wolisz uczyć się gry na instrumencie w zespole czy indywidualnie?* (P1 U i P8 U)

O to, jak muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ucznia, pytano również nauczycieli. Odpowiedzi na pytanie, jakie korzyści lub zagrożenia mogą pojawić się w kontekście muzycznego rozwoju uczniów poprzez muzykowanie zespołowe, zanalizowano w podziale na dwie grupy nauczycieli, tj.: nauczycieli gry na instrumencie i nauczycieli dodatkowo pracujących z zespołami.

Nauczyciele gry na instrumencie, wskazując na korzyści, wymienili:

- wzajemne słuchanie (umiejętności słuchowe; rozwój relacji interpersonalnych)
- współpraca
- odpowiedzialność
- rozwijanie wyobraźni i wrażliwości muzycznej
- pokonanie obaw, strachu przed występami muzycznymi
- chętniej i z zainteresowaniem uczniowie uczą się (atrakcyjniejsze lekcje)
- dobra forma dla słabszych uczniów
- umiejętności grania w zespole
- brak korzyści
- zmniejszenie liczby uczniów rezygnujących ze szkoły muzycznej
- częstszy kontakt ucznia z instrumentem (zajęcia zespołowe i indywidualne)
- radość ucznia
- uczniowie wzajemnie motywują, stymulują i dyscyplinują się

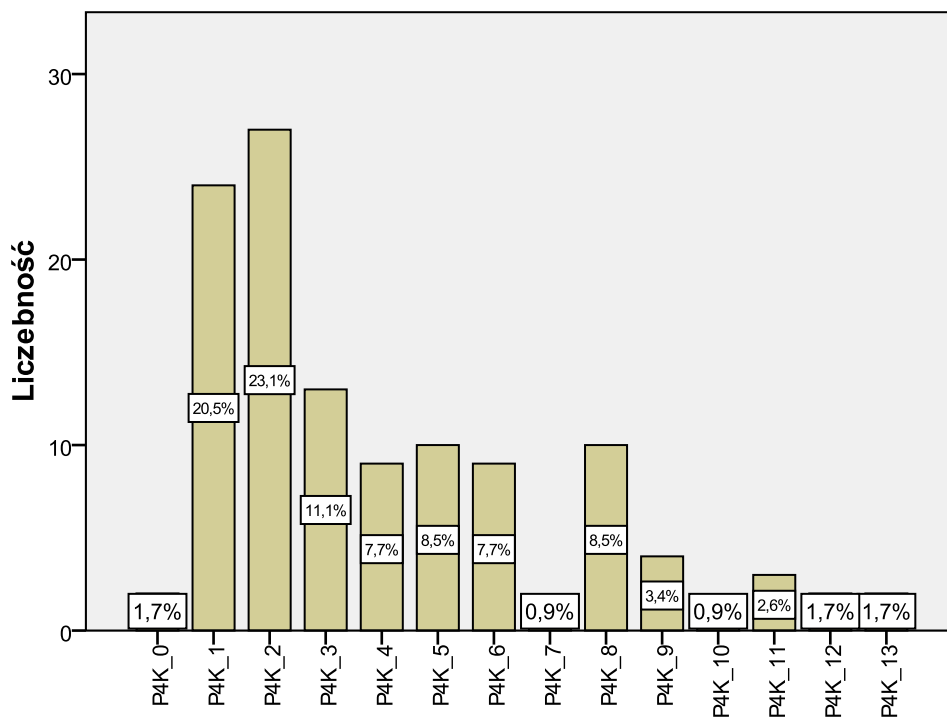
Najczęściej wymienianymi przez nauczycieli gry na instrumencie w kwestionariuszach ankiet w pytaniu otwartym korzyściami były:

1. rozwijanie wśród uczniów-członków zespołu współpracy – 23,1%
2. wzajemne słuchanie członków zespołu (umiejętności słuchowe; rozwój relacji interpersonalnych) – 20,5%
3. rozwijanie wśród uczniów-członków zespołu odpowiedzialności – 11,1%

Tabela 49: NI – Jakie korzyści według Pani/Pana opinii dla muzycznego rozwoju uczniów wprowadziło muzykowanie zespołowe? (P4K NI)

		Odpowiedzi	Odpowiedzi	
			N	Procent
P4K	P4K_0	nie wiem / trudno powiedzieć	2	1,7%
	P4K_1	wzajemne słuchanie (umiejętności słuchowe; rozwój relacji interpersonalnych)	24	20,5%

P4K_2	współpraca	27	23,1%
P4K_3	odpowiedzialność	13	11,1%
P4K_4	rozwijanie wyobraźni i wrażliwości muzycznej	9	7,7%
P4K_5	pokonanie obaw, strachu przed występami muzycznymi	10	8,5%
P4K_6	chętniej i z zainteresowaniem uczniowie uczą się (atrakcyjniejsze lekcje)	9	7,7%
P4K_7	dobra forma dla słabszych uczniów	1	0,9%
P4K_8	umiejętności grania w zespole	10	8,5%
P4K_9	brak korzyści	4	3,4%
P4K_10	zmniejszenie liczby uczniów rezygnujących ze szkoły muzycznej	1	0,9%
P4K_11	częstszy kontakt ucznia z instrumentem (zajęcia zespołowe i indywidualne)	3	2,6%
P4K_12	radość ucznia	2	1,7%
P4K_13	uczniowie wzajemnie motywują, stymulują i dyscyplinują się	2	1,7%
Ogółem		122	100,0%



Wykres 44: NI – Jakie korzyści według Pani/Pana opinii dla muzycznego rozwoju uczniów wprowadziło muzykowanie zespołowe? (P4K NI)

Nauczyciele gry na instrumencie w kwestionariuszu ankiety w pytaniu otwartym wskazując na zagrożenia, które mogą pojawić się w kontekście muzycznego rozwoju uczniów poprzez muzykowanie zespołowe, wymienili:

- jawny podział na uczniów słabszych (DI) i gorszych (DZ)
- hamuje indywidualny rozwój muzyczny (techniczny)
- zróżnicowany poziom między muzykami
- brak czasu dla pojedynczych uczniów mających problemy
- problemy organizacyjne (ustalenie wspólnych godzin zajęć, wspólnego programu nauczania)
- problemy z występami solo
- większy odsetek uczniów rezygnujących z nauki w szkole muzycznej I stopnia
- brak przygotowania nauczycieli
- brak zagrożeń
- obniżenie poziomu nauczania (z instrumentu głównego)
- za dużo zajęć (godzin)
- brak możliwości kontynuowania nauki w szkole II stopnia
- przeciążenie programu (mało czasu na realizację założeń)
- ograniczenie godzin lekcji indywidualnych
- brak odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej do prowadzenia zespołu

Wśród najczęściej wymienianych zagrożeń nauczyciele gry na instrumencie wymienili:

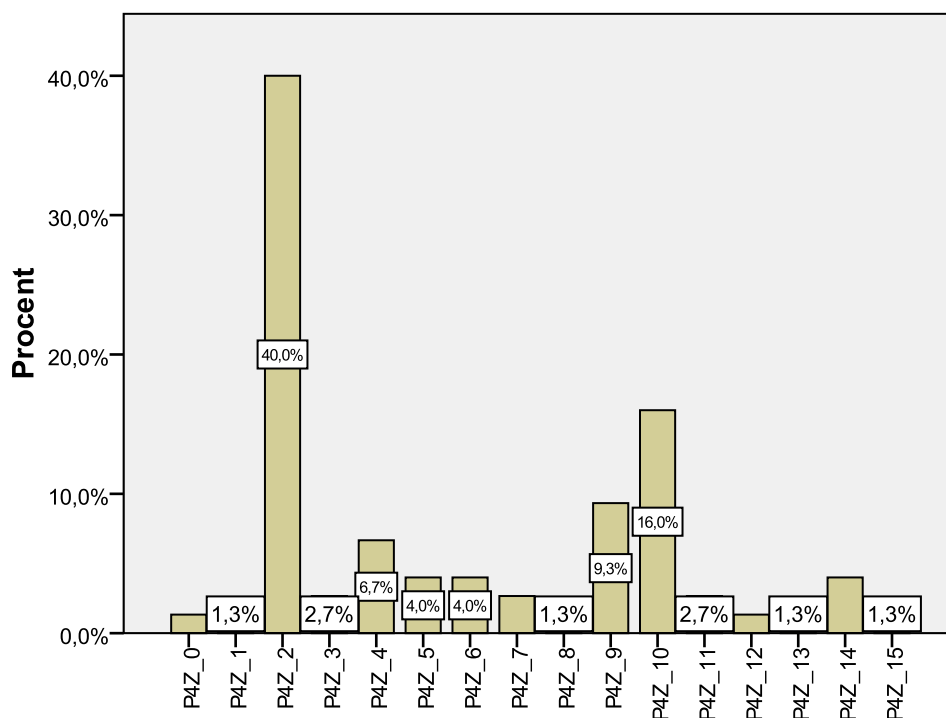
1. hamuje indywidualny rozwój muzyczny (techniczny) – 40%
2. obniżenie poziomu nauczania (z instrumentu głównego) – 16,0%

ale jednocześnie 9,3% badanych odpowiedziało, iż nie widzi żadnych zagrożeń.

Tabela 50: NI – Jakie zagrożenia według Pani/Pana opinii dla muzycznego rozwoju uczniów wprowadziło muzykowanie zespołowe? (P4Z NI)

KODY	ODPOWIEDZI	Odpowiedzi	
		N	Procent
P4Z_0	nie wiem / trudno powiedzieć	1	1,3%
P4Z_1	jawny podział na uczniów słabszych (DI) i gorszych (DZ)	1	1,3%
P4Z_2	hamuje indywidualny rozwój muzyczny (techniczny)	30	40,0%
P4Z_3	zróżnicowany poziom między muzykami	2	2,7%
P4Z_4	brak czasu dla pojedynczych uczniów mających problemy	5	6,7%

P4Z_5	problemy organizacyjne (ustalenie wspólnych godzin zajęć, wspólnego programu nauczania)	3	4,0%
P4Z_6	problemy z wystąpieniami solo	3	4,0%
P4Z_7	większy odsetek uczniów rezygnujących z nauki w szkole muzycznej II stopnia	2	2,7%
P4Z_8	brak przygotowania nauczycieli	1	1,3%
P4Z_9	brak zagrożeń	7	9,3%
P4Z_10	obniżenie poziomu nauczania (z instrumentu głównego)	12	16,0%
P4Z_11	za dużo zajęć (godzin)	2	2,7%
P4Z_12	brak możliwości kontynuowania nauki w szkole II stopnia	1	1,3%
P4Z_13	przeciążenie programu (mało czasu na realizację założeń)	1	1,3%
P4Z_14	ograniczenie godzin lekcji indywidualnych	3	4,0%
P4Z_15	brak odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej do prowadzenia zespołu	1	1,3%
Ogółem		75	100,0%



Wykres 45: NI – Jakie zagrożenia według Pani/Pana opinii dla muzycznego rozwoju uczniów wprowadziło muzykowanie zespołowe? (P4K NI)

O to, jak muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ucznia, pytano również nauczycieli pracujących z zespołami. Z kolei badani z tej grupy, wskazując na korzyści, w kwestionariuszu ankiety wymienili:

- wzajemne słuchanie (umiejętności słuchowe; rozwija relacje interpersonalne)

- współpraca (wzajemne motywowanie, dyscyplinowanie się)
- odpowiedzialność
- rozwijanie wyobraźni muzycznej
- pokonanie obaw, strachu przed występami muzycznymi
- chętniej i z zainteresowaniem uczą się (atrakcyjniejsze lekcje)
- dobra forma dla słabszych uczniów
- umiejętności grania w zespole (wspólne muzykowanie)
- brak korzyści
- zmniejszenie liczby uczniów rezygnujących ze szkoły muzycznej
- lepszy rozwój indywidualny (częstszy kontakt z instrumentem)
- zajęcia zespołowe spełniają rolę wychowawczą i kształcącą
- chęć rywalizacji z kolegami w zespole
- radość uczniów
- uczniowie szybciej uczą się

Najczęściej wymienianymi przez nauczycieli pracującymi z zespołami korzyściami były, podobnie jak w przypadku nauczycieli gry na instrumencie:

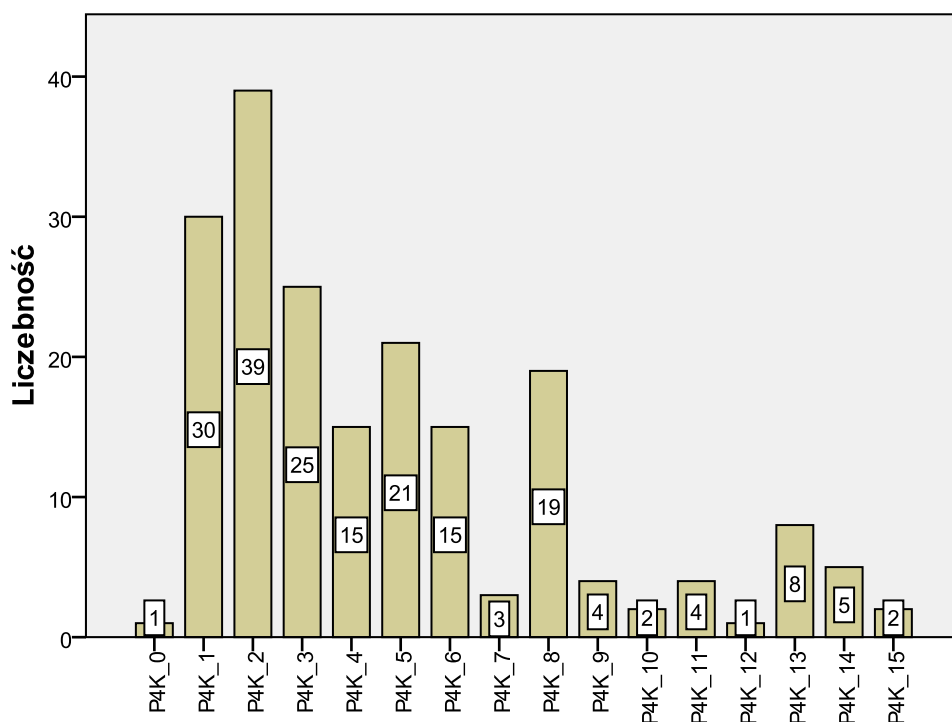
1. współpraca członków zespołu (wzajemne motywowanie, dyscyplinowanie się) – 20,1%
2. wzajemne słuchanie członków zespołu (umiejętności słuchowe; rozwój relacji interpersonalnych) – 15,5%
3. rozwijanie wśród uczniów-członków zespołu odpowiedzialności – 12,9%

Na brak korzyści wskazuje w tej grupie nieco mniejszy procent badanych – 2,1%.

Tabela 51: NZ – *Jakie korzyści według Pani/Pana opinii dla muzycznego rozwoju uczniów wprowadziło muzykowanie zespołowe?* (P4K NZ)

KODY	Odpowiedzi	Odpowiedzi	
		N	Procent
P4K_0	nie wiem / trudno powiedzieć	1	0,5%
P4K_1	wzajemne słuchanie (umiejętności słuchowe; rozwija relacje interpersonalne)	30	15,5%
P4K_2	współpraca (wzajemne motywowanie, dyscyplinowanie się)	39	20,1%
P4K_3	odpowiedzialność	25	12,9%
P4K_4	rozwijanie wyobraźni muzycznej	15	7,7%

P4K_5	pokonanie obaw, strachu przed występami muzycznymi	21	10,8%
P4K_6	chętniej i z zainteresowaniem uczą się (atrakcyjniejsze lekcje)	15	7,7%
P4K_7	dobra forma dla słabszych uczniów	3	1,5%
P4K_8	umiejętności grania w zespole (wspólne muzykowanie)	19	9,8%
P4K_9	brak korzyści	4	2,1%
P4K_10	zmniejszenie liczby uczniów rezygnujących ze szkoły muzycznej	2	1,0%
P4K_11	lepszy rozwój indywidualny (częstszy kontakt z instrumentem)	4	2,1%
P4K_12	zajęcia zespołowe spełniają rolę wychowawczą i kształcącą	1	0,5%
P4K_13	chęć rywalizacji z kolegami w zespole	8	4,1%
P4K_14	radość uczniów	5	2,6%
P4K_15	szybciej uczą się	2	1,0%
Ogółem		194	100%



Wykres 46: NZ – Jakie korzyści według Pani/Pana opinii dla muzycznego rozwoju uczniów wprowadziło muzykowanie zespołowe? (P4K NZ)

Nauczyciele pracujący z zespołami w kwestionariuszu ankiety wskazując na zagrożenia, które mogą pojawić się w kontekście muzycznego rozwoju uczniów poprzez muzykowanie zespołowe, wymienili:

- jawny podział na uczniów słabszych (DI) i gorszych (DZ)
- hamuje indywidualny rozwój muzyczny (techniczny)
- zróżnicowany poziom między członkami zespołu
- brak czasu dla pojedynczych uczniów mających problemy
- problemy organizacyjne (ustalenie wspólnych godzin zajęć, wspólnego programu nauczania)
- problemy z występami solowymi
- większy odsetek uczniów rezygnujących z nauki w szkole muzycznej I stopnia
- brak przygotowania nauczycieli
- brak zagrożeń
- obniżenie poziomu nauczania (z instrumentu głównego)
- za dużo zajęć
- brak możliwości kontynuowania nauki
- przeciążenie programowe
- niezadowolenie (frustracja) uczniów
- kwalifikowanie uczniów słabych do zespołu

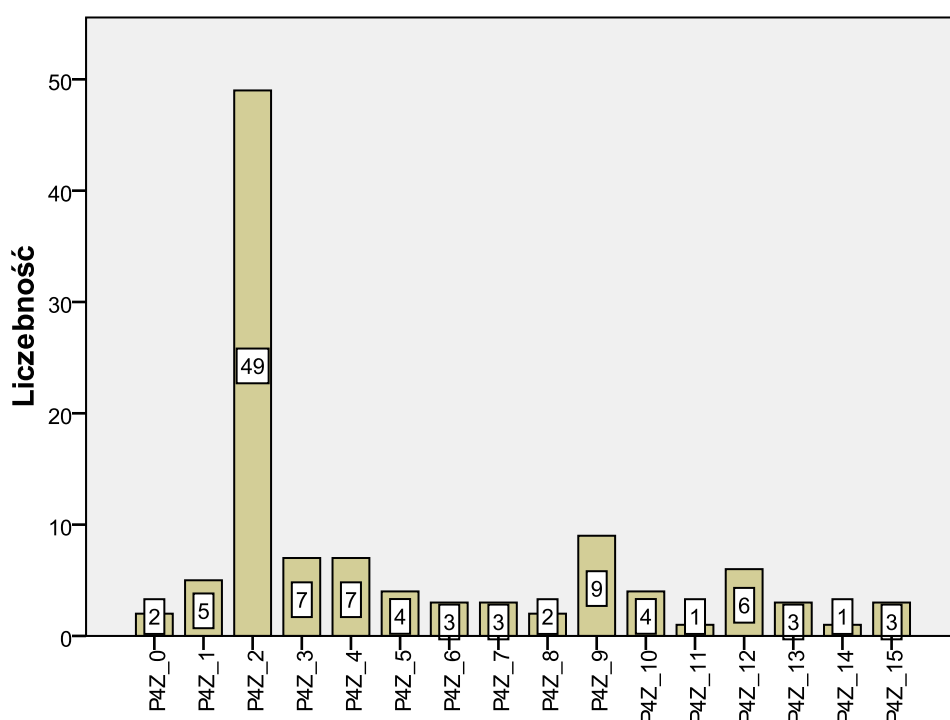
Wśród najczęściej wymienianych zagrożeń nauczyciele pracujący z zespołami wymienili jako dominującą kategorię:

1. hamuje indywidualny rozwój muzyczny (techniczny) – 45%
8,3% badanych odpowiedziało, iż nie widzi żadnych zagrożeń.

Tabela 52: NZ – *Jakie zagrożenia według Pani/Pana opinii dla muzycznego rozwoju uczniów wprowadziło muzykowanie zespołowe?* (P4Z NZ)

KODY	ODPOWIEDZI	Odpowiedzi	
		N	Procent
P4Z_0	nie wiem / trudno powiedzieć	2	1,8%
P4Z_1	jawny podział na uczniów słabszych (DI) i gorszych (DZ)	5	4,6%
P4Z_2	hamuje indywidualny rozwój muzyczny (techniczny)	49	45,0%
P4Z_3	zróżnicowany poziom między członkami zespołu	7	6,4%
P4Z_4	brak czasu dla pojedynczych uczniów mających problemy	7	6,4%
P4Z_5	problemy organizacyjne (ustalenie wspólnych godzin zajęć, wspólnego programu nauczania)	4	3,7%
P4Z_6	problemy z występami solowymi	3	2,8%
P4Z_7	większy odsetek uczniów rezygnujących z nauki w szkole muzycznej II stopnia	3	2,8%

P4Z_8	brak przygotowania nauczycieli	2	1,8%
P4Z_9	brak zagrożeń	9	8,3%
P4Z_10	obniżenie poziomu nauczania (z instrumentu głównego)	4	3,7%
P4Z_11	za dużo zajęć	1	0,9%
P4Z_12	brak możliwości kontynuowania nauki	6	5,5%
P4Z_13	przeciążenie programowe	3	2,8%
P4Z_14	niezadowolenie (frustracja) uczniów	1	0,9%
P4Z_15	kwalifikowanie uczniów słabych do zespołu	3	2,8%
Ogółem		109	100%



Wykres 47: NZ – *Jakie zagrożenia według Pani/Pana opinii dla muzycznego rozwoju uczniów wprowadziło muzykowanie zespołowe? (P4K NZ)*

Nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych zapytano o efekty zajęć umuzykalniających. Wśród odpowiedzi pojawiły się następujące kategorie:

- takie same jak rok wcześniej
- gorsze niż rok wcześniej
- lepiej – dzieci lepiej radzą sobie z zadaniami
- zapoznanie ze szkołą, nauczycielami, instrumentami
- poznanie możliwości uczniów przed rekrutacją
- dzieci są bardziej wrażliwe na muzykę

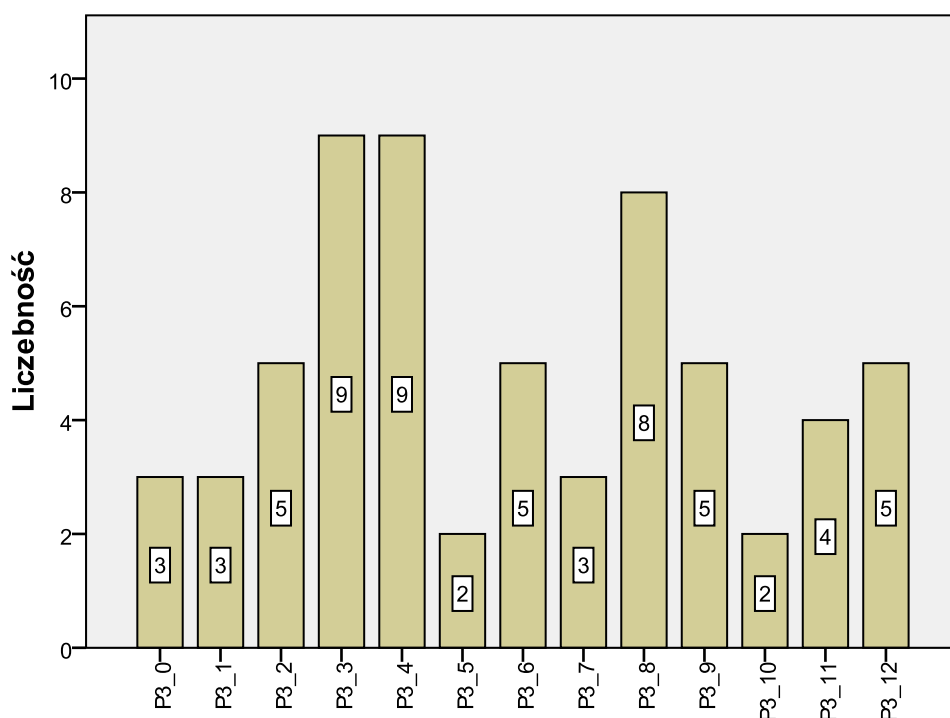
- pobudzenie aktywności
- współpracują zespołowo
- ćwiczenia ruchowe kształtują koordynację słuchowo-ruchową
- mniejsza liczba godzin zajęć umuzykalniających obniża możliwości przerobienia materiału
- obniżenie poziomu nauczania
- zadowolenie, radość dzieci

Najczęściej wskazując:

- lepiej – dzieci lepiej radzą sobie z zadaniami – 14,3%
- zapoznanie ze szkołą, nauczycielami, instrumentami – 14,3%
- współpracują zespołowo – 12,7%

Tabela 53: NO – Czy zaproponowane zmiany według Pani/Pana wpływają na współpracę nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych? (P1 NO)

	KODY	ODPOWIEDZI	Liczebność	Procent
P3	P3_0	nie wiem / trudno powiedzieć	3	4,8%
	P3_1	takie same jak rok wcześniej	3	4,8%
	P3_2	gorsze niż rok wcześniej	5	7,9%
	P3_3	lepiej – dzieci lepiej radzą sobie z zadaniami	9	14,3%
	P3_4	zapoznanie ze szkołą, nauczycielami, instrumentami	9	14,3%
	P3_5	poznanie możliwości uczniów przed rekrutacją	2	3,2%
	P3_6	dzieci są bardziej wrażliwe na muzykę	5	7,9%
	P3_7	pobudzenie aktywności	3	4,8%
	P3_8	współpracują zespołowo	8	12,7%
	P3_9	ćwiczenia ruchowe kształtują koordynację słuchowo-ruchową	5	7,9%
	P3_10	mniejsza liczba godzin zajęć umuzykalniających obniża możliwości przerobienia materiału	2	3,2%
	P3_11	obniżenie poziomu nauczania	4	6,3%
P3_12	zadowolenie, radość dzieci	5	7,9%	
Ogółem			63	100,0%



Wykres 48: NO – Czy zaproponowane zmiany według Pani/Pana wpływają na współpracę nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych? (P1 NO)

W jaki sposób nauczyciele zespołów wpływają na indywidualne postępy ucznia?

Prowadzenie zespołów jest dla wielu nauczycieli szkół muzycznych dużym wyzwaniem metodycznym, pamiętając, że dotychczasowa edukacja wiązała się głównie z indywidualną pracą nauczyciela z uczniem. Z pedagogicznego punktu widzenia obecni nauczyciele uczący w szkołach muzycznych kształceni byli w ramach modelu wychowawczego akcentującego relację mistrz – uczeń, drugoplanowo traktując umiejętności pracy z zespołem, która wymaga zupełnie innego podejścia. Fakt ten może powodować duże problemy metodyczne w pracy z grupą uczniów o zróżnicowanych osobowościach, umiejętnościach i zainteresowaniach. Zagadnienie to rodzi wiele różnorodnych problemów interakcyjnych i wymaga specjalnych kompetencji komunikacyjnych, motywacyjnych, jak też wysokiego poziomu samoobserwacji nauczyciela. Nie bez znaczenia jest też umiejętność diagnozowania poziomu indywidualnych predyspozycji i dyspozycji każdego ucznia, ważnych w kontekście jego pracy zespołowej, ale wkomponowanych w całość sylwetki muzycznej i osobowościowej ucznia. Problem ten pokazuje, jak uproszczone jest

przeciwstawianie umiejętności i talentów indywidualnych, w tym poziomu indywidualnej gry na instrumencie, i umiejętności wykorzystania ich w muzykowaniu zespołowym, co szczególnie warto widzieć od strony pedagogicznej całego procesu kształcenia i zintegrowania osobowości artystycznej ucznia.

W związku z tym w toku badań ankietowych nauczycieli zespołów zapytano o to, w jaki sposób wpływają oni na indywidualne postępy ucznia. Respondenci wśród różnorodnych metod wymieniali:

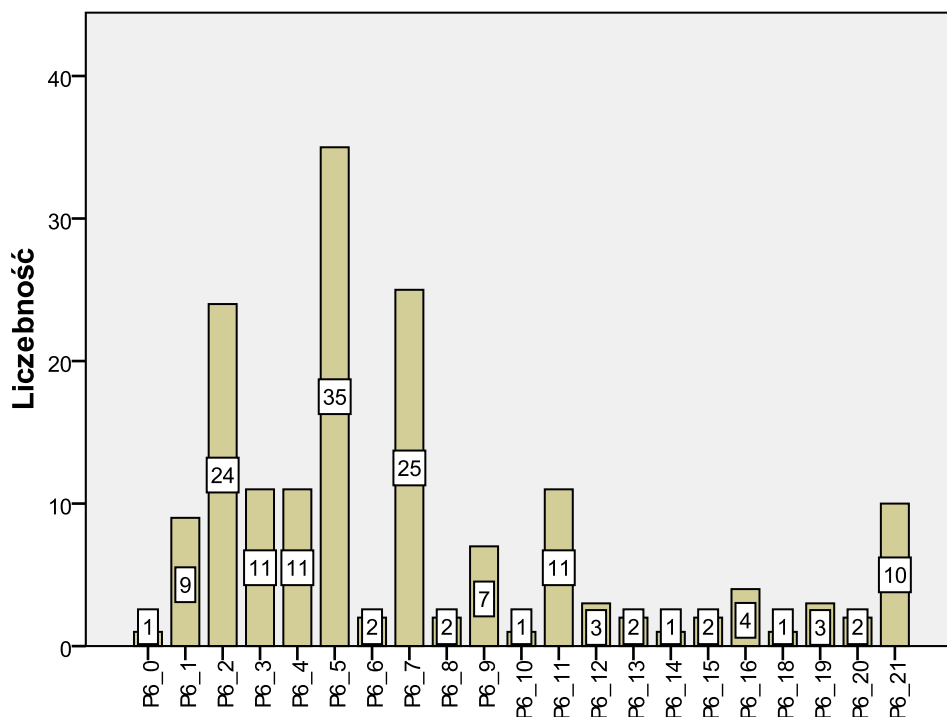
- tłumaczę (że aby grać w zespole musi mieć dobry warsztat indywidualny)
- pracuję z uczniem indywidualnie
- oddziałuję własnym przykładem
- realizując różne programy nauczania, dostosowane do potrzeb i możliwości ucznia
- pozytywnie motywuję do zwiększonej nauki w domu
- stosuję ocenianie kształtujące
- poprzez udział uczniów w konkursach, występach publicznych
- współpracuję z innymi nauczycielami
- współpracuję z rodzicami („kontrola rodziców”)
- zajęcia dodatkowe
- wyborem aktualnej literatury muzycznej, dostosowanej do poziomu uczniów
- nie mam wpływu
- wyznaczam dodatkowe ćwiczenia (w ramach pracy indywidualnej ucznia w domu)
- ciekawie prowadzę zajęcia
- audycje muzyczne
- miła atmosfera zajęć
- egzamin motywuje
- nauka przez zabawę
- opowiadam o własnych doświadczeniach nauki muzyki
- zapraszam na swoje koncerty
- pokazuję, co chcę uzyskać, wspólnie muzykuję

Najczęściej powtarzającymi się odpowiedziami były:

1. pozytywnie motywuję do zwiększonej nauki w domu – 21%
2. poprzez udział uczniów w konkursach, występach publicznych – 15%
3. pracuję z uczniem indywidualnie – 14,4%

Tabela 54: NZ – *W jaki sposób wpływa Pani/Pan na indywidualne postępy ucznia?* (P6 NZ)

	KODY	ODPOWIEDZI	Liczebność	Procent
P6	P6_0	nie wiem / trudno powiedzieć	1	0,6%
	P6_1	tłumaczę (że aby grać w zespole musi mieć dobry warsztat indywidualny)	9	5,4%
	P6_2	pracuję z uczniem indywidualnie	24	14,4%
	P6_3	oddziałuję własnym przykładem	11	6,6%
	P6_4	realizując różne programy nauczania, dostosowane do potrzeb i możliwości ucznia	11	6,6%
	P6_5	pozytywnie motywuję do zwiększonej nauki w domu	35	21,0%
	P6_6	stosuję ocenianie kształtujące	2	1,2%
	P6_7	poprzez udział uczniów w konkursach, występach publicznych	25	15,0%
	P6_8	współpracuję z innymi nauczycielami	2	1,2%
	P6_9	współpracuję z rodzicami („kontrola rodziców”)	7	4,2%
	P6_10	zajęcia dodatkowe	1	,6%
	P6_11	wyborem aktualnej literatury muzycznej, dostosowanej do poziomu uczniów	11	6,6%
	P6_12	nie mam wpływu	3	1,8%
	P6_13	wyznaczam dodatkowe ćwiczenia (w ramach pracy indywidualnej ucznia w domu)	2	1,2%
	P6_14	ciekawie prowadzę zajęcia	1	0,6%
	P6_15	audycje muzyczne	2	1,2%
	P6_16	miła atmosfera zajęć	4	2,4%
	P6_18	nauka przez zabawę	1	0,6%
	P6_19	opowiadam o własnych doświadczeniach nauki muzyki	3	1,8%
	P6_20	zapraszam na swoje koncerty	2	1,2%
	P6_21	pokazuję, co chcę uzyskać, wspólnie muzykuję	10	6,0%
Ogółem			167	100,0%



Wykres 49: NZ – W jaki sposób wpływa Pani/Pan na indywidualne postępy ucznia? (P6 NZ)

Jakie są sposoby organizowania i prowadzenia zajęć umuzykalniających?

Kolejne pytanie o **postawę dyrektorów w stosunku do pomysłów i inicjatyw nauczycieli podejmowało zagadnienie zajęć umuzykalniających.**

Jaki jest tryb organizacji i prowadzenia zajęć umuzykalniających prowadzonych przed rozpoczęciem nauki w szkole (kursy dla kandydatów, kursy przygotowawcze do szkoły muzycznej, rekrutacja, sposób i terminy, kryteria przyjęcia lub odrzucenia, działania promocyjne szkoły; relacja chętnych do przyjętych; liczba uczestników, liczba grup, wiek uczestników, program zajęć, prowadzący, harmonogram; odsetek rezygnacji)?

„Pani, która w sposób profesjonalny prowadziła zajęcia z dziećmi, zrealizowała cały program i jego założenia, które przedstawiane są nauczycielom na kursach przez CENSA i przez wdrażających reformę. Oczywiście, oprócz wszystkich tych spraw teoretycznych dochodzą jeszcze prezentacje instrumentów, które odbywały się cyklicznie i systematycznie. Dzieci mogły nie tylko wysłuchać, ale i na tych instrumentach pograć, dotknąć ich. Na koniec odbył się duży koncert.”

Dyrektorzy nie widzą większych problemów w realizacji zajęć umuzykalniających, w niektórych przypadkach jest to bowiem działalność, którą podejmowali już wcześniej:

„...zajęcia umuzykalniające dla pięcio-, sześciolatków prowadzimy już od 10 lat w grupach dwunastoosobowych, ale łącznie z rodzicami. Każde dziecko przychodzi na zajęcia z rodzicem czyli we wszystkich ćwiczeniach uczestniczy zarówno rodzic, jak i dziecko. W tym roku mieliśmy 5 grup, czyli objęliśmy zajęciami 60-osobową grupę dzieci (od 4 do 6 roku życia). Wszystkie dzieci chętne mogły wziąć udział w zajęciach. Czas trwania – 10 miesięcy, raz w tygodniu, po jednej godzinie tygodniowo.”

W większości badanych szkół zainteresowanie tego typu zajęciami jest duże, co niejednokrotnie zaskakuje dyrektorów, ale świadczy o realnych potrzebach środowiska szkolnego, z jakimi placówki te muszą sobie poradzić nie tylko metodycznie, ale i organizacyjnie:

„Mam 200 uczniów chętnych na ok. 60 miejsc. Jak ogłosiłem na forach internetowych miejskich, to w pierwszym dniu zgłosiło mi się ok. 80 kandydatów. Założyłem w ogóle, że tym kursem przygotowawczym obejmę dzieci tylko te najmniejsze, bo one się najbardziej gubią na tych przesłuchaniach wstępnych.”

Rozwój zajęć przygotowawczych dyrektorzy podejmują jako ważne zadanie, które zmienia ich charakter i wkomponowuje je w szersze pole działalności szkoły. Warto zwrócić uwagę, że szkoły podejmować muszą nowe formy profesjonalnego marketingu, który wykracza poza promocję zajęć umuzykalniających i może wносить nową jakość w planowaniu promocji placówek:

„To jest nowe wyzwanie, jeśli chodzi o wprowadzenie tego jako zajęcia odgórnie nam zlecone. Nie są to jednak nowe zajęcia jako takie dla nas. Prowadzimy już takie zajęcia przygotowawcze od kilku lat. Tutaj środowisko jest już do tego przyzwyczajone. Nowością było, że są one nieodpłatne. I właściwie czy było nimi tak duże zainteresowanie? Było to ogłaszane przez wszystkie parafie całego powiatu. Szły listy z prośbą o ogłoszenie tych zajęć, o naborze i sposobie realizacji tych zajęć podzielonych na dwie grupy wiekowe zgodnie z tym, w jakich grupach wiekowych prowadzone są zajęcia dla dzieci w szkole. A zatem grupa mała (5-8 lat) i grupa starsza (od 9 do 14-16 lat). W tym grupach wiekowych pojawiło się w jednej ok. 16 osób (ale czworo dzieci zorientowało się o co chodzi i potem się nie pokazało). Natomiast druga grupa to ok. 12 osób (założmy, że z dwójką dzieci takich, które zorientowały

się na czym to polega i później już nie uczestniczyły). Właściwie wychodzi, że zajęcia te przebiegać będą z 24-26 dzieci stale zainteresowanych.”

Dyrektorzy bardzo pozytywnie opiniują zarówno sam pomysł, jak i realizację zajęć: „Głównie rozśpiewanie dzieci i rozruszanie. Czyli zajęcia ruchowe z ukształtowaniem wyobrażenia o śpiewaniu. Mówię to świadomie dlatego, że bardzo często już teraz dzieci trafiają się bardzo nierozśpiewane. Największym problemem u dzieci jest odbieranie dźwięku instrumentu. Potem cały egzamin wstępny na tym się opiera. Więc to także spełnienie tego warunku. Ponadto zapoznanie z instrumentami, na jakich nauczane są dzieci. Dzieci wraz z opiekunem przychodziły do nauczyciela instrumentu, słuchały prezentacji utworu, instrumentu, kilka słów o nim i zarazem poznawały szkołę, bo nie odbywało się to w jednej klasie, gdzie nauczyciel przychodził, tylko grupa szła do nauczyciela danego instrumentu.”

Zadanie prowadzenia zajęć przygotowawczych niesie jednak problemy, których wykonanie nie jest tak samo łatwe w warunkach szkół dużych i małych i zmusza do innych strategii działania. Warto uwzględnić dużą odmienną potencjału organizacyjnego, kadrowego i lokalowego poszczególnych szkół w realizacji tego zadania:

„Myśmy się zdecydowali w tym roku na zajęcia, które były w drugim półroczu, nie były one od początku roku, ze względu na moment wprowadzenia tego pilotażu. Natomiast w praktyce takie kursy organizowaliśmy przed egzaminami wstępnymi w miesiącu maju. Uznaliśmy, że okres czteromiesięczny przed egzaminami wstępnymi do szkoły będzie najbardziej zasadny. Zajęcia są u nas podzielone, tak jak zakładała ramówka: 2/3 zajęć jest przeznaczona na zajęcia rytmiczne, 1/3 jest przeznaczona na poznawanie wszystkich instrumentów. Oczywiście to jest wszystko rozłożone w czasie. U nas zgłosiła się dość liczna grupa na te zajęcia. Musieliśmy zrobić z tego cztery grupy. Tutaj jest problem taki, że jestem zwolennikiem, aby rozporządzenie nie narzucało szkole obowiązku prowadzenia tych zajęć, tylko, żeby było stwierdzenie, że szkoła może, a nie musi.⁹ W takich szkołach małych jak nasza jest problem kadrowy. Tzn. rozporządzenie zakłada, że liczba dzieci w grupie ma być do 12 osób. U mnie wiązałoby się to z tym, że musiałbym zatrudniać kogoś dodatkowego, jakiegoś dodatkowego nauczyciela, na co nie mam możliwości. W obecnym stanie kadry osoba, która to prowadzi, musi to robić jakby społecznie, bo nie jestem jej w stanie za to zapłacić, ponieważ i tak ma liczbę godzin ponadwymiarowych przekraczającą dozwolony wymiar. U nas niestety

⁹ projekt zmian nie przewiduje obligatoryjnego charakteru zajęć umuzykalniających

większość osób traktuje te zajęcia jako darmowe, niekoniecznie z myślą o tym, żeby pójść tutaj dalej. Stąd jest moja opinia i też w porozumieniu z nauczycielami – bo dyskutowaliśmy ten temat – że to, czy zdecydujemy się na wprowadzenie tych zajęć i ich wymiar, powinno zależeć od szkoły. Czyli jeśli ja będę chciał, żeby te zajęcia trwały cały rok, to dobrze, ale jeśli szkoła zdecyduje, że wystarczy nam jeden miesiąc po 45 min. tygodniowo dla różnych grup, to bardzo rozsądne by było, by ten zapis w rozporządzeniu o ramówce mówił o tym, że szkoła w sposób, który uzna za zasadny może te zajęcia organizować. Wtedy oczywiście jakieś tam środki mogą być. Taki był jak rozumiem zamysł, tak nam przedstawiano na spotkaniach, że te zajęcia powinny być darmowe, nieodpłatne. Natomiast co do formy, to powinno być to pozostawione decyzji szkoły, niezależnie od tego, czy jest to duży ośrodek czy mało kandydatów, czy dużo kandydatów i jakie są możliwości kadrowe.”

Obszar II: NAUCZYCIELE W PROCESIE ZMIANY

Pytania badawcze:

1. Jak kształtuje się współpraca pomiędzy nauczycielami pracującymi z zespołami, nauczycielami gry na instrumencie i nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych?
2. W jaki sposób przebiega integracja przedmiotów ogólnomuzycznych?
3. Jakie są kompetencje nauczycieli?
4. Jakie są postawy nauczycieli wobec proponowanych zmian?

Jak kształtuje się współpraca pomiędzy nauczycielami pracującymi z zespołami, nauczycielami gry na instrumencie i nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych?

Poszczególne grupy nauczycieli zapytano o to, w jakim stopniu wprowadzone w szkołach zmiany wpłynęły na współpracę:

1. nauczycieli pracujących z zespołami i nauczycieli gry na instrumencie
2. nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych
3. nauczycieli pracujących z zespołami z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych.

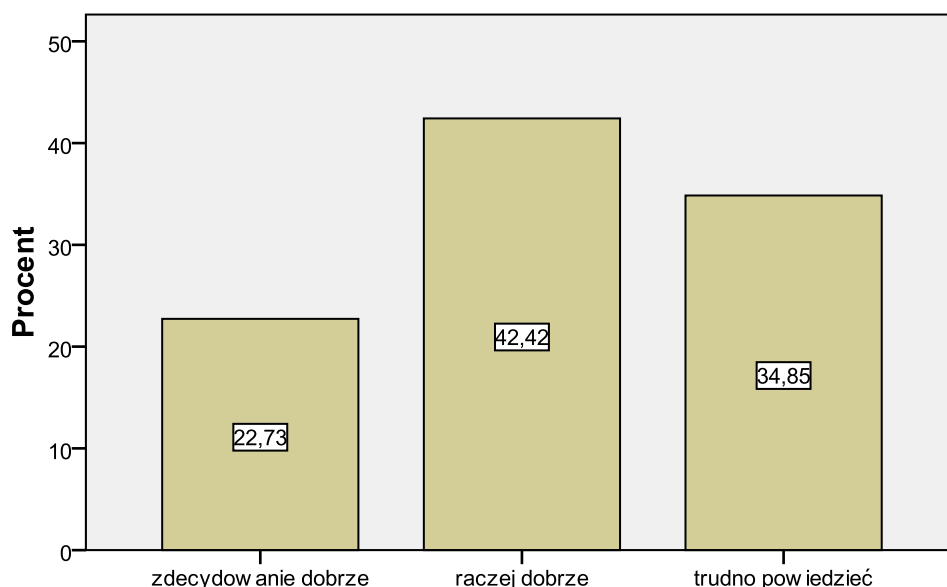
Współpraca nauczycieli pracujących z zespołami i nauczycieli gry na instrumencie

Według nauczycieli gry na instrumencie współpraca ich z nauczycielami pracującymi z zespołami przebiega dobrze. 22,7% badanych zaznaczyło odpowiedź „zdecydowanie dobrze” i 42,4% „raczej dobrze”. Istotne jest, że żaden z badanych nauczycieli nie wybrał odpowiedzi „raczej źle” i „zdecydowanie źle”, 34,8% nauczycieli uniknęło jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie, wybierając odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Tabela 55: NI – *Jak przebiega współpraca nauczycieli pracujących z zespołami i nauczycielami gry na instrumencie?* (P6 NI)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	zdecydowanie dobrze	15	21,7	22,7	22,7
	raczej dobrze	28	40,6	42,4	65,2
	trudno powiedzieć	23	33,3	34,8	100,0
	Ogółem	66	95,7	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	3	4,3		
Ogółem		69	100,0		

P6

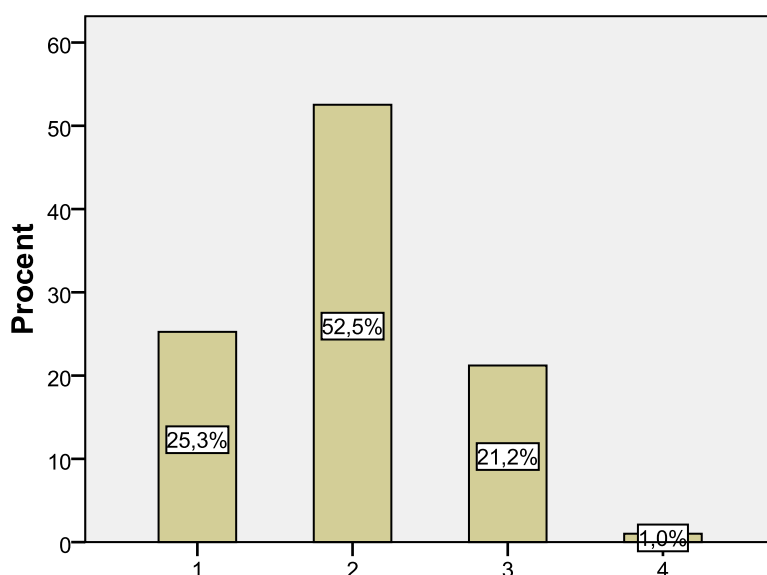


Wykres 50: NI – *Jak przebiega współpraca nauczycieli pracujących z zespołami i nauczycielami gry na instrumencie?* (P6 NI)

To samo pytanie zadano nauczycielom pracującym z zespołami. Analizując odpowiedzi tej grupy nie należy zapominać (o czym było wspomniane we wcześniejszych fragmentach raportu), iż nauczyciele prowadzący zespoły to również nauczyciele gry na instrumencie. 77,8% określiło współpracę tych dwóch grup NI i NZ jako dobrą: 25,3% wybrało odpowiedź „zdecydowanie dobrze” i 52,5% – „bardzo dobrze”, 21,2% – „trudno powiedzieć” i 1% „raczej źle”.

Tabela 56: NZ – Jak przebiega współpraca nauczycieli pracujących z zespołami i nauczycielami gry na instrumencie? (P7 NZ)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	1 zdecydowanie dobrze	25	23,1	25,3	25,3
	2 raczej dobrze	52	48,1	52,5	77,8
	3 trudno powiedzieć	21	19,4	21,2	99,0
	4 raczej źle	1	0,9	1,0	100,0
	Ogółem	99	91,7	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	9	8,3		
Ogółem		108	100,0		



Wykres 51: NZ – Jak przebiega współpraca nauczycieli pracujących z zespołami i nauczycielami gry na instrumencie? (P7 NZ)

Problemy tej współpracy ilustruje następujący fragment wywiadu grupowego:

- „Mam dziewczynkę, która jest u mnie na fortepianie, a chodzi do zespołu, który prowadzi nie pianista... I współpracujemy ze sobą, ale na zasadzie takich bardziej relacji międzyludzkich i takiej pomocy, dbania o ucznia...
- No tak, bo my tu nie mamy jakichś dodatkowych godzin, musimy się dogadywać...
- Tak, to nie jest nigdzie rozpisane, na zasadzie, że „a co tam słyhać u mojej uczennicy?”
- Bo w zasadzie każdy ma swoje godziny i pójście jednego nauczyciela do drugiego dzieje kosztem lekcji jakiegoś ucznia...”

W badaniach ewaluacyjnych o współpracę NI i NZ zapytano również dyrektora szkoły. W kwestionariuszu wywiadu wiele zagadnień zoperacjonalizowano na kilka pytań szczegółowych o charakterze projekcyjnym. Ważnym aspektem postaw nauczycieli, który rzutuje bezpośrednio na powodzenie projektowanych zmian edukacyjnych zdaniem dyrektorów jest umiejętność współpracy nauczycieli prowadzących zajęcia z działu instrumentalnego i działu muzykowania zespołowego. Aby uzyskać informacje o tym, jak współpracę tę oceniają dyrektorzy oraz jakie widzą w tej dziedzinie problemy, zapytano ich o to.

Aby właściwie zinterpretować odpowiedzi należy pamiętać, iż większość nauczycieli prowadzących zajęcia działu muzykowania zespołowego prowadzi jednocześnie zajęcia w dziale instrumentalnym, w znaczącej mierze są to więc w obecnym stadium wprowadzania zmian, te same osoby. Fakt ten rzutować może na postrzeganie problemu przez dyrektorów.

„U nas w ogóle nie ma takiego problemu bo jest to mała szkoła. (...) W większości jednak zespoły prowadzone są przez nauczycieli, którzy te dzieci też prowadzą indywidualnie.”

„... w tej chwili korytarzowo, bo ja nie mogę inaczej prosić, to jest problem. Jak będzie to zespół klarnetowo-saksofonowy, to nauczyciel sobie poradzi. Ale problem polega jeszcze na tym, że tych dzieci jest mało do tych struktur zespołów. Jeden taki najdziwniejszy zespół to już wymieniłem, to był ten puzon, który zresztą słabo grał, saksofon, który nie chciał chodzić i fortepian, a drugi zespół to flet, wiolonczela i fortepian i prowadzi to wiolonczelistka, a więc to też jest pewien ból.”

Tworzenie zespołów nie wychodzi z fazy eksperymentowania i z wielu wypowiedzi wynika, że proces ten ma charakter nieco przypadkowy, nie jest do końca traktowany metodycznie i w wielu wypadkach jest niemal wymuszany. Sytuacji tej nie można jednak w obecnej fazie rozwoju systemu generalizować.

„Bardziej bym powiedział, że tą współpracę widzimy w nowych formach, które wprowadziliśmy. Mamy zespół teatralno-muzyczny, gdzie do tego teatru angażuje się różnego rodzaju dzieci, różnego rodzaju nauczycieli, żeby pomagali przy przedstawieniach, bo łączy się to z muzyką, ze wszystkim. I właśnie na tych nowych formach muzykowania zespołowego, na tych zajęciach tzw. innych, widać tę współpracę. Natomiast na przykładzie tradycyjnych form kameralnych nie widzę zbyt wiele współpracy. Każdy prowadzi swoje zajęcia. Chyba, że dotyczy to spraw związanych z absencją na zajęciach, to wtedy wiadomo, że nauczyciele się między sobą porozumiewają.”

Niektórzy dyrektorzy analizują trudność współpracy w kontekście ugruntowanej specyfiki polskiego szkolnictwa muzycznego, choć nie musi ona ich zdaniem, eliminować form wzajemnego uczenia się:

„Często ten temat powraca i były już nawet propozycje naszych władz, że należy stworzyć studia podyplomowe dla tych, którzy nigdy nie prowadzili zespołów. Ja uważam, że instrumentalisci poza pianistami, jeżeli będą mieli bardzo dobrze postawioną i realizowaną kameralistykę na studiach wyższych, to wystarczy im w pełni, a nawet jeszcze z nawiązką. Jeśli chodzi o pianistów, to też mają to na studiach. Ci, którzy teraz prowadzą zespoły, to głównie są instrumentalisci, za wyjątkiem pianistów. Tutaj nie mamy problemu. Jeżeli jest, to właśnie problem z pianistami, którzy nie interesowali się kameralistyką. W momencie, kiedy dostaną tak jak my sobie tutaj życzymy zespół różnorodny, to nie potrafią ustawić skrzypka, czy smyczkować. Ale okazuje się, że są nauczyciele, którzy poszli na zajęcia do kolegi skrzypka i nauczyli się stroić. I się dowiedzieli.”

Dyrektorzy mają poczucie koniecznego doskonalenia lub wręcz uczenia się elementarnych form pracy z zespołem i pracy zespołowej przez nauczycieli, którzy odnaleźć muszą odpowiednie motywacje i „siły”, być może także dobre przykłady, zachętę i radość muzykowania samych dzieci:

„Tu trzeba pokonać wiele barier... Nie każdy czuje wewnętrzną potrzebę czy umiejętności prowadzenia takiego kwartetu czy trio. Bo z duetem to każdy sobie poradzi. Ci nauczyciele, którzy miewali tria, to wiadomo, że sobie poradzą. I tu będzie pomoc wzajemna. Bo jeżeli pianista będzie prowadził trio, to pójdzie do nauczyciela od instrumentów smyczkowych, żeby mu pomógł. Można poprowadzić szkolenia dla nauczycieli, żeby im pokazać umiejętności wpajania radości muzykowania zespołowego, można by im coś takiego stworzyć, żeby ich przekonać. Może ktoś się nie czuje na siłach? Może jak usłyszy, to poczuje się na siłach i pójdzie na jakieś podyplomowe?”

Współpraca nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych

O współpracę nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych zapytano zarówno nauczycieli gry na instrumencie, jak i nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych. Ocena tej współpracy wypada gorzej niż analizowana wcześniej współpraca nauczycieli pracujących z zespołami i nauczycieli gry na instrumencie i to zarówno w ocenie nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych, jak i nauczycieli gry na

instrumencie. Jako dobrą oceniło ją 27,3% NO i 26,9% NI. Na nieprawidłowości tej współpracy wskazało 4,5% NO i 25,4% NI, aż 68,2% NO i 47,8% NI nie potrafiło jej ocenić.

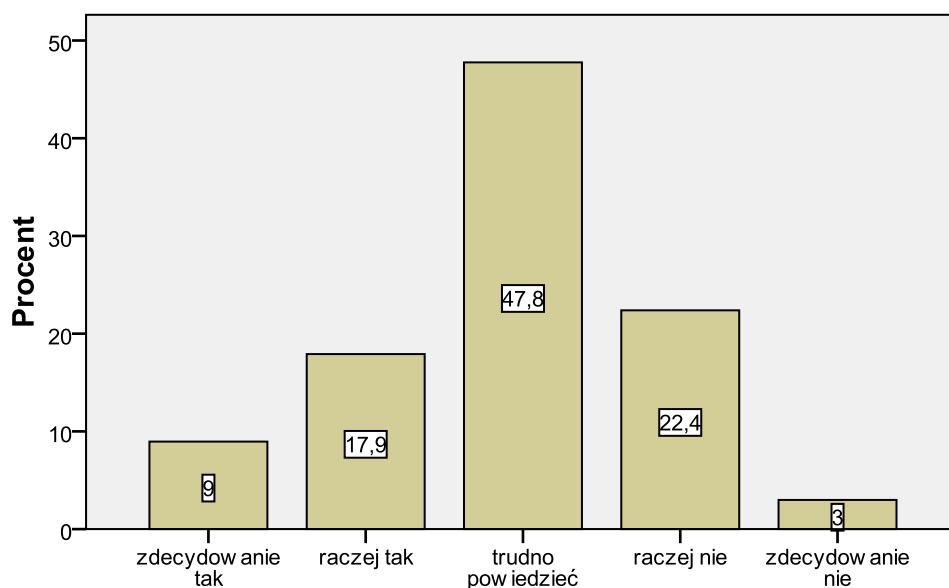
Tabela 57: NI i NO – Czy zaproponowane zmiany w szkolnictwie muzycznym I stopnia według Pani/Pana wpływają na współpracę nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych?

	NO	NI
1 zdecydowanie tak	6,8	9,0
2 raczej tak	20,5	17,9
3 trudno powiedzieć	68,2	47,8
4 raczej nie	4,5	22,4
5 zdecydowanie nie	0	3,0

Tabela 58: NI -Czy zaproponowane zmiany w szkolnictwie muzycznym I stopnia według Pani/Pana wpływają na współpracę nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych? (P7 NI)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	zdecydowanie tak	6	8,7	9,0	9,0
	raczej tak	12	17,4	17,9	26,9
	trudno powiedzieć	32	46,4	47,8	74,6
	raczej nie	15	21,7	22,4	97,0
	zdecydowanie nie	2	2,9	3,0	100,0
	Ogółem	67	97,1	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	2	2,9		
Ogółem		69	100,0		

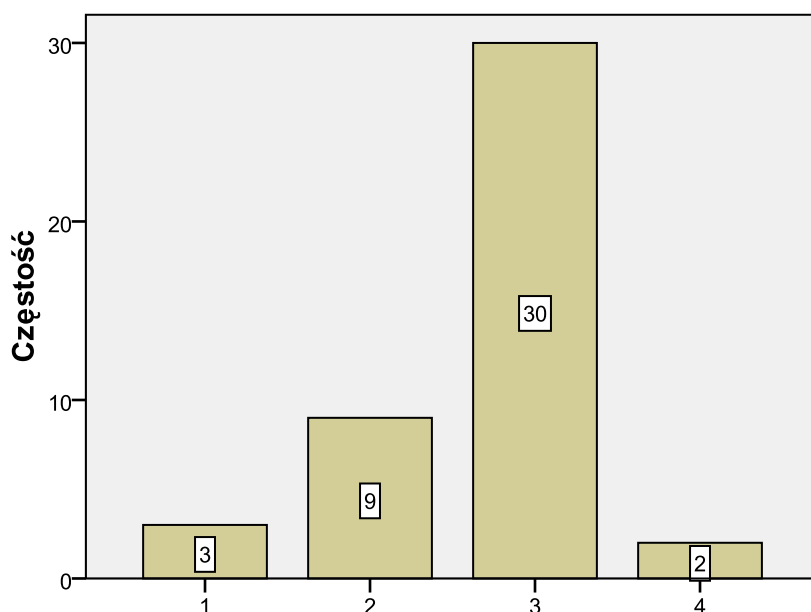
P7



Wykres 52: NI –Czy zaproponowane zmiany w szkolnictwie muzycznym I stopnia według Pani/Pana wpływają na współpracę nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych? (P7 NI)

Tabela 59: NO – Czy zaproponowane zmiany według Pani/Pana wpływają na współpracę nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych? (P1 NO)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	1 zdecydowanie dobrze	3	6,5	6,8	6,8
	2 raczej dobrze	9	19,6	20,5	27,3
	3 trudno powiedzieć	30	65,2	68,2	95,5
	4 raczej źle	2	4,3	4,5	100,0
	Ogółem	44	95,7	100,0	
Braki danych Systemowe braki danych		2	4,3		
Ogółem		46	100,0		



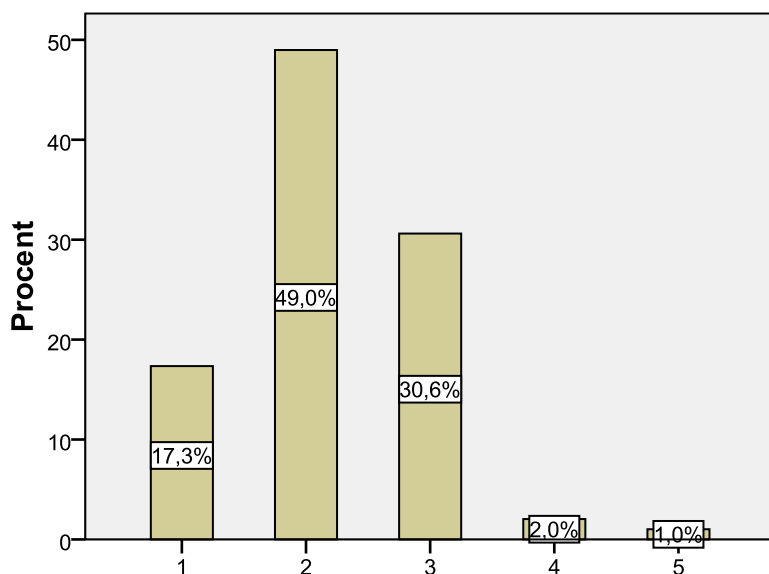
Wykres 53: NO – Czy zaproponowane zmiany według Pani/Pana wpływają na współpracę nauczycieli gry na instrumencie z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych? (P1 NO)

Współpraca nauczycieli pracujących z zespołami z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych

Kolejne pytanie dotyczyło współpracy nauczycieli pracujących z zespołami z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych. Jako dobrą określiło ją 66,3% nauczycieli pracujących z zespołami i 64,1% nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych.

Tabela 60: NZ – Jak według Pani/Pana przebiega współpraca nauczycieli pracujących z zespołami z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych? (P8 NZ)

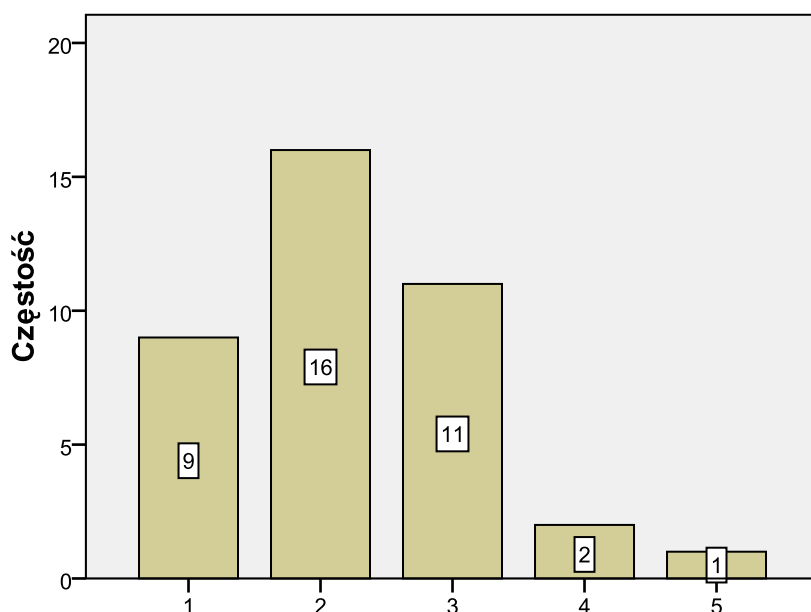
		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	1 zdecydowanie dobrze	17	15,7	17,3	17,3
	2 raczej dobrze	48	44,4	49,0	66,3
	3 trudno powiedzieć	30	27,8	30,6	96,9
	4 raczej źle	2	1,9	2,0	99,0
	5 zdecydowanie źle	1	,9	1,0	100,0
	Ogółem	98	90,7	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	10	9,3		
Ogółem		108	100,0		



Wykres 54: NZ – Jak według Pani/Pana przebiega współpraca nauczycieli pracujących z zespołami z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych? (P8 NZ)

Tabela 61: NO – Jak według Pani/Pana przebiega współpraca nauczycieli pracujących z zespołami z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych? (P2 NO)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	1 zdecydowanie dobrze	9	19,6	23,1	23,1
	2 raczej dobrze	16	34,8	41,0	64,1
	3 trudno powiedzieć	11	23,9	28,2	92,3
	4 raczej źle	2	4,3	5,1	97,4
	5 zdecydowanie źle	1	2,2	2,6	100,0
	Ogółem	39	84,8	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	7	15,2		
Ogółem		46	100,0		



Wykres 55: NO – Jak według Pani/Pana przebiega współpraca nauczycieli pracujących z zespołami z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych? (P2NO)

Tabela 62: Ocena współpracy nauczycieli w poszczególnych grupach

Współpraca	NI i NZ		NI i NO		NZ i NO	
	NI	NZ	NI	NO	NZ	NO
1 zdecydowanie dobrze	22,7	25,3	9,0	6,8	17,3	23,1
2 raczej dobrze	42,4	52,5	17,9	20,5	49,0	41,0
3 trudno powiedzieć	34,8	21,2	47,8	68,2	30,6	28,2
4 raczej źle	0	1,0	22,4	4,5	2,0	5,1
5 zdecydowanie źle	0	0	3,0	0	1,0	2,6

Jakie są kompetencje nauczycieli?

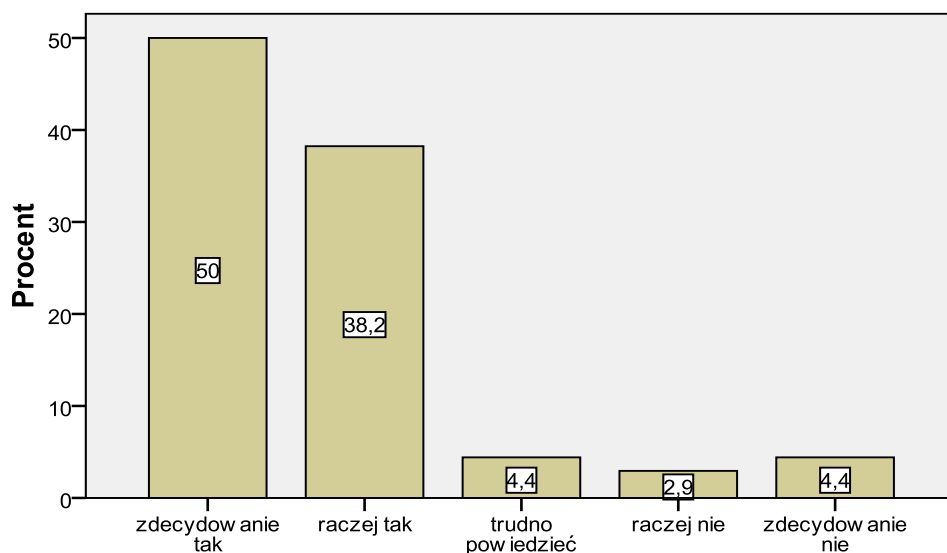
W świetle wprowadzanych w szkolnictwie muzycznym zmian istotna jest ocena samych nauczycieli – stopnia ich przygotowania do pracy z małymi dziećmi w wieku 5-6 lat. Nauczyciele gry na instrumencie w znaczącej większości wskazują na potrzeby szkoleń przygotowujących ich do pracy z dziećmi w wieku 5-6 lat – 88,2%. Na brak potrzeb takich szkoleń wskazuje 7,3% nauczycieli z tej grupy. Na podobnym poziomie na potrzeby tych

szkoleń wskazują nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych. Prawie 85% w badaniach ankietowych podkreśla, iż są takie konieczności, zaledwie 4,3% wskazuje, że raczej nie ma potrzeby szkoleń. Znacznie mniejsza grupa nauczycieli pracujących z zespołami wskazuje na potrzeby wspomnianych szkoleń – 46,3%. Przygotowanych do pracy z dziećmi (i w związku z tym nie mają potrzeb szkoleń) czuje się 42% nauczycieli pracujących z zespołami.

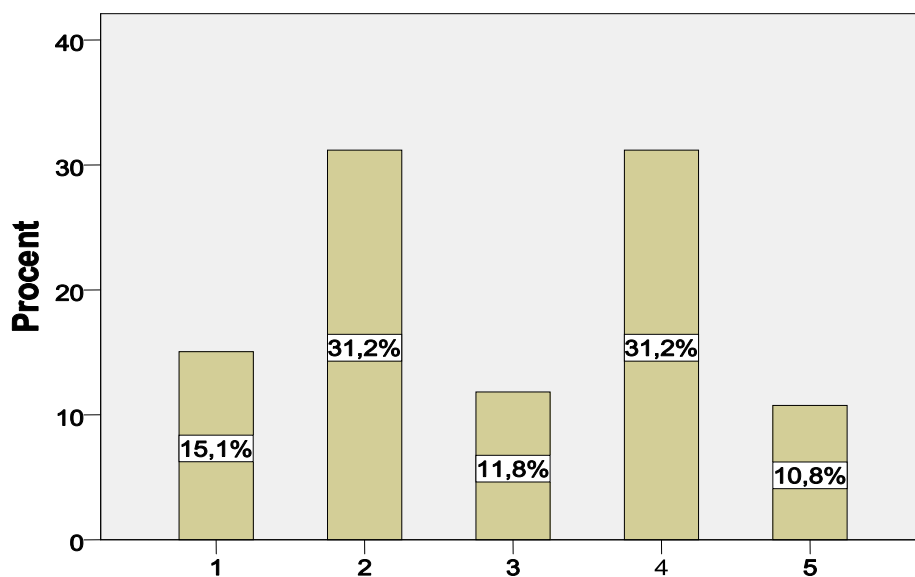
Tabela 63: NI, NZ i NO – *Czy według Pani/Pana nauczyciele potrzebują szkoleń przygotowujących do pracy z dziećmi w wieku 5-6 lat w świetle proponowanych zmian?*

	NI	NZ	NO
zdecydowanie tak	50,0	15,1	45,7
raczej tak	38,2	31,2	39,1
trudno powiedzieć	4,4	11,8	10,9
raczej nie	2,9	31,2	4,3
zdecydowanie nie	4,4	10,8	0

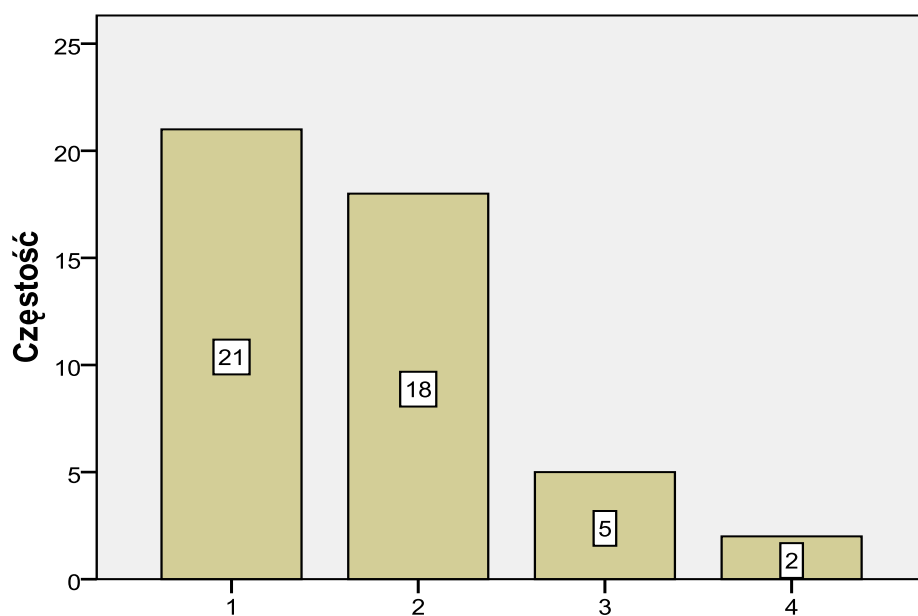
P8



Wykres 56: NI – *Czy według Pani/Pana nauczyciele potrzebują szkoleń przygotowujących do pracy z dziećmi w wieku 5-6 lat w świetle proponowanych zmian?* (P8 NI)



Wykres 57: NZ – Czy według Pani/Pana nauczyciele potrzebują szkoleń przygotowujących do pracy z dziećmi w wieku 5-6 lat w świetle proponowanych zmian? (P(NZ))



Wykres 58: NO – Czy według Pani/Pana nauczyciele potrzebują szkoleń przygotowujących do pracy z dziećmi w wieku 5-6 lat w świetle proponowanych zmian? (P8 NI)

Oprócz wspomnianych wyżej szkoleń przygotowujących nauczycieli do pracy z dziećmi w wieku 5-6 lat, nauczyciele wskazują na inne potrzeby, które pojawiły się wraz ze

zmianami, jakie mają szansę zaistnieć w szkolnictwie muzycznym. Szkolenia te muszą jednak ich zdaniem mieć dogodne i proste formy, bo w przeciwnym wypadku:

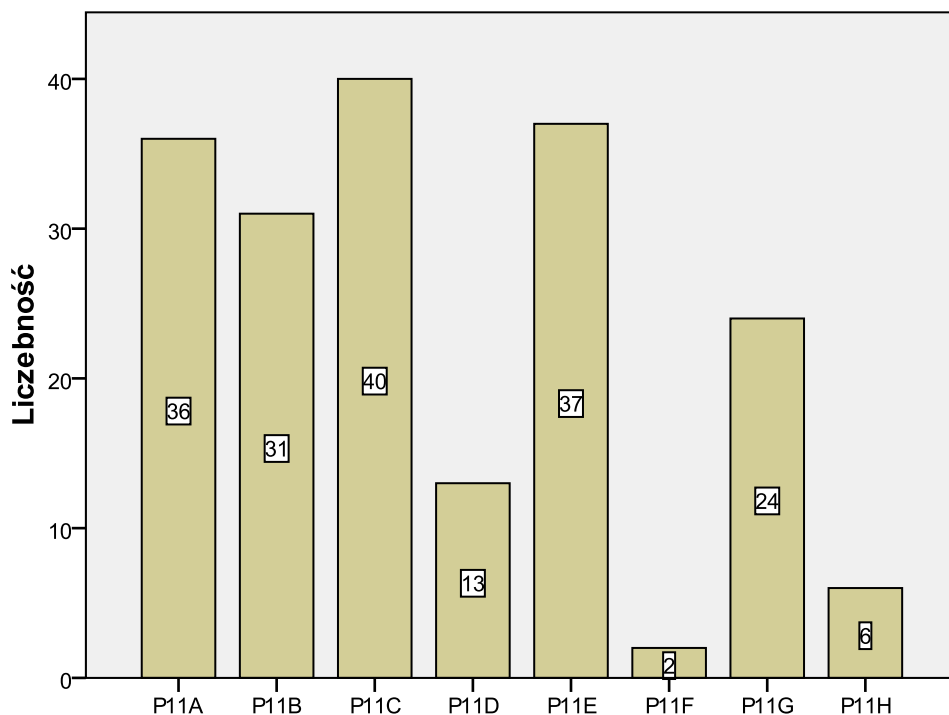
„... tak jak my prowadzimy zajęcia indywidualne, tak powinny być... ale nie w drodze studiów podyplomowych, ciężko płatnych, gdzie trzeba zdawać egzaminy wstępne... To już nie ten wiek, żeby się poddawać tego rodzaju – powiedziałabym – sprawdzianom... To już emocjonalnie jest dla mnie nie do przyjęcia. Natomiast finansowanych na przykład przez pracodawcę, krótkich szkoleń by wystarczyło parę miesięcy. Parę prostych patentów, które można zastosować dla dzieci. Nie dla dorosłego, ale dla dziecka, które nie wie, co to jest czterodźwięk septymowy. Nie będę robiła improwizacji jazzowej z dzieckiem, dopóki ono nie będzie umiało zbudować akordu tercjowo, a 99% nie umie...”

Nauczyciele gry na instrumencie, pracujący z zespołami, podkreślają najczęściej potrzeby:

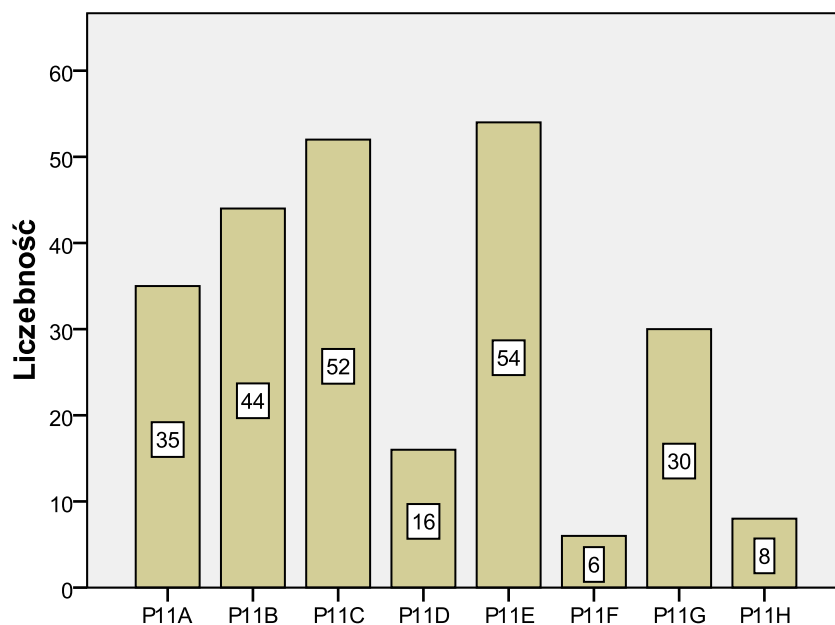
1. wyposażenia dydaktycznego (w tym sprzętu dostosowanego do pracy w zespołach i z małymi dziećmi): NI – 40 wskazań, NZ – 52 wskazania, NO – 35 wskazań
2. fachowej literatury: NI – 37 wskazań, NZ – 54 wskazania, NO – 32 wskazania
3. określenia celów zmian: NI – 36 wskazań, NZ – 35 wskazań, NO – 22wskazania
4. wsparcia metodycznego: NI – 31 wskazań, NZ – 44 wskazania, NO – 27 wskazań
5. szkoleń: NI – 24 wskazania, NZ – 30 wskazań, NO – 29 wskazań

Tabela 64: NI, NZ i NO – *Jakich form wsparcia i doskonalenia potrzebują nauczyciele w związku z wdrażanymi zmianami w szkołach muzycznych I stopnia?* (P11 NI, P11 NZ, P7 NO)

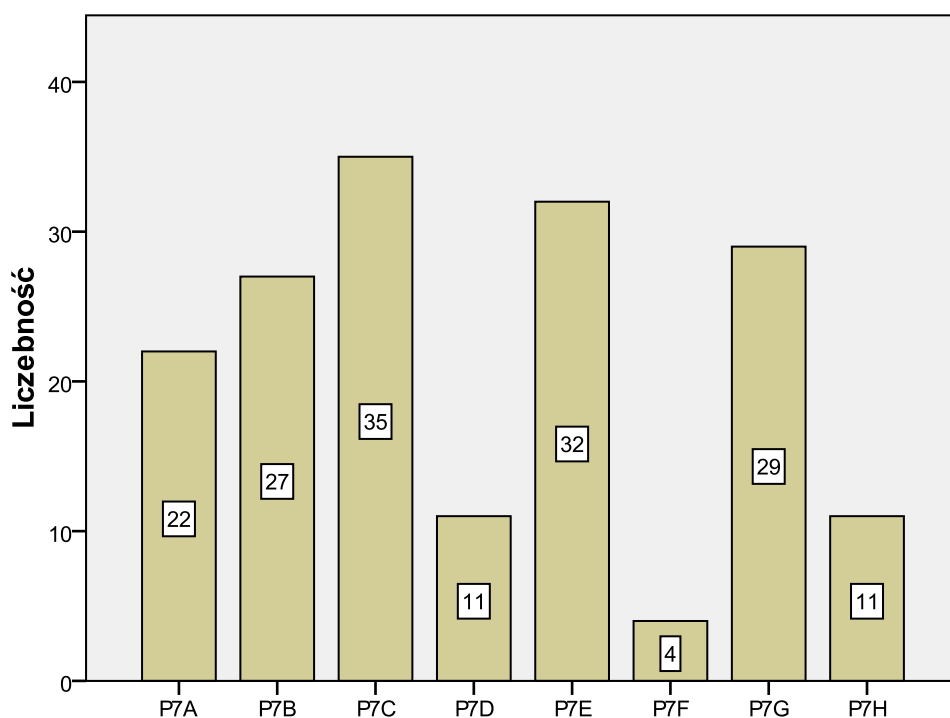
KODY	FORMY WSPARCIA	Liczebność NI	Liczebność NZ	Liczebność NO
P11 P11A	określenie celów	36	35	22
P11B	wsparcie metodyczne	31	44	27
P11C	wyposażenie dydaktyczne	40	52	35
P11D	baza lokalowa	13	16	11
P11E	literatura fachowa	37	54	32
P11F	studia podyplomowe	2	6	4
P11G	szkolenia	24	30	29
P11H	wsparcie systemowe	6	8	11



Wykres 59: NI – Jakich form wsparcia i doskonalenia potrzebują nauczyciele w związku z wdrażanymi zmianami w szkołach muzycznych I stopnia? (P11 NI)



Wykres 60: NZ – Jakich form wsparcia i doskonalenia potrzebują nauczyciele w związku z wdrażanymi zmianami w szkołach muzycznych I stopnia? (P11 NZ)



Wykres 61: NO – *Jakich form wsparcia i doskonalenia potrzebują nauczyciele w związku z wdrażanymi zmianami w szkołach muzycznych I stopnia? (P7 NO)*

Nauczyciele dodatkowo wymienili wśród potrzeb, które pojawiły się w ślad za zmianami w szkolnictwie muzycznym:

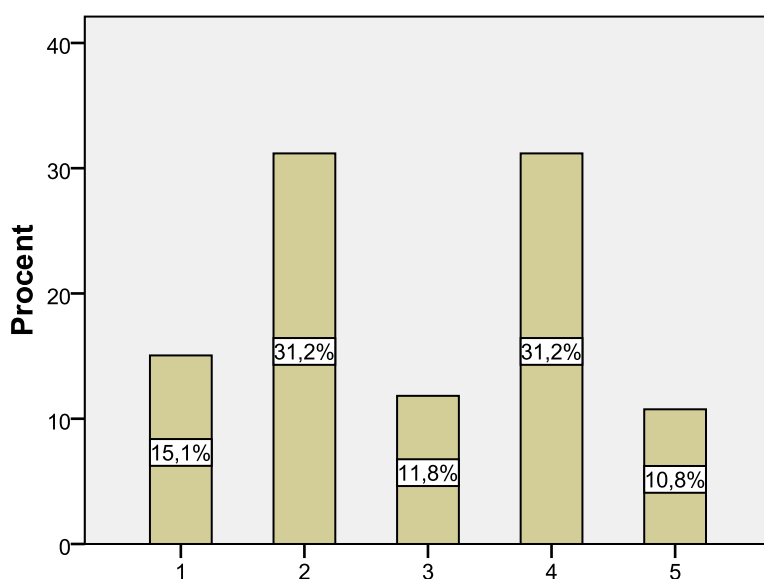
- dobrych instrumentów (również tych dostosowanych do małych dzieci)
- więcej czasu na zajęcia indywidualne
- programów nauczania
- podręczników (nut)
- określenia celów proponowanych zmian
- określenia wymagań egzaminacyjnych
- większej autonomii i decyzyjności nauczycieli
- szkoleń dla nauczycieli (uwaga: dotychczasowe szkolenia były organizowane tylko w Warszawie, zbyt daleko żeby dojeżdżać)
- forum wymiany doświadczeń
- dodatkowych godzin dla dzieci uzdolnionych
- zmniejszenia wymogów dla uczniów mniej zdolnych

Czy nauczyciele prowadzący zespoły napotykają problemy?

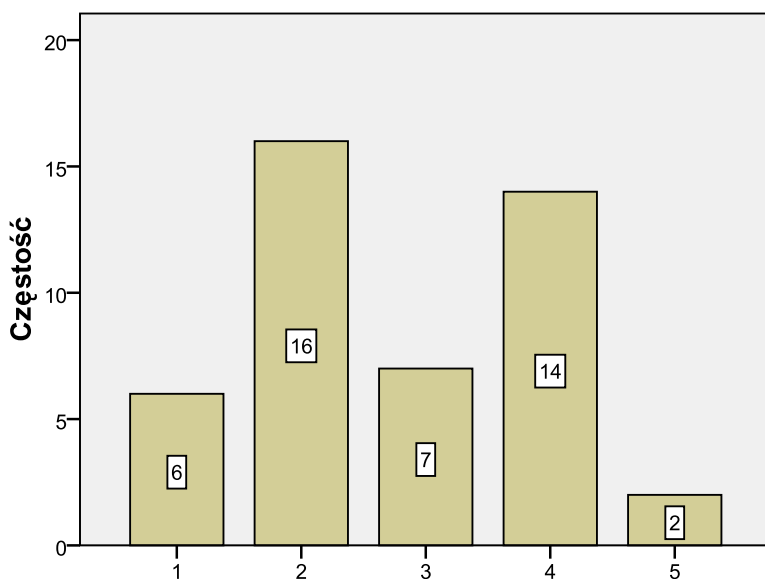
Nauczyciele prowadzący zespoły napotykają w swojej pracy problemy. Potwierdziło to w badaniach ankietowych 46,3% nauczycieli prowadzących zespoły, jak i 48,9% nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych. Prawie taki sam procent badanych twierdzi, iż nie napotyka wcale lub raczej nie na problemy prowadząc zespoły – 42% NZ i 35,5% NO.

Tabela 65: NZ i NO – Czy według Pani/Pana nauczyciele prowadzący zespoły napotykają problemy?

	NZ	NO
1 zdecydowanie tak	15,1	13,3
2 raczej tak	31,2	35,6
3 trudno powiedzieć	11,8	15,6
4 raczej nie	31,2	31,1
5 zdecydowanie nie	10,8	4,4



Wykres 62: NZ – Jeśli prowadzi Pani/Pana zespół, czy napotyka Pani/Pan na problemy? (P9 NZ)



Wykres 63: NO – Czy według Pani/Pana nauczyciele prowadzący zespoły napotykają problemy? (P5 NO)

Nauczyciele, którzy potwierdzili fakt występowania problemów, podczas prowadzenia zespołów spróbowali także określić ich rodzaje.

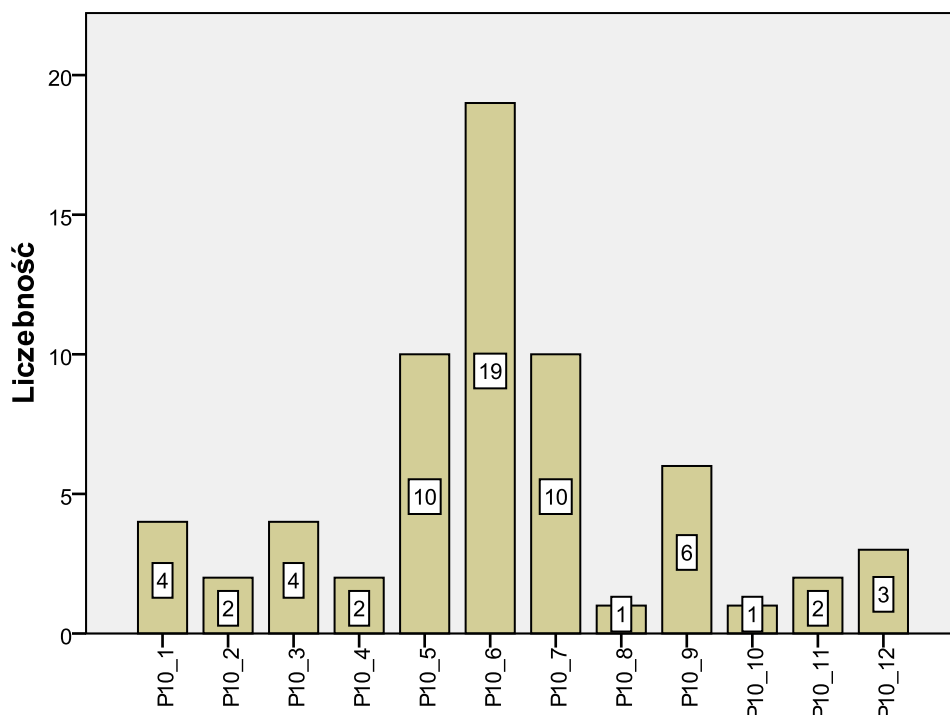
Nauczyciele prowadzący zespoły najczęściej wymienili:

1. zróżnicowanie poziomu uczniów (różne przygotowanie muzyczne) – 29,7%
2. ograniczony dostęp do materiałów dydaktycznych – 15,6%
3. brak czasu na indywidualne ćwiczenia z uczniami – 9,4%

Tabela 66: NZ – Jeśli na pytanie 9 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę opisać jakie problemy napotyka Pani/Pan prowadząc zespół? (P10 NZ)

KODY	ODPOWIEDZI	NZ	
		Liczebność	Procent
1	brak systematycznej pracy	4	6,3%
2	brak zgrania w przypadku nieobecności któregoś z członków zespołu	2	3,1%
3	brak koncentracji ze strony uczniów	4	6,3%
4	mało czasu na ćwiczenia	2	3,1%
5	ograniczony dostęp do materiałów dydaktycznych	10	15,6%
6	zróżnicowanie poziomu uczniów (różne przygotowanie muzyczne)	19	29,7%
7	problemy organizacyjne	10	15,6%
8	problemy z dyscypliną	1	1,6%
9	brak czasu na indywidualne ćwiczenia z uczniami	6	9,4%
10	organizacja zajęć (uczniowie muszą dojechać)	1	1,6%
11	brak problemów	2	3,1%

12	inne negatywne opinie nauczycieli	3	4,7%
----	-----------------------------------	---	------



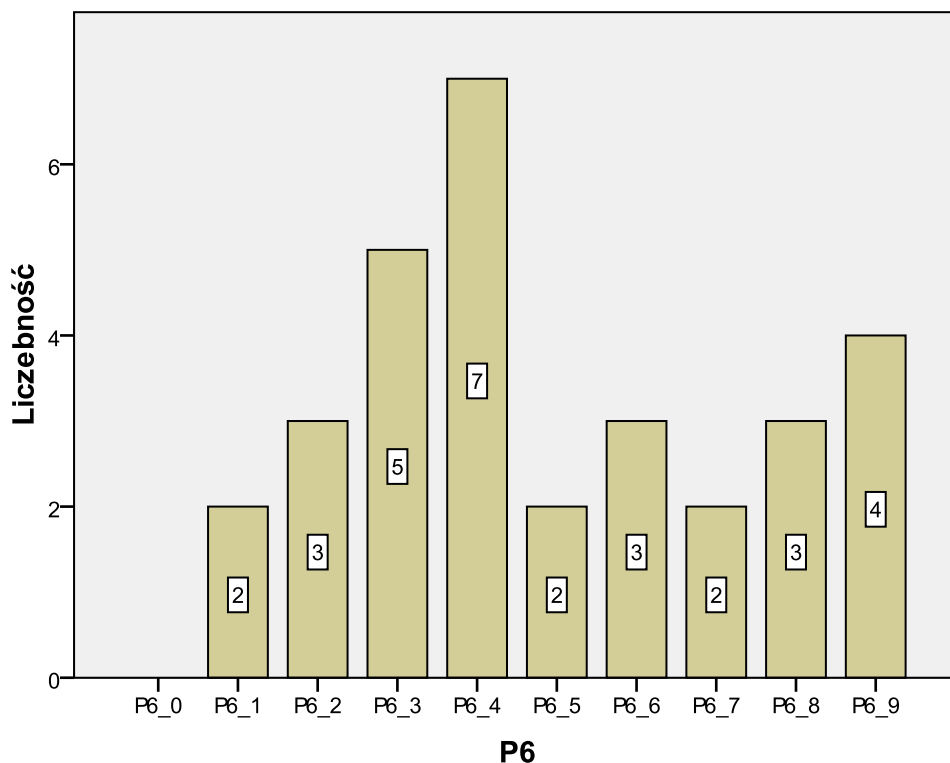
Wykres 64: NZ – Jeśli na pytanie 9 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę opisać jakie problemy napotyka Pani/Pan prowadząc zespół? (P10 NZ)

Natomiast nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych najczęściej wskazali:

1. brak podręczników – 22,6%
2. brak programów nauczania – 16,1%
3. różnorodność instrumentów (w zespole) – 12,9%

Tabela 67: NO – Jeśli na pytanie 5 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę opisać jakie problemy napotyka Pani/Pan prowadząc zespół? (P6 NO)

KODY	ODPOWIEDZI	NO	
		Liczebność	Procent
1	brak dobrych instrumentów	2	6,5%
2	więcej czasu na zajęcia indywidualne	3	9,7%
3	brak programów nauczania	5	16,1%
4	brak podręczników	7	22,6%
5	zmniejszenie liczby godzin teorii (wpływ na obniżenie świadomości muzycznej)	2	6,5%
6	problemy organizacyjne	3	9,7%
7	brak szkoleń dla nauczycieli (tylko w Warszawie, za daleko na dojazdy)	2	6,5%
8	zróznicowania wiekowe i kompetencyjne uczniów	3	9,7%
9	różnorodność instrumentów	4	12,9%



Wykres 65: NO – Jeśli na pytanie 5 udzielona została odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, proszę opisać jakie problemy napotyka Pani/Pan prowadząc zespół? (P6 NO)

Jakie są postawy nauczycieli wobec proponowanych zmian?

Nauczyciele generalnie są grupą najbardziej krytycznie ustosunkowaną zarówno do koncepcji, jak i sposobu wprowadzenia zmian i ich postawa zasadniczo różni się od postawy dyrektorów, na co wykazuje wiele wypowiedzi, typu:

„Uważam, że podział w ogóle na dział instrumentalny i grania zespołowego na etapie szkoły pierwszego stopnia jest niezasadny, dlatego, że dzieci tu przychodzą, żeby zdobywać podstawy techniki gry i w ogóle jakby bazę do dalszej pracy... Natomiast to, co teraz jest zaoferowane, czyli gra zespołowa, wymaga jednak pewnej samodzielności, dlatego, że na grze zespołowej nie uczy się dzieci pokonywania trudności technicznych, które każde ma inne. W związku z tym, podział taki nie ma sensu. Kieruję się wypowiedziami kolegów z innych sekcji, działów etc., którzy właśnie informują, że dobieranie dzieci o różnym stopniu zaawansowania technicznego to jest po prostu problem, problem szerszy, nietrafiony na szczeblu pierwszego stopnia.”

„Samo muzykowanie, jeżeli chodzi o instrumenty dęte, jest jak najbardziej zasadne. Z tym, że właśnie ten podział, który nastąpił na dział instrumentalny i dział muzykowania zespołowego jest troszeczkę jak dla mnie pomysłem źle trafionym. Moim zdaniem podział powinien być następujący: każde dziecko jest na dziale instrumentalnym i ma zespół. W tym momencie obserwuję obniżanie, permanentne obniżanie poziomu, bo dzieci są rozbite między, z jednej strony instrument, z drugiej muzykowanie zespołowe. i same nie wiedzą, czego mają się tak naprawdę uczyć.”

Nie wszyscy nauczyciele podzielają jednak tak skrajne oceny i przywołują posiadane już doświadczenie muzykowania w zespole:

„Ja akurat nie miałem w pilotażu zespołu, ale zawsze miałem tutaj w szkole, od kilku lat już zespół kameralny dodatkowo i widzę właśnie, że te proporcje, jakie mam teraz są odpowiednie. Uczniowie mają przede wszystkim instrument główny, a dodatkowo spotykamy się raz w tygodniu na półgodzinną lekcję i robimy repertuar, który wykonujemy raz na pierwszy semestr, drugi raz na drugi semestr w formie audycji. Wtedy widzę, że faktycznie uczniom granie w trio sprawia przyjemność. Mogą coś innego pograć, trochę łatwiejszego, ale przez to ćwiczymy intonację, takie rzeczy, których nie zawsze możemy wyćwiczyć na utworach technicznych.”

Polemikę pomiędzy postawami nauczycieli obrazuje fragment wywiadu grupowego, który wkomponował się w stanowisko analogiczne do wyrażonego powyższym cytatem:

„...ja też prowadzę zespoły i potwierdzam, że dzieci uwielbiają ze sobą muzykować, mają wielką frajdę. Tylko nacisk musi być jednak chyba w pierwszej kolejności położony na instrument, żeby mieć ten zasób techniki.

- Tak, dokładnie...

- I dzieci też się skokowo jakoś rozwijają... w pewnym momencie mogą być słabsze i idą na dział muzykowania zespołowego, i ograniczamy im trochę te możliwości instrumentalne, rozwoju...”

Nie po raz pierwszy wyrażane jest jednocześnie częste przekonanie nauczycieli, iż muzykowanie zespołowe jest ograniczeniem rozwoju nie tylko umiejętności instrumentalnych, ale ogólnej dyscypliny i wymogów nauczania.

Badanie ewaluacyjne koncentrowało się na kilku kluczowych kwestiach zmiany. Jedną z nich była ocena nauczycieli zmiany fortepianu dodatkowego z przedmiotu obowiązkowego na dowolny¹⁰.

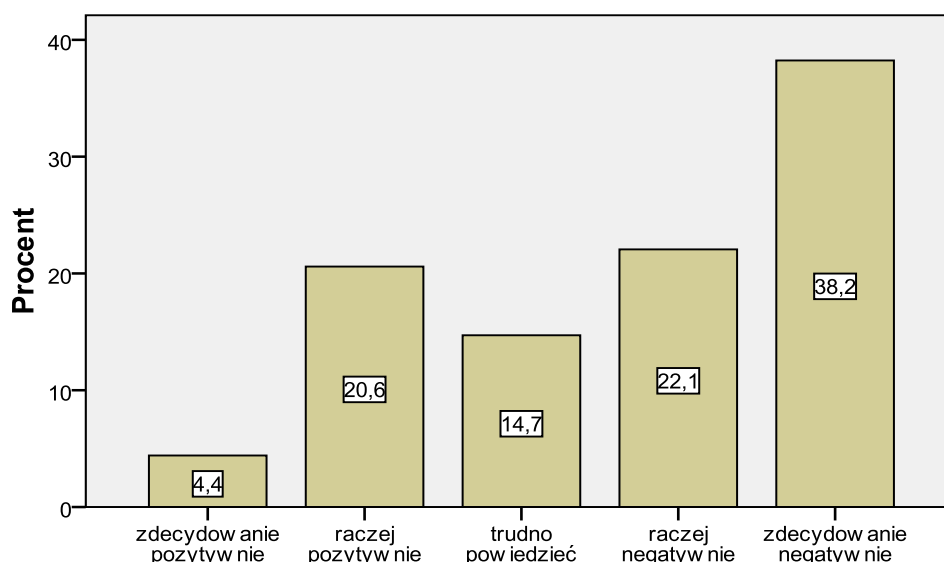
Wszystkie trzy grupy oceniają tę zmianę negatywnie. Odpowiedź „raczej negatywnie” i „zdecydowanie negatywnie” wskazało:

1. NI – 60,3%
2. NZ – 60,8%
3. NO – 64,5%

Tabela 68: NI, NZ i NO – *Jak ocenia Pani/Pan zmianę fortepianu dodatkowego z przedmiotu obowiązkowego na dowolny? (P12 NI, P12 NZ, P8 NO)*

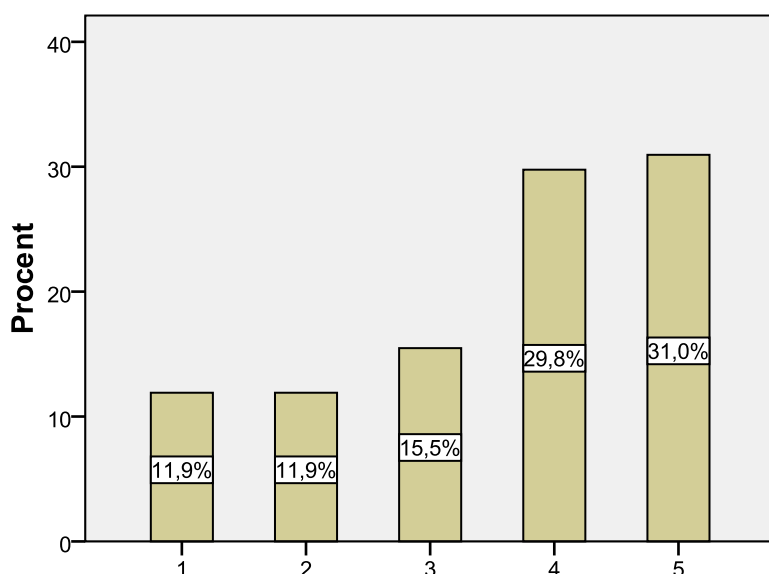
	NI	NZ	NO
zdecydowanie pozytywnie	4,4	11,9	11,1
raczej pozytywnie	20,6	11,9	6,7
trudno powiedzieć	14,7	15,5	17,8
raczej negatywnie	22,1	29,8	35,6
zdecydowanie negatywnie	38,2	31,0	28,9

P12



Wykres 66: NI – *Jak ocenia Pani/Pan zmianę fortepianu dodatkowego z przedmiotu obowiązkowego na dowolny? (P12 NI)*

¹⁰ Przedmiot *zajęcia indywidualne* jest obowiązkowy, ale zakres przedmiotów realizowanych w ramach tej pozycji w ramowym planie nauczania nie musi ograniczać się do fortepianu dodatkowego. Projekt nowego ramowego planu nauczania zakłada, że: „Dyrektor szkoły decyduje o ofercie zajęć indywidualnych w szkolnym planie nauczania, a sposoby kwalifikowania uczniów na zajęcia są określone w statucie szkoły.”



Wykres 67: NZ – Jak ocenia Pani/Pan zmianę fortepianu dodatkowego z przedmiotu obowiązkowego na dowolny?(P12 NZ)

Uzasadnienie krytycznej opinii wobec powyższej zmiany ma najczęściej następującą formę:
„Jest to podstawowy instrument w kształceniu teorii. Dziecko, które wyjdzie z tej szkoły, po prostu ma otwartą drogę do całej literatury muzycznej, nie tylko fortepianowej. Ono sobie kawałek symfonii zagra, kawałek jakiegoś utworu rockowego ze wszystkimi partiami. To jest jedyny instrument, który daje pełnię czytania nut. (...) W sztuce nie ma postępu. Malowidła z Lascaux mają taką samą wartość, jak Nowosielski na przykład. Jeżeli mówimy o postępie, proszę to zaprotokołować, sobie gdzieś w głowie zakonotować mocno, fortepian, skrzypce, wiolonczela, klarnet to są instrumenty przestarzałe technologicznie. Won z nimi, naprawdę... Bach jest niemodny, Chopin niemodny. Nie mówmy o postępie w sztuce, bo się po prostu sprowadzamy do absurdu...”

Uzasadniając negatywną ocenę zmiany fortepianu dodatkowego z przedmiotu obowiązkowego na dowolny nauczyciele najczęściej wymieniali:

1. problemy z kształceniem słuchu i w nauce harmonii (słuchu harmonicznego)
2. każdy uczeń powinien znać klawiaturę fortepianu i sam zaakompaniować

Wskazując pozytywy we wspomnianej wyżej zmianie, nauczyciele podkreślali większy wybór instrumentu ze względu na zainteresowania ucznia.

Uzasadniając odpowiedź na te pytanie nauczyciele wymieniali następujące powody z częstotliwością wystąpienia:

Tabela 69: NI, NZ, NO – *Proszę uzasadnić negatywną ocenę zmiany fortepianu dodatkowego z przedmiotu obowiązkowego na dowolny.*

	NI	NZ	NO
nie wiem / trudno powiedzieć	4,6%	2,5%	2,0%
brak znajomości klawiatury spowoduje problemy w nauczaniu teorii muzyki i innych instrumentów	20,0%	13,6%	10,2%
problemy z kształceniem słuchu i w nauce harmonii (słuchu harmonicznego)	44,6%	21,0%	26,5%
każdy uczeń powinien znać klawiaturę fortepianu i sam zaakompaniować	16,9%	38,3%	34,7%
przygotowuje do nauki w szkole II stopnia	0%	0%	4,1%
większy wybór instrumentu ze względu na zainteresowania ucznia	24,6%	23,5%	20,4%
możliwość zaistnienia nauczycieli różnych przedmiotów (nawet egzotycznych)	0%	1,2%	2,0%

Kolejna propozycja zmiany w szkołach muzycznych I stopnia dotyczy wprowadzenie przedmiotu „Zespół” w klasach pierwszych. O ocenę tej innowacji poproszono zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów szkół.

W badaniach ankietowych nauczyciele z poszczególnych grup udzielili następujących odpowiedzi:

Tabela 70:NI, NZ, NO – *Jak ocenia Pani/Pan wprowadzenie przedmiotu „Zespół” w klasach pierwszych?*

	NI	NZ	NO
zdecydowanie dobrze	11,6%	16,5%	36,4%
raczej dobrze	15,9%	11,8%	38,6%
trudno powiedzieć	24,6%	25,9%	11,4%

raczej źle	14,5%	22,4%	6,8%
zdecydowanie źle	33,3%	23,5%	6,8%

Z zestawień umieszczonych w powyższej tabeli wynika, iż nauczyciele pracujący z zespołami i nauczyciele gry na instrumencie negatywnie oceniają tę zmianę, w pierwszej grupie taką ocenę wystawiło 45,9% badanych, podczas gdy pozytywnie oceniło 28,3%, w grupie NI ocenę negatywną zmiany miało w badaniach 47,8% nauczycieli, zaś pozytywną 27,5% respondentów. Jedynie nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych pozytywnie oceniają wprowadzenie przedmiotu „Zespół” w klasach pierwszych – 75% badanych i zaledwie (w porównaniu z grupami NI i NZ) 13,6% ocenia źle tę zmianę.

Kolejny istotny element badań dotyczył pytania o to, co nauczycieli zachęca, a co zniechęca do proponowanych zmian.

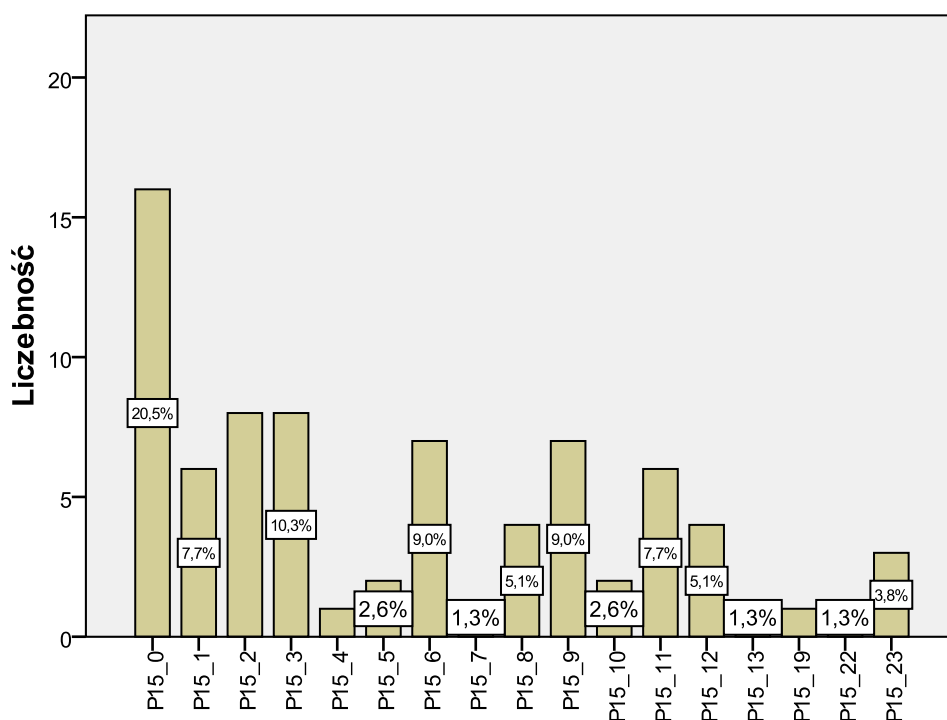
Wśród czynników, które zachęcają nauczycieli do zmian, w grupie NI najczęściej pojawiało się:

1. nowe wyzwanie (przełamanie rutyny) – 10,3%
2. uaktywnienie uczniów – 10,3%
3. większa swoboda pracy nauczycieli – 9%

Tabela 71: NI – *Co Pani/Pana zdaniem zachęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem?* (P15 NI)

KODY		Odpowiedzi		
		N	Procent	
P15	P15_0	nie wiem / trudno powiedzieć	16	20,5%
	P15_1	możliwość pracy z uczniem słabym, który nie radzi sobie w toku indywidualnym	6	7,7%
	P15_2	nowe wyzwanie (przełamanie rutyny)	8	10,3%
	P15_3	uaktywnienie uczniów	8	10,3%
	P15_4	upraktycznienie i uatrakcyjnienie zajęć	1	1,3%
	P15_5	większe możliwości koncertowania	2	2,6%
	P15_6	unowocześnienie metod nauczania (większe możliwości ich stosowania)	7	9,0%
	P15_7	większe kontakty nauczycieli z różnych środowisk	1	1,3%
	P15_8	Nic	4	5,1%

P15_9	większa swoboda pracy nauczycieli (program nauczania)	7	9,0%
P15_10	zmniejszenie liczby uczniów rezygnujących ze szkoły muzycznej	2	2,6%
P15_11	mniejszy stres na egzaminie z instrumentu	6	7,7%
P15_12	możliwość muzykowania zespołowego	4	5,1%
P15_13	wyjście z muzyką do szerszych kręgów społecznych	1	1,3%
P15_19	stworzenie możliwości kształcenia uczniów słabszych	1	1,3%
P15_22	szansa dla słabych nauczycieli (mogą pracować ze słabymi uczniami)	1	1,3%
P15_23	radość ucznia	3	3,8%
Ogółem		78	100,0%



Wykres 68: NI – Co Pani/Pana zdaniem zachęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P15 NI)

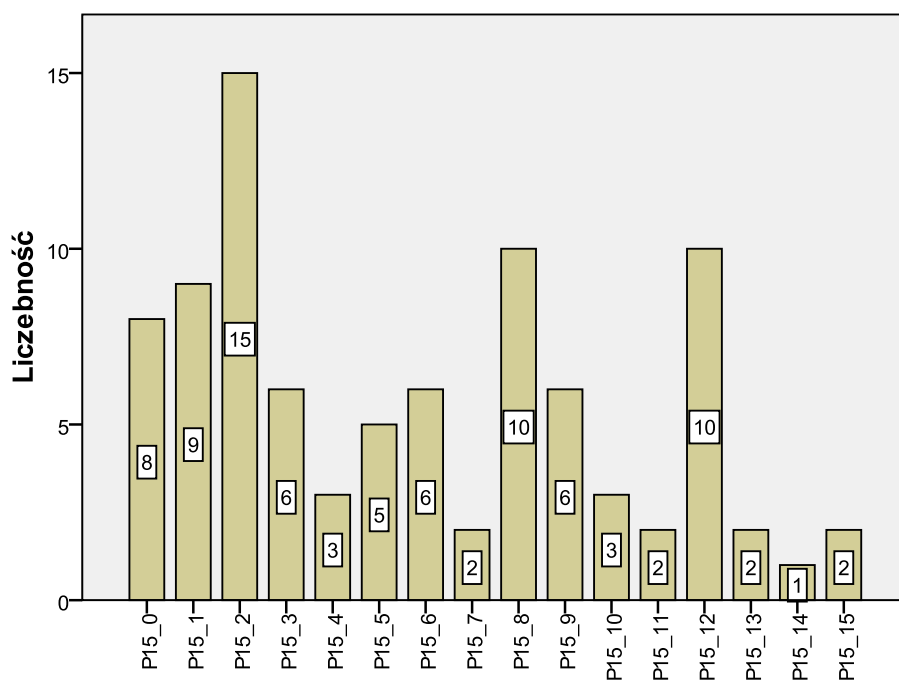
Wśród elementów, które zachęcają nauczycieli do zmian, w grupie NZ najczęściej pojawiało się:

1. nowe wyzwanie (przełamanie rutyny) – 16,7%
2. nic – 11,1%
3. możliwość muzykowania zespołowego – 11,1%

4.możliwość pracy z uczniem słabym, który nie radzi sobie w toku indywidualnym – 10%

Tabela 72: NZ – Co Pani/Pana zdaniem zachęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P15 NZ)

			Liczebność	Procent
P15	P15_0	nie wiem / trudno powiedzieć	8	8,9%
	P15_1	możliwość pracy z uczniem słabym, który nie radzi sobie w toku indywidualnym	9	10,0%
	P15_2	nowe wyzwanie (przełamanie rutyny)	15	16,7%
	P15_3	uaktywnienie uczniów	6	6,7%
	P15_4	upraktycznienie zajęć	3	3,3%
	P15_5	większe możliwości koncertowania	5	5,6%
	P15_6	unowocześnienie metod nauczania	6	6,7%
	P15_7	większe kontakty nauczycieli z różnych środowisk	2	2,2%
	P15_8	Nic	10	11,1%
	P15_9	większa swoboda pracy nauczycieli (program nauczania)	6	6,7%
	P15_10	zmniejszenie liczby uczniów rezygnujących ze szkoły muzycznej	3	3,3%
	P15_11	mniejszy stres na egzaminie z instrumentu	2	2,2%
	P15_12	możliwość muzykowania zespołowego	10	11,1%
	P15_13	wyjście z muzyką do szerszych kręgów społecznych	2	2,2%
	P15_14	pełni rolę wychowawczą i kształcącą	1	1,1%
P15_15	większa radość z muzykowania uczniów	2	2,2%	
Ogółem			90	100,0%



Wykres 69: NZ – Co Pani/Pana zdaniem zachęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P15 NZ)

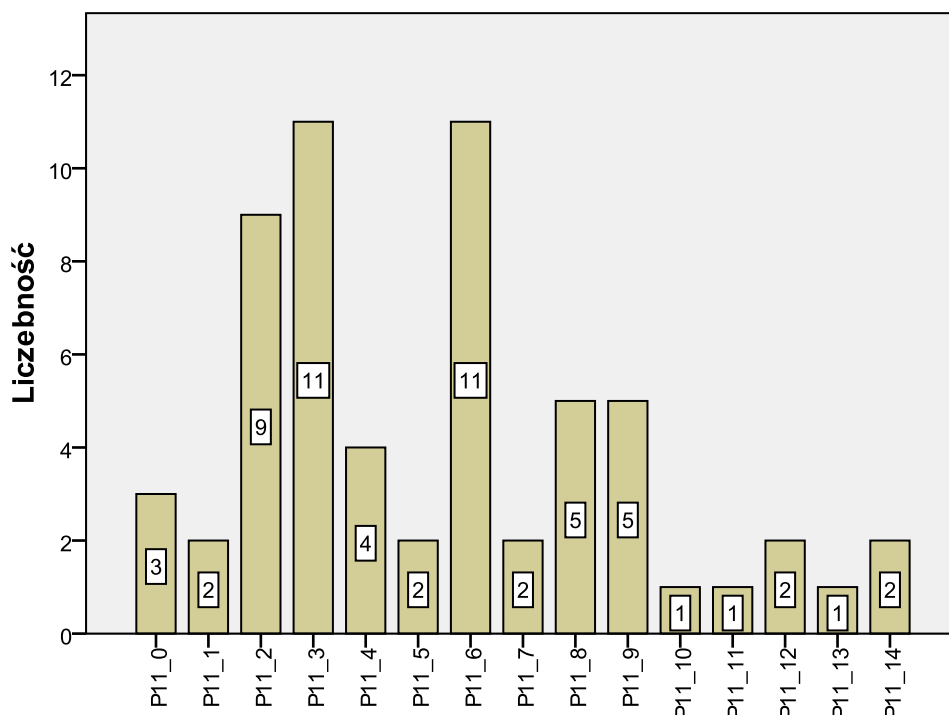
Wśród elementów, które zachęcają nauczycieli do zmian, w grupie NO najczęściej pojawiało się:

1. unowocześnienie metod nauczania – 18%
2. uaktywnienie uczniów – 18%
3. nowe wyzwanie (przełamanie rutyny) – 14,8%

Tabela 73: NO – Co Pani/Pana zdaniem zachęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P11 NO)

			Liczebność	Procent
P11	P11_0	nie wiem / trudno powiedzieć	3	4,9%
	P11_1	możliwość pracy z uczniem słabym, który nie radzi sobie w toku indywidualnym	2	3,3%
	P11_2	nowe wyzwanie (przełamanie rutyny)	9	14,8%
	P11_3	uaktywnienie uczniów	11	18,0%
	P11_4	upraktycznienie zajęć	4	6,6%
	P11_5	większe możliwości koncertowania	2	3,3%
	P11_6	unowocześnienie metod nauczania	11	18,0%
	P11_7	większe kontakty nauczycieli z różnych środowisk	2	3,3%
	P11_8	nic	5	8,2%
P11_9	większa swoboda pracy nauczycieli (program nauczania)	5	8,2%	

	P11_10	zmniejszenie liczby uczniów rezygnujących ze szkoły muzycznej	1	1,6%
	P11_11	mniejszy stres na egzaminie z instrumentu	1	1,6%
	P11_12	udział coraz młodszych dzieci	2	3,3%
	P11_13	wpływ na zmiany programowe	1	1,6%
	P11_14	połączenie zajęć z rytmiki i kształcenia słuchu	2	3,3%
Ogółem			61	100,0%



Wykres 70: NO – Co Pani/Pana zdaniem zachęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P11 NO)

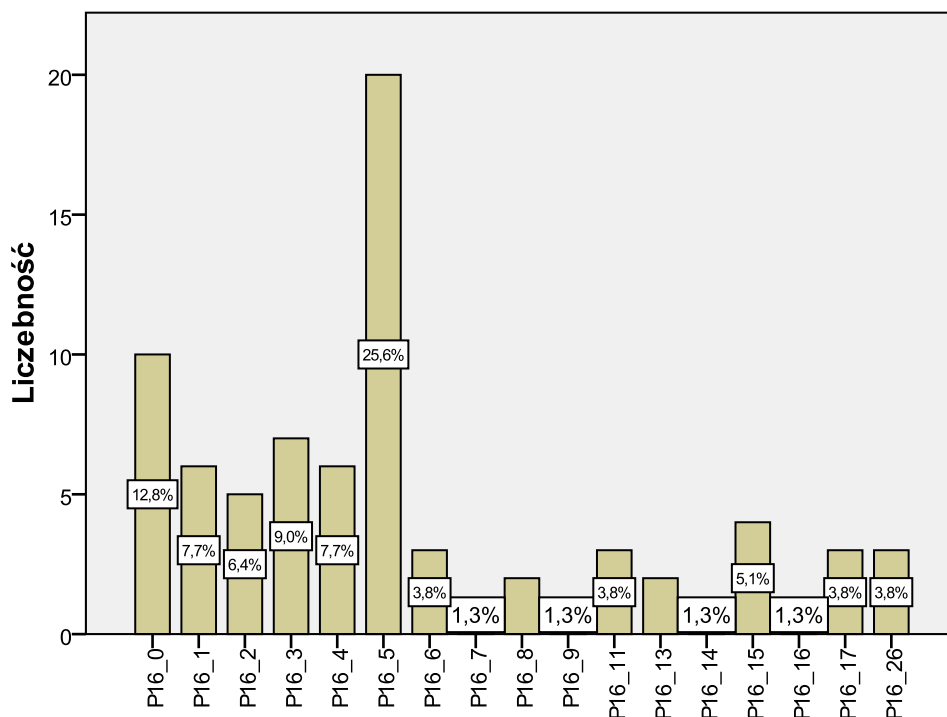
Z kolei elementami zniechęcającymi do proponowanych zmian w grupie nauczycieli gry na instrumencie najczęściej pojawiającymi się były:

1. obniżenie poziomu nauczania artystycznego – 25,6%
2. utrata godzin w przydziale czynności (godzin etatowych) – 9%
3. brak sprecyzowanych celów – 7,7%
4. brak wiedzy na temat reformy – 7,7%

Tabela 74: NI – Co Pani/Pana zdaniem zniechęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P16 NI)

		N	Procent
--	--	---	---------

P16 ^a	P16_0	nie wiem / trudno powiedzieć	10	12,8%
	P16_1	brak sprecyzowanych celów	6	7,7%
	P16_2	brak literatury (podręczników, materiałów dydaktycznych)	5	6,4%
	P16_3	utrata godzin w przydziale czynności (godzin etatowych)	7	9,0%
	P16_4	brak wiedzy na temat reformy	6	7,7%
	P16_5	obniżenie poziomu nauczania artystycznego	20	25,6%
	P16_6	trudności w zorganizowaniu zespołu uczniów o podobnym poziomie umiejętności	3	3,8%
	P16_7	załamanie całego systemu szkolnictwa artystyczno-muzycznego (najlepszego w Europie)	1	1,3%
	P16_8	podział na uczniów lepszych i gorszych	2	2,6%
	P16_9	szkoła muzyczna kształtuje talenty, a nie zbiorowości	1	1,3%
	P16_11	brak kontynuacji w szkole II stopnia	3	3,8%
	P16_13	nowe obowiązki biurokratyczne	2	2,6%
	P16_14	brak instrumentów	1	1,3%
	P16_15	obawa przed nowym	4	5,1%
	P16_16	zbyt mała liczba uczniów przyjmowanych do klasy I (grupy po 12 uczniów)	1	1,3%
	P16_17	brak indywidualnego podejścia do uczniów	3	3,8%
	P16_26	wszystko zniechęca	3	3,8%
	Ogółem		78	100,0%



Wykres 71: NI – Co Pani/Pana zdaniem zniechęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P16 NI)

Elementem zniechęcającym nauczycieli do proponowanych zmian, pomimo realizacji pilotażu, jest przymusowy ich zdaniem charakter transformacji całego systemu, choć jednocześnie przyznają się do braku wiedzy na temat źródeł wprowadzanych zmian.

- „... w ogóle stworzenie atmosfery pewnego powiedziałabym przymusu... Wprowadzono eksperyment nie na zasadzie jakiejś propozycji, która będzie służyła wszystkim, tylko na zasadzie przymusowej. A dorosły człowiek nie lubi przymusu z definicji...
- Dziecko też...
- A dziecko tym bardziej... (...)
- Jedna rzecz, która mi się najmniej podoba, to pozostawienie wyboru dzieciom lub rodzicom. Rodzice się w większości przyznali, że nie są fachowcami, a dziecko, no cóż, dziecko pozbawione autorytetu będzie błędziło... Myślę, że te wszystkie wybory, to jest tak samo, jak z wyborem religijnym. Dziecko musi najpierw zyskać jakąkolwiek świadomość, a potem można dać mu wybór. To nie są pojęcia, które się w ogóle odnoszą do klas jeden – trzy wychowania początkowego...”

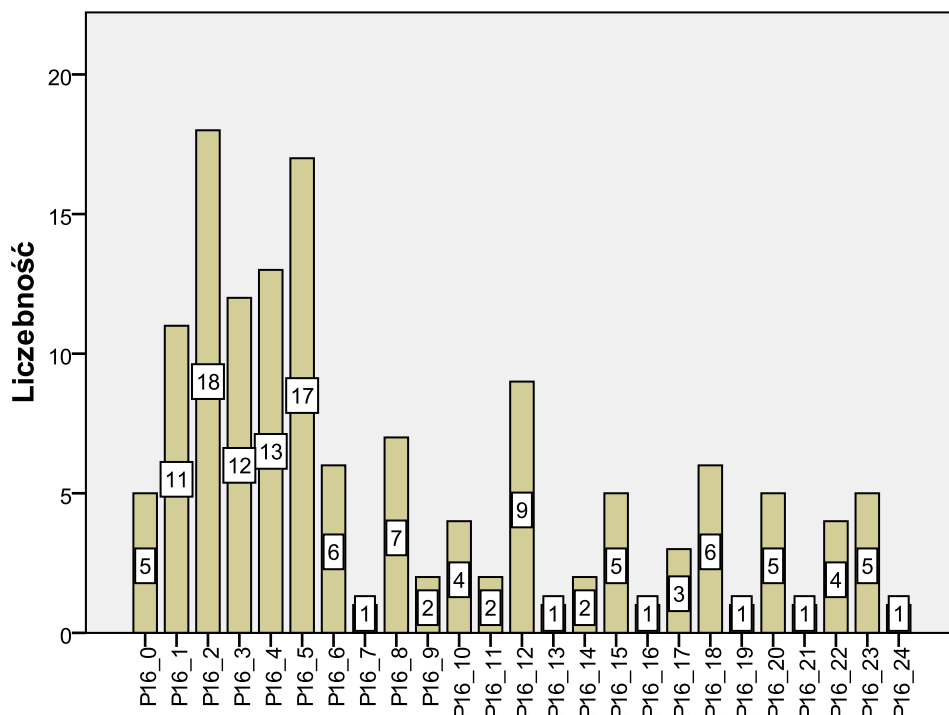
Wśród czynników zniechęcających nauczycieli do proponowanych zmian w grupie nauczycieli nauki w zespołach najczęściej pojawiającymi się były:

1. brak literatury (podręczników, materiałów dydaktycznych) – 15,7%
2. obniżenie poziomu nauczania artystycznego – 14,8%
3. brak wiedzy na temat reformy – 11,3%
4. brak sprecyzowanych celów – 9,6%

Tabela 75: NZ – Co Pani/Pana zdaniem zniechęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P16 NZ)

			Liczebność	Procent
P16	P16_0	nie wiem / trudno powiedzieć	5	4,3%
	P16_1	brak sprecyzowanych celów	11	9,6%
	P16_2	brak literatury (podręczników, materiałów dydaktycznych)	18	15,7%
	P16_3	utrata godzin w przydziale czynności (godzin etatowych)	12	10,4%
	P16_4	brak wiedzy na temat reformy	13	11,3%
	P16_5	obniżenie poziomu nauczania artystycznego	17	14,8%
	P16_6	trudności w zorganizowaniu zespołu uczniów o podobnym poziomie umiejętności	6	5,2%
	P16_7	załamanie całego systemu szkolnictwa artystyczno-muzycznego (najlepszego w Europie)	1	0,9%
	P16_9	szkoła muzyczna kształtuje talenty, a nie zbiorowości	2	1,7%
	P16_10	wszystko zniechęca	4	3,5%
	P16_11	brak kontynuacji w szkole II stopnia	2	1,7%
	P16_13	nowe obowiązki biurokratyczne	1	0,9%
	P16_14	brak instrumentów	2	1,7%
	P16_15	obawa przed nowym	5	4,3%
	P16_16	zbyt mała liczba uczniów przyjmowanych do klasy I (grupy po 12 uczniów)	1	0,9%
	P16_17	brak indywidualnego podejścia do uczniów	3	2,6%
	P16_19	brak doświadczenia nauczycieli w prowadzeniu zespołów	1	0,9%
	P16_21	zbyt mała liczba godzin na zrealizowanie programu	1	0,9%
	P16_22	niepewność	4	3,5%
	P16_23	dodatkowa praca nauczycieli poza godzinami obowiązkowymi	5	4,3%

	P16_24	trudności organizacyjne (ustalenie wspólnej godziny zajęć dla członków zespołu)	1	0,9%
Ogółem			115	100,0%



Wykres 72: NZ – Co Pani/Pana zdaniem zniechęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P16 NZ)

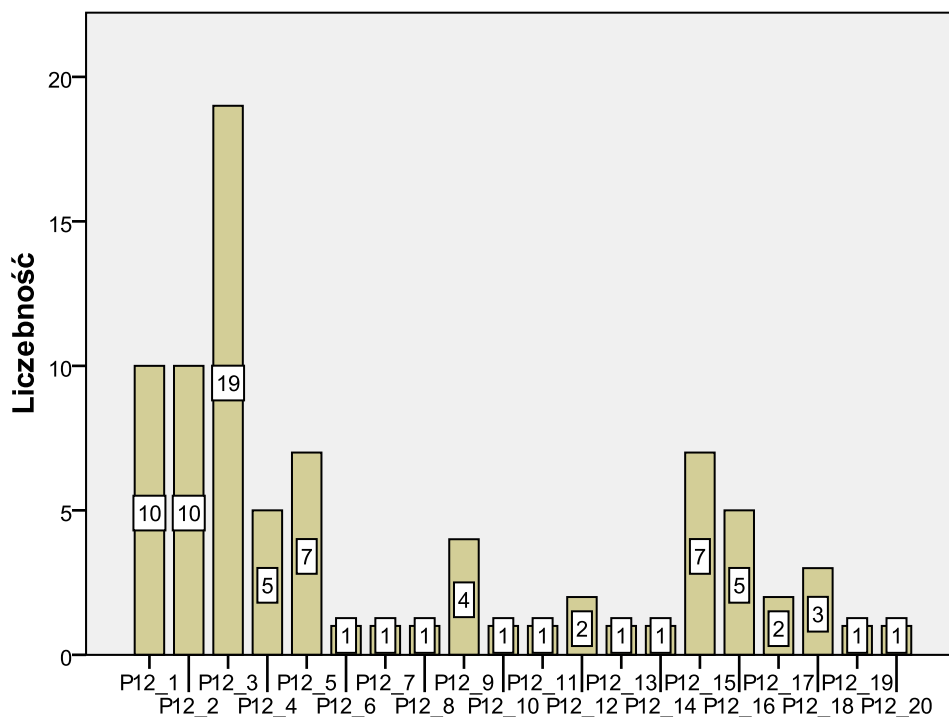
Nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych najczęściej wskazywali na:

1. utrata godzin w przydziale czynności (godzin etatowych) – 22,9%
2. brak sprecyzowanych celów – 12%
3. brak literatury (podręczników, materiałów dydaktycznych) – 12%
4. obniżenie poziomu nauczania artystycznego – 8,4%

Tabela76: NO – Co Pani/Pana zdaniem zniechęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P12 NO)

			Liczebność	Procent
P12	P12_1	brak sprecyzowanych celów	10	12,0%
	P12_2	brak literatury (podręczników, materiałów dydaktycznych)	10	12,0%
	P12_3	utrata godzin w przydziale czynności (godzin etatowych)	19	22,9%
	P12_4	brak wiedzy na temat reformy	5	6,0%
	P12_5	obniżenie poziomu nauczania artystycznego	7	8,4%

P12_6	trudności w zorganizowaniu zespołu uczniów o podobnym poziomie umiejętności	1	1,2%
P12_7	załamanie całego systemu szkolnictwa artystyczno-muzycznego (najlepszego w Europie)	1	1,2%
P12_8	podział na uczniów lepszych i gorszych	1	1,2%
P12_9	szkoła muzyczna kształtuje talenty, a nie zbiorowości	4	4,8%
P12_10	wszystko zniechęca	1	1,2%
P12_11	brak kontynuacji w szkole II stopnia	1	1,2%
P12_12	zlikwidowanie przedmiotu audycje muzyczne	2	2,4%
P12_13	nowe obowiązki biurowe	1	1,2%
P12_14	brak instrumentów	1	1,2%
P12_15	obawa przed nowym	7	8,4%
P12_16	mała ilość czasu na realizację materiału	5	6,0%
P12_17	połączenie zajęć rytmiki i kształcenia słuchu	2	2,4%
P12_18	brak odpowiedniej bazy lokalowej	3	3,6%
P12_19	brak funduszy	1	1,2%
P12_20	brak przygotowania kadry dydaktycznej	1	1,2%
Ogółem		83	100,0%



Wykres 73: NO – Co Pani/Pana zdaniem zniechęca nauczycieli do proponowanych zmian związanych z pilotażem? (P12 NO)

Dyrektorzy szkół w trakcie wywiadów również próbowali określić elementy, które zachęcają, bądź zniechęcają do proponowanych w pilotażu zmian, w perspektywie postrzegania zaangażowania i kreatywności nauczycieli.

To, co zachęca:

„Nas zachęca dowartościowanie zespołu rytmicznego. Mój nauczyciel jest bardzo z tego zadowolony, że dotąd nawet bez pilotażu w naszej szkole był prowadzony zespół rytmiki, kółko rytmiki. Dlaczego? Bo są dzieci, które chcą iść potem na kierunek rytmiki do szkoły II st. Poza tym kończyły zajęcia na klasie trzeciej i one bardzo lubiły te zajęcia ruchowe, a tu się urywało. Więc miały stworzoną taką możliwość. Te, które rozważały pójście na ten kierunek na II st., miały możliwość cały czas realizacji tego przedmiotu, a inne miały świetną formę rekreacyjną. Więc nie jest to novum, zawsze było pozytywnie postrzegane. Jest to tylko jakby przemianowanie i wprowadzona inna nazwa.”

Problem realnego wymiaru tego, co w szkole nazwać można muzykowaniem zespołowym, nie sprowadza się jednak wyłącznie do nazwy, choć niektóre wypowiedzi usiłują zredukować znaczenie realnych wyzwań metodycznych i programowych:

„... dzieci w trybie indywidualnym i tak grają w zespołach i na dotychczasowych zasadach dostają oceny. A ocena polega na tym, że i tak musi gdzieś na koncercie szkolnym czy występie pozaszkolnym zagrać i z tego dopiero są oceny i zaliczenia partytury. Właściwie nie powinny chyba mieć zastosowania te obawy, ale zawsze co nowe rodzi obawy.”

Zachęcające znaczenie propozycji zmian programowych nauczyciele widzą w ich zintegrowaniu:

„Mamy teatr, mamy combo jazzowe, grają u nas absolwenci, że możemy duże formy tworzyć, że nauczyciele mogą razem ze sobą grać oficjalnie. To zachęca.”

Wiele wypowiedzi podkreślało, iż najlepszą zachętą dla nauczycieli jest obserwacja zmiany, jaka dokonana się w zachowaniu, postawie i umiejętnościach ich uczniów, zachęconych i „wyzwolonych” ze stresu gry indywidualnej:

„Na pewno każda zmiana niesie dużo niewiadomych. Nauczyciele, chociażby na przesłuchaniach semestralnych, na takim koncercie, bo to absolutnie nie była forma jakaś egzaminacyjna, zobaczyli swoich uczniów, do tej pory tak przeciętnych, którzy zestresowani jako soliści wychodzili na scenę, a tutaj z kolegą zupełnie inaczej, swobodniej się czuli na

scenie. Muszę powiedzieć, że ten koncert był szalenie pozytywny i tutaj wiele takiego optymizmu zobaczyliśmy w tej ich grze zespołowej. Myślę, że jest to jakaś szansa dla tych dzieci, które same solo niezbyt chętnie występują. Natomiast uczymy się też tego i bardzo pilnujemy tego, żeby uczniom słabym nie fundować takiego wspólnego muzykowania. Ale myślę, że jak nauczyciele zobaczyli swoich uczniów, dotychczas bardzo zestresowanych, takich w trochę innej odsłonie, to stanowiło to taki element zachęcający do tych zmian.”

Część obaw ma podstawy socjalne, choć nikt nie mógł przytoczyć konkretnych faktów redukcji godzin, a tym bardziej zwolnień z pracy.

To, co zniechęca:

„Tu chodzi o doprecyzowanie, jakie to obawy. Obawy, które w tej chwili się pojawiają, to przede wszystkim pomniejszenie ilości godzin (choć u mnie się to nie pojawiło). Podobno gdzieś takie problemy są, ale nie chciałabym nic precyzować więcej, bo każdy może mówić, co chce. Czy to prawda, nie wiem. Natomiast to, czego się obawiają, to że obniży się poziom nauczania. Będzie trudniej wygzekwować na dzieciach określone umiejętności. Że w momencie, gdy wprowadzimy dział muzykowania zespołowego to okaże się, że te dzieci już nie ćwiczą tyle na pracę indywidualną z instrumentu, a zatem wszystkie umiejętności się obniżą. Nie wiem, czy jest to do końca uzasadnione, bo ci, którzy już zaczęli pracować w pilotażu w tym dziale muzykowania zespołowego dokonali odpowiednio w statusie i w WSO takie zapisy, że dziecko, które jest w dziale muzykowania zespołowego i tak musi zaprezentować dwa utwory z instrumentu głównego.”

Zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy podkreślali często brak literatury, wsparcia materiałami dydaktycznymi i szkoleniowymi, które są niezbędne do skutecznego realizowania zmian programowych i które muszą wspierać zarówno nauczycieli, jak i uczniów:

„Myślę, że jest to nowe wyzwanie też dla nauczycieli, ponieważ do tej pory często skupialiśmy się na indywidualnym podejściu tylko i wyłącznie do instrumentalisty. Natomiast kłopoty sprawia to, że jest brak literatury. Nie wszyscy czuli się dobrze w kameralistyce i nie wszyscy ją realizowali w poprzednich latach. W związku z tym dla nauczycieli, którzy wchodzi w tą kameralistykę, jest to kłopot ze względu na wspomniany brak literatury i nie zawsze być może posiadają doświadczenie, które pozwoli im budować relacje takie kameralne w swojej klasie. Ale myślę, że jest to kwestia do rozważenia, żeby nie robić nic na siłę. Jeśli ktoś się nie czuje w tym, to w jakiś sposób można to cedować na tych nauczycieli, którzy mają doświadczenie

w kameralistyce, przynajmniej na samym początku. Czasem jest tak, że jest repertuar niedostosowany do możliwości ucznia. Musimy się z tym zmierzyć i wydaje mi się, że nauczyciele, którzy pracują z tymi uczniami, nie mieli w tej chwili jakiś negatywnych zgłoszeń. Nie jest to łatwe zadanie i przyznam, że było tutaj dużo, może nie sceptycyzmu, ale obaw, które dopiero czas pokaże.”

Analizy odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli na poszczególne pytania warto dokonać w kontekście ich oceny szkolnictwa muzycznego I stopnia. Wszystkich badanych nauczycieli poproszono o wskazanie wad i zalet, które dostrzegli oni w dotychczasowym systemie szkolnictwa muzycznego. Synteza wymienionych wad i zalet zostanie przedstawiona w podziale na trzy wyróżnione ze względów badawczych grupy nauczycieli.

Nauczyciele gry na instrumencie, wymieniając zalety obecnego systemu szkolnictwa artystycznego, wymienili:

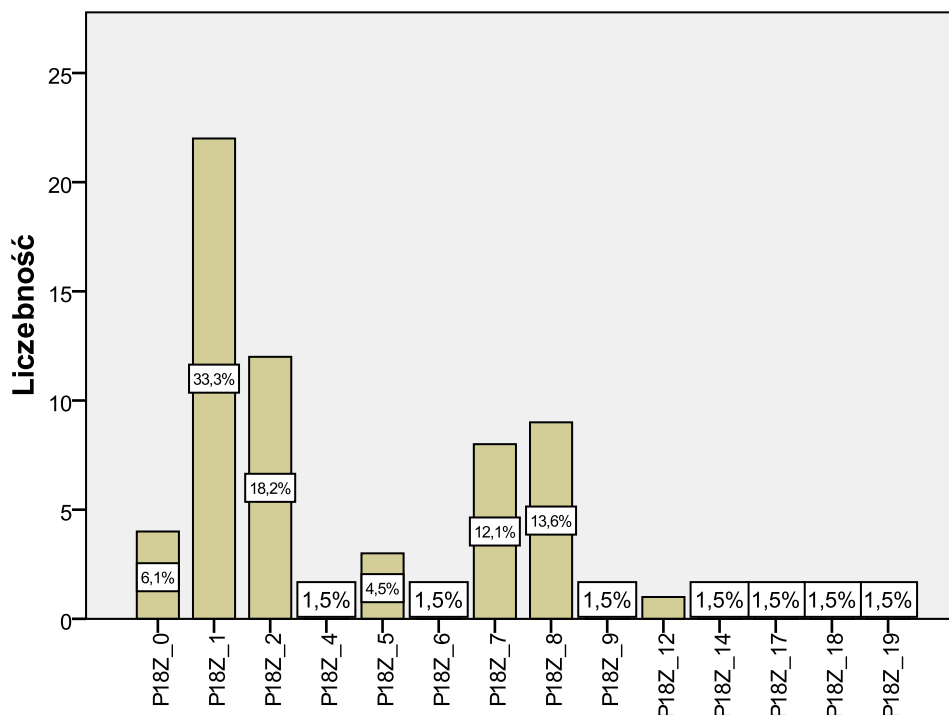
- skoncentrowanie na rozwoju indywidualnych umiejętności ucznia
- indywidualne zajęcia z uczniami (dające pełny rozwój muzyczno-techniczny)
- możliwość bezpłatnej nauki w szkole muzycznej (dostępność do edukacji muzycznej)
- możliwość kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia (przygotowanie do dalszego kształcenia)
- kształcenie przyszłych odbiorców muzyki
- jasne cele i wytyczne programowe
- wysoki poziom szkolnictwa
- dyscyplinowanie uczniów przez egzaminy
- większa liczba godzin instrumentu głównego
- możliwość doboru uczniów do gry zespołowej przez nauczyciela
- równe szanse i traktowanie wszystkich uczniów
- mniej biurokracji
- mniej zajęć

Wśród zalet szkolnictwa muzycznego nauczyciele gry na instrumencie najczęściej wymieniają:

1. skoncentrowanie na rozwoju indywidualnych umiejętności ucznia – 33,3%
2. indywidualne zajęcia z uczniami (dające pełny rozwój muzyczno-techniczny) – 18,2%
3. wysoki poziom szkolnictwa – 13,6%

Tabela 77: NI – Jakie dostrzega Pani/Pan zalety szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu? (P18Z NI)

KODY	ODPOWIEDZI	Odpowiedzi		
		N	Procent	
P18Z	P18Z_0	nie wiem / trudno powiedzieć	4	6,1%
	P18Z_1	skoncentrowanie na rozwoju indywidualnych umiejętności ucznia	22	33,3%
	P18Z_2	indywidualne zajęcia z uczniami (dające pełny rozwój muzyczno-techniczny)	12	18,2%
	P18Z_4	możliwość bezpłatnej nauki w szkole muzycznej (dostępność do edukacji muzycznej)	1	1,5%
	P18Z_5	możliwość kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia (przygotowanie do dalszego kształcenia)	3	4,5%
	P18Z_6	kształcenie przyszłych odbiorców muzyki	1	1,5%
	P18Z_7	jasne cele i wytyczne programowe	8	12,1%
	P18Z_8	wysoki poziom szkolnictwa	9	13,6%
	P18Z_9	dyscyplinowanie uczniów przez egzaminy	1	1,5%
	P18Z_12	większa liczba godzin instrumentu głównego	1	1,5%
	P18Z_14	możliwość doboru uczniów do gry zespołowej przez nauczyciela	1	1,5%
	P18Z_17	równe szanse i traktowanie wszystkich uczniów	1	1,5%
	P18Z_18	mniej biurokracji	1	1,5%
	P18Z_19	mniej zajęć	1	1,5%
Ogółem			66	100,0%



Wykres 74: NI – *Jakie dostrzeża Pani/Pan zalety szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu?* (P18Z NI)

Nauczyciele gry na instrumencie, wymieniając wady szkolnictwa muzycznego, wymienili:

- brak ukierunkowania na muzykowanie zespołowe
- zaniżony poziom nauczania w przypadku ucznia słabego
- trudności w uzyskaniu zadowalających efektów nauczania
- niechęć do ćwiczeń
- uniemożliwienie uczniowi kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia
- brak alternatyw dla uczniów „mniej zdolnych”
- nadmierna liczba zajęć teoretycznych
- za duże wymagania programowe (eksploatacja uczniów)
- stresujące egzaminy i przeglądy muzyczne, koncerty
- ograniczona liczba przyjętych do szkoły uczniów
- mała oferta zajęć dodatkowych
- brak
- ograniczenie do gry na fortepianie
- przesłuchania CEA
- sztywny program nauczania

Nauczyciele gry na instrumencie wśród wad szkolnictwa muzycznego najczęściej wymieniają:

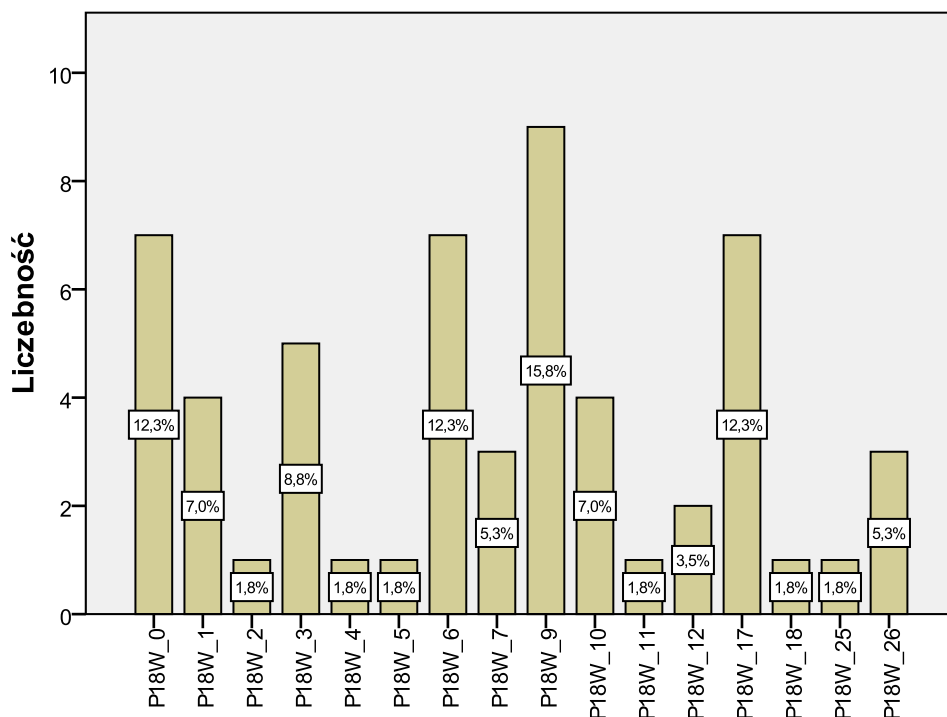
1. za duże wymagania programowe (eksploatacja uczniów) – 15,8%
2. brak alternatywy dla uczniów „mniej zdolnych” – 12,3%

ale również, co wymagałoby pogłębionych badań, dość duży odsetek badanych nie widzi żadnych wad w dotychczasowym systemie szkolnictwa muzycznego:

3. brak wad – 12,3%

Tabela 78: NI – *Jakie dostrzega Pani/Pan wady szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu?* (P18W NI)

KODY	ODPOWIEDZI		
		N	Procent
P18W_0	nie wiem / trudno powiedzieć	7	12,3%
P18W_1	brak ukierunkowania na muzykowanie zespołowe	4	7,0%
P18W_2	zaniżony poziom nauczania w przypadku ucznia słabego	1	1,8%
P18W_3	trudności w uzyskaniu zadowalających efektów nauczania	5	8,8%
P18W_4	niechęć do ćwiczeń	1	1,8%
P18W_5	uniemożliwienie uczniowi kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia	1	1,8%
P18W_6	brak alternatyw dla uczniów „mniej zdolnych”	7	12,3%
P18W_7	nadmierna liczba zajęć teoretycznych	3	5,3%
P18W_9	za duże wymagania programowe (eksploatacja uczniów)	9	15,8%
P18W_10	stresujące egzaminy i przeglądy muzyczne, koncerty	4	7,0%
P18W_11	ograniczona liczba przyjętych do szkoły uczniów	1	1,8%
P18W_12	mała oferta zajęć dodatkowych	2	3,5%
P18W_17	Brak	7	12,3%
P18W_18	ograniczenie do gry na fortepianie	1	1,8%
P18W_25	przesłuchania CEA	1	1,8%
P18W_26	sztywny program nauczania	3	5,3%
Ogółem		57	100,0%



Wykres 75: NI – Jakie dostrzeżę Pani/Pan wady szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu? (P18Z NI)

Nauczyciele pracujący z zespołami, określając zalety szkolnictwa muzycznego, wymienili:

- skoncentrowanie na rozwoju indywidualnych umiejętności ucznia
- indywidualne zajęcia z uczniami (dające pełny rozwój muzyczno-techniczny)
- małe grupy uczniów na zajęciach teoretycznych
- możliwość bezpłatnej nauki w szkole muzycznej (dostępność do edukacji muzycznej)
- możliwość kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia
- kształcenie przyszłych odbiorców muzyki
- jasne cele i wytyczne programowe
- wysoki poziom szkolnictwa
- dyscyplinowanie uczniów przez egzaminy
- sama zmiana (niechęć do przystosowywania się do nowych wymogów)
- większa liczba godzin teoretycznych
- większa liczba godzin instrumentu głównego

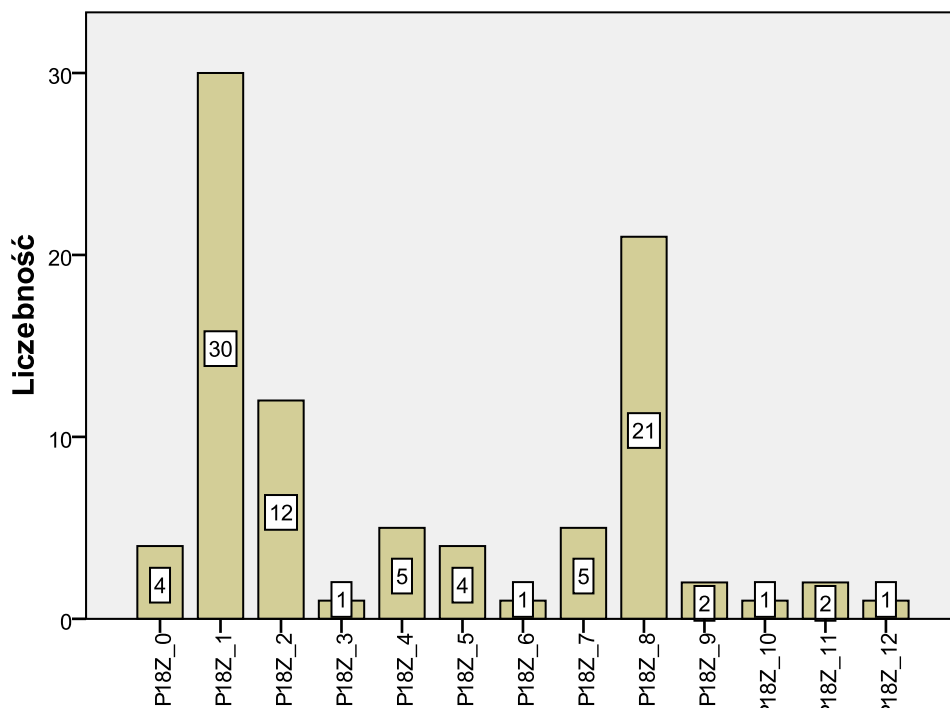
Najczęściej wskazując na:

1. skoncentrowanie na rozwoju indywidualnych umiejętności ucznia – 33,7%

2. wysoki poziom szkolnictwa – 23,6%
3. indywidualne zajęcia z uczniami (dające pełny rozwój muzyczno-techniczny) – 13,5%

Tabela 79: NZ – *Jakie dostrzega Pani/Pan zalety szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu?* (P18Z NZ)

			Liczebność	Procent
P18Z	P18Z_0	nie wiem / trudno powiedzieć	4	4,5%
	P18Z_1	skoncentrowanie na rozwoju indywidualnych umiejętności ucznia	30	33,7%
	P18Z_2	indywidualne zajęcia z uczniami (dające pełny rozwój muzyczno-techniczny)	12	13,5%
	P18Z_3	małe grupy uczniów na zajęciach teoretycznych	1	1,1%
	P18Z_4	możliwość bezpłatnej nauki w szkole muzycznej (dostępność do edukacji muzycznej)	5	5,6%
	P18Z_5	możliwość kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia	4	4,5%
	P18Z_6	kształcenie przyszłych odbiorców muzyki	1	1,1%
	P18Z_7	jasne cele i wytyczne programowe	5	5,6%
	P18Z_8	wysoki poziom szkolnictwa	21	23,6%
	P18Z_9	dyscyplinowanie uczniów przez egzaminy	2	2,2%
	P18Z_10	sama zmiana (niechęć do przystosowywania się do nowych wymogów)	1	1,1%
	P18Z_11	większa liczba godzin teoretycznych	2	2,2%
	P18Z_12	większa liczba godzin instrumentu głównego	1	1,1%
Ogółem			89	100,0%



Wykres 76: NZ – Jakie dostrzega Pani/Pan zalety szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu? (P18Z NZ)

Określając wady szkolnictwa muzycznego I stopnia, nauczyciele prowadzący zespoły wskazali na:

- brak ukierunkowania na muzykowanie zespołowe
- zaniżony poziom nauczania w przypadku ucznia słabego
- trudności w uzyskaniu zadowalających efektów nauczania
- niechęć do ćwiczeń
- uniemożliwienie uczniowi kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia
- brak alternatyw dla uczniów „mniej zdolnych”
- nadmierna liczba zajęć teoretycznych
- uczenie wszystkich uczniów na jednym poziomie
- za duże wymagania programowe (eksploatacja uczniów)
- stresujące egzaminy i przeglądy muzyczne, koncerty
- ograniczona liczba przyjętych do szkoły uczniów
- mała oferta zajęć dodatkowych
- trudności finansowe (szkoły i rodziców)
- brak współdziałania rodziców (np. w podejmowaniu decyzji o wyborze działu)
- lekcje 30 min a nie 45 min

- nienadążanie za współczesnością (brak muzyki rozrywkowej, ćwiczenie trudnych utworów)
- skostniały system nauczania
- brak / nie ma wad
- za mało godzin fortepianu obowiązkowego
- brak aktywności (inicjatyw nauczycieli)
- powielanie programów
- egoizm (każdy dla siebie)

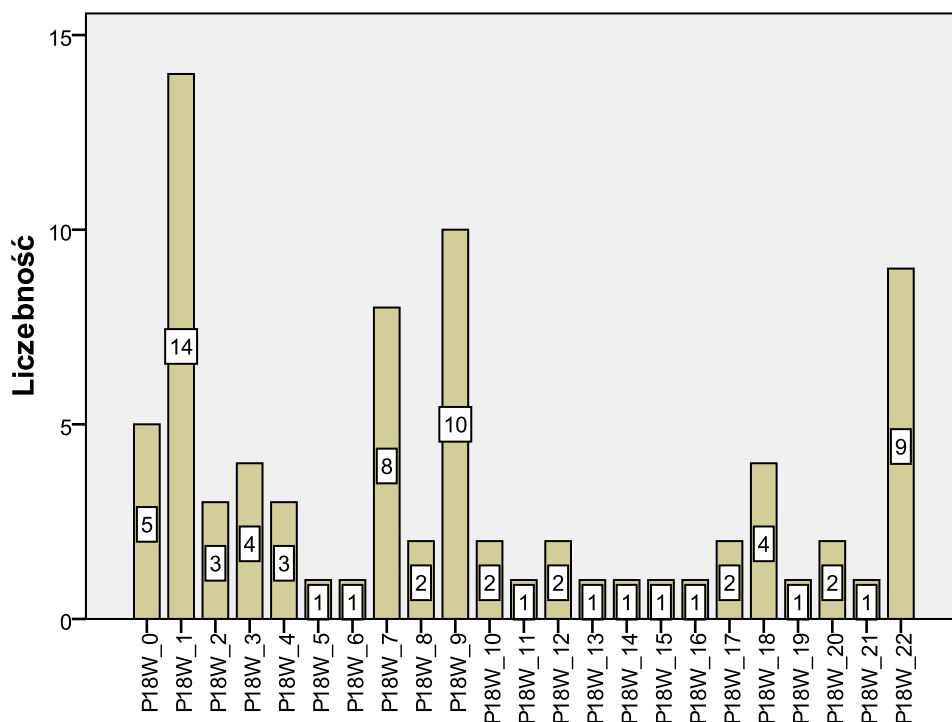
Najczęściej padającymi odpowiedziami w tej grupie nauczycieli są:

1. brak ukierunkowania na muzykowanie zespołowe – 17,7%
2. za duże wymagania programowe (eksploatacja uczniów) – 12,7%
3. egoizm (każdy dla siebie) – 11,4%

Tabela 80: NZ – *Jakie dostrzega Pani/Pan wady szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu?* (P18W NZ)

	KODY	ODPOWIEDZI	Liczebność	Procent
P18W	P18W_0	nie wiem / trudno powiedzieć	5	6,3%
	P18W_1	brak ukierunkowania na muzykowanie zespołowe	14	17,7%
	P18W_2	zaniżony poziom nauczania w przypadku ucznia słabego	3	3,8%
	P18W_3	trudności w uzyskaniu zadowalających efektów nauczania	4	5,1%
	P18W_4	niechęć do ćwiczeń	3	3,8%
	P18W_5	uniemożliwienie uczniowi kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia	1	1,3%
	P18W_6	brak alternatyw dla uczniów „mniej zdolnych”	1	1,3%
	P18W_7	nadmierna liczba zajęć teoretycznych	8	10,1%
	P18W_8	uczenie wszystkich uczniów na jednym poziomie	2	2,5%
	P18W_9	za duże wymagania programowe (eksploatacja uczniów)	10	12,7%
	P18W_10	stresujące egzaminy i przeglądy muzyczne, koncerty	2	2,5%
	P18W_11	ograniczona liczba przyjętych do szkoły uczniów	1	1,3%
	P18W_12	mała oferta zajęć dodatkowych	2	2,5%
	P18W_13	trudności finansowe (szkoły i rodziców)	1	1,3%
	P18W_14	brak współudziału rodziców (np. w podejmowaniu decyzji o wyborze działu)	1	1,3%
P18W_15	lekcje 30 min a nie 45 min	1	1,3%	

P18W_16	nienadążanie za współczesnością (brak muzyki rozrywkowej, ćwiczenie trudnych utworów)	1	1,3%
P18W_17	skostniały system nauczania	2	2,5%
P18W_18	brak / nie ma wad	4	5,1%
P18W_19	za mało godzin fortepianu obowiązkowego	1	1,3%
P18W_20	brak aktywności (inicjatyw nauczycieli)	2	2,5%
P18W_21	powielanie programów	1	1,3%
P18W_22	egoizm (każdy dla siebie)	9	11,4%
Ogółem		79	100,0%



Wykres 77: NZ – Jakie dostrzega Pani/Pan wady szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu? (P18Z NZ)

Ostatnia grupa nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych, podobnie jak inni respondenci, wymienia wśród zalet:

- skoncentrowanie na rozwoju indywidualnych umiejętności ucznia
- indywidualne zajęcia z uczniami (dające pełny rozwój muzyczno-techniczny) – indywidualny system nauczania
- małe grupy uczniów na zajęciach teoretycznych
- możliwość bezpłatnej nauki w szkole muzycznej (dostępność do edukacji muzycznej)
- możliwość kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia

- kształcenie przyszłych odbiorców muzyki
- jasne cele i wytyczne programowe
- wysoki poziom szkolnictwa
- dyscyplinowanie uczniów przez egzaminy
- sama zmiana (niechęć do przystosowywania się do nowych wymogów)
- większa liczba godzin teoretycznych
- większa liczba godzin poszczególnych przedmiotów (rytmiki i kształcenia słuchu)
- elastyczność planu zajęć
- współpraca z rodzicami i nauczycielami

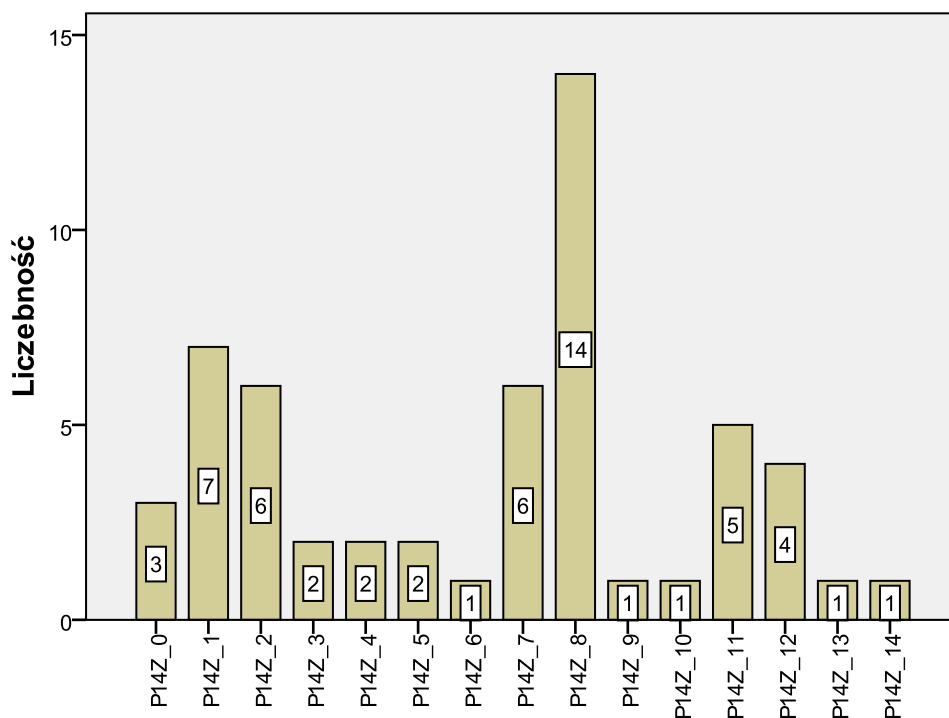
Podobnie też jak w poprzednich grupach nauczycieli, najczęściej określanymi zaletami szkolnictwa muzycznego I stopnia przez NO są:

1. wysoki poziom szkolnictwa – 25%
2. skoncentrowanie na rozwoju indywidualnych umiejętności ucznia – 12,5%
3. indywidualne zajęcia z uczniami (dające pełny rozwój muzyczno-techniczny) – indywidualny system nauczania – 10,7%
4. jasne cele i wytyczne programowe – 10,7%

Tabela 81: NO – *Jakie dostrzega Pani/Pan zalety szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu?* (P14Z NO)

			Liczebność	Procent
P14Z	P14Z_0	nie wiem / trudno powiedzieć	3	5,4%
	P14Z_1	skoncentrowanie na rozwoju indywidualnych umiejętności ucznia	7	12,5%
	P14Z_2	indywidualne zajęcia z uczniami (dające pełny rozwój muzyczno-techniczny) – indywidualny system nauczania	6	10,7%
	P14Z_3	małe grupy uczniów na zajęciach teoretycznych	2	3,6%
	P14Z_4	możliwość bezpłatnej nauki w szkole muzycznej (dostępność do edukacji muzycznej)	2	3,6%
	P14Z_5	możliwość kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia	2	3,6%
	P14Z_6	kształcenie przyszłych odbiorców muzyki	1	1,8%
	P14Z_7	jasne cele i wytyczne programowe	6	10,7%
	P14Z_8	wysoki poziom szkolnictwa	14	25,0%
	P14Z_9	dyscyplinowanie uczniów przez egzaminy	1	1,8%
	P14Z_10	sama zmiana (niechęć do przystosowywania się do nowych wymogów)	1	1,8%

P14Z_11	większa liczba godzin teoretycznych	5	8,9%
P14Z_12	większa liczba godzin poszczególnych przedmiotów (rytmiki i kształcenia słuchu)	4	7,1%
P14Z_13	elastyczność planu zajęć	1	1,8%
P14Z_14	współpraca z rodzicami i nauczycielami	1	1,8%
Ogółem		56	100,0%



Wykres 78: NO – *Jakie dostrzega Pani/Pan zalety szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu?* (P14Z NO)

Nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych podkreślają wysoki, ich zdaniem, poziom nauczania przed pilotażem, jasność określenia celów i wysokie korzyści nauczania indywidualnego, co tworzy niemal stereotyp wartościowania dotychczasowego systemu kształcenia, jaki często przejawia się w wywiadach.

Nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych, określając wady szkolnictwa muzycznego I stopnia, wymieniają:

- brak ukierunkowania na muzykowanie zespołowe
- zaniżony poziom nauczania w przypadku ucznia słabego
- trudności w uzyskaniu zadowalających efektów nauczania
- niechęć do ćwiczeń
- uniemożliwienie uczniowi kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia
- brak alternatyw dla uczniów „mniej zdolnych”

- nadmierna liczba zajęć teoretycznych
- uczenie wszystkich uczniów na jednym poziomie
- za duże wymagania programowe (eksploatacja uczniów)
- stresujące egzaminy i przeglądy muzyczne, koncerty
- ograniczona liczba przyjętych do szkoły uczniów
- mała oferta zajęć dodatkowych
- trudności finansowe (szkoły i rodziców)
- zmniejszona liczba godzin
- brak materiałów dydaktycznych
- zbyt duża liczba uczniów w grupie
- oddzielne zajęcia kształcenia słuchu i rytmiki
- zbyt liczne klasy
- brak rozmiłowania w muzyce

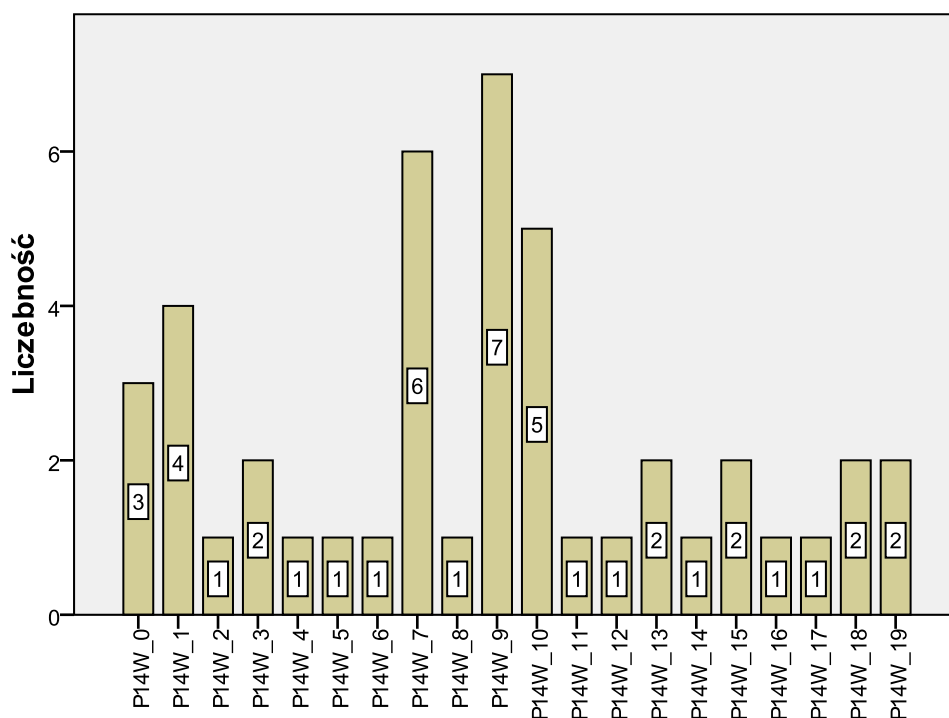
Ta grupa nauczycieli najczęściej wskazując na wady, wymienia:

1. za duże wymagania programowe (eksploatacja uczniów) – 15,6%
2. nadmierna liczba zajęć teoretycznych – 13,3%
3. stresujące egzaminy i przeglądy muzyczne, koncerty – 11,1%

Tabela 82: NO – *Jakie dostrzega Pani/Pan wady szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu?* (P14W NO)

			Liczebność	Procent
P14w	P14W_0	nie wiem / trudno powiedzieć	3	6,7%
	P14W_1	brak ukierunkowania na muzykowanie zespołowe	4	8,9%
	P14W_2	zaniżony poziom nauczania w przypadku ucznia słabego	1	2,2%
	P14W_3	trudności w uzyskaniu zadowalających efektów nauczania	2	4,4%
	P14W_4	niechęć do ćwiczeń	1	2,2%
	P14W_5	uniemożliwienie uczniowi kontynuowania nauki w szkole muzycznej II stopnia	1	2,2%
	P14W_6	brak alternatyw dla uczniów „mniej zdolnych”	1	2,2%
	P14W_7	nadmierna liczba zajęć teoretycznych	6	13,3%
	P14W_8	uczenie wszystkich uczniów na jednym poziomie	1	2,2%
	P14W_9	za duże wymagania programowe (eksploatacja uczniów)	7	15,6%

P14W_10	stresujące egzaminy i przeglądy muzyczne, koncerty	5	11,1%
P14W_11	ograniczona liczba przyjętych do szkoły uczniów	1	2,2%
P14W_12	mała oferta zajęć dodatkowych	1	2,2%
P14W_13	trudności finansowe (szkoły i rodziców)	2	4,4%
P14W_14	zmniejszona liczba godzin	1	2,2%
P14W_15	brak materiałów dydaktycznych	2	4,4%
P14W_16	zbyt duża liczba uczniów w grupie	1	2,2%
P14W_17	oddzielne zajęcia kształcenia słuchu i rytmiki	1	2,2%
P14W_18	zbyt liczne klasy	2	4,4%
P14W_19	brak rozmiłowania w muzyce	2	4,4%
Ogółem		45	100,0%



Wykres 79: NO – Jakie dostrzega Pani/Pan wady szkolnictwa muzycznego I stopnia sprzed pilotażu? (P14W NO)

Dyrektorzy w wywiadach indywidualnych również określali problemy nauczycieli prowadzących zespoły:

„Instrumentarium. Ja mam tu taki problem. Jest to szkoła młoda, od kilku lat już gromadzimy instrumentarium, ale to nie następuje od razu. W przypadku, kiedy byśmy rozważali przyjęcie dzieci małych, to będzie nam brakować tych instrumentów malutkich. Założyłabym świetny zespół saksofonowy. Tylko saksofon alt mamy, a sopran, a tenor, a baryton? Więc ważne jest,

aby była możliwość poszerzenia tego instrumentarium nie tylko stricte pod to, czego nauczamy (np. tylko saksofon alt), ale od razu, żeby była możliwość wzięcia przez dzieci starsze instrumentu z magazynu w szkole. Podobnie będzie z klarnetem i wieloma innymi instrumentami.”

Problem z dostępem do instrumentów będzie jednym z ważkich czynników szerszego wdrożenia planowanych zmian, szczególnie instrumentów dla dzieci małych, co w sposób jednoznaczny zintensyfikować powinno działania planistyczne, pozyskiwanie niezbędnym środków oraz generowanie funduszy o charakterze specjalistycznym.

„W zakresie zajęć ogólnych – mamy świetną klasopracownię multimedialną, ale sprzętu do niej nie. Dlatego, że bardzo trudno zdobywać nam taki sprzęt, gdyż nie jesteśmy szkołą ogólnokształcącą. Zasięgałam nawet opinii o różnych programach, ale nie było jak się do tego odnieść i nie mogłam sobie pozwolić na bardzo dużo oglądania się za nimi, bo brakowało mi środków na najbardziej podstawowe instrumenty. Musiałam dokonać wyboru, ale gdyby istniała taka możliwość, to byłoby bardzo cenne.”

Dyrektorzy, w przeciwieństwie do nauczycieli, nie widzą problemów z wprowadzaniem muzykowania zespołowego:

„To ja mam problem jako dyrektor. Oni nie mają, oni się cieszą. Jak widzą te dzieciaki, to są w szoku. Jestem na przedstawieniach i widzę efekty pracy tych dzieci. Natomiast sami nauczyciele chcą mieć jedynie wolną rękę, bo pomysłów mają mnóstwo. Dla nich problemów nie ma żadnych. Jeśli oczywiście będą jakieś formy dokształcania czy studiów podyplomowych, czy tego typu rzeczy, z jakiejś dziedziny teatralnej czy innej, to z pewnością uważają, że są im potrzebne. Ale co do samych problemów z prowadzeniem zajęć, nie zgłaszają żadnych.”

Dyrektorzy nie widzą także problemów z wprowadzaniem podziału na dział instrumentalny i dział muzykowania, choć sam termin „muzykowania zespołowego” używany jest w wielu różnych znaczeniach. Budzi to wiele nieporozumień i odmiennych interpretacji, które pozwalają na zupełnie odmienną ocenę proponowanych zmian, od stwierdzeń, iż niczego one w istocie nie zmieniają, bo muzykowanie zespołowe było w szkołach muzycznych zawsze, do poczucia historycznego przedsięwzięcia o charakterze metodycznym, mentalnym i pedagogicznym. Generalnie dyrektorzy oceniają go bardzo pozytywnie:

„Skoro mamy jednego klarncistę i jednego saksofonistę to wiadomo, że dziecko się daje do zespołu, bo ktoś w tej orkiestrze musi grać. To jest rzecz, która nie jest nowa, a jedynie usankcjonowana u nas prawnie, a dzieci nie mają tego jako zajęcia nadobowiązkowe, a jako obowiązkowe.”

Dyrektorzy są też skłonni pozytywnie oceniać proces zmiany postaw tak nauczycieli, jak i rodziców w stosunku do proponowanych zmian:

„W czerwcu zrobiłam zebranie z rodzicami. Strach był duży, szczególnie u tych rodziców, którzy już wiedzą, że ich dziecko się wybierze do szkoły drugiego stopnia. Obawiają się tylko, czy tych godzin nie będzie za mało, czy dziecko będzie u tego nauczyciela, czy pozostałe przedmioty go nie odciągną i nie będą mu w tym jakoś przeszkadzały...”

Dyrektorzy także i w tym przypadku, a więc kształtowania postaw rodzicielskich, wzięli na siebie rolę moderatora, co oczywiście po raz kolejny potwierdza konieczność wsparcia kompetencyjnego w roli animatora zmian, menedżera procesów komunikacji społecznej, marketingu i promocji. Dyrektorzy są bowiem w warunkach szkolnych najbliższą instancją objaśniającą i zarządzającą proponowanymi zmianami. Nade wszystko jednak, niezależnie od strategii i taktyki zmian, rośnie ich rola informacyjna. Nauczyciele bowiem, niezależnie od wysiłku i działań, jakie deklarują i istotnie podejmują dyrektorzy, podkreślają swoje niedoinformowanie, poczucie niejasności celów i następnie zasad przeprowadzania zmian. W perspektywie najbliższego okresu wdrażania reformy, dyrektorzy większości szkół pilotażowych, szczególnie tych, które bardzo aktywnie podjęły się wielu działań o charakterze innowacyjnym i zgodnym z założeniami zmian programowych, zebrali duże doświadczenie, które może być przydatne w szerszej skali ich realizacji, pomimo dużej specyfiki i odrębnej tożsamości środowiskowej każdej ze szkół.

Obszar III: DYREKTORZY W PROCESIE ZMIANY

Zagadnieniem kluczowym dla realizacji jakichkolwiek zmian edukacyjnych w konkretnych strukturach instytucjonalnych polskiego szkolnictwa muzycznego są nie tylko kompetencje, wiedza, ale także postawy dyrektorów szkół, ich przekonania, zdolności komunikacyjne i przywódcze, jak również ich stosunek do zasadniczych założeń i celów podejmowanego przedsięwzięcia. Dlatego zasadniczym pytaniem kluczowym, jaki zadano w analizowanym obszarze, było:

Jakie są postawy dyrektorów wobec zmiany?

W celu pozyskania materiału badawczego przeprowadzono z nimi pogłębione wywiady, w których mieli możliwość szerokiego skomentowania zarówno koncepcji proponowanych zmian, ale także zasadniczych konsekwencji dydaktycznych, organizacyjnych i mentalnych, jakie pojawiły się w toku realizacji pilotażu zmian w konkretnych realiach swoich szkół. Warto podkreślić dość znaczącą odmiennąść każdej z badanych szkół, wynikającą z odmiennej historii, roli kulturotwórczej, powiązań środowiskowych, ale także osobowości liderów oraz znaczących cech kultury organizacyjnej i pedagogicznej. Wywiadów udzielili wszyscy dyrektorzy 17 szkół, co daje wiarygodny obraz zarówno odmienności, jak i powtarzalności sygnalizowanych problemów, widzianych poprzez zaprojektowane w tym celu kryteria i wskaźniki ewaluacyjne.

Generalna cecha, jaka wyróżnia postawę dyrektorów, szczególnie jaskrawo widoczna w porównaniu z postawami nauczycieli, to ich zdecydowane zaangażowanie, krytyczne, ale konsekwentne poszukiwanie wartości planowanych zmian, próby ich moderowania w konkretnych środowiskach oraz pozytywna odpowiedź na postawione im zadania. Dyrektorzy widzą generalnie twórcze wyzwania, jakie podjąć muszą nie tylko poszczególni nauczyciele, ale także całe środowiska szkolne, analitycznie oceniają zasoby motywacyjne, dotychczasowe wzory działań pedagogicznych, prognozują charakter przyszłych problemów, ale także właściwie odczytują zasadnicze cele i wartości zmian. Odwołując się do przywołanych kryteriów i wskaźników wartościowania, dyrektorzy

badanych szkół pilotażowych spełniają opisywane przez nie oczekiwania i niewątpliwie stanowią ważki filar planowanych transformacji, niezależnie od wielu analitycznych, refleksyjnych i krytycznych obserwacji oraz wyrosłych na nich przekonań w kwestiach szczegółowych.

Szczegółowe kwestie badawcze, jakie wynikają z analizowanego obszaru, podejmowały następujące pytania:

Z jakimi obszarami wiązało się zwiększenie obowiązków dyrektorów?

Ponieważ w zebranych wypowiedziach dyrektorzy zagadnienia te często łączyli, zespolono także ich analizę. Wszyscy dyrektorzy podkreślili w mniejszym lub większym stopniu zwiększenie swoich obowiązków, szczególnie w momencie „rozruchowym”, wyrażając jednocześnie nadzieję, iż obciążenie to nie będzie tak duże w przyszłości po wypracowaniu stosownych wzorów działania. Doraźnie jednak przyrost zaangażowania jest spotęgowany nałożeniem innych systemowych zmian, które powodują wiele napięć i wymagają pokonania chwil zwątpienia.

„... zawsze powoduje to zwiększenie ilości godzin, które muszę poświęcić na opracowanie chociażby planu nauczania, rozkładu zajęć, rozmowę z nauczycielami, żeby ich przygotować do prowadzenia tych zajęć. Rozmowy z nauczycielami o problemach, jakie napotykają, zajmują na pewno więcej czasu, przynajmniej w tym początkowym okresie. Może później będzie łatwiej... Tym bardziej, że nałożył się na to cały szereg różnych okoliczności niekorzystnych dla szkoły... Jesteśmy w pilotażu w pierwszym stopniu, wchodzimy w pilotaż drugiego stopnia, bo powinna być pewna ciągłość zachowana.... konsekwencja...”

Dyrektorzy, jak w powyższym cytacie, podkreślają konieczność systemowego myślenia o całej karierze edukacji muzycznej ucznia, niezależnie od jego doraźnych deklaracji, ale konieczność jasnej perspektywy powiązania wymogów, ścieżek i dróg awansu edukacyjnego nie jest ich zdaniem silną stroną proponowanej zmiany. Niezależnie od tego, podkreślają swoje „zadaniowe” zorientowanie, które wynika – jak deklarują – z ich zainteresowań i chęci twórczej realizacji swoich pasji:

„... to wynika z charakteru, z osobowości i z nastawienia. I wtedy to jest dość ciekawe, bo to jest odkrywanie pewnych nowych elementów, nowych sfer. Choćby takie muzykowanie zespołowe –to jest poszukiwanie nowej literatury, mnie to zawsze interesowało. Nawet ja

będąc dzisiaj instrumentalistą, szukam też chętnie nowych materiałów. Wszędzie trzeba poszukiwać.”

W nowej sytuacji warto zwrócić uwagę, iż pomimo niezadowolenia nauczycieli z systemu informacji na temat przesłanek, zadań i celów zmian edukacyjnych, dyrektorzy wielokrotnie podkreślają ich aktywność i organizację spotkań informacyjnych. Co jednak zasługuje na refleksję i dalsze ewentualne badania, to charakter kompetencji przywódczych dyrektorów, którzy stają wobec sytuacji konieczności mobilizowania do zmiany, a więc wykazania wielu cech lidera zmiany, co wymaga wsparcia szkoleniowego, warsztatowego. Dyrektorzy nie wymieniają, jakiego typu wsparcia oczekują ze strony MKiDN, ale jednoznacznie wynika ono z opinii nauczycieli, jak i opisu swoich nowych obowiązków przez samych dyrektorów:

„To prawda, dołożyło to obowiązków. Jako, że szkoła nie jest wielka i jestem sama, nie ma zastępcy. W przypadku, gdy doszło mi dużo wyjazdów, ja sama miałam masę zajęć, które musiałam przełożyć. Doszło mi też trochę dokumentów, musiałam spędzić więcej czasu, żeby je skompletować, więcej spotkań z nauczycielami, choćby po to, aby wiedzieć, jak mamy się poruszać w nowej materii, żebyśmy mieli jakieś wspólne wytyczne.”

Niektórzy dyrektorzy podkreślają komplikację równoległego prowadzenia nowego i starego cyklu nauczania, co powoduje konieczność dodatkowych działań planistycznych:

„Z pewnością jest więcej zamieszania jeśli chodzi o to, że część dzieci idzie starym a część nowym cyklem nauczania. Trzeba to wszystko dopracować.”

Związek kilku zmian i regulacji oraz związane z tym obawy widoczne są w wypowiedziach dyrektorów, podkreślających wartość konsolidacji kadr i społeczności szkolnych jako budowanych latami zespołów, które mogą nie sprostać nowym wymogom kompetencyjnym. W tych kategoriach zwiększony nakład pracy nad zbudowaniem nowego szkolnego planu nauczania może być ponownie weryfikowany:

„Opracowaliśmy nowe programy nauczania. Trzeba było przejrzeć statuty. Ale to też się robi, jak wchodzi nowe rozporządzenia. A tym razem się zsumowało wszystko. To pod tym kątem jest więcej. Pod kątem papierowej, papierologicznej dokumentacji. Na razie wszystkim się podoba. Ja jestem zwolennikiem umuzykalniania, pilotażu, ale jednego, czego boję się najbardziej, że przepisy – a będą musiały regulować kwalifikacje i ocenianie – że mogą ten optymizm właśnie ukrócić, że będę musiał przyjść i powiedzieć nauczycielowi, że ty nie możesz prowadzić zajęć.”

Konieczność większego zakresu obowiązków podkreślana jest w wymiarze intensyfikowania najbardziej podstawowych, ale jednocześnie najtrudniejszych komponentów i kompetencji pracy dyrektora, jakie wiążą się z rozwojem tożsamości programowej, pedagogicznej, ale i środowiskowej szkół. Choć refleksja nad celami edukacji muzycznej nie jest nowa i wielokrotnie stawała się przedmiotem dyskusji w różnych kręgach i środowiskach społecznych, teraz musi być przełożona na konkretną szkołę, a nawet małe grupy wewnątrz szkoły w jej różnorodności funkcji oraz wyraźnym odniesieniem do zmieniających się warunków zewnętrznych. Dyrektorzy podkreślali w kontekście swoich obowiązków narastanie jakościowo intensyfikujących się ról koncepcyjnych, animacyjnych, ale jednocześnie biurokratycznych i „papierowych”, związanych z nowymi systemami akredytacji oraz wymogami Krajowej Ramy Kwalifikacji, przyjmowanej jako obowiązująca we wszystkich typach edukacji.

„Powinnam sobie to wcześniej spisać. Przede wszystkim to od samego początku, od samego wdrożenia tak naprawdę to dyrektor, każdy z nas musiał się zastanowić, jaka jest wizja tej jego szkoły, którą chce prowadzić i sobie odpowiedzieć na pytanie, co mam? A co chciałbym mieć? I czym to wypełnić? To niejako jedna kwestia. Druga kwestia dotyczy wszystkich konsultacji z kadrą kierowniczą, z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych, z radą pedagogiczną, z rodzicami, czyli to jest wielość tych spraw organizacyjnych na samym początku. Poza tym kwestia zrobienia nowej organizacji roku szkolnego do końca września, które już musieliśmy na nowo poczynić.”

Zagadnienie zwiększenia faktycznego, choć nie zawsze formalnie potwierdzonego zakresu obowiązków dyrektora, związane jest z zagadnieniem nie tyle kontroli, co rejestracji, dokumentacji i refleksji w odniesieniu do wdrażania pilotażu. Ponieważ pytania te powstały, co jest oczywiste w procesie projektowania ewaluacji, przed zebraniem materiału empirycznego, ich ranga wydawała się znacznie wyższa, niż po zebraniu materiałów. Nie oznacza to, że sytuacja niedowartościowania tego typu działania będzie stałym elementem kultury organizacyjnej szkół, ale z pewnością nie jest ona najistotniejsza w momencie animacji zmiany i wysiłku uruchomienia podstawowych procedur i nowych form organizacji procesu kształcenia. Zagadnienia tego dotyczyły dwa kolejne pytania w analizowanym obszarze:

W jaki sposób dyrektor monitoruje wdrażanie?

oraz

Jakie są najlepsze sposoby monitorowania zmian na poziomie szkoły?

Ponieważ w zebranych wypowiedziach dyrektorzy zagadnienia te często łączyli, zespolono także ich analizę.

Dyrektorzy postrzegają sens i strategię procesu monitorowania jako czynność dalece wybiegającą poza działania o charakterze kontrolnym, ale także jako coś więcej niż formalną dokumentację szkolnej rzeczywistości. Bardzo często postrzegają ją jako faktyczne uczestnictwo w wydarzeniach szkolnych, które przynosi im stosowną wiedzę o kierunku i sposobie realizacji pilotażu, traktowanego jako fragment szerszego pola działań, w różnym stopniu z nim zbieżnego:

„Bardziej praktycznie pewne rzeczy monitoruję, np. mamy taki konkurs na utwór dowolny, historycznie powiązany z naszą szkołą, zawsze się w grudniu odbywał. W tym roku zarządziłem, że obowiązkowo mają wystąpić na nim wszystkie zespoły, jakie w tej szkole funkcjonują.”

Niektórzy nie stronią jednak od typowego działania monitorującego, powiązanego z formą kontroli:

„Pilotaż. Kontroluję nowe przedmioty, muszę wiedzieć, co się w szkole dzieje, bo nie chcę dowiedzieć się w czerwcu, że coś nie wyszło.”

„Monitorowanie polega na tym, że dzieci dwukrotnie w bieżącym roku miały koncert. To jest najlepszy sposób monitorowania osiągnięć. Natomiast jeżeli chodzi o zajęcia, to na zasadzie hospitacji, obserwacji lekcji, jak to realizowane jest w zakresie właśnie kursu przygotowawczego zajęć umuzykalniających dla pięcio-, sześciolatków. Czy w zakresie kształcenia słuchu z audycjami, czy rytmiki z kształceniem słuchu, poszliśmy na lekcje, czy ja czy moja koleżanka i oglądaliśmy, jak to w rzeczywistości wygląda...”

Bogactwo form obserwacji nie oznacza wszak metodyki postępowania monitorującego, który musi mieć swój projekt oraz sposoby wykorzystania w innych procedurach ewaluacyjnych. Dyrektorzy starają się jednak uspołecznić i różnicować metodykę monitorowania, co warto byłoby wkomponować w świadome i profesjonalne

procedury monitorujące. Co ważne zachowują one jednak swoje przeznaczenie niezależnie od poprawności metodologicznej i formalnej.

„Oprócz spotkań z nauczycielami staram się być maksymalnie na wszystkich koncertach, popisach, na zajęciach – jeśli jest taka potrzeba, którą zgłaszają indywidualnie nauczyciele, bo nie zdążę pójść na wszystkie, fizycznie nie dam rady. Ale oprócz tego funkcjonuje oddzielnie specjalnie powołana konferencja rady pedagogicznej, spotkania w sekcjach i na wszystkie możliwe sposoby spotkania z rodzicami. Jak oni oceniają to, ma to dla mnie ogromne znaczenie. Czy oni dostrzegają w tym jakiś plus czy minus. To są spotkania przy wywiadówkach. Zdarzają się nieprzewidziane rozmowy indywidualne z rodzicami, gdzie, jeśli jest taka możliwość, to «zasiegam języka». Cały czas na bieżąco.”

Jak widać z poniższego cytatu, dyrektorzy realizują monitoring osobiście, co ma swoje dobre i złe strony. Nie sposób bowiem zaangażować dyrektora do wszystkich form systemowego monitorowania procesu edukacyjnego. Jest to także szerszy problem mieszania różnych form diagnozowania i wartościowania, a więc monitoringu i ewaluacji, które potraktowane zostają łącznie. Choć opisana przez samych dyrektorów forma ich aktywności przynieść może bardzo pozytywne rezultaty, to jednak na dłuższą metę nie może być wyłączną, ale także najlepszą formą refleksji instytucjonalnej i programowej szkoły jako całości. Wypowiedzi te ujawniają, iż system edukacji muzycznej wypracować musi bardziej intersubiektywne, uspołecznione i systemowe formy zarówno monitoringu, jak i w dalszej perspektywie ewaluacji nauczania oraz rozwoju placówek edukacyjnych i ich społeczności w ich funkcji kulturotwórczej.

„Głównie poprzez efekty ich pracy, występy mogę zobaczyć, jak funkcjonują te nowe produkcje, bo one w szczególności mnie interesują. Bo to, że nauczyciele mieli zespoły kameralne, czy z mniejszymi dziećmi, to ja doskonale tą pracę znam. Ale te nowości i pewne produkcje, których mogę już w listopadzie czy październiku posłuchać i pooglądać, to jest dla mnie najlepszym narzędziem, by ocenić, czy idzie to w dobrym kierunku.”

Te same wnioski przynosi inna, bardzo typowa wypowiedź dyrektora:

„Jeżeli chodzi o przedmioty ogólnomuzyczne to obserwacje prowadzi v-ce dyrektor, który jest odpowiedzialny za sekcje teoretyczną, tak samo kierownik sekcji pilotażowej. Zresztą te grupy były też poddane obserwacji pani wizytator, która akurat oglądała wszystkie te wdrażane przedmioty. Czyli to kwestia obserwacji dyrektorskich. To po pierwsze, a po drugie podczas tych spotkań sekcyjnych też istnieje możliwość wglądu w to, co nauczyciele robią, o czym

mówią, jakie mają na to pomysły. Poza tym, jeżeli chodzi o prezentację zespołów kameralnych to ważne jest też uczestniczenie w tych koncertach i oglądanie tego, co tak naprawdę jest wynikiem pracy. Zmiany mogą obserwować także na bieżąco, patrząc na działalność zespołów kameralnych, przedmiotów ogólnomuzycznych.”

Kolejne zagadnienie badawcze w trzecim obszarze analiz ewaluacyjnych wyraża pytanie:

Jakiego wsparcia oczekują dyrektorzy?

Zasadniczą kwestią podkreślaną w pytaniu o najbardziej potrzebne formy wsparcia dyrektorzy wymieniają wiele komponentów procesu kształcenia, najczęściej jednak podstawy programowe i sprzęt muzyczny:

„...podstawy programowe, na bazie których będziemy mogli zrobić rzetelne programy, które teraz są improwizowane, bo założenia samych podstaw ciągle się zmieniają, wyposażenie nowocześniejsze, żeby też technologia XXI wieku zawitała do szkoły częściej.”

W obecnej fazie pilotażu bardzo poważną potrzebą, wymienianą w równym stopniu także przez nauczycieli, jest profesjonalny obieg informacji:

„Brakuje wymiany zdań, dyskusji, brakuje po prostu takiego forum... Zresztą rozmawialiśmy na ten temat z dyrektorem Jędrzejcem i obiecał, że takie spotkania będą realizowane w przyszłym roku, takie forum dyskusyjne. Poprzez formę dyskusji, rozmowy, śmiało przekazywanie swoich obaw i również jakie ja widzę zagrożenia, poprzez właśnie taką dyskusję to się najlepiej sprawdza. Bo proszę zwrócić uwagę, że od pewnego czasu ten opór w stosunku do tej reformy i do tych pilotaży maleje w środowisku. Ale dlaczego? Dlatego, że ci ludzie, którzy byli na tych spotkaniach w Miętym, byli z różnych regionów i oni stali się tym pasem transmisyjnym, starali się przekazywać kolegom, koleżankom, znajomym, że to co robią jest słuszne i to, co się dzieje, nie jest zagrożeniem dla szkolnictwa muzycznego..”

Potrzebą z pewnością wartą zauważenia jest odpowiedni dostęp do literatury, przygotowywanej z perspektywą metodyczną, którą wyszukują dyrektorzy samodzielnie, często nieformalnie i często poza granicami kraju:

„...właśnie takie wsparcie szkoleniowe. Nie umiemy jednej rzeczy robić. Skoro powstały zespoły, wiadomo jest panu już na pewno, że brakuje literatury na takie zespoły, bo to musi być prosta literatura i z możliwością przeniesienia z instrumentu na instrument. Jednej rzeczy akademie czy uczelnie artystyczne w nas nie wykształciły, przynajmniej u mnie – umiejętności aranżacji. To jest coś, czego brakuje, ale to jest temat, myślę, dla rektorów uczelni. Szukamy gdzieś w Internecie, a sami nie jesteśmy w stanie zrobić jakiejś prostej takiej aranżacji. Wydawałoby się, że tak łatwo to zrobić, ale nie do końca.”

Nie bez znaczenia są kwestie etatowe i szkoleniowe, które pojawiają się systematycznie wraz z wymienionymi wyżej potrzebami wymiany informacji, szczególnie w fazie wdrażania i adaptacji zmian:

„Dla mnie byłoby cennym pozyskanie kolejnych etatów... Chociaż jeden, który nie byłby skierowany do jednej osoby, tylko do tych nauczycieli jednoetatowych. Dzieci zaczynają przychodzić i pojawiają się takie, których musiałam przetrzucać z instrumentów, na których już miejsca nie było, a dziecko zdało ładnie do innej sekcji. A teraz pojawiają się dzieci chętne praktycznie na wszystkie sekcje. Teraz problem polega na tym, że brakuje mi tych etatów. Brakuje mi jeszcze rzeczy, która chyba nie jest osiągalna. Gdyby była możliwość przyjąć wszystkie dzieci, które zgłaszają chęć. Czasami dziecko podczas tych zajęć umuzykalniających nie pokaże swojego prawdziwego rozwoju, a najwięcej widać, kiedy zacznie się pracować z dzieckiem przy instrumencie. Bo ono jak zacznie ćwiczyć, można zobaczyć czy są postępy czy nie. Cóż z tego, że zbadamy przydatność dziecka, jak ono przychodzi i okazuje się, że przydatność ma wspaniałą, ale chęci do pracy żadnych. Inna sprawa – wydaje mi się, że dopóty, dopóki nie dojedziemy w pełni do zrealizowania całego cyklu nauczania już w nowelizacji, bardzo byłyby cenne dla mnie formy szkoleń z zakresu psychologii, psychologii muzyki. Bardzo przydatne dla mnie jako nauczyciela. Brałam udział w Warszawie w zjazdach, na których były właśnie te zajęcia, gdyż one pokazują cały szereg zachowań występujących w tej chwili wśród dzieci i młodzieży. To byłoby cenne, taka forma zajęć dla wszystkich. Nie dla tych, którzy tam jeździli, a byli to głównie teoretycy, a instrumentalistów mało. A oni też pracują z dziećmi.”

Z pewnością dyrektorzy szkół pilotażowych stanowić mogą z kolei wsparcie dla dyrektorów wszystkich pozostałych szkół, które mogą odwołać się do ich bezcennego doświadczenia i wypracowanych już wzorów. Z wielu względów dyrektorów szkół pilotażowych traktować można jako liderów zmiany i w tym kierunku rozwinać ich

kompetencje poprzez regularne, a nade wszystko profesjonalne przygotowanie w roli, w jaką sami już weszli, i w jakiej mogą dalej funkcjonować.

„Możliwość wymiany informacji też między nami dyrektorami jest bardzo pomocna, przydatna. Mnie tak naprawdę bardzo uderzyła jedna rzecz. Kiedy spotykaliśmy się często w gronie dyrektorów szkół pilotażowych, a też spotykam się w gronie dyrektorów szkół w regionie, to po pewnym czasie miałam takie refleksje, że ci dyrektorzy tych szkół pilotażowych mówią zupełnie innym językiem, w zupełnie inny sposób, jakby zupełnie o jakimś systemie szkół artystycznych w innym kraju, niż ci dyrektorzy, którzy w regionie się spotykają. Nie ma co ukrywać, że jesteśmy ciągle bombardowani takimi może niezbyt przyjaznymi opiniami na temat tych szkół, które przystąpiły do pilotażu, ale wraz z upływem czasu, kiedy pokazywaliśmy, że wiele rzeczy się zmienia i to są rzeczy pozytywne dla nas, że my nie wprowadzamy tego pilotażu tylko po to, żeby zaspokoić ambicje ministerstwa i wdrożenia tego typu, te elementy są nam potrzebne i my z tego pilotażu wyciągamy i bierzemy dla siebie to, co jest dla nas właściwe, dobre, co przystaje do naszych realiów, że nie jest to nic na siłę robione. To, kiedy o tym mówimy kolegom dyrektorom w regionie, to wraz z pokazywaniem tych dobrych praktyk i ich nastawienie, ich stosunek do tego się zmienia. Na to też potrzeba czasu.”

Zagadnienie wsparcia dyrektorów powiązane jest w ich opinii ze wsparciem nauczycieli. Wśród poruszanych kwestii wskazano na konieczność:

„prowadzenia cyklicznych szkoleń związanych z nauczaniem najmłodszych, biblioteki – dobrze żeby się wzbogaciły w materiały, instrumentarium – jeżeli mają grać małe dzieci to warto by miały dopasowane instrumenty...”

Wielką potrzebą podkreślaną często przez dyrektorów, jak i samych nauczycieli jest wsparcie w kształceniu dzieci najmłodszych:

„... żadna szkoła wyższa nie łączy nauczania przedszkolnego z nauczaniem wczesnoszkolnym. Nie ma takich pedagogów, to wszystko jest na zasadzie doświadczeń tylko i wyłącznie. I dlatego te klasy staramy się powierzać nauczycielom już z dużym doświadczeniem, którzy mają własne doświadczenia bardzo bogate i potrafią to zrealizować właśnie z tymi sześciolatkami...”

Wsparcie nauczycieli powiązane jest z postulatem systematycznego kształcenia nauczycieli w metodyce nauczania muzykowania zespołowego. Dyrektorzy mają też wiele pomysłów na rozwiązywanie konkretnych problemów:

„Problemy głównie polegają na tym, że rzeczywiście trzeba wykazać się bardzo dużą inwencją w zdobyciu materiałów nutowych, bo to jest podstawowa bolączka – brak materiałów nutowych, na różnego rodzaju zespoły na takim poziomie najniższym, utworyki różnego typu, pisane na różne zestawy instrumentów. Moim zdaniem tutaj właśnie brakuje takiej literatury, która pozwalałaby realizować przedmiot w sposób zadowalający. Bo dobór instrumentu może być różny, w zależności od sytuacji, bo jeden nauczyciel ma trójkę skrzypków, a drugi nauczyciel ma skrzypka, wiolonczelistę i do dyspozycji pianistę, więc to zróżnicowanie form i instrumentarium powinno być jak największe. Nauczyciele, którzy są przecież zawodowcami, radzą sobie w sposób moim zdaniem dobry, bo albo sami piszą te dodatkowe głosy i rozpisują to na swój skład, który mają, ale wymaga to jakby dodatkowej pracy ze strony nauczyciela i większej inwencji. Nauczyciel musi być bardziej kreatywny po prostu. To jest ta podstawowa trudność, bo niestety z przykrością można powiedzieć, że nauczyciele generalnie nie chcą być kreatywni...”

Wsparcie nauczycieli powiązane jest z postulatem systematycznego kształcenia nauczycieli w metodyce nauczania muzykowania zespołowego. Kwestia ta wiąże się także **z otwartością dyrektorów na inicjatywy nauczycieli, związane z praktyczną realizacją pilotażu.**

Kwestia ta wiąże się także kolejnym pytaniem badawczym:

W jakim zakresie dyrektor był otwarty na inicjatywy nauczycieli związane z praktyczną realizacją pilotażu?

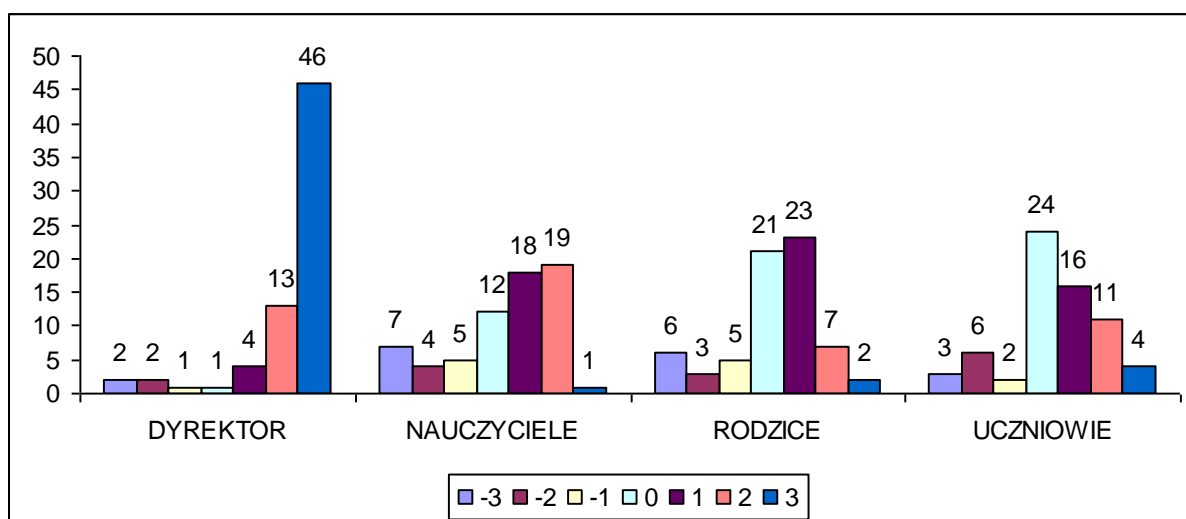
Wszystkie trzy grupy nauczycieli pytano o to, w jakim zakresie dyrektor był otwarty na inicjatywy nauczycieli związane z pilotażem. Wspomniany zakres analizowano porównawczo w kontekście całej społeczności szkolnej. Wszyscy badani nauczyciele najwyżej ocenili otwartość dyrektorów szkół na zmiany związane z pilotażem. Co ciekawe najniżej oceniali swoją otwartość na zmiany (poza NI, choć i tak bardzo nisko), wymieniając wcześniej wspomnianych dyrektorów, uczniów i ich rodziców.

Nauczyciele gry na instrumencie w siedmiostopniowej skali od -3 do 3 otwartość ocenili w następujący sposób:

1. dyrektor – 2,4
2. uczniowie – 0,3
3. nauczyciele – 0,3
4. rodzice – 0,2.

Tabela 84: NI – W jakim zakresie według Pani/Pana opinii społeczność szkolna jest otwarta na zmiany związane z pilotażem? (P17 NI)

	-3	-2	-1	0	1	2	3
DYREKTOR	2	2	1	1	4	13	46
NAUCZYCIELE	7	4	5	12	18	19	1
RODZICE	6	3	5	21	23	7	2
UCZNIOWIE	3	6	2	24	16	11	4



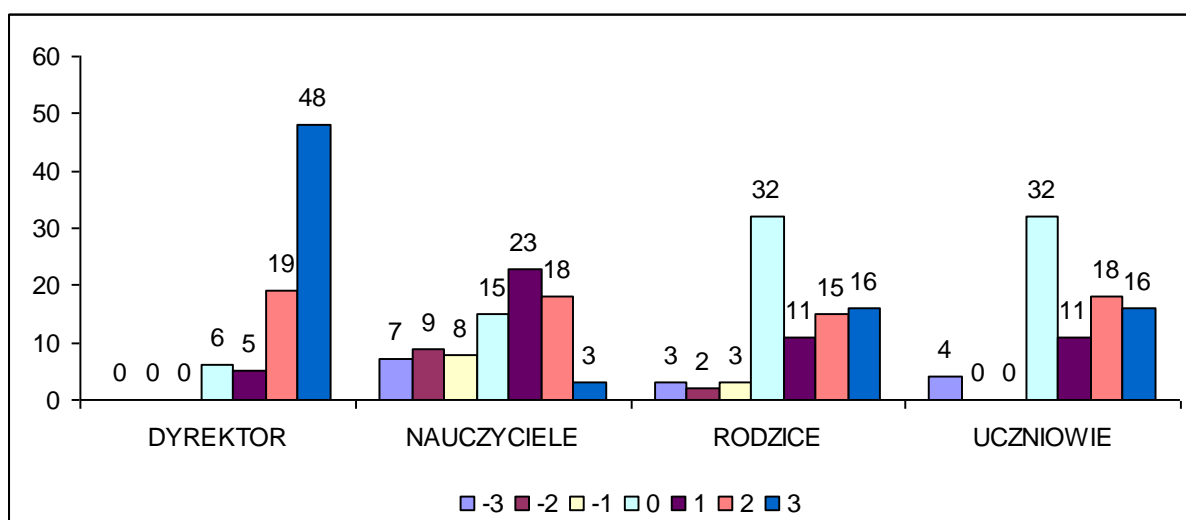
Wykres 80: NI – W jakim zakresie według Pani/Pana opinii społeczność szkolna jest otwarta na zmiany związane z pilotażem? (P17 NI)

Nauczyciele pracujący z zespołami w siedmiostopniowej skali od -3 do 3 otwartość na zmiany związane z pilotażem ocenili następująco:

1. dyrektor – 2,4
2. uczniowie – 1
3. rodzice – 0,9
4. nauczyciele – 0,25

Tabela 85: NZ – W jakim zakresie według Pani/Pana opinii społeczność szkolna jest otwarta na zmiany związane z pilotażem? (P17 NZ)

	-3	-2	-1	0	1	2	3
DYREKTOR	0	0	0	6	5	19	48
NAUCZYCIELE	7	9	8	15	23	18	3
RODZICE	3	2	3	32	11	15	16
UCZNIOWIE	4	0	0	32	11	18	16



Wykres 81: NZ – W jakim zakresie według Pani/Pana opinii społeczność szkolna jest otwarta na zmiany związane z pilotażem? (P17 NZ)

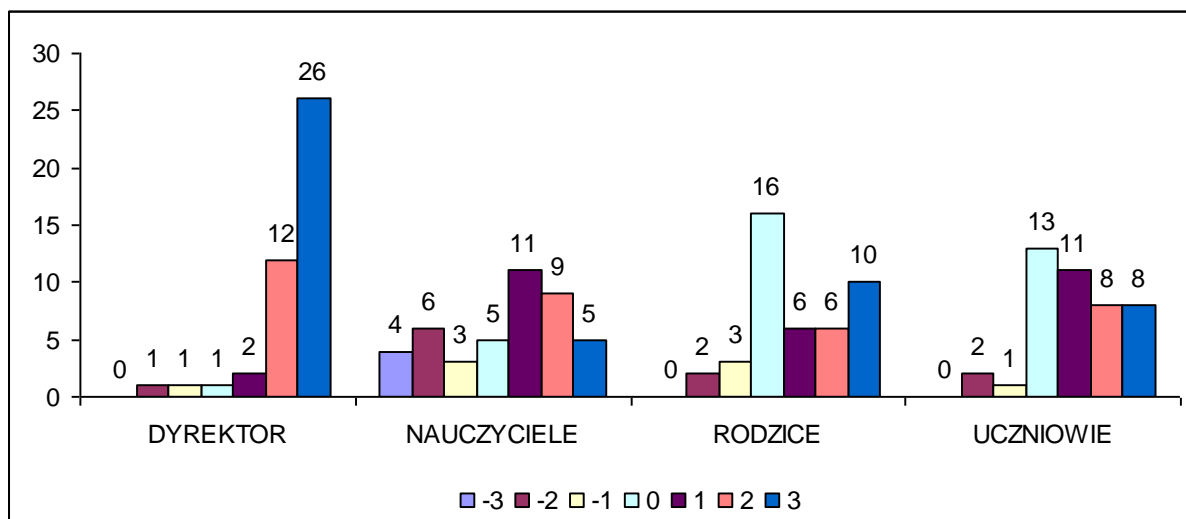
Podobne dysproporcje w ocenie otwartości na zmiany wśród społeczności szkolnej wystąpiły wśród badanych nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych:

1. dyrektor – 2,35
2. uczniowie – 1,07
3. rodzice – 1
4. nauczyciele – 0,4

Tabela 86: NO – W jakim zakresie według Pani/Pana opinii społeczność szkolna jest otwarta na zmiany związane z pilotażem? (P13 NO)

	-3	-2	-1	0	1	2	3
DYREKTOR	0	1	1	1	2	12	26

NAUCZYCIELE	4	6	3	5	11	9	5
RODZICE	0	2	3	16	6	6	10
UCZNIOWIE	0	2	1	13	11	8	8



Wykres 82: NO – W jakim zakresie według Pani/Pana opinii społeczność szkolna jest otwarta na zmiany związane z pilotażem? (P13 NO)

Kolejne pytanie badawcze obrazujące postawy dyrektorów brzmiało:

Jak z perspektywy dyrektora kształtowała się motywacja, kreatywność i zaangażowanie nauczycieli?

Bardzo typowy stosunek do postaw nauczycieli wyraża następujący cytat:

„Myślę, że nie odbiegamy od normy, jak w każdej szkole ... Jest całe grono osób otwartych, elastycznych, twórczych, fantastycznie z świetnym podejściem do uczniów, czyli zarówno tych najmłodszych, jak i tych starszych, bo my tutaj mamy cały przekrój – od pięciolatek do studentów. Są nauczyciele, którzy się specjalizują w danej grupie wiekowej i są tacy którzy nie mają problemu z niczym. I to jest fantastyczne, że ta reforma ich jakby pobudziła jeszcze do różnych działań, do poszukiwań, do różnych rzeczy, których oni na co dzień nie robili. Na przykład w prowadzeniu zespołów okazało się szalenie trudne prowadzenie zespołów różnorodnych. Nauczyciel jest wykształcony w danej specjalności i aplikatura, upraszczanie partii, na innym instrumencie niż swój własny okazała się dla niego bardzo trudna.”

Dyrektorzy umiejętnie diagnozują kluczowe problemy i postawy nauczycieli, wskazują na potrzebne formy kształcenia, łącznie z programem kształcenia, jaki oferują uczelnie wyższe, często też odwołują się do konkretnych sytuacji dydaktycznych, jakie stanowiąc będą wyzwaniem w zakresie kompetencji pedagogicznych nauczycieli. Umiejętności te wydają im się konieczne w kontekście realizacji zasadniczych celów planowanych zmian.

Ostatnie zagadnienie w obszarze badania postaw dyrektorów formułowało pytanie:

Jaki rodzaj kompetencji w świetle wprowadzonych zmian powinien być rozwinięty u dyrektorów?

Podobnie jak w odniesieniu do innych zagadnień, dyrektorzy reprezentują pod tym względem bardzo szerokie spektrum stanowisk i przekonań, sami jednak podkreślają, iż nie jest to wyłącznie kwestia doświadczenia zawodowego i wiedzy, ale umiejętności w dziedzinie „komunikacji z nauczycielami i rodzicami, stopnia otwartości, kreatywności i postaw”:

„Myślę, że jest to o tyle trudne, że my znamy wycinek, jakieś pojedyncze szkoły. Ale wiem, że są placówki, które są jakby prowadzone w sposób przetrwalnikowy – żeby tylko odbył się rok szkolny, żeby to odbyło się bez jakichś wielkich fajerwerków typu afera, lepiej się nie wychylać.”

„Założenie reformy przewiduje właśnie taką dużą twórczość, szerokie horyzonty dyrektora, żeby zobaczyć, jaką mam kadrę, jakich mogę wykorzystać i w związku z tym, jakie przedmioty mogę wprowadzić w szkole...”

„Ale tu może być duży problem, bo jak ktoś nie ma pozytywnego podejścia do tego, żeby to wprowadzić, to będzie miał ogromny problem, żeby to zrealizować w ogóle... i logistycznie, i w komunikacji z ludźmi...”

„W pilotażu wzięły udział szkoły odważne, może wiodące, może chętne... I to nie do końca jest taka próbka reprezentatywna...”

„Na pierwszym spotkaniu zostaliśmy poinformowani, że jesteśmy odważni, że znają nas po prostu z różnych działań, żeśmy ich o coś nękali i zawsze coś się działo, zawsze coś chcieliśmy. I na tej zasadzie troszkę jakby zapytali, czy byśmy się czegoś takiego podjęli... W całej Polsce jest naprawdę mnóstwo osób, które chcą tylko przetrzymać ten czas...”

Stąd też przekonanie nauczycieli o koniecznej motywacji do rozwoju, eksperymentowania, zdobywania nowych doświadczeń jako warunku powodzenia

planowanych zmian. Decyzja o przystąpieniu do pilotażu była wynikiem takiej właśnie zasady w hierarchizacji celów rozwojowych szkoły i nauczycieli oraz bardzo świadomym przesłaniem „bycia z przodu”:

„Przede wszystkim – to jest bardzo potrzebne – motywowanie nauczycieli, że mają w dyrektorze poparcie, że nie tylko wymaga, ale i pomoże. Tak jak ja mam motywacyjne wsparcie od CENSy, tak samo ja próbuję im pomóc. No i ja się tego też od nich uczę. Nie tylko rozliczać, kontrolować itd., tylko też ich rozumieć. To są dla nas wszystkich nowe rzeczy.”

Ostatni z cytatów wyraźnie wskazuje na kierunek formowania kompetencji dyrektorów, nie rezygnując z innych ich komponentów.

Obszar IV: SZKOŁY W PROCESIE ZMIANY

W obszarze badawczym nazwanym „Szkoły w procesie zmiany” skoncentrowano badania wokół pytania badawczego:

W jakim zakresie wprowadzono zmiany organizacyjne i infrastrukturalne w szkole?

które z kolei podzielono na szczegółowe pytania operacyjne.

W jakim stopniu szkoły realizują założenia zmian?

Większość szkół (14), które przystąpiły do pilotażu, realizują w pełni założenia zmian. Trzy spośród badanych są na etapie planowania i czerpania doświadczeń z pozostałych. Największe obawy budzi proces wdrożenia działów muzykowania zespołowego, w związku z tym szkoły starają się go opóźnić, przekładając realizację na kolejny rok szkolny.

„(...) w bieżącym roku nie wprowadziliśmy działu muzykowania... Świadomie, ze względu na to, że uważaliśmy, że uczniowie poprzedniej klasy trzeciej, a więc obecnej czwartej klasy tam byli i to uczniowie o najwyższych kwalifikacjach, z szóstkami i z piątkami, a nie chcieliśmy nic na siłę wprowadzać... Chcieliśmy tytułem eksperymentu to muzykowanie wprowadzić jako obowiązkowe dla wszystkich uczniów w tej klasie i tak to się stało. A więc tu jakby zmodyfikowaliśmy trochę program...”

Strategia opóźniania realizacji zmian ma wiele swoich powodów i w niektórych przypadkach nie koresponduje z wspomnianą wcześniej chęcią „bycia z przodu”. Jest raczej chęcią bezpiecznego „załapania się”, ale na własnych warunkach w odpowiednim dla siebie tempie.

„Troszeczkę realizujemy to po swojemu. Wynika to głównie z tego, jakie są potrzeby środowiska. (...) W związku z tym część młodzieży w ramach pilotażu nie realizuje zespołówki jako zespół, ale od razu jest w orkiestrze. Inna sprawa takiego odstępstwa – mamy zespół muzyki dawnej. To jest też jeszcze taka zespołówka duża. To są dzieci przychodzące od różnych nauczycieli. Prowadzi to jeden, niekoniecznie nauczyciel mający uprawnienia do

kameralistyki, bo robił np. wydział teoretyczny z dyrygenturę. Co jeszcze? W przypadku zespołówki nie realizujemy tego, że jak jest dział muzykowania zespołowego są tylko dzieci z muzykowania zespołowego. Dzieci są przemieszane – są wspólnie, i te z muzykowania solistycznego, i te z zespołowego. Następna sprawa – jeśli muzykowanie zespołowe obejmuje klasę IV w cyklu sześcioletnim, to nie jest to tylko klasa IV, bo jeśli mam jednego ucznia w klasie to wprowadzam jeszcze uczniów młodszych.”

„Natomiast w klasie IV cyklu 6-letniego nie zrobiliśmy podziału na działy. Grupy teoretyczne mają taki podział. Jako tę godzinę dyrektorską dodałam audycje muzyczne i te grupy, które w przyszłości myślą o dziale instrumentalnym, to chodzą dodatkowo na trzecią godzinę teoretyczną audycji muzycznych. Natomiast dzieciaków nie podzieliliśmy. Daliśmy im normalnie jak było dotychczas 2h instrumentu. Dlaczego? W naszym regionie w trzeciej klasie jest komunია. I z reguły egzamin promocyjny w klasie III u niektórych uczniów nie zawsze jest adekwatny do ich możliwości. No bo w maju są komunie, dzieciaki nie wyćwiczą, nie zrobią tego jak trzeba i potem ten egzamin nie zawsze się uda tak, jak by oni chcieli, tak jakby chcieli rodzice czy nauczyciele.”

W badanych szkołach są też takie, które do pilotażu przystąpiły w zawężonym zakresie, realizując zmiany tylko w klasach pierwszych:

„W roku 2012/2013, czyli w bieżącym roku szkolnym, przystąpiliśmy do pilotażu wyłącznie na poziomie klas pierwszych, co oznacza, że w ramowych planach nauczania pojawił się nowy przedmiot jakim jest „Zespół rytmiczny” w ilości jednej godziny dla każdej grupy i „Rytmika z elementami kształcenia słuchu” jako ten drugi przedmiot. Jeszcze inną zmianą jest wprowadzenie kursu umuzykalniającego, z którym mamy bardzo dobre wspomnienia i dobry odbiór, kursu który był realizowany w trzech grupach.”

„Myśmy założyli, że chcemy wprowadzić raz – od klasy pierwszej, więc żeby to się toczyło już naturalnie – i wzięliśmy drugi element czyli przejście z klasy III do IV, żeby móc poprowadzić tę grupę, aby przyjrzeć się temu, żeby, że tak powiem, wspomóc reformę w przyszłych latach.”

W niektórych szkołach pojawiły się też próby zmiany założeń, dostosowując pilotaż do własnych potrzeb:

„My chyba jedyńi w tych wszystkich szkołach pilotażowych zrobiliśmy coś takiego, że w klasie pierwszej c4 zmieniliśmy przydział godzin na instrumencie, gdzie w ramówce są dwie godziny a my daliśmy 1 i 1/3. Mniej na początek dlatego, że wcześniej mieliśmy takie sygnały, że w klasie pierwszej na instrumencie dętym nie zawsze te 45 min na instrumencie dętym jest

wykorzystywane, dlatego zmniejszyliśmy na 30 min. Dzięki temu przyjęliśmy więcej dzieciaków do klasy pierwszej, bo z reguły tych dzieci przyjmowaliśmy w okolicach 15. Udało się zaoszczędzić na instrumencie i tu się pojawiła szansa. To taki plus tego, nie wiem co nam z tego wyniknie później, ale tu jest taki plus, że więcej mogliśmy przyjąć.”

Jakie ewentualne odstępstwa od założeń zmian zastosowano w szkole?

i

Czym było to spowodowane?

Badani dyrektorzy w wywiadach podawali również przykłady odstępstw od założeń zmian, jakie zastosowano w ich szkołach, wśród których pojawiły się:

- **zwiększenie liczebności uczniów w grupach**

„To było jedyne odstępstwo, że grupy mają być 12-osobowe, jednak my mieliśmy 16 chętnych i tylko jedna grupa została utworzona.”

„Te grupy są odrobinę większe w niektórych przypadkach, ale to wynika z tego, że byliśmy już po naborze do szkoły, a w godzinach się musieliśmy wyrobić. Jeśli chodzi o cykl 6-letni to grupy są 12-osobowe, a w cyklu 4-letnim jest jedna 16-osobowa grupa, bo wcześniej przyjęliśmy.”

- **przesunięcie terminu w cyklu nauczania podziału uczniów na działy**

„Tutaj zdecydowaliśmy w ten sposób, ze względu: po pierwsze – na komunię, po drugie – dzieci w ogólnokształcących szkołach mają taki skok. W czwartej nagle pojawiają im się przedmioty różne, różni nauczyciele. Już nie jest tylko jedna pani, tylko jest kilku nauczycieli. W związku z tym, że mają w tej czwartej ogólnokształcącej przeskok, dlatego stwierdziliśmy, że na razie jeszcze damy czas, żeby nauczyciele się im przyglądali. Bo też nagle z 1 i 1/3 dostają 2h – to też jest dłużej, też są nowe wymagania i oczekiwania. Dlatego postanowiliśmy, że po czwartej klasie teraz będzie egzamin promocyjny, nastąpi podział na działy. W sumie w V i VI klasie u nas będą działy.”

- **zwiększenie liczby godzin w dziale zespołowym**

„Dałam trochę więcej do zespołów na te trzy lata i wykorzystują godzinę do dyspozycji dyrektora na zajęcia grupowe i to wrzuciłam w zespół instrumentalny. I chyba troszeczkę nie

jest to zgodne z założeniami ministra, ale nie ukrywam, że się obawiałam ograniczenia liczby godzin.”

- **zachowano zespół rytmiczny jako formę realizacji przedmiotu zespół**

„Na poziomie klasy pierwszej nie było powodów do szczególnych zmian i odstępstw, jedynie poza tym, że bardzo zależało nam na tym, aby zespół znacząco nie odbiegał swoim charakterem od dotychczasowych jakby procesów, które następowały w zakresie rytmiki i kształcenia słuchu, czyli jeszcze przed reformą. Chodziło nam o to, żeby elementy ruchowe, elementy z rekwizytami, z instrumentami przesunąć właśnie do realizacji dla zespołu, stąd też nazywa się zespół rytmiczny. Mieliśmy poczucie, że nie wprowadzając zespołów tanecznych, chóralnych, będziemy mieli zrealizowaną podstawę programową w należyty sposób. Jesteśmy spokojni o to, że dzieci będą przygotowane w taki sposób, że nie będą odstępować rocznikowi starszemu...”

- **pozostawiono audycje muzyczne**

„Pozostawiłam nadal audycje. To wynikało z tego, że klasa IV cyklu czteroletniego jest taką dość ambitną klasą, mocną. I uważam, że mając do dyspozycji godzinę dyrektora, dobrze jest dać tym dzieciom większy rozwój. Zważywszy, że ani rodzice, ani dzieci nie protestują i cieszą się na rozwój. Tu świadomie dałam te godziny, aby dzieci mogły mieć większą wiedzę, nawet troszeczkę poszerzoną. Również daję do zespołówek dużych, do chóru dodatkową godzinę, ponieważ w reformie jest mniejsza ilość godzin tych zajęć, a chóry u nas są bardzo mocno potrzebne dla środowiska.”

Czy udział w pilotażu spowodował zwiększenie się lub przesunięcie w budżetach szkół kosztów prowadzenia edukacji (koszty organizacyjne, administracyjne, osobowe itd.)?

i

Jeśli tak, to z jakim elementem pilotażu były związane i jaka jest jego skala (kwotowa i procentowa)?

Badani dyrektorzy w równej części wskazują zarówno na zwiększenie kosztów prowadzenia edukacji w związku z przystąpieniem do pilotażu, jak i na brak zmian, który często jest generowany poprzez przesunięcie kosztów.

Zwiększenie w budżetach szkół kosztów prowadzenia edukacji często jest uzasadniane przez dyrektorów koniecznością opłacenia dodatkowych zajęć indywidualnych:

„Owszem, musiałam wystąpić o godziny... W sumie dostałam chyba dwadzieścia godzin na to dodatkowo: zajęcia indywidualne dodatkowe przede wszystkim i zespoły, i na instrumentalistów też. Bardzo dużo pochłaniają te zajęcia indywidualne, które są dodatkowo dla wszystkich jak leci przez dwa lata i dwie trzecie każdemu...”

Dość często w wypowiedziach dyrektorów pojawiają się zwiększone potrzeby finansowe, nawiązujące do konieczności dokupienia instrumentów dostosowanych do pracy z małymi dziećmi.

„W związku z reformą i pomysłem realizacji zajęć z zespołu w pierwszych klasach szkoła musiała dokupić instrumentarium. Dokupiliśmy na kurs instrumenty do zabawy, instrumenty perkusyjne. Chcemy kupić – już specyfikację mamy – na przyszły rok, będziemy robić nabór dzieci młodszych, 6 i 5 lat jeśli będą chętne. Tutaj szczególnie flety poprzeczne. Chcemy kupić małe skrzypeczki 1/8, małe kontrabasy 1/8, akordeony 40 lub 60. Żeby mieć nabór, trzeba mieć instrumenty.”

W wywiadach są też głosy dyrektorów wskazujące na niewystępowanie zwiększonych kosztów prowadzenia edukacji w związku z przystąpieniem szkoły do pilotażu. Jednakże przy analizie tych wypowiedzi należy wziąć pod uwagę fakt, iż z jednej strony są to stwierdzenia dyrektorów, którzy jeszcze nie wprowadzili podziału na działy instrumentalny i muzykowania zespołowego, a z drugiej brak zwiększenia kosztów dyrektorzy tłumaczą różnymi przesunięciami, których dokonują w ramach swojego budżetu, w tym zmniejszeniem liczby przyjętych dzieci do pierwszej klasy.

„Na razie się mieściłam w tym, co mam. Boję się przyszłego roku, bo będę miała i podział, i zajęcia indywidualne, i wiem, że będę tutaj miała problem, bo to będą nauczyciele niepełnozatrudnieni i wskoczą mi trochę wyżej.”

„Tak, prosiłam o zwiększenie liczby godzin, natomiast płacę mamy tę samą. Mamy przekroczenie etatu o niecały jeden etat. To wynika w ogóle z potrzeby szkoły, a nie realizowania pilotażu. Także w zasadzie można by było powiedzieć, że wyrabiamy się w tych samych pieniądzach. Ale z jednym zastrzeżeniem. Przyjmujemy mniej dzieci do pierwszej klasy. Dużo mniej. Całą grupę w cyklu 4-letnim i całą grupę w cyklu 6-letnim. Ok. 20 osób. Tak dobre dzieci były w tym roku, tak świetne...”

„Tak się ułożyło, że ponieważ mniej więcej 50% poszło na dział muzykowania zespołowego, więc nawet mi wyszło w ten sposób, że to, co nauczyciele, nazwijmy to przedmiotu głównego, oddali na rzecz zespołu, to się potem wyrównało.”

W przeprowadzonych wywiadach pojawiła się też wypowiedź jednego z dyrektorów, który stwierdził, iż przystąpienie szkoły do pilotażu spowodowało obniżenie kosztów.

„Nie, wprost przeciwnie. Nawet budżet się zmniejszył w związku z nadgodzinami, które dopasowaliśmy do wymogów. Nie stworzyło to żadnych najmniejszych problemów.”

Bez względu na to czy dyrektorzy musieli prosić w bieżącym roku szkolnym o wsparcie finansowe, czy też nie, widzą oni takie potrzeby w kolejnych latach wdrażania pilotażu.

„Przydałoby się wsparcie, żeby można było w przyszłości w pierwszym stopniu utworzyć zespół muzyki dawnej, przydałoby się zwiększenie etatów. To nie są duże ilości, jeden, dwa etaty więcej, żeby można było poszukać takich form związanych z zaciekawieniem. Żeby uczniowie mieli alternatywę. Myślę o rozwoju klasy klawesynu, czy też osoby, która by poprowadziła zespół muzyki dawnej. Chcielibyśmy się w tym realizować.”

„Tak jak powiedziałam, na razie mam wszystko w jednej puli, jest mi łatwiej dzielić tutaj. Niemniej jednak zobaczymy, jak tu się ułoży kwestia wszystkich zespołów i jak będą te instrumenty dodatkowe dla pianistów Policzyla, że to będzie na dzień dzisiejszy siedem godzin, gdzie może to wygospodaruję jakoś tam to dodatkowo siedem i dwie trzecie, tyle mi wyszło. Ale, jeżeli nie będę miała tego w tej ogólnej puli godzin, to będę musiała wystąpić o nie.”

„Na pewno będzie pojawiać się problem w momencie coraz większej ilości uczniów, jak zaczniemy wchodzić w większą ilość zespołów to na pewno się będzie nawarstwiało. Problem polega w zakupie instrumentów, bo brakuje tych małych instrumentów. Ja na własną rękę kupiłam puzon, waltornie. Teraz już mamy 7-latki, które chcą iść na trąbkę. Nie ma takich instrumentów i to jest to, czego nam będzie brakowało, ta cała strona infrastrukturalna.”

„Myślę, że instrumenty i cała praca dydaktyczna, one mogą być kosztochłonne. Koszty ludzkie chyba nie, może kogoś zatrudnię, chyba wiemy, w jakich obszarach możemy się obracać, a nawet mamy na tyle pozytywną władzę w Centrum Edukacji Artystycznej, która bardzo dobrze rozumie nasze zapotrzebowania i jasno określa cele. Natomiast uważam, że na bazę dydaktyczną, głównie instrumenty, nuty, które w tej chwili pojawiają się na stronach internetowych, czyli cała sfera kameralistyki dla dzieci, cała akcja, która została rozpoczęta

wśród nauczycieli, którzy potrafią to opracować, zaaranżować i wydać, bo to wydawnictwo to na pewno będzie kosztowało, to już wiem jak dla pojedynczej szkoły, ale generalnie dla szkolnictwa artystycznego, to będzie pochłaniało sporo pieniędzy.”

W jakim zakresie przystąpienie do pilotażu wpłynęło na pensa nauczycieli?

Wypowiedzi badanych dyrektorów jednoznacznie wskazują, iż przystąpienie szkoły do pilotażu nie wpłynęło w znaczący sposób na pensa zatrudnionych nauczycieli. Wśród wypowiedzi pojawiają się i takie, w których respondenci stwierdzają, iż przystąpienie do realizacji zmian w ramach pilotażu **zwiększyło liczbę nadgodzin nauczycieli**.

„Pierwszy raz w tym roku teoretycy mieli nadgodziny. Mają zwykle cały etat i w tym roku przez kurs przygotowawczy i przez dodatkową ilość warsztatów mieli nadgodziny. Choć oni cały czas mówią, że mają za mało godzin, tymczasem mieli godzin więcej i mieli nadgodziny, więc jakby już obawiali się o to, co będzie w przyszłości, że tej godziny nie będzie. Oni też się trochę boją autonomii dyrektora, boją się tego, że w tym roku im dałam, a może w przyszłym roku im nie dam, może dam komuś innemu... Natomiast cała reszta nauczycieli dostała też dużo nadgodzin, bo faktycznie to się wszystko rozrosło, urosło i faktycznie na ten rok też będę miała dużo nadgodzin.”

Przeważają wypowiedzi stwierdzające, iż **nic się nie zmieniło w pensach nauczycieli**.

„W związku z reformą w mojej szkole nie wystąpiły zmiany w zatrudnieniu, ani nie było, ani nie zakładam zwolnień, ani nic, absolutnie.”

„Dużych zmian nie było. Niektórzy mają nawet tą samą liczbę godzin. (...) Jednej osobie jedna trzecia ubyła, drugiej jedna trzecia przybyła. Nie było zmian zasadniczych.”

„Jeżeli chodzi o pensum, obracamy się obrębnie tego które było w ubiegłym roku szkolnym. Więcej obowiązków miał instrumentalista, który prowadził zajęcia umuzykalniające, ale to było w ramach dodatkowych godzin, które otrzymał. Od listopada zwiększyło się, ale za wynagrodzeniem, nie robił tego w formie gratisowej. Poza tym wszystko inne obraca się tak, jak było.”

„...to i tak mieściło się w limicie. Nie wygenerowało to dodatkowych środków.”

„Tak, ale jeśli to rzędu 2/3 godziny, jedna godzina może najwięcej. I to wszystkie w ramach godzin nadliczbowych. Jak ja przystępowałem do tego to miałem świadomość, że jest wrzesień i ja tu za dużych ruchów nie mogę zrobić.”

Dyrektorzy badanych szkół mają świadomość lęku swoich nauczycieli przed możliwością utraty godzin pracy. Utrzymują oni niezmienione pensja zatrudnionych pracowników w sposób świadomy, kierując się w bieżącym roku zasadą stopniowych zmian, przydzielając tym, którym zmniejszyła się dotychczasowa pula zajęć, godziny do dyspozycji dyrektora. Niezależnie od zaistniałych faktów nie pozbawia to jednak nauczycieli obaw w tym zakresie i budzi poczucie braku stabilizacji zatrudnienia.

„Oczywiście, muszę mieć świadomość i nauczyciele mają świadomość, że może dojść do sytuacji takiej, kiedy poprzez reformę któremuś nauczycielowi w piątej klasie może się zdarzyć, że nie wszyscy instrumentalni wybiorą fortepian obowiązkowy i sytuacja będzie taka, że na fortepian obowiązkowy będzie mniej godzin... Ktoś na tym straci, ale znowuż inny nauczyciel zyska. I nauczyciel musi mieć świadomość, a tej nie ma właśnie, że pracuje w szkole, która jest żywym organizmem, gdzie nie może mieć pewności, że w tym roku będzie mieć etat, albo w następnym roku ma zagwarantowany ten etat...”

„Przystąpienie do pilotażu wpłynęło na pensum na pewno. Zajęcia indywidualne czy zespołowe obracają się właśnie wokół godzin i spraw finansowych. Tutaj właśnie ważna jest ta autonomia dyrektora, który musi i ma obowiązek spojrzeć na organizację roku, którą będzie tworzył z lotu ptaka, żeby nikt nie stracił na tym.”

Czy przystąpienie do pilotażu wymagało zatrudnienia nowych nauczycieli?

W większości badanych szkół przystąpienie do pilotażu wymagało zatrudnienia nowych nauczycieli.

„Zatrudniłszy dwóch młodych nauczycieli do prowadzenia zespołów. Jeden ma u nas tylko dwie godziny dydaktyczne i prowadzi zespoły w dziale instrumentalnym, jedna nauczycielka ma dużo zespołów różnorodnych na różnych etapach edukacji.”

„Zatrudniłszy Panią, która emisję prowadzi z małymi dziećmi.”

„Zatrudniłszy Panią wokalistkę, śpiewaczkę od emisji głosu, bo pojawiło się w ramach zajęć indywidualnych zapotrzebowanie na śpiew u dzieci. Daliśmy taką możliwość. Ma trzech

uczniów. Ponieważ wokalistki są bardzo obciążone i już nie mogły do siebie wziąć. Także młodzi nauczyciele weszli.”

„Pojawił nam się jeden nowy nauczyciel.”

„20 godzin... ja nie wiem jak to się przekłada na finanse, bo trzeba by to policzyć... Ale chyba dwadzieścia i dwie trzecie, albo dwadzieścia i jedna trzecia... Dostaliśmy na tą realizację dodatkowo czyli ponad etat, a w tej chwili potrzebuję następny, bo zachowuję to, co mamy na następny rok, a tu wchodzi klasa czwarta, która jest dosyć liczna...”

Jeden z badanych dyrektorów zwiększenie ilości etatów wyjaśnił nowymi przepisami obowiązującymi od bieżącego roku szkolnego, które to zmniejszyły liczbę nadgodzin, które mogą być przypisane nauczycielom.

„To zwiększenie ilości etatów wiązało się z zarządzeniem CEA z ubiegłego roku, że średnia liczba godzin nadliczbowych w szkole ma być 3. My miałyśmy powyżej 5,6. Czyli musiałam zmniejszyć nadliczbowki. Ja tych uczniów mogłabym przyjąć, gdyby moi nauczyciele mogli mieć więcej nadliczbowek. Ale nie mogę ich przyjąć, ponieważ obowiązek zachowania tych 3 godzin jest również na ten nadchodzący rok szkolny. I w związku z tym, dlatego sobie pozwoliłam zwiększyć o prawie ten etat. Być może nie musiałabym tego robić, gdyby była zgoda na wysokie nadliczbowki.”

W badanych szkołach wystąpiły też takie rozwiązania, wiążące się z przesunięciami obciążeń, a które to nie wygenerowały nowych etatów.

„...i tu znowu karta nauczyciela powoduje, że dyrektor siwieje... Bo musi zapewnić etat, albo musi namówić nauczyciela, żeby się zgodził na obniżenie etatu, a jak nie, to później przez 6 miesięcy płacić...”

„Nie, w naszym wypadku nie, dlatego, że starałem się to tak zrobić, żeby nauczyciele na tym nie stracili po prostu... Tak zorganizować pracę, tak przydzielić obowiązki, żeby nikt na tym nie stracił...”

„Jak można zmieniać zatrudnienie, jeżeli już się ruch służbowy skończył...”

„Nie. Jedynie te dwie godziny wychodzące dla Pani na cele zajęć umuzykalniających. Ale to prosiłam o zgodę i to było na zasadzie, że pierwsze półrocze właściwie z tego nie korzystała, a w drugim ta godzina doszła ponad.”

„Nie. Dlatego, że szkoła już przed pilotażem miała 100% kadry wykształconej.”

Jakiego rodzaju trudności organizacyjne oraz infrastrukturalne pojawiły się w trakcie realizacji pilotażu?

Wskazując na trudności, które pojawiły się w trakcie pilotażu, dyrektorzy najczęściej wymieniali problemy infrastrukturalne z przystosowaniem szkoły do pracy z małymi dziećmi. Brak odpowiednich instrumentów, ale również przystosowania wyposażenia stałego szkoły do dzieci w wieku 5-6 lat, był najczęściej zgłaszaną kwestią.

Drugą grupą problemów wskazywanych w wywiadach były „problemy etatowe”:
„Będą, już wiemy, że będą trudności. Właśnie etatowe. W klasie piątej jest nowy przedmiot – zajęcia indywidualne. Do tej pory był to fortepian dodatkowy i wszyscy uczniowie mieli obligatoryjnie ten fortepian. Teraz będzie do wyboru. U nas zaproponowaliśmy, że będzie to piosenka, albo czytanie nut a’vista. I w tej chwili mamy czytanie a’vista lub fortepian. Ale mamy te zajęcia indywidualne w klasie III c4. Mamy tam 12 uczniów, więc tutaj nie było problemu. A teraz mamy klasę III c 4 z zajęciami indywidualnymi, IV c4 plus V c6. W tym momencie mają do wyboru piosenkę albo czytanie nut głosem, albo instrument dęty blaszany lub drewniany, albo kontrabas. Daliśmy takie możliwości. Jeżeli dużo osób zechce instrument dęty blaszany albo drewniany, to u nas te zajęcia prowadzą nauczyciele, którzy są niepełnozatrudnieni. I w tym momencie, jeżeli ja im będę miała dać te zajęcia, to mi wzrasta wymiar etatu. Tu się boję, że mogą się nie zmieścić. I teraz, jeżeli będę planowała te zajęcia indywidualne, to teraz nie wiem, ile mi starczy na rekrutację na klasę pierwszą.”

Dyrektorzy obawiają się również problemów organizacyjnych związanych z ustaleniem jednej wspólnej godziny zajęć z przedmiotów z zespołu:

„Zastanawialiśmy się nad sposobem organizowania zajęć z przedmiotów z zespołów kameralnych na dziale muzykowania zespołowego i odwrotnie, w mniejszym zakresie na dziale instrumentalnym, a ponieważ wybraliśmy takie rozwiązanie, że są to duety i tria, w związku z tym ten problem organizacyjny, że trzeba kilkoro uczniów przewieźć na jedną godzinę, dostarczyć i zrobić zajęcia, u nas, jako taki problem nie występował.”

Pozostałe zgłaszane problemy związane są z prowadzeniem działu muzykowania zespołowego. Dyrektorzy zgłaszają występowanie komplikacji w przypadkach, gdy:

- a) uczeń rezygnuje z dalszej nauki w zespole, jest to szczególnie uciążliwe w przypadku duetu,
- b) występują duże dysproporcje w poziomach umiejętności członków zespołu,

c) pojedynczy uczniowie są nieobecni na zajęciach.

a) *„Problem się pojawił w momencie, kiedy, to były takie dwa przypadki, kiedy uczeń zrezygnował w trakcie i z tego duetu została jedna osoba, wówczas problem rozwiązywaliśmy w ten sposób, że nauczyciel grał z tym uczniem. Nie powodowaliśmy takiej sytuacji, że wtedy zaczęliśmy jeszcze raz te zespoły kameralne i tych uczniów w ramach tych zespołów jakoś ustalać i mieszać, to niejako jest jeden element związany z zespołami.”*

b) *„...kiedy uczeń w ramach danego zespołu pracował na tyle słabo, że utrudniał pracę innym uczniom.”*

c) *„Był jeden taki przypadek, kiedy poproszono, żeby uczennica z działu muzykowania zespołowego przedostała się z powrotem do działu instrumentalnego i oczywiście rada pedagogiczna podjęła taką uchwałę. Była to taka chorowita dziewczynka, więc to wszystko utrudniało pracę tego zespołu kameralnego.”*

W jaki sposób dyrektorzy wykorzystują autonomię w następujących zakresach: godziny do dyspozycji dyrektora, oferta przedmiotu zespół dla klas I-III, oferta przedmiotu „Zajęcia indywidualne” oraz zwiększanie wymiaru zajęć dla najzdolniejszych uczniów, orkiestr, chóru?

Wśród wypowiedzi dyrektorów, dotyczących wykorzystania, w ramach przyznanej im autonomii, godzin do dyspozycji dyrektora pojawiają się stwierdzenia, iż rodzą się problemy głównie natury finansowej z pełnym ich zastosowaniem.

„Tutaj mam największy problem pieniędzy... Ciągle mam problem, żeby zbilansować w zakresie obowiązkowych zajęć ilość godzin, dlatego, że system finansowo-prawny, który obecnie obowiązuje w Polsce, jest dla nas bardzo niekorzystny dlatego, że te limity etatowe, które nie pozwalają nawet realizować w pełni tego, co jest konieczne powodują, że ja mam bardzo mały margines manewru. Mimo, że teoretycznie mam przypisane, że mogę w każdej klasie dwie godziny mieć do dyspozycji dyrektora, praktycznie ich nie mogę zrealizować, bo dodając te godziny, przekraczam budżet. Są szkoły może, które mają jakieś tam nadwyżki, ale ja ciągle borykam się z problemem bilansu etatowego i tutaj mam bardzo ograniczone pole, i mogę tylko robić na tej zasadzie, że jak mi ubywa jakiś uczeń w ciągu roku, to te godziny mam do dyspozycji. Albo matura – kończy klasa maturalna wcześniej zajęcia, no to mam

pewne luzy godzinowe i mogę tymi godzinami manewrować i mogę od drugiego semestru dokładać trochę tych godzin na różne przedmioty...

Badani dyrektorzy godziny, którymi dysponują wykorzystują w bardzo różnorodny sposób, uwzględniając potrzeby lokalne i środowiskowe. Głównie jednak przeznaczają je na chór i orkiestrę.

- **chór**

„Na orkiestrę i chór u nas przewidywaliśmy w planie poprzednim po dwie godziny... Na czwartą piątą i szóstą klasę wykorzystywałam moją autonomię i wprowadzałam chór wcześniej, bo w szóstej klasie dzieci nie mają czasu.”

„W tych młodszych klasach, czyli I-III działu sześcioletniego i I-II cyklu czteroletniego, tam wprowadziliśmy chór.”

„... dołożyłam godzinę do chóru, dzieci bardzo lubią śpiewać w chórze, mają ogromne osiągnięcia.”

„Tutaj na razie zostawiliśmy 2h orkiestry i 2h chóru. W ramówce jest po jednej godzinie, ale dzieciaki chodzą po dwie tak, jak było od tej pory. Jest ta jedna godzina dla orkiestry i tych, co chodzą na orkiestrę oraz jedna godzina dla chóru dodatkowa.”

- **orkiestra**

„Dodajemy je do chóru i orkiestr, dodajemy je do zajęć dodatkowych w postaci zespołu piosenki, zespołu folklorystycznego, dalej, czytania nut głosem, i w ostatnich klasach cyklów będzie kształcenie słuchu jeszcze.”

„Poza tym godzinę dodałam na orkiestrę dętą, która u nas jest, zważywszy, że jest sekcja instrumentów dętych, bardzo rozbudowana.”

- **godziny dla uczniów zdolnych**

„Tak, są na wniosek nauczycieli, w przypadku uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce. Otrzymali je wszyscy ci uczniowie, którzy złożyli takie podanie, otrzymali zwiększoną ilość godzin o 2/3, czyli spotykają się na trzy godziny tygodniowo, o godzinę więcej, niż do tej pory.”

„Godziny rozdysponowałam dla uczniów zdolnych, czyli tych, którzy uczestniczyli w przesłuchaniach CEA lub wewnątrzszkolnych. I tacy uczniowie dostali te godziny ode mnie na wniosek nauczyciela. Każdy z tych uczniów, jeżeli nauczyciel uzasadnił, to otrzymał.”

„... głównie staramy się wspomóc uczniów wybitnie uzdolnionych, a więc dodając tych tym, którzy przygotowują się do różnego rodzaju konkursów.”

- **zespół rytmiczny dla mniejszych dzieci**

„W cyklu 6-letnim wprowadziliśmy też zespół rytmiczny dla tych mniejszych dzieci.”

- **technika ruchu w tej drugiej części cyklu edukacyjnego**

„... natomiast w tej drugiej części cyklu edukacyjnego, czyli klasy IV-VI i III-IV działu, cyklu 4-letniego wprowadziliśmy technikę ruchu.”

- **czytanie nut głosem z elementami literatury muzycznej**

„Wprowadziliśmy czytanie nut głosem z elementami literatury muzycznej.”

- **audycje muzyczne**

„Plus jedna godzina dodatkowych audycji muzycznych dla tych dzieci, które chcą tę wiedzę teoretyczną w sobie rozwijać. I jak mieliśmy w sierpniu spotkanie z rodzicami i mówiliśmy, że będzie teoria zmniejszona z 3h do 2h. Założyłyśmy sobie, że będzie jedna taka grupa, a wielu rodziców za swoje dzieci zdecydowało, że oni też chcą być w tych 3h, jak gdyby bali się, że coś się tym dzieciom stanie, jak nie będą miały tej godziny. Dlatego w związku z tym, że chcą, że wyrażają chęć, są takie dwie grupy powiększone.”

- **fortepian dodatkowy (jako przedmiot obowiązkowy dla wszystkich)**

„... zależy nam na tym, żeby fortepian jako instrument dodatkowy dotknęli wszyscy uczniowie I st., tak więc na pewno jeden rok będzie obowiązkowo fortepianu dodatkowego dla wszystkich uczniów...”

- **czytanie a'vista**

„Wprowadziliśmy czytanie a'vista, które musiało być i każdy pianista musiał to robić. Teraz jest czytelnie i jasno – wszyscy pianiści mają 1/3 godziny czytania a'vista. Mamy możliwość zrobienia z czasem improwizacji fortepianowej, mają możliwość wyboru innego instrumentu, jeżeli będzie takie zapotrzebowanie.”

- **na zajęcia, które nie odbyły się z powodu nieobecności nauczyciela**

„Jeżeli są przypadki, że nauczyciel na przykład był chory przez miesiąc czasu i nie był w stanie zrealizować podstaw programowych, to mam świadomość, że muszę go wesprzeć godzinowo, by on to minimum programowe zrealizował w tej klasie, więc nie zostawię go, żeby zrobił dziesięć rzeczy na jednej lekcji... Mam świadomość, że robi to źle, albo robi to po lępkach, w taki sposób, że efektu nie będzie żadnego...”

Jak dyrektorzy zagospodarowują ewentualne godziny uzyskane na skutek zmian w siatce?

W ramach godzin uzyskanych na skutek zmian w siatce, dyrektorzy szkół przydzielają je głównie na zajęcia z uczniem zdolnym.

„Ewentualne godziny uzyskane na skutek zmian w siatce wykorzystuję uczciwie tak, jak mogę. Przydzielam zespoły np. dla dzieci zdolnych, konkursowiczów, których mamy dużo, zostały jakieś tam drobne godziny poddawane, także mogą mieć więcej instrumentu. Staram się wykorzystać do granic możliwości.”

Choć stwierdzają, że ich jest za mało:

„Ja ich mam za mało... Albo są zespoły, bo zawsze jest za mało na zespoły i jeszcze za mało jest też dla tych zdolnych dzieci, także to w ogóle tylko cierpię na niedomiar...”

Uwagi strategiczne analiz

UWAGA 1

Konieczność **pogłębionej refleksji nad celami edukacji muzycznej** w jej wymiarze programowym, metodycznym, instytucjonalnym z odniesieniem do jej rozmaitego typu misji i funkcji animowanej przez instytucje centralne oraz ośrodki akademickie, zaangażowane w koncepcyjne i badawcze zaplecze realizowanych zmian (od komponentów uniwersalnych, narodowych, środowiskowych do komponentów mikrospołecznych i indywidualnych, uwzględniając zmiany o charakterze cywilizacyjnym, społecznym i kulturowym).

UWAGA 2

Konieczność **pogłębionej refleksji nad celami reformy** edukacji muzycznej w stosunku do istniejącego w Polsce standardu, wraz z koniecznością przełożenia na konkretne materiały i działania informacyjne, docierające do dyrektorów, nauczycieli i rodziców, popularyzujące założenia, ale także dobre praktyki wiodących ośrodków edukacyjnych.

UWAGA 3

Konieczność wsparcia i **rozwoju kultury ewaluacyjnej** w obszarze edukacji muzycznej oraz responsywnego wkomponowania w przedsięwzięcia na wszystkich poziomach ich funkcjonowania (od poziomu ministerialnego, poprzez regionalne, środowiskowe, szkolne, zespołowe do indywidualnego) w celu wypracowania świadomie przyjętych kryteriów wartościowania, a następnie planowania pracy konkretnych podmiotów.

UWAGA 4

Potrzeba uwzględniania dużej **różnorodności stanowisk**, odzwierciedlających specyfikę środowisk szkolnych, ich tradycji, uwarunkowań i wypracowanych wzorców działania w strategii uspołecznionego projektowania ewaluacji wewnętrznej oraz rozwojowego traktowania ewaluacji zewnętrznej szkół i systemu w oparciu o trzy przesłanki jej działania: *wspieranie, interakcja, wdrożenie*.

UWAGA 5

Ujawnienie **wielofunkcyjnego charakteru edukacji muzycznej**, skłaniającego do równie wielofunkcyjnych i synergetycznych kryteriów wartościowania w zrównoważonym modelu ewaluacji dla zrównoważonego modelu edukacji i zarządzania.

UWAGA 6

Obecność **głęboko zakorzenionych schematów wartościowania** w społeczności muzycznej konkretnych placówek systemu edukacji, rzutujących na postawy oraz preferowany rodzaj kompetencji zawodowych i kulturowych uczestników systemu.

Wnioski

W ramach wydzielonych obszarów badawczych uzyskano następujące wnioski:

I. Uczniowie w procesie zmiany

1. Jak przebiega proces podziału na dział muzykowania zespołowego i instrumentalny?

W procesie podziału na dział muzykowania zespołowego i dział instrumentalny biorą udział wszyscy jego uczestnicy, w tym uczniowie, którzy niemal w połowie (49,47%-42,8%) deklarują swój wpływ na efekt tego podziału, z niewielką przewagą (8 punktów procentowych) uczniów działu instrumentalnego. Najczęściej decydują o tym wspólnie nauczyciele i rodzice (12,9%), uwzględniając umiejętności dziecka (11,2%). Podział na działy stawia przed całą społecznością szkoły wyzwania o charakterze organizacyjnym, informacyjnym, tworzy potrzebę nowych kompetencji i form współdziałania nauczycieli, jak również bardziej wielofunkcyjne podejście do zadań edukacyjnych szkoły. Zadania świadomego konstruowania jej profilu i tożsamości wymagają konkretnych i zintegrowanych działań animacyjnych ze strony dyrekcji szkół, wspieranych działaniami centralnymi.

2. Jak muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ucznia?

Przekonanie o charakterze wpływu muzykowania zespołowego na rozwój umiejętności indywidualnych jest mocno zróżnicowane: 25% rodziców uważa, że ma ono w sześciostopniowej skali wpływ w najwyższym stopniu pozytywny, ale ponad 10% rodziców uważa, że w sposób zdecydowany hamuje rozwój umiejętności instrumentalnych, co szczególnie podkreślają rodzice dzieci z działu instrumentalnego. W badaniach ankietowych istnienie wpływu podkreśla też 80% nauczycieli gry na instrumencie i ponad 82% nauczycieli muzykowania zespołowego, co nie oznacza, iż nie ma wśród nich radykalnych krytyków: Muzykowanie zespołowe uwalnia dzieci od stresu związanego z występami, powoduje czerpanie radości z muzyki i wspólnego muzykowania, uczy „współgrania”, ale nie motywuje do samodzielnej nauki w domu i wysiłku związanego z podnoszeniem indywidualnych umiejętności instrumentalnych.

3. W jaki sposób nauczyciele prowadzący zespoły wpływają na indywidualne postępy ucznia?

Wpływ nauczycieli muzykowania zespołowego na indywidualne postępy ucznia oceniać należy w perspektywie jego zintegrowanego rozwoju muzycznego, którego nie można sprowadzić do indywidualnych umiejętności instrumentalnych i rozumieć należy w szerszych kategoriach kultury muzycznej. Muzykowanie zespołowe kształtuje wyobraźnię i wrażliwość muzyczną, zdolność synchronicznego wkomponowania w brzmienie i pracę zespołu. Około 42% wszystkich badanych uczniów stwierdziło, iż woli uczyć się gry na instrumencie w zespole, a około 40% - indywidualnie, a około 18% nie umiało na to pytanie udzielić odpowiedzi.

II. Nauczyciele w procesie zmiany

1. Jak kształtuje się współpraca pomiędzy nauczycielami pracującymi z zespołami, nauczycielami gry na instrumencie i nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych?

W świetle zebranych materiałów współpraca poszczególnych grup nauczycieli przebiega w ich ocenie względnie pozytywnie. W ankietowych deklaracjach badanych oceny pozytywne sięgają 20%-30% wszystkich ocen, z przewagą ocen pozytywnych w ankietach otrzymanych od nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych (64%), choć dane jakościowe problematyzują ten obraz, wskazując na wiele faktycznych problemów w sferze komunikacji, braku ustalonych wzorów współpracy, organizacji pracy szkolnej, postaw i wskazują na konieczność przełamywania barier.

2. Jakie są kompetencje nauczycieli?

Pomimo podkreślania przez nauczycieli wszystkich grup pełnego przygotowania do wyzwań zmiany edukacyjnej, przytłaczająca większość nauczycieli zdecydowanie wyraża potrzebę szkoleń: NI – 88,2%, NO – 85%, szczególnie w pracy z dziećmi 5- i 6-letnimi, jak również w pracy z zespołami: NZ – 46%. Ci ostatni, w ilości 46% ankietowanych stwierdzają, iż pomimo wielkiego zaangażowania, napotykają w swojej pracy poważne problemy. Największe z nich to: zróżnicowanie poziomu

uczniów – 29,7%, ograniczony dostęp do materiałów dydaktycznych – 15,6% i w równej mierze brak koncentracji ze strony uczniów i systematycznej ich pracy – 6,3%. Materiały jakościowe podkreślają potrzebę rozwoju kompetencji pedagogicznych w pracy zespołowej i umiejętności prowadzenia zespołów instrumentalnie niejednorodnych.

3. Jakie są postawy nauczycieli wobec proponowanych zmian?

Nauczyciele w przeciwieństwie do dyrektorów wykazują się w większości krytyczną postawą zarówno wobec założeń, jak i realizacji pilotażu zmian szkolnictwa muzycznego I stopnia, choć w trakcie wywiadów stwierdzają ewolucję swoich poglądów, a dotyczy to przede wszystkim nauczycieli muzykowania zespołowego. Zasadnicze obawy wynikają z przekonania o zagrożeniu tradycyjnego modelu szkolnictwa muzycznego zorientowanego na kształcenie instrumentalnych umiejętności ucznia, realizujących etosowy system wartości kultury muzycznej, opartej na systematycznej i pełnej oddania pracy, dyscyplinie i poświęceniu w imię indywidualnej kariery artystycznej. Postawa ta generuje niepozbawioną często racji analityczną obserwację mankamentów dojrzewającej dopiero metodyki kształcenia muzykowania zespołowego, które z pełnym przekonaniem podejmuje się realizować rosnąca grupa nauczycieli rozwijając, a nie redukując wielofunkcyjny i nastawiony na komplementarne wartości model edukacji muzycznej.

III. Dyrektorzy w procesie zmiany

1. Jakie są postawy dyrektorów wobec zmiany?

Dyrektorzy badanych szkół przyjęli w realizacji pilotażu zmiany postawę bardzo aktywną, zwiększając zakres swoich czynności w celu zaplanowania, koordynacji działań programowych i umotywowania nauczycieli podejmujących się realizacji kształcenia zespołowego, zarówno modyfikując formy już istniejące, jak i rozwijając nowe. Ważną funkcją ich nowej roli jest działanie moderacyjne, animujące, które musi być wsparte systemem dokładnie zaplanowanych i precyzyjnie przygotowanych szkoleń oraz profesjonalną działalnością informacyjną, wydawniczą.

IV. Szkoły w procesie zmiany

1. W jakim zakresie wprowadzono zmiany organizacyjne i infrastrukturalne w szkole?

Większość szkół pilotażu (14) uwzględniło wszystkie założenia organizacyjne i infrastrukturalne przewidziane w realizacji pilotażu, choć nie bez własnych modyfikacji, dostosowanych do lokalnych potrzeb i możliwości. Odstępstwa od założeń dotyczyły liczebności grup, przesunięcia w cyklu nauczania okresu podziału uczniów na działy, zwiększenia liczby godzin w dziale muzykowania zespołowego, problemy z łączeniem zajęć rytmiki i kształcenia słuchu, pozostawienia audycji muzycznych. W obecnej fazie pilotaż nie spowodował radykalnego zwiększenia budżetu, choć należy bezwzględnie wziąć to po uwagę. Wypowiedzi badanych dyrektorów jednoznacznie wskazują, iż przystąpienie szkoły do pilotażu nie wpłynęło w znaczący sposób na pensja zatrudnionych nauczycieli. W większości badanych szkół przystąpienie do pilotażu sporadycznie wygenerowało nowe godziny i etaty, w związku z czym wymagało to zatrudnienia nowych nauczycieli. Wskazując na trudności, które pojawiły się w trakcie pilotażu, dyrektorzy najczęściej wymieniali problemy infrastrukturalne z przystosowaniem placówki do pracy z małymi dziećmi. Brak odpowiednich instrumentów, ale również przystosowania wyposażenia stałego szkoły do dzieci w wieku 5-6 lat, był najczęściej zgłaszaną kwestią. Wśród wypowiedzi dyrektorów dotyczących wykorzystania, w ramach przyznanej im autonomii, godzin do dyspozycji dyrektora, padły stwierdzenia, iż pojawiają się problemy głównie natury finansowej z pełnym ich zastosowaniem. W ramach godzin uzyskanych na skutek zmian w siatce, dyrektorzy szkół przydzielają je głównie na chór, orkiestrę i zajęcia z uczniem zdolnym.

ANEKSY

ANEKS 1

Charakterystyka próby

Badaniami objęto 16 szkół, dla których organem prowadzącym jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego i jedną dla której organem prowadzącym jest samorząd. W pierwszej grupie znalazło się 6 państwowych szkół muzycznych I stopnia, 6 państwowych szkół muzycznych I i II stopnia, 2 zespoły szkół oraz 2 ogólnokształcące szkoły muzyczne.

Szkoły prowadzone przez MKiDN:

I. Państwowe szkoły muzyczne I stopnia:

1. Państwowa Szkoła Muzyczna I st. im. Emila Młynarskiego, Augustów
2. Państwowa Szkoła Muzyczna I st. im. prof. Jerzego Żurawlewa, Bochnia
3. Państwowa Szkoła Muzyczna I st., Kolbuszowa
4. Państwowa Szkoła Muzyczna I st. im. Krzysztofa Komedy, Lubaczów
5. Państwowa Szkoła Muzyczna I st. nr 4 im. Karola Kurpińskiego, Warszawa
6. Państwowa Szkoła Muzyczna I st. nr 5 im. Henryka Wieniawskiego, Warszawa

II. Państwowe szkoły muzyczne I i II stopnia:

1. Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im. Stanisława Moniuszki, Bielsko-Biała
2. Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Juliusza Zarębskiego, Inowrocław
3. Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Mieczysława Karłowicza, Mielec
4. Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Fryderyka Chopina, Olsztyn
5. Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Fryderyka Chopina, Opole
6. Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Fryderyka Chopina, Sochaczew

III. Zespoły szkół:

1. Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina, Bydgoszcz (OSM I i II st., PSM I i II st.– pilotaż jest prowadzony w pierwszych klasach OSM i PSM)
2. Zespół Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki, Łódź (w skład zespołu wchodzi OSM I st. oraz SM I i II st.)

IV. Ogólnokształcące szkoły muzyczne:

1. Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im. Fryderyka Chopina, Bytom
2. Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I st., Pisz

Szkoła prowadzona przez samorząd

1. Szkoła Muzyczna I st., Dobczyce

Dyrektorzy

W badaniu zrealizowano wywiady pogłębione z 17 dyrektorami, z których sześciu reprezentowało szkoły muzyczne I stopnia, sześciu – I i II stopnia oraz po dwóch – z zespołów szkół i ogólnokształcących szkół muzycznych.

Nauczyciele

W ramach studiów przypadku zrealizowano wywiady grupowe z 45 nauczycielami, z których 12 prowadziło przedmioty ogólnomuzyczne, zaś 33 zajęcia indywidualne oraz zespołowe¹¹. Z tej grupy 18 nauczycieli uczy w szkole muzycznej I i II stopnia, zaś 27 tylko w szkole I stopnia. W podziale wg kryterium organu prowadzącego: 15 nauczycieli było ze szkół prowadzonych przez samorząd, pozostała grupa 30 nauczycieli pracuje w szkołach prowadzonych przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Z kolei w badaniu ankietowym wzięło udział 223 nauczycieli. Ze względów metodologicznych, podzielono ich na trzy grupy:

- 1) nauczyciele prowadzący tylko zajęcia indywidualne z uczniami (określani dalej w raporcie skrótem NI) – 69 osób
- 2) nauczyciele prowadzący zarówno zajęcia indywidualne z uczniami, jak i prowadzący zespoły (określani dalej w raporcie skrótem NZ) – 108
- 3) nauczyciele prowadzący przedmioty ogólnomuzyczne (określani dalej w raporcie skrótem NO) – 46

¹¹ W szkołach muzycznych I stopnia zespoły są prowadzone przez nauczycieli prowadzących – zarówno przed wdrożeniem pilotażu, jak i w trakcie jego trwania – również zajęcia indywidualnie z uczniami.

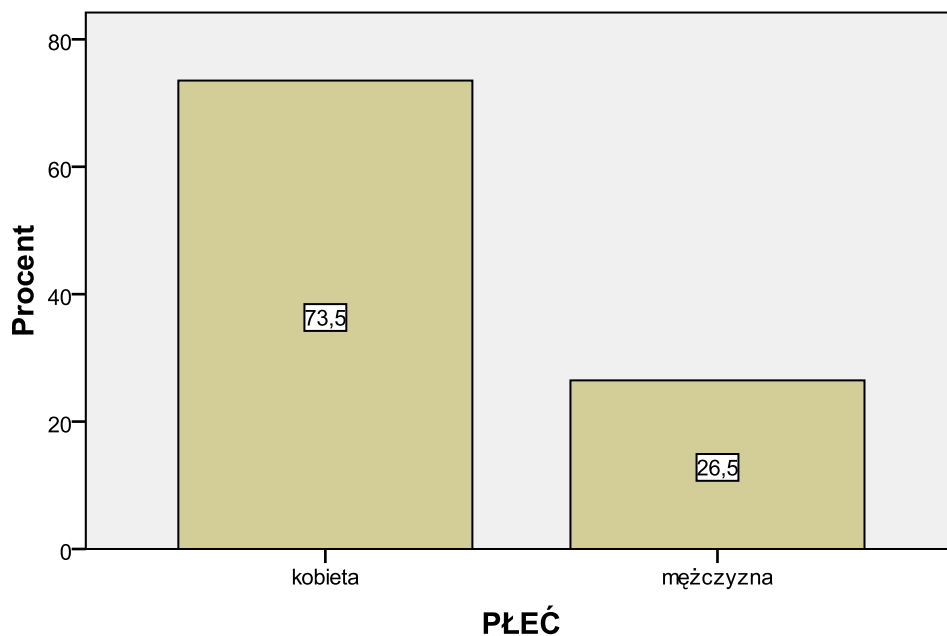
NI

W grupie nauczycieli prowadzących tylko zajęcia indywidualne z uczniami większość stanowiły kobiety – 73,5% z ogółu badanych w tej grupie, zaś 26,5 % to mężczyźni.

Tabela 1: Płeć

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	Kobieta	50	72,5	73,5	73,5
	Mężczyzna	18	26,1	26,5	100,0
	Ogółem	68	98,6	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	1	1,4		
Ogółem		69	100,0		

PŁEĆ

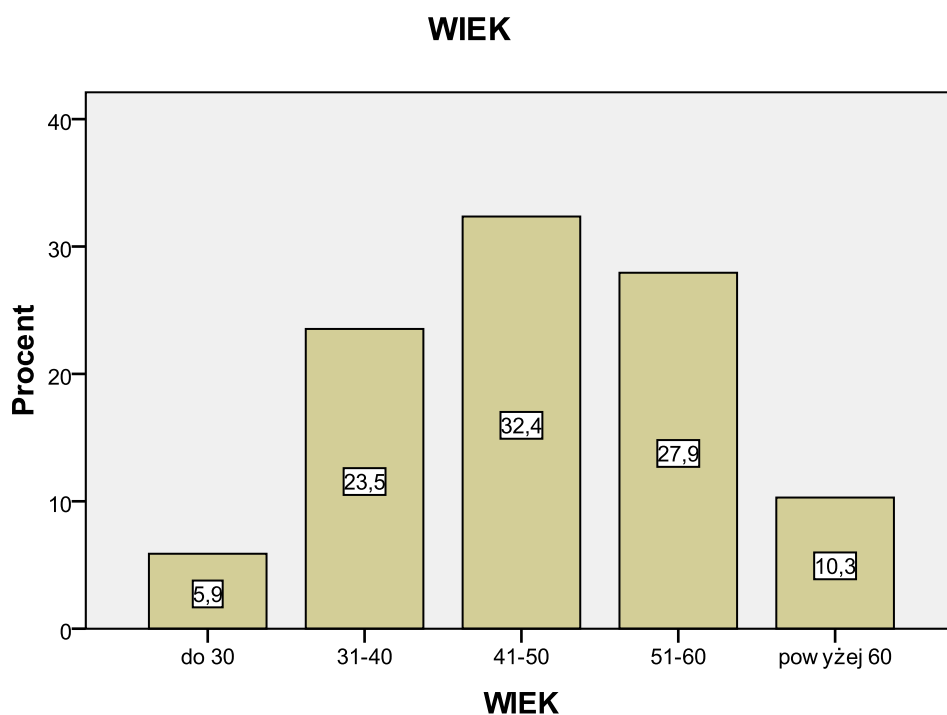


Wykres 1: Płeć nauczycieli gry na instrumencie

Większość pracujących indywidualnie z uczniami to osoby w wieku z przedziału od 41 do 50 lat – 32,4%, 51-60 lat – 27,9% oraz 30-40 lat – 23,5%. Niewielu badanych ukończyło 60 lat – 10,3% wskazań, zaś 5,9% nauczycieli nie ukończyło jeszcze 30 roku życia.

Tabela 2: Wiek

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	poniżej 30	4	5,8	5,9	5,9
	30-40	16	23,2	23,5	29,4
	41-50	22	31,9	32,4	61,8
	51-60	19	27,5	27,9	89,7
	powyżej 60	7	10,1	10,3	100,0
	Ogółem	68	98,6	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	1	1,4		
Ogółem		69	100,0		



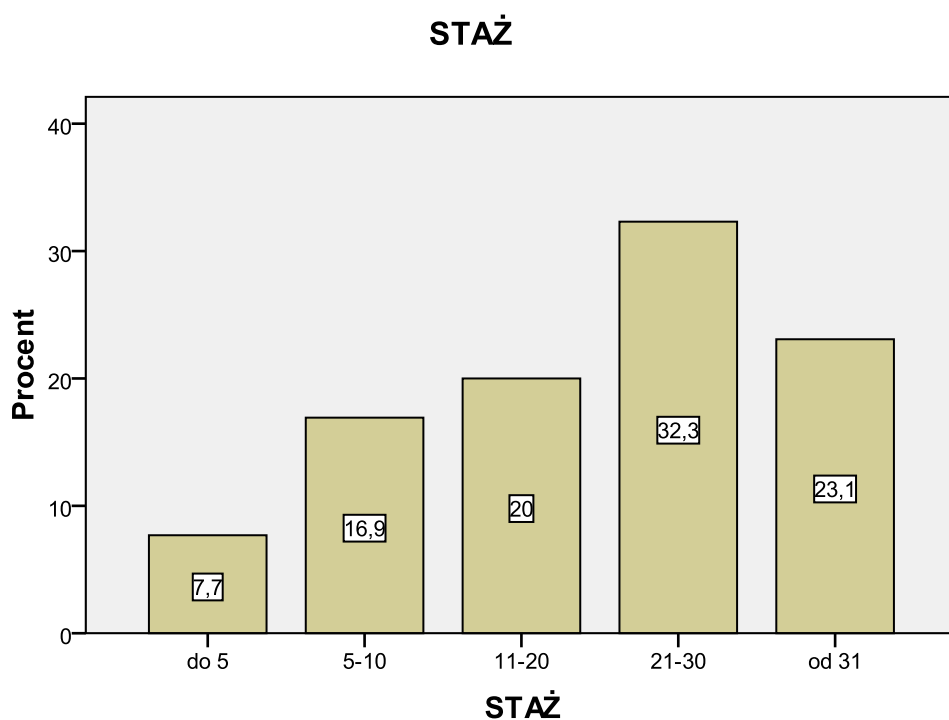
Wykres 2: Wiek nauczycieli gry na instrumencie

W pierwszej wyszczególnionej grupie nauczycieli NI 32,3% to osoby ze stażem pracy powyżej 21 i poniżej 30 lat, kolejny przedziały wskazań to zakres powyżej 30 lat stażu

pracy – 23,1% oraz pomiędzy 11-20 lat – 20%. Zatem ponad 55% badanych to nauczyciele z dużym doświadczeniem zawodowym, pracujący ponad 20 lat.

Tabela 3: Staż

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	do 5	5	7,2	7,7	7,7
	5-10	11	15,9	16,9	24,6
	11-20	13	18,8	20,0	44,6
	21-30	21	30,4	32,3	76,9
	od 31	15	21,7	23,1	100,0
	Ogółem	65	94,2	100,0	
Braki danych Systemowe braki danych		4	5,8		
Ogółem		69	100,0		



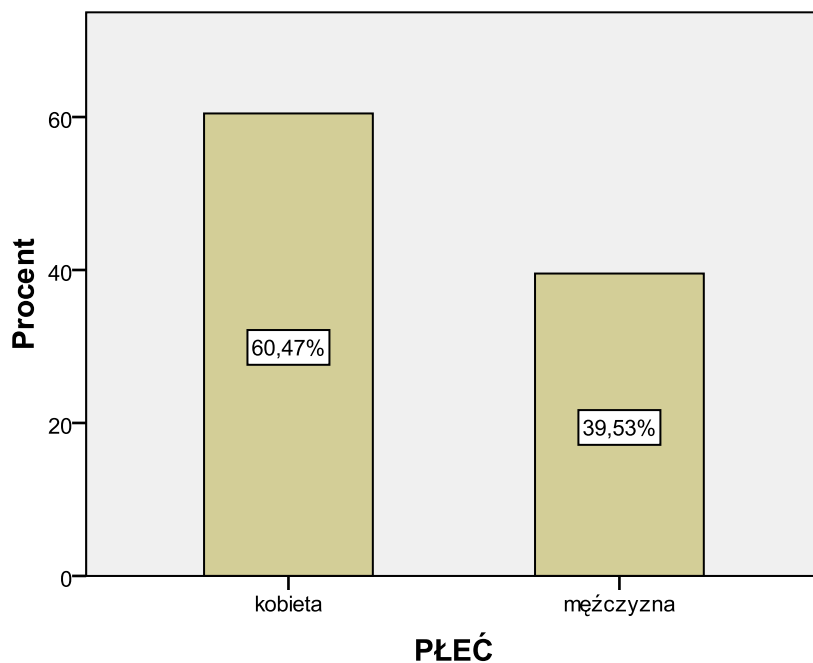
Wykres 3: Staż pracy nauczycieli gry na instrumencie

NZ

W grupie nauczycieli prowadzących zarówno zajęcia indywidualne z uczniami, jak i zespoły, podobnie jak w poprzedniej grupie, większość stanowiły kobiety – 60,5% z ogółu badanych w tej grupie, zaś 39,5 % to mężczyźni. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż w tej grupie występuje największy odsetek procentowy mężczyzn w porównaniu z grupami NI (26,5%) i NO (11,1%).

Tabela 4: Płeć

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	Kobieta	52	48,1	60,5	60,5
	Mężczyzna	34	31,5	39,5	100,0
	Ogółem	86	79,6	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	22	20,4		
Ogółem		108	100,0		



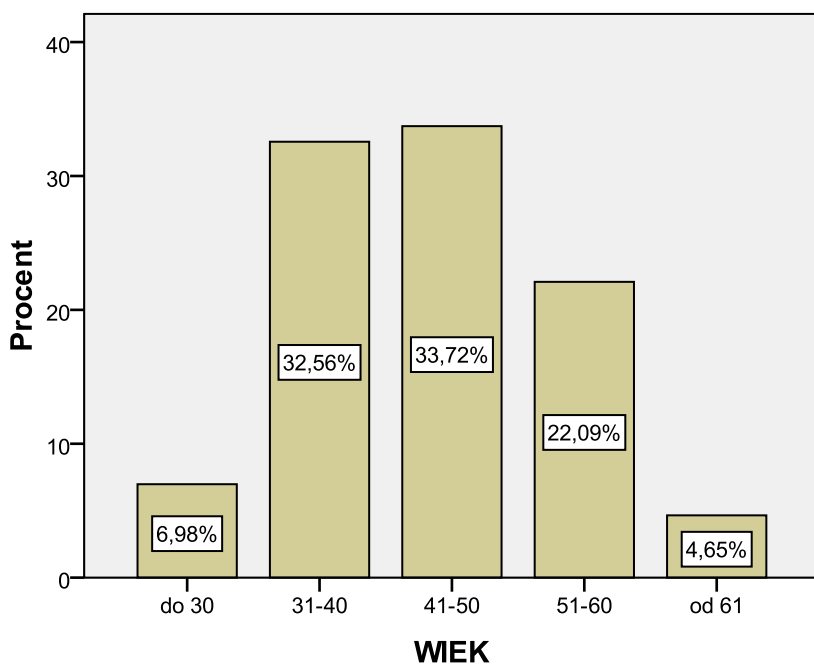
Wykres 4: Płeć nauczycieli prowadzących zespoły

Większość nauczycieli z grupy NZ to osoby w wieku z przedziału od 41 do 50 lat – 33,7% oraz 30-40 lat – 32,6%. W przedziale 51-60 lat występuje 22,1% badanych, poniżej 30 lat – 7% i powyżej 60 – 4,7%.

NZ to grupa z najmłodszym wiekiem nauczycieli.

Tabela 5: Wiek

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	poniżej 30	6	5,6	7,0	7,0
	30-40	28	25,9	32,6	39,5
	41-50	29	26,9	33,7	73,3
	51-60	19	17,6	22,1	95,3
	powyżej 60	4	3,7	4,7	100,0
	Ogółem	86	79,6	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	22	20,4		
Ogółem		108	100,0		



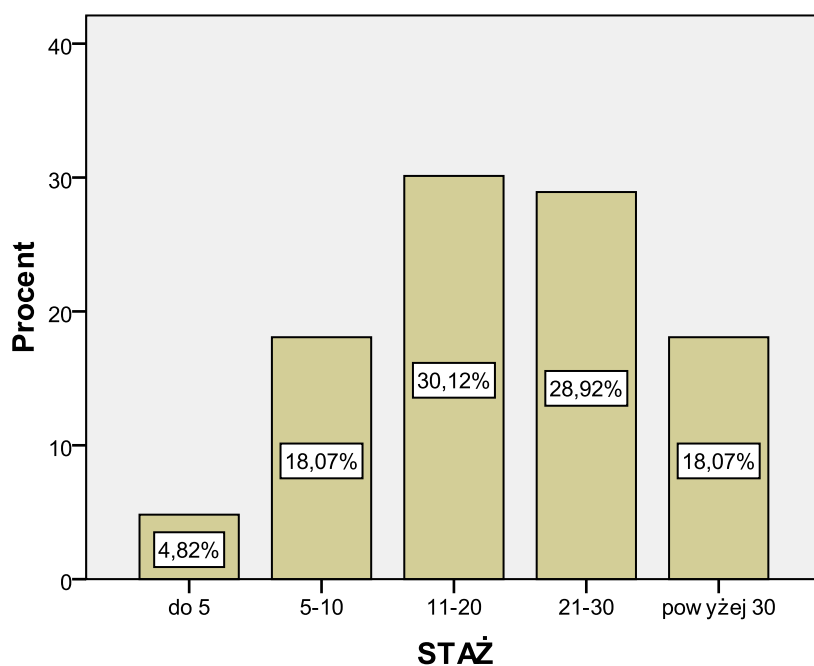
Wykres 5: Wiek nauczycieli prowadzących zespoły

Druga wyszczególniona grupa nauczycieli NZ, to dydaktycy o najniższym stażu zawodowym, w porównaniu do grup NI i NO. 30,1% to osoby ze stażem pracy z przedziału 11-20 lat, 28,9% z przedziału 21-30, 18,1% to zarówno staż powyżej 30 lat, jak i w okresie od

5 do 10 lat. Najmniej liczna jest grupa nauczycieli, którzy doświadczenie zawodowe mają krótsze niż 5 lat.

Tabela 6: Staż

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	do 5	4	3,7	4,8	4,8
	5-10	15	13,9	18,1	22,9
	11-20	25	23,1	30,1	53,0
	21-30	24	22,2	28,9	81,9
	powyżej 30	15	13,9	18,1	100,0
	Ogółem	83	76,9	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	25	23,1		
Ogółem		108	100,0		



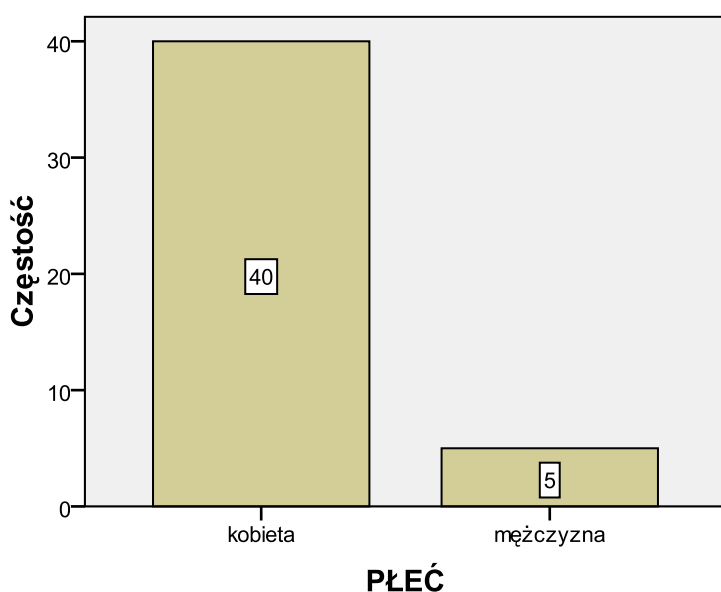
Wykres 6: Staż pracy nauczycieli prowadzących zespoły

NO

W grupie nauczycieli prowadzących przedmioty ogólnomuzyczne, podobnie jak w poprzednich opisanych wyżej, większość stanowiły kobiety – 88,9% z ogółu badanych w tej grupie, zaś 11,1 % to mężczyźni.

Tabela 7: Płeć

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	Kobieta	40	87,0	88,9	88,9
	Mężczyzna	5	10,9	11,1	100,0
	Ogółem	45	97,8	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	1	2,2		
Ogółem		46	100,0		

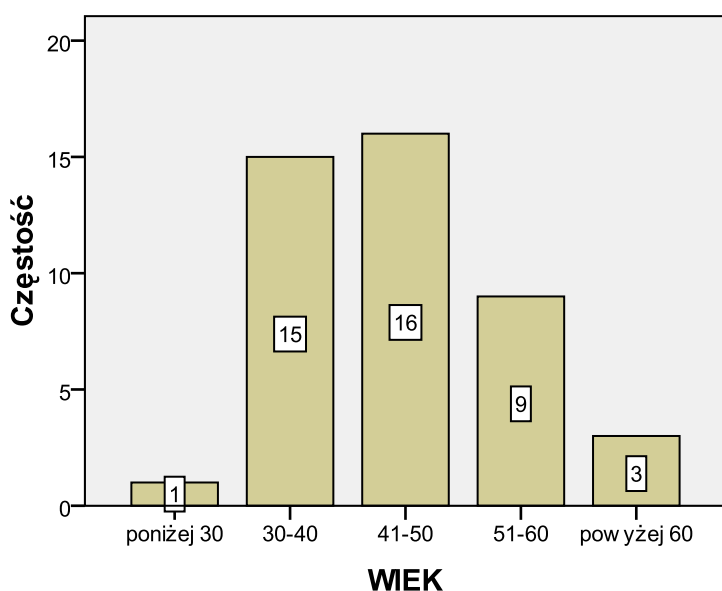


Wykres 7: Płeć nauczycieli prowadzących zespoły

Większość nauczycieli w grupie NO to osoby w wieku z przedziału od 41 do 50 lat – 36,4%, 30-40 lat – 34,1% oraz 51-60 lat – 20,5%. Niewielu badanych ukończyło 60 lat – 6,8% wskazań, zaś 2,3% nauczycieli nie ukończyło jeszcze 30 roku życia.

Tabela 8: Wiek

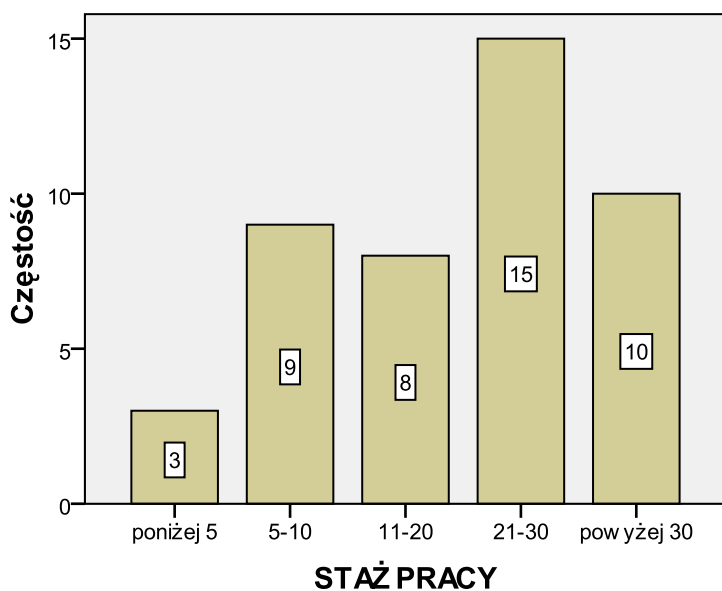
		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	poniżej 30	1	2,2	2,3	2,3
	30-40	15	32,6	34,1	36,4
	41-50	16	34,8	36,4	72,7
	51-60	9	19,6	20,5	93,2
	powyżej 60	3	6,5	6,8	100,0
	Ogółem	44	95,7	100,0	
Braki danych Systemowe braki danych	2	4,3			
Ogółem		46	100,0		

**Wykres 8: Wiek nauczycieli prowadzących zespoły**

W trzeciej wyszczególnionej grupie nauczycieli NZ 33,3% to osoby ze stażem pracy powyżej 21 i poniżej 30 lat, kolejny przedział wskazań to zakres powyżej 30 lat stażu pracy – 22,2% oraz pomiędzy 5-10 lat – 20%. Zatem ponad 55% badanych to nauczyciele z dużym doświadczeniem zawodowym, pracujący ponad 20 lat.

Tabela 9: Staż pracy

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	poniżej 5	3	6,5	6,7	6,7
	5-10	9	19,6	20,0	26,7
	11-20	8	17,4	17,8	44,4
	21-30	15	32,6	33,3	77,8
	powyżej 30	10	21,7	22,2	100,0
	Ogółem	45	97,8	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	1	2,2		
Ogółem		46	100,0		

**Wykres 9:** Staż pracy nauczycieli prowadzących zespoły

Uczniowie

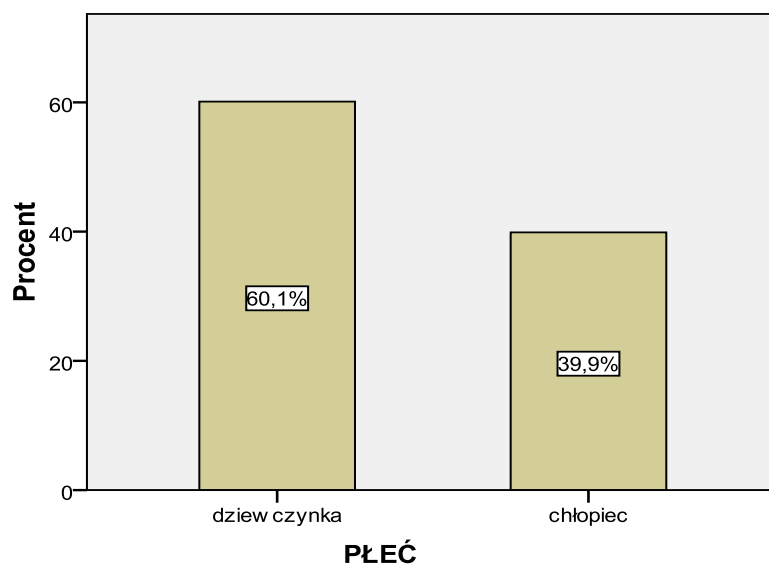
Uczniowie to grupa, która została przebadana zarówno za pomocą ankiet, wypełnianych w szkołach, jak i wywiadów grupowych. Przy czym jednym z kryteriów doboru do tych dwóch technik był wiek uczniów. Kwestionariusze ankiet były kierowane do uczniów objętych pilotażem, których wiek przekraczał 11 lat, natomiast wywiady przeprowadzono z uczniami poniżej wspomnianej granicy wiekowej.

Liczba respondentów wypełniających kwestionariusze ankiet w tej grupie wyniosła 184, zaś wywiady grupowe przeprowadzono z 12 uczniami.

Wśród uczniów 60% objętych badaniem ankietowym stanowiły dziewczęta, zaś 40% chłopcy.

Tabela 10: Płeć

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	Dziewczynka	101	54,9	60,1	60,1
	Chłopiec	67	36,4	39,9	100,0
	Ogółem	168	91,3	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	16	8,7		
Ogółem		184	100,0		



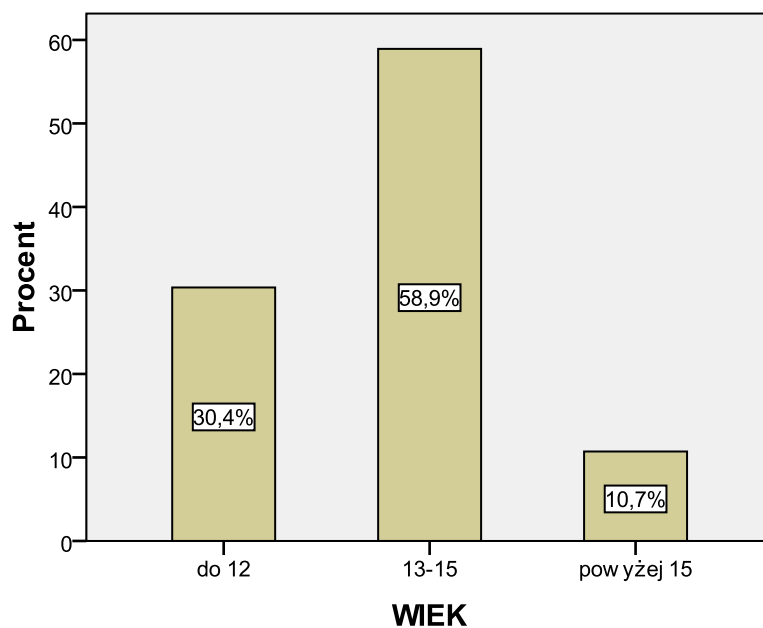
Wykres 10: Płeć uczniów

W badanej grupie 30% uczniów było w wieku poniżej 12 lat, prawie 60% to uczniowie z przedziału wiekowego do 13 do 15 lat i 10% to grupa w wieku powyżej 15 lat.¹²

Tabela 11: Wiek

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	do 12	51	27,7	30,4	30,4
	13-15	99	53,8	58,9	89,3
	powyżej 15	18	9,8	10,7	100,0
	Ogółem	168	91,3	100,0	
Braki danych Systemowe braki danych		16	8,7		
Ogółem		184	100,0		

¹²W szkołach muzycznych I stopnia edukacja uczniów nie kończy się na 12 roku życia, stąd w badaniach znalazły się dzieci starsze. Fakt ten miał znaczenie rozwojowe, ponieważ dzieci te wypowiadały się w sposób bardziej dojrzały i świadomy.

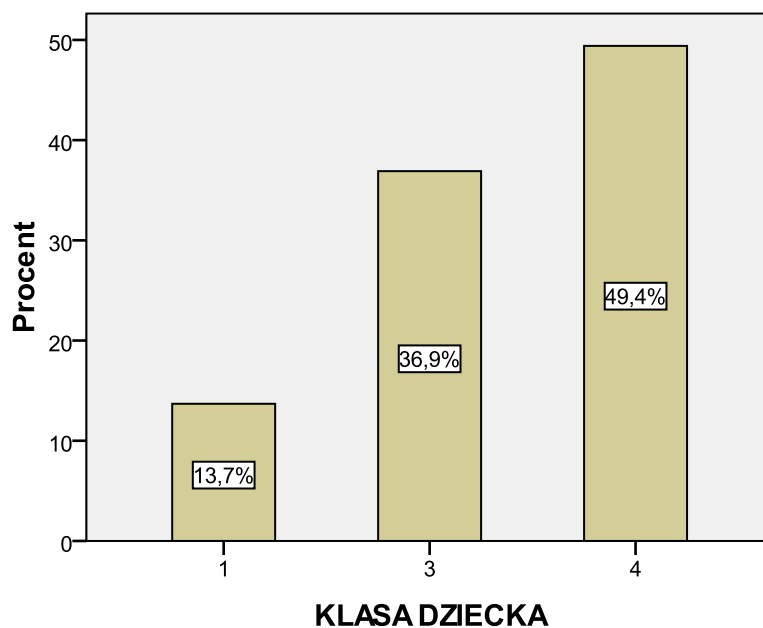


Wykres 11: Wiek uczniów

Najliczniejsza grupa respondentów, ze względu na kryterium przydziału do wypełniania ankiet wg wieku, to uczniowie klasy IV – ok. 49% i klasy III – 37%, pozostali to uczniowie z klasy I – około 14%.

Tabela 12: Klasa dziecka

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	I	23	12,5	13,7	13,7
	III	62	33,7	36,9	50,6
	IV	83	45,1	49,4	100,0
	Ogółem	168	91,3	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	16	8,7		
Ogółem		184	100,0		

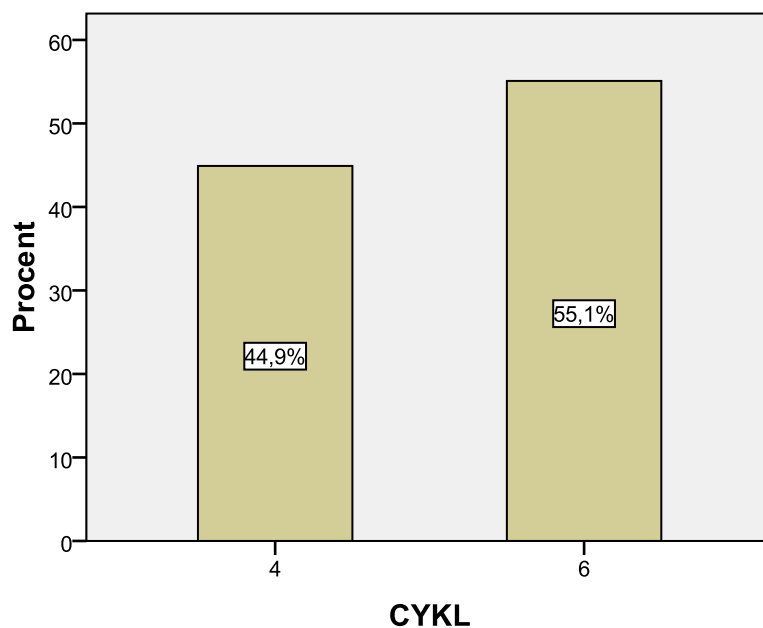


Wykres 12: Klasy uczniów

Większość badanych uczy się w szkołach o 6-letnim cyklu kształcenia, ta grupa stanowiła 55% badanych respondentów, niewiele mniej, bo 45% to uczniowie szkół o 4-letnim cyklu kształcenia w szkole muzycznej I stopnia

Tabela 13: Cykl

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	4	75	40,8	44,9	44,9
	6	92	50,0	55,1	100,0
	Ogółem	167	90,8	100,0	
Braki danych Systemowe braki danych		17	9,2		
Ogółem		184	100,0		



Wykres 13: Cykl kształcenia

Poniższa tabela przedstawia podział uczniów na klasy w poszczególnych cyklach kształcenia.

Tabela 14: Podział uczniów na klasy w poszczególnych cyklach kształcenia

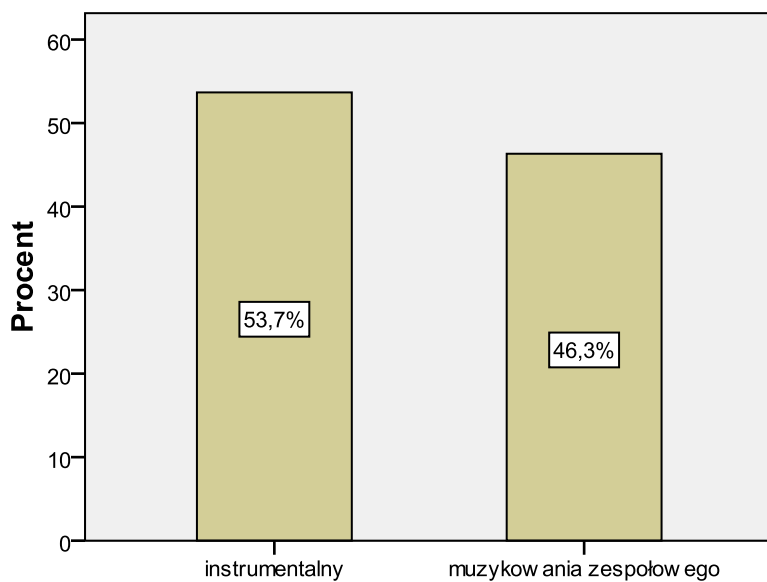
	KLASA DZIECKA		
	I	III	IV
CYKL 4	13	61	1
6	10	1	81

Jak wynika z zapisów w niej, najliczniejszą grupę stanowią uczniowie klasy IV w 6-letnim cyklu kształcenia – 81 osób oraz uczniowie klasy III z 4-letniego cyklu kształcenia – 61 osób.

Wprowadzony w badanych szkołach pilotaż wprowadził dwutorowy podział na dział instrumentalny i dział muzykowania zespołowego. Ze względu na cele badań oraz potrzeby porównawcze wyników analiz, do badań wybrano uczniów z obu działów. Wielkości grupy uczniów z obu działów są porównywalne, przy czym do działu instrumentalnego przynależy około 54% badanych uczniów, zaś do działu muzykowania zespołowego ponad 46%.

Tabela 15: Podział uczniów na działy

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	Instrumentalny	95	51,6	53,7	53,7
	muzykowania zespołowego	82	44,6	46,3	100,0
	Ogółem	177	96,2	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	7	3,8		
Ogółem		184	100,0		



P1

Wykres 14: Podział uczniów na działy

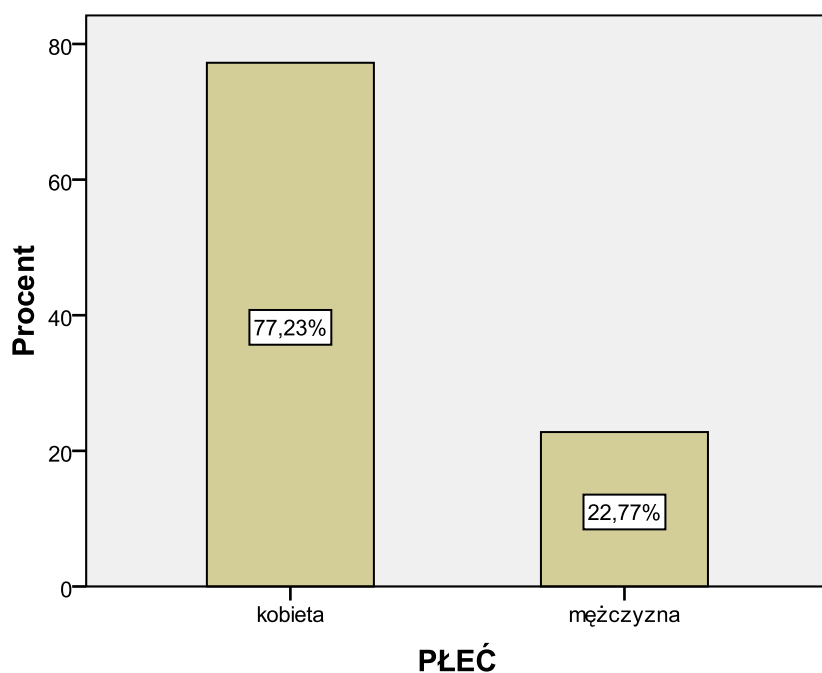
Rodzice

W pogłębionym badaniu, wykonanym w 17 szkołach, wzięło udział 316 rodziców. Całą grupę objęto badaniem ankietowym.

Większość z nich (ponad 77%) to kobiety.

Tabela 16: Płeć

		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	kobieta	234	74,1	77,2	77,2
	mężczyzna	69	21,8	22,8	100,0
	Ogółem	303	95,9	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	13	4,1		
Ogółem		316	100,0		

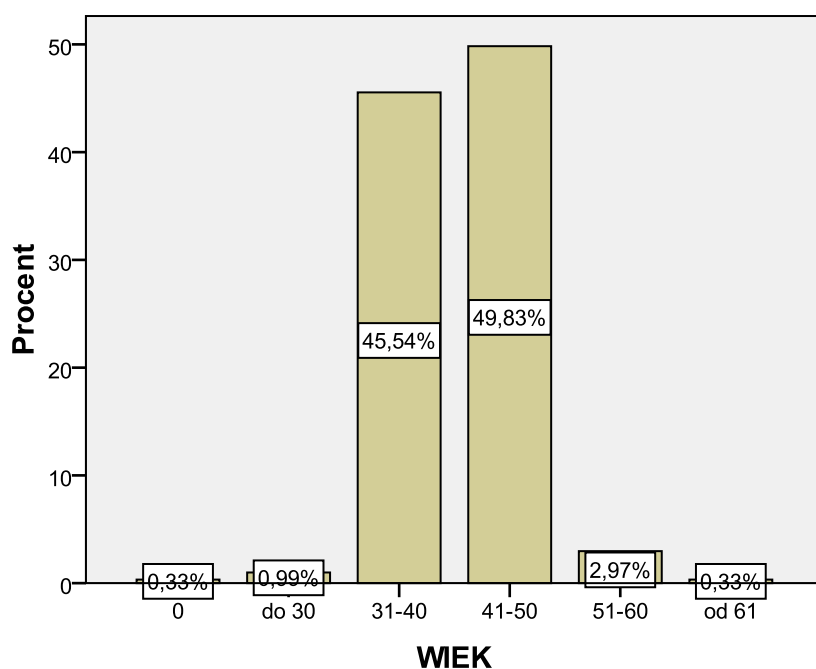


Wykres 15: Płeć rodziców

Najczęstsza kategoria wiekowa wśród badanych rodziców, to przedział pomiędzy 41 a 50 lat (50%) lub pomiędzy 30 a 40 lat (46%).

Tabela 17: Wiek

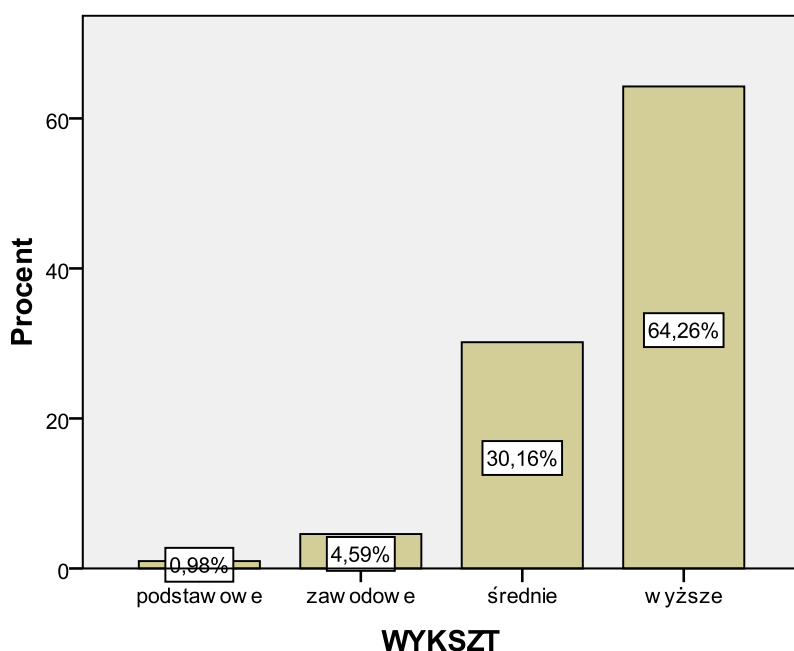
		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	0	1	0,3	0,3	0,3
	do 30	3	0,9	1,0	1,3
	31-40	138	43,7	45,5	46,9
	41-50	151	47,8	49,8	96,7
	51-60	9	2,8	3,0	99,7
	od 61	1	0,3	0,3	100,0
	Ogółem	303	95,9	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	13	4,1		
Ogółem		316	100,0		

**Wykres 16: Wiek rodziców**

Ponad 65% ogółu rodziców biorących udział w badaniu ma wyższe wykształcenie, a ponad 30% – średnie. Niewielki odsetek rodziców ma wykształcenie zawodowe – około 5% i podstawowe około 1%.

Tabela 18: Wykształcenie

		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	podstawowe	3	0,9	1,0	1,0
	zawodowe	14	4,4	4,6	5,6
	średnie	92	29,1	30,2	35,7
	wyższe	196	62,0	64,3	100,0
	Ogółem	305	96,5	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	11	3,5		
Ogółem		316	100,0		



Wykres 17: Wykształcenie rodziców

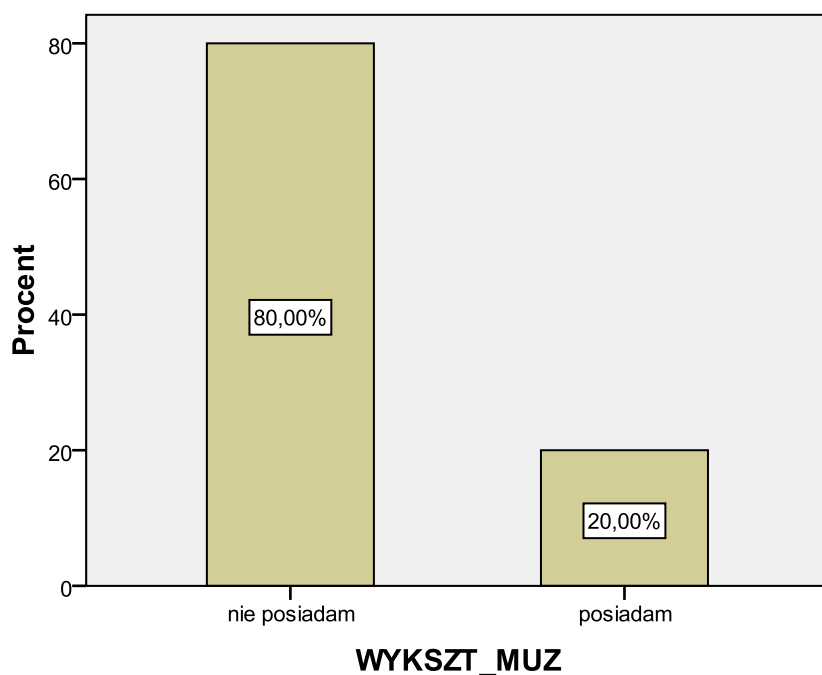
20% w grupie badanych rodziców posiada wykształcenie muzyczne.

Tabela 19: Wykształcenie muzyczne rodziców uczniów

		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	nie posiadam	240	75,9	80,0	80,0
	posiadam	60	19,0	20,0	100,0
	Ogółem	300	94,9	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	16	5,1		

Tabela 19: Wykształcenie muzyczne rodziców uczniów

		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	nie posiadam	240	75,9	80,0	80,0
	posiadam	60	19,0	20,0	100,0
	Ogółem	300	94,9	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	16	5,1		
Ogółem		316	100,0		

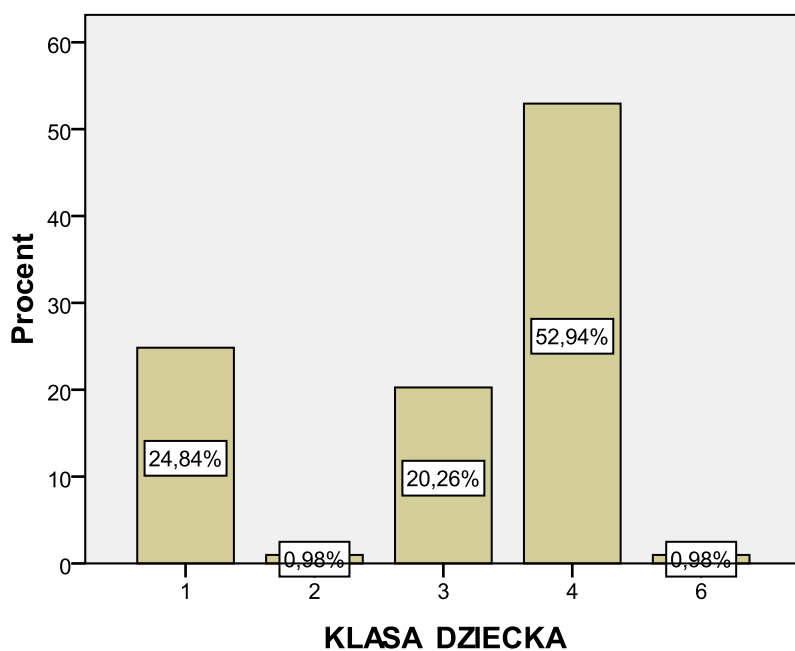
**Wykres 18:** Wykształcenie muzyczne rodziców uczniów

Większość badanych rodziców ma dzieci w klasie IV szkoły muzycznej 53% oraz pierwszej – około 25% i trzeciej 20%, nieznaczny odsetek w klasach drugiej i szóstej po 1%.

Tabela 20: Klasa dziecka

		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	I	76	24,1	24,8	24,8
	II	3	0,9	1,0	25,8
	III	62	19,6	20,3	46,1
	IV	162	51,3	52,9	99,0
	VI	3	0,9	1,0	100,0
	Ogółem	306	96,8	100,0	

Braki danych Systemowe braki danych	10	3,2	
Ogółem	316	100,0	



Wykres 19: Klasy, w których uczą się dzieci badanych rodziców

Dzieci większości badanych to uczniowie szkół muzycznych o 6-letnim cyklu kształcenia – około 73%. 27% rodziców wskazało, iż ich dzieci uczą się w czteroletniej szkole muzycznej.

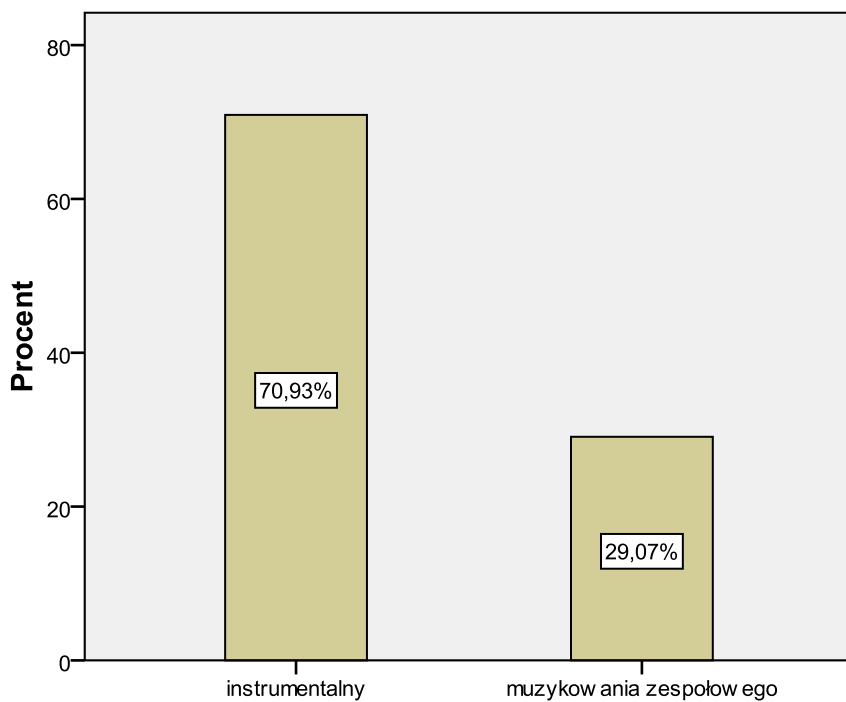
Tabela 21: Cykl

		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	4	82	25,9	27,4	27,4
	6	217	68,7	72,6	100,0
	Ogółem	299	94,6	100,0	
Braki danych Systemowe braki danych		17	5,4		
Ogółem		316	100,0		

Większość badanych to rodzice dzieci uczących się w dziale instrumentalnym – 71%, dlatego podczas analiz ich odpowiedzi, podobnie jak w przypadku uczniów, istotne będzie rozdzielanie ich dwie grupy, według przynależności dzieci do działu instrumentalnego bądź też muzykowania zespołowego.

Tabela 22: *W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P1 R)*

		Liczebność	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	Instrumentalny	222	70,3	70,9	70,9
	muzykowania zespołowego	91	28,8	29,1	100,0
	Ogółem	313	99,1	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	3	0,9		
Ogółem		316	100,0		



Wykres 20: *Rodzice – W jakim dziale uczy się w tym roku szkolnym Pani/Pana dziecko? (P1 R)*

Noty biograficzne autorów

Sylwia Jaskuła - doktor pedagogiki, pracownik naukowo-dydaktyczny, kierownik Zakładu Kultury Informacyjnej w PEDAGOGIUM Wyższej Szkole Nauk Społecznych w Warszawie.

Autorka wielu publikacji z ewaluacji, transformacji i społecznych wyzwań edukacji, teorii przestrzeni międzykulturowej, społeczeństwa sieci oraz kompetencji informacyjno-komunikacyjnych w kontekście globalnych i lokalnych zmian tożsamości kulturowej. Animatorka badań ewaluacyjnych w edukacji oraz porównawczych analiz społeczeństwa informacyjnego w warunkach przemian rynkowych i kulturowych, a także badań nad nowymi formami społeczeństwa wiedzy. Współautorka projektu dydaktycznego i badawczego Jagiellońskich Studiów Kulturowych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz programów szkoleniowych w dziedzinie ewaluacji jako zmiany społecznej. Ewaluatorka programów o zakresie polskim, jak i międzynarodowym, animujących nowy rodzaj ewaluacji międzykulturowej. W swoich badaniach koncentruje się na społecznej aplikacji ewaluacji rozwojowej.

Leszek Korporowicz - prof. UJ, dr hab. socjolog kultury, współzałożyciel i obecnie prezes honorowy Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego. Jest ekspertem wielu urzędów centralnych, współautorem rządowych projektów ewaluacyjnych, w latach 2004-2006 był przedstawicielem Polski w Komisji Edukacji OECD, członkiem Państwowej Komisji Akredytacyjnej, pełnił kierownicze funkcje akademickie w uczelniach Warszawy i Krakowa. Autor wielu prac z dziedziny socjologii kultury, studiów międzykulturowych, teoretycznych i metodologicznych podstaw badań ewaluacyjnych, szczególnie ewaluacji rozwojowej oraz edukacyjnych i badawczych projektów animujących humanistyczny kierunek analiz kultury współczesnej, jak Jagiellońskie Studia Kulturowe. Pomysłodawca i organizator międzynarodowych konferencji i sympozjów ewaluacyjnych, promujących uspołeczniony i dialogiczny charakter refleksji ewaluacyjnej, edukacyjnej i kulturowej.

Elżbieta Bykowska – magister sztuki w zakresie teorii muzyki, nauczyciel dyplomowany, kierownik sekcji przedmiotów ogólnomuzycznych w Zespole Ogólnokształcących Szkół Muzycznych nr 3 im. Grażyny Bacewicz w Warszawie, nauczyciel kształcenia słuchu, audycji muzycznych, historii muzyki i form muzycznych.

Zofia Konaszkiewicz – profesor zwyczajny, kierownik Katedry Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Przez wiele lat była także kierownikiem Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego tejże Uczelni.

Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, a także w zakresie wychowania muzycznego w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie. Na Uniwersytecie Warszawskim studiowała także pedagogikę. Stopień doktora i doktora habilitowanego uzyskała na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Tytuł naukowy profesora uzyskała w Instytucie Sztuki Polskiej Akademii Nauk.

Ma w swoim dorobku wiele książek i artykułów naukowych z zakresu szeroko rozumianej pedagogiki muzycznej. Głównymi kierunkami zainteresowań naukowych są: psychopedagogiczne podstawy kształcenia muzyków i nauczycieli muzyki; wychowawcze i terapeutyczne funkcje muzyki w odniesieniu do osób na różnych etapach rozwojowych; psychopedagogiczne uwarunkowania zawodu tancerza.

Andrzej Kosowski – absolwent krakowskiej Akademii Muzycznej oraz Europejskiej Akademii Mozartowskiej. Dyrektor Instytutu Muzyki i Tańca w Warszawie i Pełnomocnik Ministra ds. Obchodów Roku Lutosławskiego. Twórca i Dyrektor programowy Festiwalu Muzyki Polskiej w Krakowie (2005-2010), w latach 2001-12 Redaktor Naczelny PWM. Był członkiem Rady Artystycznej Filharmonii Śląskiej oraz Rady Artystycznej Opery Krakowskiej. Członek Stowarzyszenia Muzyki Polskiej, Towarzystwa Muzycznego im. Karola Szymanowskiego oraz Towarzystwa Muzycznego im. Witolda Lutosławskiego.

Aleksandra Niezgoda – absolwentka Akademii Muzycznej w Krakowie, dyrektor Państwowej Szkoły Muzycznej I st. w Kolbuszowej. Staż pracy pedagogicznej to 30 lat doświadczeń z dziećmi i młodzieżą w zakresie gry na fortepianie, kształcenia słuchu oraz chórów i orkiestry. Odznaczona „Srebrnym Krzyżem Zasługi” przez Prezydenta RP. Dwukrotnie otrzymała nagrodę dyrektora Centrum Edukacji

Artystycznej za pracę na rzecz rozwoju edukacji w Polsce, nagrodę Wojewody Podkarpackiego za działalność kulturalną na rzecz województwa podkarpackiego.

Marek Szladowski – doktor nauk humanistycznych. Absolwent studiów podyplomowych: *Badania i analizy strategiczne* (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie) oraz *Akademia Ewaluacji Programów Rozwoju Społeczno-Gospodarczego* (Uniwersytet Warszawski). Od 2009 do 2011 roku pracownik Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (Departament Funduszy Europejskich oraz Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej). Od 2012 roku pracownik Centrum Edukacji Artystycznej.

Jolanta Sznajder – absolwentka Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Od 2001 roku dyrektor Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II st. im. Fryderyka Chopina w Bytomiu. Od 30 lat zajmuje się prowadzeniem zespołów chóralskich.

Izabela Szota – ukończyła z wyróżnieniem Akademię Muzyczną w Krakowie. Jako solistka, kameralistka i dyrygent występowała w prestiżowych salach wielu krajów Europy, Polsce oraz w Izraelu. Posiada w dorobku nagrania TV i CD. Od 2006 roku jest dyrektorem Szkoły Muzycznej I st. w Wieliczce.

Alina Świąś – absolwentka Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach na wydziale Kompozycji, Interpretacji, Edukacji i Jazzu na dwóch specjalnościach: prowadzenie zespołów wokalnych i wokально-instrumentalnych oraz edukacja muzyczna. W latach 2009-2011 była pracownikiem Teatru Wielkiego – Opery Narodowej (Biuro Obchodów Chopin 2010). Od 2011 roku pracuje w Instytucie Muzyki i Tańca.

Teresa Taradejna – absolwentka Akademii Muzycznej w Poznaniu, nauczyciel przedmiotów ogólnomuzycznych oraz zespołów, dyrektor PSM I i II st. im. Fryderyka Chopina w Olsztynie. Konsultantka Centrum Edukacji Artystycznej, współautorka badań i raportów na temat poziomu nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych w szkołach muzycznych I i II stopnia w Polsce. Nauczyciel-konsultant i koordynator

makroregionalny w Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w Warszawie.

Iwona Waga-Parafiniak – pianistka, pedagog. Absolwentka Akademii Muzycznej w Warszawie w klasie fortepianu prof. Bronisławy Kawalli i prof. Alicji Palety-Bugaj. Kierownik organizacyjny i wykładowca Ogólnopolskich Warsztatów Pianistycznych dla Laureatów Konkursów w Krynicy, juror makroregionalnych i ogólnopolskich konkursów pianistycznych dla młodzieży. Dyrektor Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie.

Anna Waluga – dr hab., pedagog i teoretyk muzyki, pracownik naukowo-dydaktyczny Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Specjalizuje się w edukacji muzycznej, szczególnie w kodalyowskiej koncepcji kształcenia muzycznego. Jest współautorką polskiej adaptacji tej koncepcji w części dotyczącej materiałów dydaktycznych (program nauczania, podręczniki i przewodniki dla nauczyciela) oraz inicjatorką *klas śpiewających*. Prowadziła liczne badania nad skutecznością edukacji muzycznej prowadzonej wg kodalyowskich założeń. Rezultaty publikowała w polskich i zagranicznych czasopismach, wydawnictwach monograficznych oraz referowała na konferencjach naukowych w Polsce i zagranicą. Jest członkiem Międzynarodowego Stowarzyszenia Kodalyowskiego, organizatorem i uczestnikiem międzynarodowych seminariów i sympozjów. W katowickiej Akademii Muzycznej pełniła liczne funkcje: prodziekana, dziekana, prorektora, kierownika zakładu edukacji muzycznej. Jest także autorką radiowych i telewizyjnych programów edukacyjnych dla dzieci, autorskich programów nauczania muzyki, wieloletnim nauczycielem muzyki. Aktualnie prowadzi ożywioną działalność naukową oraz edukacyjną skupioną na kształceniu muzycznym małych dzieci.