



Wprowadzenie

Wielowymiarowe rozumienie pojęcia muzyki skłania do refleksji nad nieuchwytnością oraz różnorodnością pojmowania samego konstruktu. Deficyjne ujęcie słowa „muzyka” przywołuje jego znaczenie w kontekście sztuki Muz, stanowiącej syntezę poezji, muzyki i tańca¹. Jak zaznacza Ulrich Michels, „muzyka łączy dwa elementy: materiał akustyczny oraz duchową ideę. Nie są one odrębnymi aspektami, lecz stanowią integralną muzyczną całość”². Muzyka funkcjonuje zatem nie tylko jako zjawisko pojmowane w kategoriach fizyki i odnoszące się do zbioru fal akustycznych, ale przede wszystkim jako nieodłączny element życia człowieka, na każdym jego etapie, zarówno w sferze duchowej, emocjonalnej, jak i na poziomie poznania naukowego oraz w kontekście globalnego dyskursu stanowiącego uniwersalny język ludzkości. W świetle powyższego muzyka stanowić może temat i materiał do badań nad preferencjami, zdolnościami, przekonaniami, pragnieniami lub marzeniami człowieka, grupy ludzi czy nawet całej ludzkości.

Złożoność interpretacyjna w zakresie oddziaływań muzyki na funkcjonowanie jednostki implikuje cel podjętej narracji, jakim jest określenie orientacji muzycznych młodzieży ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia. Szkolny okres adolescencji, rozpatrywany za Ireną Obuchowską w odniesieniu do dwóch faz zamykających się w latach między jedenastym/dwunastym a osiemnastym/dziewiętnastym rokiem życia, czyli potencjalnym czasem ukończenia szkoły średniej, to czas poszukiwania i kształtowania własnej tożsamości w obszarze umysłowym, społecznym i emocjonalnym³. Jak podkreśla Agnieszka Cybal-Michalska, dorastający w tym czasie

szuka wiedzy o sobie, wiedzy o świecie, rozpoznaje możliwości w nim tkwiące oraz możliwości zastane w świecie społecznym, a poszukiwaniom tym niejed-

¹ Por. U. Michels, *Atlas muzyki*, t.1, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2008, s. 11.

² Tamże.

³ I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1996.

nokrotnie towarzyszy niepokój poznawczy, poczucie zagubienia, osamotnienia i nieprzystosowania, które współcześnie są dodatkowo determinowane przez jakość rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której partycypuje młodzież⁴.

Zdiagnozowanie orientacji muzycznych respondentów, grupy młodzieży określonej w świetle dokonania wyboru profilu muzycznego kształcenia zawodowego, stanowi próbę eksploracji badawczych podjętych w niniejszej rozprawie.

Podstawowym pojęciem w książce jest termin orientacji muzycznych, którego definicja obejmuje zarówno rozważania odnoszące się do orientacji w sensie orientacji życiowych, jak i świadomości, preferencji i wrażliwości muzycznej. Definicja orientacji muzycznych staje się zatem konstruktem wielowymiarowym, wyprowadzonym na podstawie pojęcia orientacji życiowej⁵. Na potrzeby niniejszej rozprawy przyjmuje się, że orientacja muzyczna to specyficzny typ orientacji życiowej rozumianej jako odzwierciedlenie siebie oraz obraz własnej kariery zawodowej, na podstawie zdobytej w toku edukacji wiedzy, poziomu percepcji, wrażliwości muzycznej, zainteresowań muzycznych i rzeczywistych i/lub projektowanych działań⁶. Struktura pojęcia pozwala na wyodrębnienie zbioru zagadnień interesujących z punktu widzenia badanej grupy. Punktem wyjścia do określenia orientacji muzycznej młodzieży ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia jest odwołanie się do autoidentyfikacji, subiektywnego poczucia tożsamości. Jak zauważa Agnieszka Cybal-Michalska, jednostkowe samookreślenie w przypadku młodzieży uzależnione jest właściwościami aktualnej fazy rozwojowej dorastającego, „a zdeterminowane przez jakość rzeczywistości społeczno-kulturowej utożsamianej z «wielością światów»”⁷. Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, cel eksploracji badawczych zostanie osiągnięty także poprzez ukazanie subiektywnego poczucia tożsamości młodzieży jako zasadniczego komponentu orientacji muzycznej. Scharakteryzowanie własnej tożsamości poprzez odpowiedzi na pytania „Kim jestem” oraz „Kim chcę być” pozwoliły na zaprezentowanie ilości i jakości autoidentyfikacji, natomiast poglądy i opinie odwołujące się do własnych „wizji” i stylu oraz własnej drogi życiowej i sukcesu życiowego w rozumieniu poszukiwania, odkrywania i tworzenia

⁴ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 8.

⁵ Definiując pojęcie orientacji muzycznej, oparto się na konstrukcie definicji orientacji życiowej, zaproponowanej przez Magdalenę Piorunek. Por. M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2004, s. 14.

⁶ M. Piorunek, dz. cyt., s. 14.

⁷ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie...*, s. 147.

czegoś nowego i wartościowego, nowych wrażeń i doświadczeń oraz aktywnego trybu życia, a także odniesienie się do wewnętrznego piękna przy rozwiązywaniu problemów wzbogaciły obraz własnego Ja o element odwołujący się do twórczości jako wartości w aspekcie subiektywnych odczuć.

Refleksja nad subiektywnym poczuciem tożsamości młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia skłania do zwrócenia uwagi na pozostałe komponenty konstruktów orientacji muzycznych. Zarówno poziom wiadomości z zakresu przedmiotu teoretycznego realizowanego w ramach podstawy programowej, jak i poziom wrażliwości na style muzyczne poszczególnych epok, kierunków i kompozytorów, znajomość dzieł muzycznych oraz umiejętność analizy dzieła i identyfikacji form muzycznych, głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych, stają się elementami opisującymi młodego człowieka zorientowanego na kształcenie zawodowe w zakresie jego kompetencji, rozumianych jako poziom wiedzy i zdolności percepcyjnych w ściśle określonym obszarze. Decyzje jednostki związane są również z uzdolnieniami, pojmowanymi jako charakterystyczna struktura składająca się ze zdolności specyficznie muzycznych oraz muzykalności⁸. Już samo podjęcie nauki w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia potwierdza pewne zdolności specyficzne na poziomie kształcenia zawodowego. W związku z powyższym punkt ciężkości w badaniach zostanie przesunięty na wrażliwość muzyczną, rozumianą w niniejszej pracy jako jeden z czynników zdolności specyficznych i odnoszącą się do: zdolności interpretacyjnych muzyki w kontekście frazowania (zgodnego z melodią, rytmem oraz odpowiednim wyborem środków wyrazu z zakresu dynamiki i tempa), melodycznych i rytmicznych zdolności twórczych (w odniesieniu do zwrotów zakończeniowych utworu, związanych z jakością dźwięku, intonacją, artykulacją i strukturą dźwiękowo-rytmiczną) oraz do zdolności interpretacyjnych muzyki w kontekście stylu wykonawczego (związanego ze zmianą tempa utworu, a co za tym idzie, z różnicami artykulacyjnymi i charakterem melodii). Warto również zwrócić uwagę na zainteresowania muzyczne (rozumiane jako preferencje deklaratywne i doświadczane) oraz poglądy i opinie młodzieży na temat kariery muzycznej, jaki jest obraz ich własnej kariery muzycznej oraz jakie czynniki sprzyjają osiągnięciu sukcesu w karierze muzycznej.

W kontekście rozważań nad orientacjami muzycznymi młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia niezbędne wydaje się przedstawienie rozstrzygnięć stanowiących teoretyczne tło dla struktury orientacji muzycznych z zakresu zagadnień odnoszących się zarówno do samej muzyki, jak i jej kontekstu pedagogicznego. Stąd przybliżenie w pierw-

⁸ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

szych dwóch rozdziałach książki omówionych poniżej problemów stanowi ma konstrukcję dla ustaleń definicyjnych orientacji muzycznych, podstawę eksploracji oraz oparcie interpretacji materiału badawczego na przytoczonym na podstawie literatury przedmiotu.

Pierwszy rozdział stanowi próbę odniesienia się do samej muzyki w ujęciu kulturowym oraz teoretycznym. Podstawą do jakichkolwiek dalszych rozważań jest ustalenie konstrukcji pojęcia „muzyka” w obszarach zarówno teoretycznych, praktycznych, jak i uwzględniających podejście filozoficzne i psychologiczne. Wyjaśnienia odwołujące się do interpretacji słownikowych wskazują na ujęcie wyróżnionego terminu w kontekście dziedziny sztuki, co znajduje potwierdzenie w rozważaniach na ten temat Władysława Tatarkiewicza⁹, natomiast Carl Dahlhaus oraz Hans Heinrich Eggebrecht podnosili kwestie związane z istnieniem muzyki „po prostu”¹⁰. W dalszej analizie muzyka kojarzy się z samym dziełem, utworem muzycznym poddanym określonym zasadom, ale także z komponowaniem i prezentowaniem go poprzez takie formy aktywności muzycznej, jak śpiew i gra na instrumentach. Rozważania nad teoretycznym określeniem muzyki dopełniają teorie odnoszące się do sfery przeżycia estetycznego, emocji oraz pierwiastka duchowego, czyli sposobu istnienia muzyki jako samodzielnego bytu, która realny kształt przybiera tylko w momencie wyrażenia jej poprzez zapis nutowy, czyli przełożenie języka dźwięków na ułożony w logiczną całość zbiór nut. Warto także zwrócić uwagę na wykształcony przez wieki system pojęciowy, definiujący między innymi rodzaje muzyki, jej elementy i aparat wykonawczy oraz formy muzyczne. Pewną strukturę określeń służących uchwyceniu teoretycznych odniesień tworzą definicje z takich nauk, jak: pedagogika, psychologia, socjologia, filozofia, nauki o zdrowiu czy historia. Poprzez związki łączące muzykę z psychologią (w kontekście takich zagadnień, jak: uzdolnienia, zdolności i talent muzyczny, rozwój muzyczny człowieka, percepcja muzyki i związane się z tym reakcje emocjonalne), socjologią (w obszarze naukowym oraz praktycznym), filozofią (poprzez podwójne znaczenie dziedzin: filozofia muzyki oraz muzyka filozofii), terapią (jako muzykoterapia), pedagogiką (między innymi w odniesieniu do pedagogiki muzyki) procesy ich badań naukowych przenikają się, muzyka może być postrzegana wielowymiarowo, staje się niezbędnym elementem poznania nowych obszarów związanych z życiem człowieka.

Powyższe rozważania odnoszące się do warstwy teoretycznej uzupełnia muzyczna perspektywa historyczna. Poznanie naukowe odbywające się poprzez analizę przeobrażeń stylistycznych form muzycznych oraz twórczości kompozytorów poszczególnych epok, rozwój gatunków, powstawanie no-

⁹ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹⁰ C. Dahlhaus, H.H. Eggebrecht, *Co to jest muzyka?*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992.

wych stylów i rodzajów muzyki, wzbogacone przez przedstawienie wydarzeń zaczerpniętych z historii powszechnej, ważniejszych dat stanowiących umowny początek i koniec danego okresu, stanowi nie tylko źródło wiedzy na temat przeszłości, ale także daje wskazówki do uprawiania muzyki w teraźniejszości i przyszłości.

Podnosząc w kolejnym podrozdziale tematykę dzieła muzycznego, analizowany jest zarówno sam dźwięk w rozumieniu zjawiska akustycznego, jak i poszczególne elementy utworu muzycznego, stanowiące razem jeden organizm w postaci zapisu nutowego oraz wrażenia dźwiękowego. Do elementów tych zalicza się melodię, harmonię, rytm (wraz z jego elementem porządkującym – metrum), agogikę, dynamikę, artykulację, barwę oraz budowę formalną. Forma muzyczna stanowi konstrukt o różnorodnym znaczeniu, której aspekt wieloznaczności podnoszony był przez Władysława Tatarkiewicza czy Marka Podhajskiego. Warto zwrócić także uwagę na klasyfikacje form muzycznych. W kontekście omawianego zagadnienia przybliżone zostało również pojęcie gatunku w muzyce.

Rozważania nad orientacjami muzycznymi młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia skłaniają do refleksji na temat kontekstu pedagogicznego muzyki, czyli odwołanie się do obszarów znajdujących się w kręgu zainteresowań pedagogiki muzyki, jej celów, zadań i funkcji w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia oraz problematyki uzdolnień muzycznych. Zagadnieniom tym został poświęcony drugi rozdział książki, który w pierwszym podrozdziale nawiązuje do próby definicyjnego ujęcia pojęcia pedagogiki, jej przedmiotu badań, propozycji systematyzacji oraz umiejscowienia w obszarze nauk społecznych. W kontekście powyższych dociekań podjęty w dalszej części dyskurs dotyczy samej pedagogiki muzyki, której naukowe poznanie nie jest możliwe bez dogłębnej znajomości zagadnień dotyczących kształcenia i wychowania oraz rozumienia ich strony naukowej i praktycznej.

Zagadnienia dotyczące celów, zadań i funkcji pedagogiki muzyki oraz procedur osiągnięcia celów edukacyjnych w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia zostały zamieszczone w podrozdziałach drugim i trzecim drugiego rozdziału. Warto zwrócić uwagę na specyfikę zawodowego kształcenia muzycznego, kładącego nacisk na indywidualizację procesu nauczania oraz nauczanie i uczenie się muzyki poprzez poznawanie tej sztuki za pomocą form aktywności muzycznej, co warunkuje dobór odpowiednich metod oraz form organizacyjnych kształcenia.

Problematyka orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia wymaga, aby odwołać się do elementu samego konstruktów, jakim jest subiektywne ujęcie kategorii zdolności muzycznych, opi-

sanych w podrozdziale czwartym drugiego rozdziału. Ukazane w szerszej perspektywie psychologicznej różne rozumienia talentu, muzykalności, uzdolnień i zdolności oraz przedstawienie złożoności tych terminów, doszukać się można między innymi w pracach Janiny Uszyńskiej-Jamroc, Michała H. Chruszczewskiego, Władysławy Limont oraz Daniela Golemana. Rozważania skoncentrowane na zdolnościach i uzdolnieniu muzycznym wymagają zwrócenia uwagi na jeszcze dodatkowy czynnik, jakim jest sama muzyka, która jednocześnie warunkuje ich postrzeganie. Powyższe odniesienia stanowią postawę analizy Carla Stumpfa, Carla Seashore'a, Marii Manturzewskiej i zespołu oraz Stefana Szumana. Szczególne miejsce pośród koncepcji uzdolnień muzycznych zajmuje teoria Edwina E. Gordona, której centralnym punktem jest pojęcie audiacji. Powyższe dociekania dopełnia nawiązanie do zagadnienia rozwoju muzycznego poczynszy od okresu prenatalnego aż do wieku dorastania.

Teoretyczne ujęcie istoty terminu orientacji, wyróżnienie orientacji życiowej oraz przedstawienie wybranych typologii (podrozdział pierwszy rozdziału trzeciego) pozwala na podjęcie w podrozdziale drugim rozdziału trzeciego próby utworzenia konstruktów orientacji muzycznej. Ustalenie definicyjne pojęcia odnosi się do specyficznego typu orientacji życiowej, rozumianej jako odzwierciedlenie siebie oraz obraz własnej kariery zawodowej, na podstawie zdobytej w toku edukacji wiedzy, poziomu percepcji, wrażliwości muzycznej, a także zainteresowania muzyczne i „rzeczywiste i/lub projektowane działania”¹¹. Konstrukcja terminu została poparta przytoczonymi badaniami, odniesieniem określonych typologii do zagadnień związanych z zawodowym kształceniem muzycznym, wzbogaceniem narracji o aspekt twórczości oraz zwróceniem uwagi na zagrożenia. Strukturę przedstawionej definicji złożono z pojęć, których znaczenia, składające się na całościowe ujęcie pojęcia orientacji muzycznej, zostały wsparte koncepcjami zaczerpniętymi z literatury przedmiotu.

Spojrzenie na kształtowanie orientacji muzycznej w perspektywie przestrzeni społecznej, zawarte w podrozdziale trzecim, ukazują sam konstrukt w szerszej perspektywie i mogą stanowić ważny wymiar w eksploracjach nad orientacjami muzycznymi młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

W kontekście tematyki orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia warto przyjrzeć się także szkolnictwu muzycznemu w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem opisywanego typu kształcenia. Kwestie związane z procesem kształcenia muzycznego, strukturą szkolnictwa muzycznego w Polsce oraz uzdolnieniami muzycznymi młodzieży szkolnej w odniesieniu do systemu kształcenia w ogólnokształcących

¹¹ M. Piorunek, dz. cyt., s. 14.

szkołach muzycznych II stopnia stanowią przedmiot rozważań kolejnych podrozdziałów rozdziału czwartego.

Proces kształcenia muzycznego, czyli ciąg zaplanowanych, długotrwałych, systematycznych i celowych działań wpływających na ucznia w zakresie nabywania wiedzy i umiejętności z obszaru zagadnień muzycznych, nabywania ogólnych doświadczeń oraz umiejętności związanych z innymi przedmiotami nauczania, pozwala na szersze ujęcie zagadnień związanych z kształceniem muzycznym i wyjście poza ramy myślenia o muzyce w edukacji w kontekście nauczanego przedmiotu. Samo kształcenie muzyczne, stanowiące niewątpliwie ważny komponent całego procesu edukacyjnego, wspomaga nabywanie ogólnych doświadczeń oraz wpływa na procesy poznawcze. Stanowi też obiekt badań dotyczących nabywania umiejętności w kontekście takich przedmiotów i dyscyplin naukowych, jak na przykład: historia, językoznawstwo i filologia oraz matematyka. Powyższe rozważania stanowią oś narracji podrozdziału pierwszego czwartego rozdziału.

Przedstawienie obecnej struktury szkolnictwa muzycznego, określonej na drodze aktów prawnych Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego i obejmującej poziom podstawowy, średni oraz szkolnictwo wyższe, stanowią przedmiot rozważań podjętych w podrozdziale drugim rozdziału czwartego.

Szkolnictwo muzyczne zakłada kształcenie wyselekcjonowanej grupy dzieci i młodzieży¹². Stanowią o tym uzdolnienia muzyczne, które w przypadku ucznia szkoły muzycznej, jak pisze Maria Manturzevska, rozpatrywane są na poziomie wyższym niż przeciętny. W odniesieniu do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, do których w kontekście tematu uzdolnień nawiązuje podrozdział trzeci, o powodzeniu w nauce stanowią nie tylko zdolności specyficznie muzyczne, ale także cechy osobowości, motywacja i zainteresowania¹³.

Rozważania na temat orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia nie byłyby możliwe bez ukazania perspektywy rozwojowej (zawartej w rozdziale piątym), odnoszącej się do psychospołecznej charakterystyki okresu adolescencji. Narrację na ten temat oparto na ujętym w podrozdziale pierwszym temacie teorii rozwojowych okresu dorastania. Analizę okresu adolescencji odnaleźć można w wielu teoriach rozwojowych autorów zajmujących się psychologią rozwojową człowieka: Jeana Piageta, Barrego Wadswortha, Agnieszki Cybal-Michalskiej, Erika H. Eriksona, Jamesa Marcii, Alana Watermana, Anny I. Brzezińskiej oraz Anny Matczak. Podrozdział drugi stanowi już charakterystykę okresu adolescencji w kontek-

¹² M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, dz. cyt., s. 76.

¹³ H. Kotarska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 265–274.

ście najważniejszych zadań rozwojowych młodzieży szkolnej. Najważniejsze zadanie rozwojowe tej grupy to określenie siebie i swojej przyszłości. Praca nad własną tożsamością odbywa się u młodzieży szkolnej w perspektywie rozwoju pewnych obszarów istotnych ze względu na realizowany w tym czasie obowiązek szkolny. Obszary te zostały podzielone na trzy grupy, ważne zarówno w odniesieniu do poszukiwań własnego ja, jak i odgrywania roli ucznia: obszar rozwoju umysłowego, obszar rozwoju społecznego oraz obszar rozwoju emocjonalnego. Rozdział piąty kończą rozważania na temat rozwoju nastolatka w kontekście kształcenia muzycznego, czyli dokonywania konkretnych wyborów edukacyjnych, uświadamiania sobie i rozwijania własnych uzdolnień oraz zainteresowań, a także wpływ kształcenia muzycznego na funkcje emocjonalne, społeczne i intelektualne oraz społeczny wymiar edukacji muzycznej.

Sformułowanie przedmiotu badań, którym jest rozpoznanie orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, stanowi podstawę narracji rozdziału szóstego, zawierającego metodologiczne założenia badań własnych oraz społeczną i demograficzną charakterystykę badanych uczniów. Przyjęte założenia pozwoliły na wyłonienie problemu głównego i problemów szczegółowych oraz określenie dla nich zmiennych oraz wskaźników. W dalszej części rozdziału postawiono hipotezy, określono metody, techniki i narzędzia badawcze¹⁴. Respondenci stanowili zbiorowość składającą się ze 151 uczniów będących w I i II fazie szkolnego okresu adolescencji i uczących się w średnich ogólnokształcących szkołach muzycznych.

Powstała na bazie założeń metodologicznych i podjęta w rozdziale siódmym analiza wyników badań własnych dotyczy: subiektywnego aspektu poczucia tożsamości, percepcji muzycznej, wiedzy na temat zasad muzyki, zainteresowań muzycznych i wrażliwości muzycznej badanej młodzieży. Podjęta w dalszej części rozdziału narracja odwołuje się także do poglądów i opinii na temat kariery muzycznej oraz obrazu własnej kariery muzycznej z perspektywy uczniów uczęszczających do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

Na podstawie przeprowadzonego postępowania badawczego podjęto próbę uchwycenia obrazu badanej młodzieży w kontekście ich orientacji muzycznych ujętych w postaci wielowymiarowego konstruktów charakteryzujących uczniów z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

Niniejsza monografia, będąca skróconą wersją rozprawy doktorskiej pt. „Orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych

¹⁴ W celu naukowego poznania przedmiotu badań, jakim są orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz narzędzie kwestionariusza ankiety.

II stopnia”, powstała dzięki wsparciu życzliwych i ważnych dla mnie osób oraz została sfinansowana przez Jego Magnificencję Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Pana Profesora Andrzeja Lesickiego oraz Władze Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, za co pragnę złożyć specjalne podziękowania.

Słowa szczególnej wdzięczności kieruję na ręce Pani Profesor Agnieszki Cybał-Michalskiej – Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – mojej Promotor i Mistrzyni. Jestem głęboko wdzięczna za inspirację do podjęcia badań, niezwykle twórcze naukowe spotkania, pomoc, opiekę, cenne rady, a także serdeczne wsparcie na każdym etapie mojej pracy. Wiara w posiadane przeze mnie możliwości oraz niezwykła życzliwość Pani Dziekan umożliwiły spełnienie mojego naukowego marzenia.

Moją wdzięczność pragnę wyrazić także całym Władzom Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Za serdeczne wsparcie, nieocenioną pomoc oraz stworzenie pełnej naukowych inspiracji przestrzeni dziękuję Pani Profesor Kindze Kuszak, Prodziekan ds. studenckich i organizacji kształcenia.

Dziękuję uprzejmie Pani Profesor Agnieszce Gromkowskiej-Melosik, Prodziekan ds. studiów doktoranckich i współpracy międzynarodowej, za Jej pełną wsparcia obecność na każdym etapie moich egzaminacyjnych zmagani oraz ustawiczny twórczy doping.

Pani Profesor Magdalenie Piorunek – Prodziekan ds. planowania i sprawozdawczości naukowej oraz współpracy z otoczeniem – dziękuję za nieocenioną życzliwość i serdeczność.

Szczególne podziękowania składam Panu Profesorowi Waldemarowi Segietowi – Prodziekanowi ds. wydawniczych i organizacji studiów niestacjonarnych i podyplomowych – za przychylność oraz nadanie moim refleksjom realnego kształtu w postaci niniejszej książki.

Odrębne wyrazy wdzięczności pragnę skierować wobec Pana Profesora Zbyszko Melosika – Prorektora kierującego Szkołą Nauk Społecznych – za otrzymaną naukową szansę rozwoju, serdeczne wsparcie oraz życzliwość.

Za wieloletnie inspiracje artystyczne i twórcze dziękuję także Pani Profesor Lidii Suchanek – Kierownik Laboratorium Edukacji Artystycznej.

Składam ponadto serdeczne podziękowania Recenzentom rozprawy doktorskiej: Księdzu Profesorowi Marianowi Nowakowi oraz Panu Profesorowi Mirosławowi Sobockiemu za wnikliwe recenzje, konstruktywne wskazówki, za Ich pozytywne opinie, które dodając mi skrzydeł stały się inspiracją do doskonalenia warsztatu naukowo – badawczego.

Pragnę podziękować także Pani dr hab. Katarzynie Sadowskiej – Promotorowi pomocniczemu – za życzliwe wsparcie, serdeczną obecność, okazane serce i wspólny dialog, który przyczynił się do wzbogacenia pracy.

Ponieważ proces dydaktyczny oraz działalność artystyczna szkół muzycznych podlega ścisłej organizacji roku szkolnego, za zamieszczenie prowadzonych przeze mnie badań w kalendarzu roku szkolnego i artystycznego, a także za kordialność, otwartość i zrozumienie dziękuję Dyrektorom i Nauczycielom z Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia w Zespole Szkół Muzycznych im. Karola Szymanowskiego w Toruniu, Dyrektorom oraz Pedagogom z Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Jadwigi Kaliszewskiej w Zespole Szkół Muzycznych w Poznaniu oraz z Poznańskiej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Mieczysława Karłowicza w Poznaniu, Radzie Pedagogicznej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im Karola Szymanowskiego we Wrocławiu, Dyrektorom i Nauczycielom z Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku oraz z Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Henryka Wieniawskiego w Łodzi. Ich ciekawość poznawcza, cierpliwość oraz wytrwałość pozwoliły nie tylko na przeprowadzenie badań, ale także na rozpoznanie środowiska średnich szkół muzycznych z perspektywy młodzieży szkolnej¹⁵.

Ponieważ wszelkie sukcesy i powodzenia nie są wynikiem jednego dnia, nie są także bilansem starań jednej osoby, pragnę w tym miejscu zaakcentować, że miłość, wsparcie, troska i opieka moich Rodziców – Jadwigi i Ryszarda Koniecznych – oraz mojej Siostry Natalii Kowalskiej prowadziły mnie przez całe życie. To na Ich ręce składam specjalne podziękowania za to, kim obecnie jestem, za umożliwienie mi spełnienia marzeń, nieprzerwaną okazywaną akceptację i motywację owocującą wiarą w moje siły oraz w naukową przyszłość. Pragnę także podkreślić, iż – w mojej opinii – prawdziwy sens naszemu życiu nadają dzieci. Dziękuję mojej Córeczce Amelce za miłość oraz za to, że nadaje sens mojemu życiu, każdego dnia i każdej mojej myśli. Hugusiowi, mojemu kochanemu Siostrzeńcowi, dziękuję za miłość oraz za radość i zaszczyt bycia częścią Jego życiowych orientacji. Pragnę wyrazić szczególną wdzięczność mojemu Mężowi Bartoszowi. Za codzienną miłość, przyjaźń i troskę, za obecność zarówno w chwilach radości, jak i tych trudniejszych, za wspólne teraz i kiedyś – dziękuję.

Poznań, lipiec 2020

¹⁵ W rozmowach analizujących zastosowane narzędzia, Respondenci podkreślali refleksyjny charakter ankiety, szczególnie w kontekście pytań dotyczących aspektów tożsamościowych oraz kariery zawodowej. Wypełnianie arkusza oraz zbiorowe, grupowe i indywidualne dyskusje stworzyły Uczennicom i Uczniom – jak często zaznaczali – przestrzeń do rozmyślań nad własną tożsamością, autoidentyfikacją oraz wizją Ich przyszłej kariery muzycznej. Testy o charakterze muzycznym weryfikowały poziom wiedzy, umiejętności, percepcji i wrażliwości oraz skłaniały do namysłu nad uczniowskimi, własnymi preferencjami. Podziękowania kieruję zatem także wobec wszystkich biorących udział w moim projekcie naukowym Uczennic i Uczniów.