

Vrednovanje u glazbenom obrazovanju i obrazovna reforma: stavovi nastavnika glazbene škole prema godišnjem ispitu sviranja instrumenta

UDK: 371.26:[37.018.4:78]

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 10. 05. 2017.



Dr. sc. Davor Brđanović¹

Glazbena škola u Varaždinu

davor.brdanovic@skole.hr

Sažetak

Doprinoseći očekivanoj budućoj reformi hrvatskog obrazovnog sustava, ovaj se članak bavi jednim njegovim segmentom – vrednovanjem u umjetničkom glazbenom obrazovanju.

Na prigodnom uzorku 271 nastavnika hrvatskih glazbenih škola, 108 (39,85 %) muškoga i 163 (60,15 %) ženskoga roda, rad propituje vrednovanje sviranja i zaključno ocjenjivanje instrumentalnih predmeta na godišnjem ispitu

¹ Davor Brđanović znanstveni je suradnik, profesor mentor. Klavir je diplomirao na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. Nastupa i kao solist na klaviru – pretežno s djelima klasicizma (Beethoven) i romantizma (Chopin, Liszt) – i kao glazbeni suradnik (korepetitor). Na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu doktorirao je na polju odgojnih znanosti. Područje njegovoga znanstvenog interesa opća je i glazbena pedagogija te psihologija glazbe.

iz sviranja u glazbenoj školi te nastavlja ranija autorova dokimološka istraživanja ovog područja (Brđanović, 2012.). Cilj je rada bio utvrditi podržavaju li nastavnici sadašnji način vrednovanja ili se zalažu za neka druga rješenja. T-test za nezavisne uzorke pokazao je kako nema statistički značajnih razlika među stavovima prema ispitu iz sviranja instrumenta u glazbenoj školi s obzirom na rod ispitanika. Jedini je izuzetak stav da je ispit prilika za natjecanje učenika, s kojim su nastavnici iskazali statistički značajno veće slaganje ($t = 2,79$; $p = 0,006$) u odnosu na nastavnice – uz niske vrijednosti aritmetičkih sredina obiju grupa. Jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) među konstruiranim grupama (0 – 10 g.; 11 – 24 g.; 25 i više g. staža) nije našla statistički značajne razlike u stavovima prema ispitu u odnosu na broj godina radnoga staža ispitanika. Većina nastavnika, njih 78,97 % podržava sadašnji način vrednovanja sviranja, a prijedlozi poboljšanja i/ili promjena ne izlaze iz već postojećega okvira vrednovanja. Opisno ocjenjivanje predlaže 2,58 %, a kvalitetnije sustavno standardiziranje vrednovanja samo 0,74 % ispitanika. Ukupni rezultati istraživanja upućuju na zaključak kako je dodatna i kontinuirana edukacija nastavnika neophodan preduvjet za moderniziranje kurikulumskih rješenja na području vrednovanja sviranja u hrvatskom umjetničkom glazbenom obrazovanju.

Ključne riječi: glazba, glazbena škola, ispit sviranja, stavovi nastavnika, obrazovna reforma

Uvod

Spoznaja o gospodarskoj stagnaciji Europske unije u usporedbi sa snažnijim napretkom njezinih azijskih i američkih konkurenata poput SAD-a, Kine, Japana, Indije ili Brazila, potaknula je Europsko vijeće da u ožujku 2000. godine na sastanku u Lisabonu dogovori nužne reforme. Lisabonski zaključci Vijeća – *Lisabonska strategija* – definirali su potreban zaokret i pred zemlje članice Unije postavili ambiciozne desetogodišnje ciljeve (Europsko vijeće, 2000.). Stremići razvoju svjetski konkurentnoga, dinamičnoga i održivog gospodarstva temeljenoga na znanju, zaposlenosti i društvenoj uključenosti, plan je između ostaloga zacrtao i dostizanje prosječnoga godišnjeg rasta gospodarstva od 3 %, podizanje zaposlenosti na 70 %, stvaranje europske mreže znanja, istraživanja i inovacija, modernizaciju sustava obrazovanja, snažan informatički razvoj te otklanjanje nedostataka u funkcioniranju zajedničkoga europskoga tržišta roba, usluga i kapitala.

Bez ikakve se dvojbe može ustvrditi kako je razvoj znanosti i stvaranje društva znanja, što će zatim omogućiti napredak temeljen na tom znanju, osnovna pretpostavka Lisabonske strategije (Europsko vijeće, 2000.; Kronja i sur., 2011.). Definiranjem znanja neophodnih za punu društvenu uključenost, prilagodljivost promjenama i lakše zapošljavanje svakoga pojedinca, strategija je potakla nastanak Europskog kompetencijskog okvira s osam ključnih kompetencija² (Europski parlament i Vijeće europske unije, 2006.). Istovremeno je pažnju usmjerila i propitivanju kvalitete, aktualnosti i dostupnosti obrazovnih sadržaja, afirmaciji cjeloživotnoga učenja, uspostavljanju ujednačenih postupaka vrednovanja obrazovnih ishoda, većoj transparentnosti kvalifikacija te razvijanju zajedničkoga dobrovoljnoga europskog formata životopisa radi olakšavanja procjene stečenih kompetencija (Europsko vijeće, 2000.).

Budući da su ostvareni pozitivni rezultati Lisabonske strategije³ najvećim dijelom anulirani tijekom velike svjetske gospodarske krize 2008. i 2009. godine (Kronja i sur., 2011.), prioritet Europske unije u post-kriznom vremenu – uz i dalje važna dugoročna razvojna određenja – postaje traženje što bržega i što efikasnijega načina gospodarskoga i socijalnoga oporavka (Mrak, 2010.). Stoga je 2010. godine Europska komisija izradila (Europska komisija, 2010.), a Europsko vijeće podržalo (Europsko vijeće, 2010.) nove europske razvojne smjernice za razdoblje 2010. – 2020. pod programskim nazivom *Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast - Europa 2020*, a sa sljedećim glavnim ciljevima:

- ostvariti zaposlenost populacije starosti između 20 i 64 godine od 75 %
- ostvariti izdvajanja za istraživanje i razvoj od 3 % BDP-a
- ostvariti klimatsko-energetski cilj 20/20/20 (20 % smanjenja emisije stakleničkih plinova; 20 % povećanja udjela obnovljivih izvora energije u finalnoj potrošnji; 20 % povećanja energetske učinkovitosti)
- broj učenika koji rano napuštaju školovanje smanjiti ispod 10 %, a broj visokoškolsko obrazovanih mladih povećati na najmanje 40 %
- broj ljudi koji žive u riziku siromaštva smanjiti za 20 milijuna

(Europska komisija, 2010.; Europsko vijeće, 2010.).

² Europski kompetencijski okvir sadrži osam ključnih kompetencija. To su: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja (znati kako učiti), društvena i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturna osviještenost i izražavanje.

³ Treba napomenuti kako je Lisabonska strategija 2005. godine dijelom revidirana, odgovornosti za njezinu provedbu su konkretizirane, a primarni reformski naglasak dobivaju gospodarski rast i zapošljavanje (Kronja i sur., 2011.).

Strategija Europa 2020 predstavlja kontinuitet i svojevrsan „ažurirani“ nastavak Lisabonske strategije, pa i u njezinoj realizaciji znanje i obrazovanje imaju ključnu ulogu. To je vidljivo i iz samog naziva strategije kojim su pametan, održiv i uključiv rast podcrtani kao reformski prioriteti. Ti su prioriteti međusobno komplementarni, pa tako „povećanje razine obrazovanja povećava zapošljivost (zasigurno razvija i ekološki način razmišljanja⁴), dok napredak u povećanju stope zapošljavanja pomaže smanjenju siromaštva“ (Europska komisija, 2010., str. 13). Na području obrazovanja Strategija od institucija Unije traži, primjerice, poticanje modernizacije visokih učilišta, rangiranje sveučilišta prema ostvarenim rezultatima, bolje prepoznavanje ishoda neformalnoga i informalnoga učenja te poticanje cjeloživotnoga učenja. Zadatke zemalja članica, između ostaloga, Strategija vidi u radu na poboljšanju obrazovnih rezultata na svim obrazovnim razinama i u svim ključnim kompetencijama kao i u prilagođavanju obrazovanja potrebama tržišta rada. Dokument također predviđa kako bi se, u okviru svojih nadležnosti, za osiguravanje stjecanja i prepoznavanja kompetencija tijekom obrazovanja, a koje su potrebne ili za nastavak učenja ili za tržište rada – odgovarajuće trebale zalagati i institucije EU i same države članice (Europska komisija, 2010.).

Dakle, obje su ove strategije u svom reformskom kontinuitetu identificirale znanje kao jedan od najvažnijih preduvjeta uspješnoga europskoga razvoja. Drugim riječima, znanje dobiva ulogu reformske konstante i postaje neophodan alat u provedbi recentnih europskih razvojnih dokumenata, a potreba njegovoga kontinuiranoga moderniziranja među strateškim je prioritetima.

Kao svojevrsna obrazovna, strategijska i razvojna nužnost, znanje i proces stjecanja znanja u školi prate različiti postupci vrednovanja čiji korektivni zadatci nisu ograničeni samo na nastavu već se ono široko primjenjuje u svim segmentima obrazovanja bilo da se radi o vrednovanju kvalitete vanjskih uvjeta učenja – obrazovnog sustava i pojedinih njegovih elemenata, bilo unutarnjih uvjeta učenja – osobina učenika (Pastuović, 2012.).

Neizostavna je uloga vrednovanja i u ostvarivanju reformskih očekivanja koja se postavljaju pred obrazovanje. Promišljanje sadašnjih i anticipiranje potreba društva budućnosti, moderniziranje starih te razvoj novih znanja i iz njih proizašlih kompetencija dovodi obrazovanje u suglasje s vremenom u kojem se odvija, a vrednovanje sadržaja i učinaka primjene novih spoznaja i rješenja ukazuje na eventualne nedostatke koje je potrebno otkloniti.

U nastavnom pak procesu – imajući u vidu kako moderno obrazovanje stavlja težište „na nastavu usmjerenu na učenika i na ishode učenja, pri čemu te ishode pred-

⁴ Opaska autora.

stavljaju opisi očekivanih kompetencija koje su operacionalizirane pomoću mjerljivih i vidljivih postignuća“ (Brđanović, 2016., str. 2) – od vrednovanja se očekuje da kvalitetno i obuhvatno prati učenika i njegova postignuća. Zato je i propitivanje i prilagođavanje načina vrednovanja takvim očekivanjima sastavni dio svakoga obrazovno-reformskoga napora, a ovaj rad svojim interesom usmjerenim prema vrednovanju i ocjenjivanju u glazbenoj školi – doprinos tim naporima.

Vrednovanje učeničkih postignuća u školi – očekivanja i osnovni nedostaci

„Za svaki cilj koji ste postavili trebalo bi odrediti kriterije po kojima možete pratiti svoje napredovanje. Mjerenje napretka održava vas na tračnicama prema cilju, omogućuje vam praćenje rokova i daje osjećaj zadovoljstva koji vas potiče na novo zalaganje“
(Rijavec i Miljković, 2002., str. 67).

Znanstvena disciplina koja se bavi istraživanjem vrednovanja (mjerenja) rezultata aktivnosti ljudi na različitim područjima njihova djelovanja jest *dokimologija* (Grgin, 2001.). Proučavajući čimbenike zbog kojih čovjekova postignuća u određenim situacijama „nije moguće objektivno mjeriti“ (Grgin, 2001., str. 9), dokimologija teži pronaći i ponuditi rješenja koja će u potencijalnim radnjama vrednovanja omogućiti donošenje što točnijih prosudbi.

Poseban dio dokimologije – školska dokimologija – usmjeren je vrednovanju koje se ostvaruje u školi. Definirajući školsku dokimologiju, Gojkov (2009., str. 7) kaže: „Moglo bi se zaključiti da su u suštini ovoga pojma metode i postupci ispitivanja i ocjenjivanja, odnosno, da bi se predmetno dokimologija mogla odnositi na proučavanje pitanja vezanih za sistematičnost ocjenjivanja, objektivnost i pouzdanost ocene i ispitivanja, validnost i objektivnost školskih ocena, metode i postupke kojima se dolazi do školske ocene i sl.“ Prema tome, ocjenjivanje školskih postignuća nužno je promatrati s različitih aspekata, primjerice pedagogijskoga, psihologijskoga, sociologijskoga ili pravnoga (Grgin, 2001.) jer bi smisao njegovoga provođenja trebala s jedne strane biti dijagnostička cjelovitost, odnosno obuhvatnost, a s druge mogućnost prepoznavanja i izražavanja individualnih razlika i specifičnosti uz što manji stres za učenike. Također, od vrednovanja se očekuje i da ponudi određenu prognostičku komponentu koja omogućuje predviđanje budućega pojedinačnog razvoja i uspjeha.

Matijević (2004.) konstatira nedostatnu izobrazbu današnjih nastavnika na području vrednovanja s čime se slažu i Stoll i Fink (2000.) dodatno upozoravajući na

čestu praksu u kojoj se nastavnici prilikom ocjenjivanja ponajprije rukovode iskustvima iz vlastitih školskih dana, pa ono nije ujednačeno ni u mjeri u kojoj bi moglo biti. Zato se postavlja pitanje jesu li zaista, kako to navode Stoll i Fink (2000., str. 222), školsko „ocjenjivanje i testiranje aktivnosti visokog rizika“? Pitanje je aktualno i stoga što mjerenje kvalitete određenoga postignuća i izražavanje izmjerene veličine bročanom ili slovnom ocjenom čini daleko najzastupljeniji način vrednovanja u školi, iako je izvjesno kako takvim vrednovanjem nije moguće izraziti sve nijanse pojedinačnih situacija i postignuća. Zbog toga najpotpuniji odgovor na navedene nedostatke i očekivanja koja se pred školsko ocjenjivanje postavljaju valja potražiti u već spomenutom interdisciplinarnom pristupu.

Govoreći o ocjenjivačkoj (ne)kompetentnosti nastavnika, Stoll i Fink (2000., str.168-169) navode nekoliko pitanja na koja bi prije svakoga planiranja i provođenja ocjenjivanja trebalo odgovoriti:

- „Jesu li ovo najbolje ocjenjivačke metode kojima se može ocijeniti ovaj rezultat učenja?
- Koliko ovaj način ocjenjivanja uzorkuje učeničku uspješnost?
- Razumiju li učenici željene ciljeve učenja i metode ocjenjivanja?
- Ocjenjuje li se ovim načinom važne rezultate?
- Jesu li ocjenjivačke strategije pravedne za sve učenike?
- Kako će se prezentirati rezultate?
- Tko će imati pristup tim podacima?
- Kako će se o njima izvještavati i tko će to činiti?“

Jasni odgovori na ta pitanja važni su i zbog različite prirode ocjenjivanja ovisno o namjeni i cilju vrednovanja. Primjerice, ocjenjivanje na prijemnom ispitu drukčije je nego na završnom, kao što je i ocjenjivanje tijekom godine drukčije od zaključivanja ocjene na kraju školske godine (Grgin, 2001.).

Vrednovanjem se u današnjoj školi, pogotovo kada je riječ o državnoj školi, ponajprije podrazumijeva ispitivanje i/ili testiranje teorijskih znanja učenika (Buljubašić-Kuzmanović, 2002.) te iskazivanje ostvarenih rezultata ocjenom. Razumijevanje i sposobnost praktične primjene naučenoga u tom su postupku od sekundarnoga interesa (Stoll i Fink, 2000; Gardner, 2005). Pokazano znanje ocjenjuje se na mjerenoj ljestvici koja je, kako navodi Grgin (2001.), u stvari ordinalna ljestvica. Njome se može utvrditi redosljed među ispitanicima iz kojega je vidljivo je li nešto veće ili manje u odnosu na nešto drugo, ali ne i kolike su te razlike. Tako iza dodijeljenih ocjena na ljestvici – primjerice ocjene dobar jednoga učenika i ocjene odličan drugoga učenika te istih ocjena drugih dvaju učenika – ne stoje jednake razlike u znanju. Odstupanja u znanju prisutna su i u okviru iste ocjene, pa uzimanje ocjene kao glavnoga ili čak isključivoga kriterija nečijih postignuća nije opravdano. Navedeno

dodatno osnažuju rezultati znanstvenih istraživanja koji redom ukazuju na slabe metrijske vrijednosti – nisku valjanost, objektivnost i pouzdanost ljestvice školskih ocjena (Grgin, 2001.; Grgin, 2002.).

Neki razlozi tih nedostataka posljedica su razlika među učenicima:

- u jasnoći i određenosti odgovora
- u verbalnim sposobnostima – vještini i kvaliteti usmenog i pismenog izražavanja
- u sposobnosti opažanja i uspješnosti korištenja nehotičnih povratnih reakcija odobravanja ili negodovanja nastavnika tijekom postupka vrednovanja
- u emocionalnoj otpornosti – osjećaju opuštenosti ili nervoze kod javnoga izlaganja i odgovaranja, odnosno pismenoga testiranja
- u sposobnosti prilagođavanja klimi, tj. ozračju (duhu i pravilima) škole koju pohađaju,
- a neki razlika među nastavnicima:
- u osobnoj jednadžbi – neki su ocjenjivači stroži, a neki blaži
- u sklonosti halo efektu – utjecaju općega dojma o učeniku na ocjenu; utjecaju ocjene jednoga predmeta na ocjenu drugoga
- u sklonosti pogrešci sredine – ocjenjivanju pretežno središnjim ocjenama ljestvice ocjena
- u sklonosti pogrešci prevelike razlike – širenju postojeće ljestvice ocjena, npr. s: +, - ili /
- u sklonosti pogrešci kontrasta – utjecaju razine znanja prethodno ocijenjenih učenika na kriterij ocjenjivanja učenika koji im slijede
- u sklonosti logičkoj pogrešci – predajući učeniku više predmeta nastavnik ocjenu iz jednoga, smatrajući ga važnijim, preslikava i daje i iz drugoga predmeta premda oni ne moraju biti nužno povezani niti ih učenik podjednako zna
- u sklonosti pogrešci prilagođavanja kriterija grupi – strožem ocjenjivanju bolje grupe, a blažem ocjenjivanju slabije (Brđanović, 2012.; Grgin, 2001.; Grgin, 2002.; Kadum-Bošnjak, 2013.; Mužić i Vrgoč, 2005.).

Ovim se razlikama zasigurno mogu velikim dijelom objasniti i uzroci slabe prognostičke vrijednosti školskih ocjena. Naime, temeljem osnovnoškolskih ocjena donekle je moguće predvidjeti uspjeh u gimnaziji, no njihova je prognostička valjanost za uspjeh u stručnom obrazovanju mala. Još je manja prognostička upotrebljivost srednjoškolskih ocjena – bilo za predviđanje uspjeha budućega rada u struci, bilo uspjeha na studiju (Grgin, 2001.).

Modaliteti školskoga vrednovanja

Nekoliko je uobičajenih postupaka i kriterija koji se najčešće koriste kod vrednovanja učenika u školi:

- ocjenjivanje uspoređivanjem s drugima
- ocjenjivanje prema prethodno utvrđenim mjerilima
- ocjenjivanje individualnog napretka s obzirom na početno stanje (Stoll i Fink, 2000.).

Uspoređivanje s drugima prevladavajuće je kod usmenoga ispitivanja, unaprijed utvrđeni kriteriji karakteristika su testiranja znanja i sposobnosti dok je neophodan preduvjet praćenja individualnoga napretka vođenje portfolija (mape radova i bilješki). Za razliku od hrvatskih škola, gdje su uobičajena prva dva načina ocjenjivanja, u zemljama poput SAD-a ili Finske učeničke su mape česte (Tot, 2013.). Naglašavajući pristup usmjeren učeniku, one daju jasan uvid u pojedinačne sposobnosti, postignuća i razvoj.

Vrednovanje u školi može biti formativno – praćenje, poticanje i ocjenjivanje tijekom godine, normativno – uspoređivanje rezultata različitih učenika i sumativno – ocjenjivanje postignutih ostvarenja u nekom presjeku: tromjesečje, polugodište, kraj godine... Ono može biti unutarnje, kada ga provode učitelji i nastavnici, te vanjsko – kada se provodi od strane zainteresiranih ustanova i organizacija (Matijević, 2009.).

Obrazovni stručnjaci smatraju da vrednovanjem treba, pogotovo u obaveznoj osnovnoj školi, usmjeravati sve učenike njezinom uspješnom završetku (Matijević, 2002.; Matijević, 2004.; MZOŠ, 2011.a), a ponavljanje razreda svesti na minimum (Kadum-Bošnjak, 2013.). Drugim riječima, oni zagovaraju izbjegavanje davanja negativne ocjene i ponavljanje razreda. Ipak, neki od njih daju jasne smjernice – elemente, kriterije, standarde, norme (Kadum-Bošnjak, 2013.), odnosno mjerila (Stanić i Borić, 2016.) i za ocjenu nedovoljan. U smjeru izbjegavanja ponavljanja razreda ide i hrvatski Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Njime je u članku 78. propisano kako od prvoga do trećega razreda osnovne škole u viši razred može prijeći učenik koji i nakon dopunske nastave iz jednoga nastavnoga predmeta ima ocjenu nedovoljan (MZO, 2017.).

Govoreći pak o srednjoškolskom obrazovanju, Matijević (2002. i 2004.) ističe kako ono, osim što nije obvezno, ima i različite ciljeve od osnovnoškolskoga, pa o njima ovisi selektivnost ocjenjivanja. Kriteriji ocjenjivanja u srednjoj školi velikim su dijelom vezani „uz kriterije koje nameće očekivana vanjska evaluacija“ (Matijević, 2002., str. 20) – buduća zanimanja, državna matura i prijemni ispiti na fakultetima.

Obrazovni sustavi u svijetu primjenjuju različita dokimološka rješenja. U nižim razredima obaveznoga obrazovanja prevladava opisno ocjenjivanje, a znakovno se

ocjenjivanje postupno uvodi u višim razredima. U Švedskoj primjerice učenici ne dobivaju ocjenu iz predmeta u kojem nisu zadovoljili, dok se u Sloveniji učenici od 1. do 6. razreda u pravilu ne upućuju na ponavljanje razreda (Matijević, 2004.). Suprotan način razmišljanja pokazuju rezultati koje je na prigodnom uzorku 141 učitelja razredne nastave iz središnje i 193 ravnatelja osnovnih škola iz cijele Hrvatske dobio Matijević (2002.). 77,72 % ravnatelja i 73,75 % učitelja nije za ukidanje negativne ocjene u osnovnoj školi. Istovremeno se samo 13,48 % posto učitelja i 25,39 % ravnatelja slaže s promjenama u načinu ocjenjivanja uvođenjem isključivo opisnoga praćenja i ocjenjivanja u prvoj trećini obveznoga školovanja.

S druge strane, Glasser (1994.) predlaže postupno potpuno ukidanje slabih ocjena u osnovnoj i srednjoj školi. On problem vidi u tome što sadašnji „način na koji upravljamo školama ne omogućuje da se neka nastavna građa nauči ako je potrebno više vremena da se postigne kvaliteta. Ne trudimo se ni da naučimo sve učenike kako da postignu kvalitetu, a ne zna se ni koliko je potrebno da se postigne. Jedino se zna koliko je učenika u godini ocijenjeno pojedinom ocjenom“ (Glasser, 1994., str. 118). Literatura često naglašava snažnu motivacijsku ulogu ocjene (Kadum-Bošnjak, 2013.; Matijević, 2004.; Stevanović, 2002.) premda se čini vjerojatnijim da će učenici „biti najmotiviraniji za učenje kad obavljaju aktivnosti za koje su donekle talentirani“ (Gardner, 2005., str. 75). U kvalitetnoj školi kakvu zagovara Glasser (1994.) nema prisile rokova i ocjenjivanja, u imenik i svjedodžbu upisuju se samo ocjene vrlo dobar, odličan i odličan plus iz uspješno savladanih predmeta, a predmetima u kojima nije uspješan, učenik se može baviti više godina dok ih ne savlada na minimalno vrlo dobroj razini. Polazi se od stava da svaki učenik može u nekom području ostvariti barem vrlo dobar rezultat ako vjeruje u to, želi marljivo raditi i ima dovoljno vremena.

Poštivanje posebnosti svakoga djeteta, razvoj unutarnje motivacije za učenjem i izbjegavanje korištenja ocjena kao mjerila ostvarenja karakteristike su alternativnih pedagoških pristupa. Tako završetak srednjoškolskog obrazovanja učenika Central Park East škole u New Yorku, škole iz grupe američkih srednjih škola koje rade prema Coalition of Essential School programu, ne ovisi o broju pohađanih predmeta i dobivenih ocjena (Gardner, 2005.). Učenik završava školu nakon što svoje radove predstavi na potrebnom broju predstava i/ili izložbi gdje osim nastavnika radove procjenjuju i kompetentni sugrađani iz zajednice. U waldorfskim su školama ocjene u svjedodžbama isključivo opisne, individualizirane i pozitivno intonirane. Razred nije moguće pasti. Umjesto standardizirano, nastavnici procjenjuju uspjeh pojedinoga učenika na temelju njegovih ostvarenja i napretka (Sietz i Hallwachs, 1997.). Montessori škole smatraju pak svjedodžbe i ocjene nepotrebnima premda se provodi opisno ocjenjivanje. U tim se školama potiče dječja samostalnost i samovrednovanje

pod motom „pomozi mi da to sam učinim“ (Sietz i Hallwachs, 1997., str. 60), a učitelj iz pozadine aktivno i nenametljivo usmjerava učenika. Mjerilo i mjeritelj vrednovanja jest sâm učenik, pa njegovo zadovoljstvo vlastitim uspjehom razvija unutarnju motivaciju za još boljim radom. S obzirom na obrazovni sustav države u kojoj rade i ove su škole način vrednovanja morale dijelom prilagoditi vanjskim kriterijima. Primjerice, u njemačkim waldorfskim školama orijentacija prema ocjenama počinje u razredima koji učenike pripremaju za državnu maturu, a slično je i u Montessori školama koje nude državni završni ispit te pripremaju za prijemne ispite i nastavak školovanja u drugim institucijama (Sietz i Hallwachs, 1997.).

Gardner (2005.) smatra da obrazovanje u kojem se svi učenici poučavaju na isti način te ih se zatim i ocjenjuje na isti način nije pravedno jer takvo obrazovanje u stvari pogoduje osobama jakih jezičnih i matematičkih sposobnosti, dok druge sputava. Kako bi svima pružila priliku za razvoj, „škola mora biti individualizirana i personalizirana“ (Gardner, 2005., str. 71) te umjesto standardizirano, vrednovanje treba organizirati tako da svi „učenici imaju priliku pokazati što su naučili na načine koji su im ugodni, a koje opet društvo oko njih može protumačiti“ (Gardner, 2005., str. 71). Primjena Gardnerove teorije višestrukih inteligencija⁵ u školi potiče uvođenje vjerodostojnoga, odnosno autentičnoga vrednovanja (procjenjivanja) u pedagošku praksu (Armstrong, 2006.). Autentično procjenjivanje učenika odvija se u realnom kontekstu, „odnosno u situaciji koja pobliže odgovara okruženju u kojem bi se od njih moglo zahtijevati da svoja znanja pokažu u stvarnom životu“ (Armstrong, 2006., str. 114). Prema Armstrongu (2006.), prednosti su takvoga vrednovanja mnogobrojne:

- „pruža zanimljiva, aktivna, poticajna i uzbudljiva iskustva
- stvara se okruženje u kojem svako dijete ima mogućnost uspjeha
- naglasak je na učenikovim sposobnostima; (učenici) upozoravaju na ono što mogu učiniti i ono što pokušavaju učiniti
- izvori vrednovanja su raznoliki i pružaju mnogo vjerniju sliku o napretku učenika
- u procjeni učenikove izvedbe uvažavaju se kulturalni elementi
- potiče djecu na neprestano samopromišljanje, posredno učenje i preispitivanje
- učenici se ispituju na nenametljiv način, u kontekstu njihovih prirodnih situacija učenja
- potiče se učenje zbog učenja

⁵ Teorija višestrukih inteligencija Howarda Gardnara govori o postojanju osam inteligencija koje u različitim omjerima posjeduje svaki pojedinac. To su: jezična, glazbena, prostorna, tjelesno-kinestetička, logičko-matematička, intrapersonalna, interpersonalna i naturalistička inteligencija.

- učenicima se pruža dovoljno vremena za rješavanje problema, projekta ili procesa
- potiče se učenje putem suradnje
- učenici se uspoređuju s njihovim prošlim izvedbama“ (Armstrong, 2006., str. 115-116)⁶.

Vrednovanje ima važnu ulogu u točnom i pravovremenom dijagnosticiranju jakih strana (sposobnosti) svakoga učenika u školi. Ono bi trebalo – temeljem kvalitetnih postupaka i iskaza rezultata – usmjeravati učenike prema područjima i zanimanjima u kojima mogu biti uspješni. Budući da danas prevladavajući način ne ispunjava ova očekivanja u zadovoljavajućoj mjeri, „moderna promišljanja škole traže novi dogovor o načinu ocjenjivanja, što je zbog brojnosti i različitosti ideja i stavova, kako među nastavnicima tako i kod prosvjetnih vlasti, teško postići“ (Brđanović, 2012., str. 181). Ipak, taj je dogovor nužan kako bi obrazovanje moglo u potpunosti odgovoriti strateškim zahtjevima koji se pred njega postavljaju.

Vrednovanje aktivnosti sviranja instrumenta u glazbenoj školi

Predtercijarno je obrazovanje u Hrvatskoj regulirano Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (MZO, 2017.) kojim su postavljeni temelji za daljnje uređivanje svih posebnosti obrazovnog sustava. Što se tiče vrednovanja učenika, pretpostavke za njegovo kvalitetno provođenje čini planiranje potrebnih obrazovnih sadržaja i definiranje načina utvrđivanja njihove usvojenosti. Prvo je u hrvatskom glazbeno-obrazovnom sustavu, interesu ovoga rada, uređeno Nastavnim planovima i programima za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole (MZOŠ, 2006.) te Nastavnim planovima i programima za srednje glazbene i plesne škole⁷ (MZOŠ, 2008.), dok ostvarivanje drugoga usmjeravaju Zakon o umjetničkom obrazovanju (MZOŠ, 2011.b), Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (MZOŠ, 2010.) i pravila ponašanja učenika utvrđena u pojedinoj školi.

Pravilnik o vrednovanju učenika (čl. 2., st. 1) prepoznaje tri sastavnice vrednovanja: praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje (MZOŠ, 2010.). Članak 3. (st. 2) tog

⁶ U članku je naveden samo dio Armstrongovoga pregleda dobrih strana autentičnoga procjenjivanja.

⁷ Nastavni plan i program za glazbene škole razlikuje dvije vrste škola: osnovne i srednje glazbene škole te osnovne i srednje glazbene škole funkcionalne muzičke pedagogije (FMP). Ove potonje su samo dvije: Glazbeno učilište Elly Bašić u Zagrebu i Glazbena škola Slavonski brod.

Pravilnika određuje da elemente, načine i postupke vrednovanja izrađuje nastavnik određenoga nastavnoga predmeta s nastavnicima istoga nastavnoga predmeta, odnosno odgojno-obrazovnoga područja na lokalnoj, regionalnoj, tj. nacionalnoj razini. Prema istom članku (st. 4) postupke i elemente vrednovanja u umjetničkim školama određuju stručna povjerenstva tih škola, a vrednovanje na javnim i internim nastupima te godišnjim ispitima provode ispitna povjerenstva (MZOŠ, 2010.).

Dodatno, prema članku 12. (st. 4) Pravilnika ocjenjivanje se ne provodi u prvom polugodištu prvoga razreda osnovne glazbene škole. Govoreći pak o zaključnoj ocjeni, članak 11. (st. 3) navodi da zaključna ocjena iz predmeta na kraju nastavne godine ne mora biti izvedena iz aritmetičke sredine ocjena dobivenih tijekom godine, osobito ako je učenik pokazao napredak u drugom polugodištu. Detaljnije tumačeći ispitni postupak u glazbenoj školi, članak 12. (st. 12) kaže da na redovitim godišnjim ispitima sviranja učenika ocjenjuje njegov predmetni nastavnik instrumenta – uzimajući u obzir ocjene koje je učenik imao tijekom godine – te ispitno povjerenstvo (komisija) temeljem odsviranoga na ispitu. Na popravnim, razrednim, predmetnim i razlikovnim ispitima učenika ocjenjuje ispitno povjerenstvo (MZOŠ, 2010.).

Nastavni planovi i programi za osnovne i srednje glazbene škole, na koje upućuje Zakon o umjetničkom obrazovanju, sadrže propisane glazbene sadržaje i za sviranje tijekom školske godine i na godišnjem ispitu⁸. Iz tih se planova, pogotovo onih funkcionalne muzičke pedagogije, manje-više mogu iščitati očekivani ishodi, ali ne i elementi i kriteriji vrednovanja njihove ostvarenosti. Upravo se ovdje nalazi bitan problem i potencijalni izvor pogrešaka kod ocjenjivanja nečijega sviranja i interpretacije „zbog dileme što je kriterij, tj. zbog subjektivnog doživljaja viđenog i odslušanog od strane svakog pojedinog člana ispitne komisije. Kriterije takvog vrednovanja trebalo bi stoga, barem u onom dijelu u kojem je to moguće, detaljnije razraditi i dogovoriti“ (Brđanović, 2012., str. 182) prije provođenja ispita.

Praksa pokazuje kako se ni dogovaranje elemenata ocjenjivanja na početku školske godine ne ostvaruje u dovoljnoj mjeri pa se kod različitih nastavnika istoga pred-

⁸ Ispiti iz sviranja instrumenta u školi koja radi prema programu funkcionalne muzičke pedagogije predviđeni su tijekom cijeloga glazbenoga obrazovanja – u obliku komisijskih kolokvija, komisijskih etapnih ili godišnjih ispita (tj. javnog nastupa na kraju IV etape B-programa). U osnovnoj glazbenoj školi FMP učenici se vrednuju, ali im se ocjene ne pokazuju prije završetka škole čime se želi izbjeći motivacija koja proizlazi iz ocjene.

U školama koje rade prema programu za glazbene škole komisijski se ispiti iz sviranja održavaju na kraju svakoga razreda. Izuzetak čine 1. razred (flauta), 1. i 3. razred (violina) te 1., 3. i 5. razred (viola) osnovne glazbene škole u kojima ispiti mogu biti u obliku javnoga nastupa. Za violončelo je komisijski ispit u osnovnoj školi predviđen svake druge godine (u 2., 4. i 6. razredu). Ispit za rog u pripremnim razredima za srednju školu nije predviđen.

meta u istoj glazbenoj školi⁹ mogu naći vrlo različiti elementi ocjenjivanja. Rečeno ilustriraju nađeni elementi istoga instrumentalnoga predmeta u imeniku jedne škole:

- | | |
|-------------------------|--|
| – tehnika | – muzikalnost |
| – glazbena memorija | – memorija |
| – interpretacija | – aktivnost i zalaganje – (.) odnos prema radu |
| – aktivnost i zalaganje | – zalaganje |
| – gradivo | – gradivo – napredak |
| – završeno gradivo | – ostvareni napredak |
| – ljestvice | – etide |
| – barokne skladbe | – polifona skladba |
| – sonata | – sonate i sonatine |
| – sonatina/sonata | – skladba (negdje množina: skladbe) po izboru. |

Osim zbog ranije navedenih razlika u osobinama učenika i nastavnika, do pogrešaka prilikom ispitnoga ocjenjivanja sviranja u glazbenoj školi može doći i zato što učenici istoga razreda i instrumenta uslijed razlika u senzibilitetu, sklonostima, tehničkim mogućnostima ili čak veličini ruke, na ispitu sviraju programe sastavljene od različitih kompozicija. Ti se programi zatim uspoređuju i vrednuju pri čemu na ocjenu utjecaj može imati i ukus nastavnika (skladbe koje im se sviđaju ili ih smatraju težima – ocjenjuju bolje i obrnuto). Iako je komisijaska ocjena objektivnija od pojedinačne, nastavnikove ocjene, ni njezina objektivnost nije zadovoljavajuća (Grgin, 2001.). Nedovoljnu pouzdanost i objektivnost ocjene može uzrokovati i to – pogotovo u velikim školama – što sve učenike istoga instrumenta ne ocjenjuje ista komisija. Pored toga, ispitna ocjena iz sviranja instrumenta daje vrlo oskudne informacije o učenikovim sviračkim kompetencijama: ne omogućava valjanu prognozu njegovoga daljnjega razvoja, ne govori ništa o načinu i brzini učenja, preciznosti, samostalnosti u radu, razumijevanju glazbe – pa je zbog toga u najmanju ruku nepotpuna.

Cilj i problemi istraživanja

Namjera je ovoga rada bila istražiti stavove nastavnika glazbenih škola prema sadašnjem načinu vrednovanja sviranja u tim školama i ocjenjivanju na godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta – na većem uzorku od onoga promatranoga u ranijim autorovim istraživanjima.

S obzirom na rezultate spomenutih autorovih dokimoloških istraživanja na području glazbenoga obrazovanja (Brđanović, 2012.) te na dostupne nalaze o različiti-

⁹ Prema spoznajama autora nedovoljna usklađenost elemenata ocjenjivanja instrumentalnih predmeta u hrvatskim je glazbenim školama pravilo, a ne iznimka.

tosti stavova učitelja osnovnih škola prema svim „promjenama u području dokimoloških rješenja“ (Matijević, 2002., str. 33) i u ovom se članku pošlo od pretpostavke o postojanju vrlo različitih stavova promatrane populacije prema ocjenjivanju. Smjerom toga, odgovarajući na postavljenu hipotezu, osnovni je cilj rada bio dijagnostici-rati jesi li ispitanici zadovoljni sadašnjim dokimološkim rješenjima ili teže njihovim promjenama.

Problemi istraživanja bili su sljedeći:

- utvrditi postoje li razlike u stavovima nastavnika glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja s obzirom na rod i godine radnoga staža
- utvrditi prevladavajuće stavove nastavnika o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta
- utvrditi sadržaj i frekvenciju prijedloga mogućih poboljšanja sadašnjega načina vrednovanja sviranja kao doprinos aktualnoj obrazovnoj reformi.

Uzorak i metoda

U istraživanju provedenom tijekom Državnoga stručnoga skupa učitelja i nastavnika hrvatskih glazbenih škola (Zadar, 2015.), Županijskog stručnog vijeća (u nastavku: ŽSV) učitelja i nastavnika klavira (Zagreb, 2016.), ŽSV učitelja i nastavnika klavira (Rijeka, 2016.), ŽSV učitelja i nastavnika limenih i drvenih puhačkih instrumenata te solo pjevanja (Samobor, 2016.), ŽSV učitelja i nastavnika gitare i tambura (Križevci, 2016.) te Međužupanijskoga stručnoga vijeća učitelja i nastavnika teorijskih glazbenih predmeta (Varaždin, 2017.) sudjelovao je ukupno 271 ispitanik.

Istraživanje je bilo dobrovoljno i anonimno, a anketirani nastavnici imali su u prosjeku 15,32 godine radnoga staža. Uzorak je bio prigodan, premda se ovakav uzorak može „smatrati i slučajnim“ (Matijević, 2002., str. 29) jer su nastavnici glazbenih škola na području održavanja ŽSV-a imali jednaku priliku na njih se prijaviti, a na državni skup u Zadru mogli su se prijaviti nastavnici svih hrvatskih glazbenih škola. Stoga je dopušteno ustvrditi da promatrani uzorak nastavnika u istraživanju ima i prihvatljiv stupanj reprezentativnosti.

U radu je korišten Upitnik stavova predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta iz ranijega autorovog istraživanja (Brđanović, 2012.). Uz pitanja o spolu i godinama radnoga staža, upitnik sadrži i deset pitanja o godišnjem ispitu sa skalama procjene Likertova tipa s četiri stupnja procjene: 1 = uopće se ne slažem; 2 = uglavnom se ne slažem; 3 = uglavnom se slažem; 4 = u potpunosti se slažem. Kako se od ispitanika traži jasan stav slaganja/neslaganja s ponuđenim odgovorima – jer se na području ocjenjivanja on od nastavnika i očekuje – to je i razlog što u upitniku nema mogućnosti izbora neutralnoga odgovora

Tablica 1. Broj ispitanika prema rodu

Rod	Broj ispitanika (N)	%	Kumulativni %
Muški	108	39,85	39,85
Ženski	163	60,15	100,00
Ukupno	271	100,00	

Tablica 2. Ispitanici grupirani prema godinama staža

Radni staž	Broj ispitanika (N)	%	Kumulativni %
0 - 10 godina	118	43,54	43,54
11 - 24 godina	92	33,95	77,49
25 i više godina	61	22,51	100,00
Ukupno	271	100,00	

Tablica 3. Ispitanici u istraživanju s obzirom na predmet koji poučavaju

Predmet	Broj ispitanika (N)	%	Kumulativni %
Sviranje	246	90,77	90,77
Teorija	25	9,23	100,00
Ukupno	271	100,00	

„niti se slažem, niti ne slažem“. U nastavku upitnika, u dva pitanja otvorenoga tipa, ispitanici još mogu kratko obrazložiti svoj stav prema godišnjem ispitu iz sviranja te predložiti načine vrednovanja kojima bi se sadašnji mogao poboljšati ili zamijeniti.

Prema zadanim problemima, rezultati dobiveni u istraživanju osim u cjelini, analizirani su s obzirom na rod ispitanika (Tablica 1.) te godine njihovoga radnoga staža (Tablica 2.).

Također, analizirana su i dobivena obrazloženja nastavnika o njihovim stavovima prema ispitu, kao i prijedlozi drukčijih rješenja vrednovanja učenika. U uzorak su, pored nastavnika instrumenta, uključeni i nastavnici teorijskih predmeta glazbene škole koji su sudjelovali na ranije navedenim skupovima i željeli popuniti upitnik (Tablica 3.).

Oni se tijekom cijeloga svoga glazbenog školovanja – prvo kao učenici, zatim i kao studenti – aktivno susreću s ispitima iz sviranja (najčešće klavira). Također, kao nastavnici sudjeluju u ocjenjivačkim komisijama na godišnjim ispitima iz svoga predmetnoga područja. U manjim glazbenim školama često su i članovi ispitnih ko-

misija na godišnjim ispitima sviranja, pa ih sve to čini relevantnim sugovornicima za tematiku kojom se bavi ovaj tekst.

Od statističkih postupaka u radu su korišteni postotak, aritmetička sredina, t-test za nezavisne uzorke i jednosmjerna analiza varijance ANOVA. Dobiveni podatci obrađeni su programom PSPP koji je slobodno dostupan na internetu.

Rezultati istraživanja

Dobiveni rezultati istraživanja, aritmetičke sredine odgovora na pitanja upitnika, ne upućuju na postojanje većih razlika u stavovima ispitanika prema godišnjem ispitu s obzirom na njihov rod (Tablica 4). T-test je pokazao da izuzetak čini posljednje, deseto pitanje. Tu su nastavnici, u odnosu na nastavnice, iskazali statistički značajan veći prosječni stupanj slaganja sa stavom kako je godišnji ispit iz sviranja instrumenta mjesto za natjecanje učenika ($t = 2,79$; $p = 0,006$).

Tablica 4. Dobiveni rezultati prema rodu ispitanika

Godišnji ispit iz sviranja	Rod ispitanika	N	M*	SD**
Ugodno druženje	muški	108	2,11	,98
	ženski	163	2,09	,89
Usporedba rada nastavnika	muški	108	2,74	,88
	ženski	163	2,65	,95
Prilika za nastup učenika	muški	108	2,88	,97
	ženski	163	3,02	,93
Godišnji ispit treba ukinuti	muški	108	1,64	,91
	ženski	163	1,73	,96
Najobjektivnije vrednovanje	muški	108	2,25	,90
	ženski	163	2,29	,85
Provodi se jer tako piše u pravilniku	muški	108	2,98	,94
	ženski	163	2,91	1,01
Pokazatelj godišnjeg napretka učenika	muški	108	2,80	,84
	ženski	163	2,85	,82
Samo je izvor stresa	muški	108	2,39	,91
	ženski	163	2,44	,85
Potiče vježbanje	muški	108	2,99	,83
	ženski	163	3,02	,81
Prilika za natjecanje učenika	muški	108	2,36	,92
	ženski	163	2,04	,92

*M = aritmetička sredina

**SD = standardna devijacija

Tablica 5. Frekvencija odgovora na čestice primijenjenog upitnika

Godišnji ispit iz sviranja	Uopće se ne slažem (1)		Uglavnom se ne slažem (2)		Uglavnom se slažem (3)		U potpunosti se slažem (4)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ugodno druženje	84	31,00	95	35,06	73	26,94	19	7,01
Usporedba rada nastavnika	34	12,55	69	25,46	116	42,80	52	19,19
Prilika za nastup učenika	26	9,59	48	17,71	106	39,11	91	33,58
Godišnji ispit treba ukinuti	157	57,93	57	21,03	40	14,76	17	6,27
Najobjektivnije vrednovanje	55	20,30	106	39,11	90	33,21	20	7,38
Provodi se jer tako piše u pravilniku	32	11,81	42	15,50	107	39,48	90	33,21
Pokazatelj godišnjeg napretka učen.	20	7,38	59	21,77	139	51,29	53	19,56
Samo je izvor stresa	37	13,65	116	42,80	86	31,73	32	11,81
Potiče vježbanje	14	5,17	47	17,34	133	49,08	77	28,41
Prilika za natjecanje učenika	73	26,94	104	38,38	69	25,46	25	9,23

Tablica 5. prikazuje frekvencije odgovora ispitanika na pitanja upitnika, a Tablica 6 ukupne rezultate i rezultate grupa ispitanika koje su konstruirane prema godinama radnoga staža.

U nastavku istraživanja jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) nije našla statistički značajne razlike stavova prema godišnjem ispitu sviranja u odnosu na duljinu radnoga staža promatranih grupa ispitanika.

Iz dobivenih je ukupnih nalaza razvidno veće slaganje ispitanika s tvrdnjama o provođenju godišnjih komisijских ispita sviranja zbog toga što oni potiču učenike na vježbanje ($M = 3,01$), daju priliku za nastup ($M = 2,97$) jer tako piše u pravilniku o vrednovanju ($M = 2,94$) te stoga što su oni dobar pokazatelj godišnjega napretka učenika ($M = 2,83$).

Manji stupanj slaganja sa stavovima o ispitu nastavnici su iskazali prema tvrdnjama kako je godišnji ispit najobjektivniji način vrednovanja sviranja ($M = 2,28$), kako je on dobra prilika za natjecanje ($M = 2,17$) i ugodno druženje ($M = 2,10$). Uvjerljivo najniži stupanj slaganja ispitanici su nastavnici iskazali prema tvrdnji kako godišnji ispit treba ukinuti ($M = 1,69$) što korespondira s dobivenim odgovorima na prvo od dva pitanja otvorenoga tipa iz nastavka korištenoga upitnika gdje je većina ispitanika, njih 214 (78,97 %), izrazila slaganje s provođenjem godišnjih ispita. Neki od ispitanika tu su dali i prijedloge poboljšanja i promjena unutar sadašnjega načina vrednovanja (Tablica 7).

Tablica 6. Rezultati ispitanika: ukupno i prema godinama radnoga staža

Godišnji ispit iz sviranja	Broj godina staža	N	M	SD	Godišnji ispit iz sviranja	Broj godina staža	N	M	SD
Ugodno druženje	0 – 10	118	2,21	,93	Provodi se jer tako piše u pravilniku	0 – 10	118	2,81	,94
	11 – 24	92	2,10	,96		11 – 24	92	3,08	,95
	25 i više	61	1,89	,82		25 i više	61	2,98	1,07
	Ukupno	271	2,10	,92		Ukupno	271	2,94	,98
Usporedba rada nastavnika	0 – 10	118	2,69	,87	Pokazatelj godišnjeg napretka učenika	0 – 10	118	2,84	,83
	11 – 24	92	2,67	,94		11 – 24	92	2,75	,83
	25 i više	61	2,70	1,01		25 i više	61	2,93	,81
	Ukupno	271	2,69	,92		Ukupno	271	2,83	,83
Prilika za nastup učenika	0 – 10	118	3,07	,93	Samo je izvor stresa	0 – 10	118	2,40	,88
	11 – 24	92	2,93	,94		11 – 24	92	2,48	,90
	25 i više	61	2,82	,99		25 i više	61	2,36	,82
	Ukupno	271	2,97	,95		Ukupno	271	2,42	,87
Godišnji ispit treba ukinuti	0 – 10	118	1,59	,85	Potiče vježbanje	0 – 10	118	3,04	,81
	11 – 24	92	1,74	,99		11 – 24	92	2,98	,80
	25 i više	61	1,82	1,02		25 i više	61	2,98	,87
	Ukupno	271	1,69	,94		Ukupno	271	3,01	,82
Najobjektivnije vrednovanje	0 – 10	118	2,28	,92	Prilika za natjecanje učenika	0 – 10	118	2,25	,96
	11 – 24	92	2,24	,80		11 – 24	92	1,99	,86
	25 i više	61	2,33	,87		25 i više	61	2,28	,95
	Ukupno	271	2,28	,87		Ukupno	271	2,17	,93

Tablica 7. Frekvencija prijedloga nastavnika koji podržavaju provođenje godišnjih ispita

Prijedlozi poboljšanja sadašnjeg načina vrednovanja sviranja		
1.	Uz godišnji ispit: vrednovanje i javnih nastupa i/ili koncerata tijekom godine	48
2.	Uz godišnji ispit: vrednovanje i cjelogodišnjeg rada od strane predmetnog nastavnika	22
3.	U cilju rasterećenja učenika: provođenje komisijjskih kolokvija tijekom godine	10
4.	Uz godišnji ispit: vrednovanje natjecanja	9
5.	Promjena načina iskazivanja vrednovanja: uvođenje opisnog ocjenjivanja (zadovoljio ili ne)	4
6.	Promjena oblika godišnjeg ispita: provođenje ispita u obliku završne javne produkcije	1
7.	Promjena pristupa godišnjem ispitu: ispit je postao cilj - takav pristup ispitu treba mijenjati	1
8.	Ujednačavanje kriterija: treba standardizirati elemente ocjenjivanja	1

Tablica 8. Prijedlozi nastavnika koji se ne slažu s provođenjem godišnjih ispita

Prijedlozi načina vrednovanja sviranja koji bi zamijenili godišnji ispit	
1. Javni nastupi, koncerti tijekom godine	26
2. Godišnja ocjena od strane predmetnog nastavnika	14
3. Komisijski kolokviji tijekom godine	6
4. Vrednovanje sudjelovanja na natjecanjima	3
5. Završni godišnji nastup	2
6. Promjena oblika godišnjeg ispita: provođenje ispita u obliku završne javne produkcije	2
7. Standardizacija vrednovanja na razini države i opisno ocjenjivanje	1

Nasuprot tome, 57 (21,03 %) ispitanika ne slaže se sa sadašnjim načinom vrednovanja sviranja. Oni bi godišnji ispit zamijenili drukčijim postupcima vrednovanja. Njihovi su prijedlozi rangirani prema frekvencijama te navedeni u Tablici 8.

Rasprava i zaključak

U domaćoj literaturi koja se bavi dokimološkim istraživanjima dosljedni su nalazi o ujednačenosti stavova učitelja i nastavnika prema ocjenjivanju u odnosu na broj godina njihovoga radnoga staža (Atanasov Piljek i Margetić, 2011.; Bublubašić-Kuzmanović, Kavur i Perak, 2010.; Matijević, 2002.) i rod (Bublubašić Kuzmanović, Kavur i Perak, 2010.). Na isto upućuju i nalazi ovoga rada, pri čemu izostanak razlika među promatranim grupama ispitanika ne znači ujedno da u ukupnom uzorku nema vrlo različitih pojedinačnih stavova prema pitanju ocjenjivanja. Naprotiv, dobiveni podatci pokazuju šarolikost stavova nastavnika glazbenih škola prema ocjenjivanju sviranja: od zadovoljstva sadašnjim stanjem, prijedloga njegovoga poboljšanja, nezadovoljstva sadašnjim stanjem do želje za promjenom i korištenjem drukčijih postupaka vrednovanja. Zato je moguće složiti se s Matijevićem (2002., str. 33) kada, govoreći ponajprije o osnovnoj školi, upozorava da u planiranju budućih obrazovnih promjena u području vrednovanja treba računati „s veoma različitim stavovima učitelja..., a osobito prema promjenama u području dokimoloških rješenja.“

Premda godišnji ispit sviranja čak 66,06 % ispitanika ne smatra ugodnim iskustvom, a 59,41 % ni najobjektivnijim načinom ocjenjivanja sviranja – kod promatranoga uzorka ipak prevladava (78,97 %) sklonost sadašnjem načinu vrednovanja. Razlog tome može se potražiti u onim obilježjima ispita koja većina nastavnika smatra dobrim: potiče na vježbanje (77,49 %), prilika je za nastup (72,69 %) i dobro pokazuje godišnji napredak (70,85 %). Dio razloga zasigurno leži u školi kao konzervativnoj instituciji (Gardner, 2005.) i općenitoj sklonosti nastavnika tradicionalnim

postupcima i rješenjima, a kao uzrok podrške sadašnjem stanju može se prepoznati i nedostatna dokimološka educiranost.

O potonjem svjedoči stav ispitanika o godišnjem ispitu kao dobroj prilici za natjecanje koji, mada je prosječna vrijednost slaganja relativno niska ($M = 2,17$), pokazuje postojanje predodžbe vrlo upitne točnosti – da ocjenjivanje učenika ima obilježja natjecanja. U kontekstu glazbene umjetnosti, važnosti uključivanja što većega broja djece u glazbene aktivnosti i potrebe individualnoga pristupa učeniku, smisao bavljenja glazbom i sviranjem sasvim se sigurno ne nalazi u natjecanju. Kapitalistički način razmišljanja i nametanje stalne tržišne utakmice očigledno – zasad srećom u manjoj mjeri – nije zaobišao ni glazbene škole. Pitanje koje se tu može postaviti – i na koje bi vrijedilo odgovoriti u budućim istraživanjima – jest u kojoj se mjeri iza svakoga natjecanja učenika ustvari nalazi natjecanje njihovih nastavnika?

Prijedlozi za poboljšanje sadašnjega načina vrednovanja sviranja dobiveni od nastavnika koji podržavaju godišnje ispite ne razlikuju se bitno od prijedloga onih nastavnika koji bi sadašnji način vrednovanja sviranja promijenili i ukinuli godišnje ispite. Najveći broj prijedloga u okviru je postojećega modela vrednovanja i ide u smjeru davanja veće važnosti – u konačnoj ocjeni – kvaliteti javnih nastupa i godišnjoj ocjeni od strane predmetnoga nastavnika. Uvođenje opisnoga ocjenjivanja sugerira 7 ispitanika (2,58 %), a potrebu boljega ujednačavanja elemenata ocjenjivanja – njihovu standardizaciju na razini sustava – tek 2 (0,74 %).

Iako izostanak usuglašenosti kriterija i elemenata ocjenjivanja sviranja nastavnici ne vide kao problem – on to jest, jer bi jednaka ocjena na istoj obrazovnoj razini svake hrvatske glazbene škole trebala podrazumijevati podjednaku sviračku kompetenciju, a to danas nije tako. Brđanović (2016., str. 130) u svom istraživanju upozorava i na paradoks pri ocjenjivanju koji se dogodio kada na kraju osnovnoga glazbenoga obrazovanja „za pojedine učenike – iako imaju visoke ocjene – njihovi učitelji sviranja instrumenta nisu u svojim procjenama preporučili nastavak glazbenog obrazovanja“. Nedoumice koje otvara ovaj nalaz zasigurno bi se mogle otkloniti opisnim dodatcima uz dobivene brojčane ocjene.

Rješenja drugih zemalja pokazuju mogućnosti kvalitetnoga katalogiziranja elemenata i postupaka vrednovanja sviranja i postizanja visoke ujednačenosti ispitnih kriterija bez narušavanja specifičnosti glazbeno-izvođačke umjetnosti. U Irskoj se, primjerice, Syllabus prema kojem se polaže ispit iz sviranja klavira pod okriljem Royal Irish Academy of Music i dobiva RIAM certifikat – revidira i modernizira svake četiri godine. Usporedno se izdaju i priručnici koji su sadržajno usklađeni s ispitnim zahtjevima. Određeno je maksimalno trajanje pojedinoga ispita, a predviđeni su i prilagođeni uvjeti za kandidate s posebnim potrebama (npr. čitanje nota s lista pomoću Brailleovoga notnoga pisma). Ispit uključuje sviranje ljestvica prema

ispitnim katalogima, izvedbu triju skladbi (u nižim razredima učenici ih biraju sami prema uputama iz Syllabusa, a u 7. 8. i senior razredu biraju po jednu skladbu s A, B i C popisa) i čitanje s lista. Od ukupno mogućih 100 bodova za prolaz je potrebno ostvariti 70 (Royal Irish Academy of Music, 2017.). Slično tome, dobivanje ABRSM certifikata pojedine glazbeno- obrazovne razine u Velikoj Britaniji također je pomno razrađeno. Posebni priručnici daju vrlo detaljna i jasna ispitna očekivanja i upute za pripremu, a na internetu su i ogledni video isjecci održanih ispita. Tako se ispit iz klavira u svih osam razreda, koliko je obuhvaćeno ABRSM certifikatima, sastoji od sviranja propisanih ljestvica u zadanom tempu, izvedbe triju skladbi – po jedne s A, B i C liste, sviranja s lista nepoznate skladbe i slušnoga testa. Od 150 mogućih bodova za prolaz na ispitu potrebno je ostvariti 100. Kriteriji vrednovanja datiraju iz 2014., a ispitni zahtjevi iz 2017. godine (ABRSM, 2017.).

Vrednovanje bi i u hrvatskim glazbenim školama trebalo bolje usustaviti te ujednačiti njegovo provođenje, a nastavne planove i programe na kojima se temelji – modernizirati. U tome, među ostalim, mogu pomoći i navedeni irski i britanski primjeri. Unaprijed dogovoreni kriteriji i pravila način su smanjivanja stresa ocjenjivačkoga postupka, dok je za podizanje metrijske i prognostičke vrijednosti ocjene potreban obuhvatniji način vrednovanja. Brojčana ocjena ne pruža potpunu informaciju o nečijim sviračkim kompetencijama pa valja razmisliti o njenom dopunjavanju opisnom ocjenom koja bi – na standardiziranom listu – dala detaljniji i objektivniji uvid u glazbene posebnosti učenika. Jer, valja ponoviti, 59,41 % ispitanih nastavnika sadašnji način ocjenjivanja sviranja ne smatra dovoljno objektivnim. Brojčano ocjenjivanje time ne gubi na važnosti. Naprotiv, ono kao element prosudbe ostaje sastavni dio vrednovanja kao što je to – barem prema dobivenim rezultatima ovog rada – i ispit iz sviranja.

Buduća, stručno intonirana reforma kao nužan kontinuirani proces svakoga obrazovnoga sustava i hrvatska je nužnost želi li se ići ukorak sa suvremenim obrazovnim sustavima usporedivih razvijenih zemalja. To je i prilika za moderniziranje dokimoloških rješenja u umjetničkom glazbenom obrazovanju, prilika koju treba pratiti sustavno osposobljavanje i usavršavanje nastavnika – jer nastavnici su oni koji će ta rješenja i primjenjivati.

Literatura

- ABRSM (2017.). *Our exams: Motivating students of all levels and ages*. Dostupno na <http://gb.abrsm.org/en/our-exams/>. Pristupljeno: 30.04.2017.
- Armstrong, T. (2006.). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.
- Atanasov Piljek, D. i Margetić, N. (2011.). Umjetničko djelo kao sredstvo evaluacije glazbenog sluha. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13 (4), 6-40.

- Brđanović, D. (2012.). Stavovi predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. *Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58 (27), 177-193.
- Brđanović, D. (2016.). *Glazbene sposobnosti, osobine ličnosti i obilježja okoline kao prognostički pokazatelji razvoja glazbene kompetencije*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2002.). Kvalitativno i kvantitativno vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. U: H. Vrgoč (ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 85-90). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bubljušić Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010.). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, 56 (24), 183-199.
- Europska komisija (2010.). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Dostupno na http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm. Pristupljeno: 28.12.2016.
- Europski parlament i Vijeće europske unije (2006.). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L (394), 10-18. Dostupno na <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&rid=1>. Pristupljeno: 22.03.2017.
- Europsko vijeće (2000.). *Presidency conclusions*. Dostupno na http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm. Pristupljeno: 23.09.2016.
- Europsko vijeće (2010.). *The conclusions of the European Council*. Dostupno na http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/council_conclusion_17_june_en.pdf. Pristupljeno: 03.01.2017.
- Gardner, H. (2005.). *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1994.). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Gojkov, G. (2009.). *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Grgin, T. (2001.). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grgin, T. (2002.). Metrijska vrijednost tradicionalnog ocjenjivanja znanja u školama. U: H. Vrgoč (ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 13-17). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Kadam-Bošnjak, S. (2013.). *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Kronja, J., Avlijaš, S., Matejić, V., Todić, D., Kovačević, A. i Branković, J. (2011.). *Vodič kroz strategiju Evropa 2020*. Beograd: Evropski pokret u Srbiji.
- Matijević, M. (2002.). Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svjetlu teorije kurikuluma. U: H. Vrgoč (ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 18-38). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Matijević, M. (2004.). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2009.). Vrednovanje. *Školske novine*, 11 (60), 5. Dostupno na http://www.skolskenovine.hr/upload/tjednik/11_100226040427.pdf. Pristupljeno: 19. 03.2017.
- Mrak, M. (2010.). The post-2010 Lisbon-type strategy - perspectives and challenges. U: V. Samardžija i H. Butković (ur.), *From the Lisbon strategy to Europe 2020* (str. 66-81). Zagreb: Institute for International Relations - IMO.
- Mužić, V. i Vrgoč, H. (2005.). *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

- MZO (2017.). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (pročišćeni tekst)*. Dostupno na <http://www.propisi.hr/print.php?id=8361>. Pristupljeno: 31.03.2017.
- MZOŠ (2006.). *Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole*. Zagreb: HDGPP.
- MZOŠ (2008.). *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole*. Zagreb: HDGPP.
- MZOŠ (2010.). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Dostupno na http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_06.pdf. Pristupljeno: 06. 03. 2017.
- MZOŠ (2011.a). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: MZOŠ.
- MZOŠ (2011.b). *Zakon o umjetničkom obrazovanju*. Zagreb: HDGPP.
- Pastuović, N. (2012.). *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2002.). *U potrazi za čarobnom svjetiljkom: psihologija samomotivacije*. Zagreb: IEP - D2.
- Royal Irish Academy of Music (2017.). *Music Syllabi*. Dostupno na <http://www.riam.ie/examinations/music-syllabi/>. Pristupljeno: 25.02.2017.
- Sietz, M. i Hallwachs, U. (1997.). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
- Stanić, I. i Borić, E. (2016.). *Mjerila ocjenjivanja u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
- Stevanović, M. (2002.). Stvaralačke strategije u ocjenjivanju učenika. U: H. Vrgoč (ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 105-108). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000.). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Tot, D. (2013.). *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Evaluation in musical education and educational reform: Attitudes of music school teachers towards the annual exam in instrument playing

Abstract

Contributing to the expected future reform of the Croatian education system, this paper tackles one of its segments - evaluation in music art education.

The paper examines the evaluation of music playing performances and final evaluation of instrument playing subjects in the annual exam of instrument playing in music schools, based on a convenience sample of 271 teachers of Croatian music schools, 108 (39.85%) of whom are male and 163 (60.15%) are female teachers, thus continuing the author's previous research (Brđanović, 2012) in this field. The aim of the paper was to determine whether the teachers support the present evaluation method or if they are in favour of some other method.

The t-test for independent samples has shown that there are no statistically significant differences between the attitudes towards the exam in instrument playing in music schools regarding the gender of the respondents. The only exception is the attitude that the exam is an opportunity for the competition among students, where male teachers showed statistically significant higher agreement ($t = 2.79$; $p = 0.006$) compared to the female group - with low arithmetic mean values of both groups. The one-way analysis of variance (ANOVA) between constructed groups (0-10; 11-24; 25 and more years) did not find any statistically significant differences in attitudes towards the exam compared to the number of the respondents' years of service. Most of the teachers (78.97%) support the present evaluation method of music playing, and the suggestions for improvement and/or changes do not go beyond the existing evaluation framework. Descriptive grading is suggested by 2.58% respondents, and a better systematic standardization of the evaluation by only 0.74%.

The overall research results suggest that additional and continuous teacher education is a necessary prerequisite for modernizing curricular solutions in the field of evaluation of music playing in music art education in Croatia.

Key words: music, music school, instrument playing exam, teachers' attitudes, education reform.