

Motivacija osnovnošolcev za glasbeni pouk

Povzetek

V prispevku so prikazani rezultati raziskave, s katero smo želeli ugotoviti motiviranost osnovnošolcev za glasbeni pouk. Izhajali smo iz Kellerjevega modela kakovostne motivacije PPZZ. Zanimalo nas je, kako so pri pouku glasbe zastopane vse štiri dimenzije kakovostne motivacije – pozornost, pomembnost, zaupanje in zadovoljstvo – ter kakšno je razmerje med njimi. V raziskavo je bilo vključenih 107 osnovnošolcev iz četrtil, petih, osmih in devetih razredov. Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v motiviranosti učencev za pouk glasbe glede na spol, razred, oceno pri glasbenem pouku v preteklem letu, predhodno glasbeno izobrazbo in glasbeno izobrazbo staršev. Na podlagi dobljenih rezultatov lahko govorimo o visoki stopnji motiviranosti osnovnošolcev za glasbeni pouk. Razlike v stopnji motiviranosti so se pokazale glede na spol, predhodno glasbeno izobrazbo in glasbeno izobrazbo staršev. Prav tako so vsi štirje kazalniki motiviranosti (po modelu PPZZ) nadpovprečno zastopani med anketiranci. Glasba torej igra pomembno vlogo tako v vsakdanjem življenju učencev kot tudi pri pouku šoli.

Ključne besede: motivacija, glasbena vzgoja, osnovna šola, Kellerjev model PPZZ

Abstract

The aim of the study was to establish the motivational level of students for music lessons in Slovene primary schools. The research was based on Keller's model of motivational quality. Our primary area of interest was how well the four dimensions of quality motivation were represented – attention, importance, trust and satisfaction, and in the relationship between these. The study was conducted on 107 pupils, in fourth, fifth, eighth and ninth grade level (58 girls, 49 boys). The goal of the study was to determine whether there are differences in the motivation of students for music lessons according to gender, grade level, assessment level in music subject and prior formal music education of the children and their parents. Results indicate a high level of motivation for music lessons among elementary school pupils. Differences in the level of motivation were confirmed for gender, prior musical education, and the musical education of the parents. All four dimensions of the motivational quality were above average. The results show that music plays an important role in the lives of students as well as during class in school.

Key words: motivational quality, music education, primary school, pupils

Uvod

Motivacija je eden ključnih dejavnikov v šolstvu. Temeljno vprašanje, ki se nam poraja ob tem, je, kaj motivira otroke za učenje in kako jih učitelji lahko motiviramo za učenje. Torej nas najprej zanimajo izvori motivacije, ki so lahko notranji ali zunanji, potem nas zanimajo razlike v intenzivnosti motivacije, zanima nas, zakaj svojo energijo usmerimo v določeno aktivnost, zakaj vztrajamo pri določeni aktivnosti, drugo pa opustimo ipd. Motivacija je glavno gonilo učnega procesa. Na eni strani je motivacija učitelja, ki s svojo osebnostjo, kompetentnostjo, metodami in oblikami dela posredno vpliva na motivacijo učencev v razredu. Učitelji začetniki kot enega izmed poglavitnih problemov, s katerimi se srečujejo na začetku svoje poklicne kariere, navajajo ravno vprašanje, kako motivirati učence. Vendar pa se tudi učitelji strokovnjaki včasih še znajdejo v položaju, ko imajo v razredu nemotiviranega posameznika ali pa je snov manj zanimiva in morajo najti vzrode motiviranja. Na drugi strani je motivacija učencev samih, ki izhaja iz njihovega zanimanja za določen predmet, iz njihovih osebnostnih značilnosti, sposobnosti, pričakovanj in vrednotenj.

To velja tudi za področje glasbene vzgoje, saj se morajo učitelji glasbene vzgoje še posebno zavedati pomena in vloge motivacije. Glavna naloga učiteljev glasbe je, da pri učencih čim prej odkrijejo interese, ki jih že imajo učenci, ter jih čim učinkoviteje vključijo v pouk glasbe. Seveda je pomembno tudi to, da skušajo razvijati nove interese za glasbo in glasbene vsebine. Učitelj se mora truditi, da snov čim bolj približa učencem – sprva prek začetne zunanje motivacije, ki pa mora vse bolj prehajati v notranjo, saj na podlagi te učenci opravljajo glasbene dejavnosti z zadovoljstvom in ne le iz nujnosti.

Za začetek naj omenimo, da se je mnogo avtorjev ukvarjalo in se še danes ukvarja s pojmom motivacije. Prav zaradi tega obstaja mnogo različnih definicij motivacije, ki jih Pintrich in Schunk (1996, str. 9) povzameta v eno: »Motivacija je proces, pri katerem je cilj usmerjena dejavnost spodbujana in trajna.« Ta definicija je obče sprejeta, ker zajema vse značilnosti motivacijskega procesa.

Avtorica, ki je v slovenskem prostoru vodilna raziskovalka na področju glasbene motivacije, je Branka Rotar - Pance. Na podlagi že postavljenih definicij je oblikovala definicijo motivacije za glasbeno izobraževanje, ki se glasi: »V motivacijo za glasbeno izobraževanje štejemo vse, kar posameznika aktivira za študij glasbe, mu določa intenzivnost in trajanje ter ga usmerja k zastavljenim ciljem« (Rotar - Pance, 1996, str. 12).

Na področju glasbene motivacije so se raziskovalci usmerili predvsem na preučevanje učenčevih prepričanj (Asmus, 1986), spretnosti (Asmus & Harrison, 1990), samopodobe (Amus, 1988), ciljne strukture (Austin, 1991), atribucij (Austin & Vi-

spoel, 1998), pričakovanj glede izvedbe (Schmidt, 2005), vključenosti staršev (Zdinski, 2002). Martin (2008) je ugotovil, da imata glasbena in športna dejavnost nekatere skupne dimenzije, kot so samoučinkovitost, vztrajnost in izogibanje neuspehu, ki so njuno glavno motivacijsko gonilo.

Pri pouku glasbene vzgoje so prisotne vse tri poglavitne oblike motivacije; notranja, zunanja in storilnostna. Raziskave kažejo, da so mlajši otroci odvisni predvsem od zunanje motivacije (Zdinski, 1996), sčasoma pa notranja motivacija postane močnejši dejavnik, ki vpliva na učenčevo vztrajnost (Asmus & Harrison, 1990; Davidson, Sloboda & Howe, 1995–1996). Glasba je že po svoji naravi tesno povezana s človekovo notranjo motivacijo, saj ga v različnih oblikah spremlja od rojstva do smrti. Kadar se posameznik v procesu glasbenega izobraževanja ukvarja z neko glasbeno nalogo oziroma dejavnostjo zato, ker ob njej uživa in doživlja notranje zadovoljstvo, je zanjo notranje motiviran. Kadar pa se posameznik glasbeno izobražuje in sodeluje pri pouku glasbe zato, da bi ustregel svojim staršem, da bi se izkazal in da bi bil nagrajen za to dejavnost, ga pri delu vodi zunanja motivacijska orientacija (Rotar - Pance, 2006). Najpogostejša sredstva, ki podpirajo zunanjo motivacijo tudi v glasbenem izobraževanju, so pohvala, graja, nagrada, kazni, ocene, povratne informacije, sodelovanje in tekmovanje (Rotar - Pance, 1995). Most med notranjo in zunanjo motivacijo je storilnostna motivacija, ki se nanaša na posameznikove težnje po dosežkih pri glasbenih dejavnostih, s katerimi se ukvarja. V različnih storilnostnih okoliščinah se pri vsakem učencu običajno prepletata dva vidika: želja po glasbenem uspehu in strah pred glasbenim neuspehom (Rotar - Pance, 1995).

Notranja motivacija izhaja torej iz otrokovih notranjih vzgibov, iz njegove radovednosti, interesov in občutkov zadovoljstva ob glasbeni dejavnosti. Zunanja motivacija pa je močno odvisna od socialnih dejavnikov, najprej staršev, nato učiteljev in vrstnikov. Za otrokovo motivacijo na glasbenem področju je pomembno, da starši otroka pri odkrivanju zvočnega sveta ne omejujejo, saj se v nasprotnem primeru njegove glasbene sposobnosti ne bodo razvile, ker jih ne bo smel ali mogel aktivirati. Pomemben je tudi otrokov položaj v družini, saj otrok svoje motive, stališča, aspiracije, želje in interese pogosto razvija na podlagi identifikacije s starši, z brati, s sestrami. To pomeni, da se, če so ti glasbeno aktivni (profesionalno, amatersko) in spodbujajo družinsko muziciranje, v otroku razvijejo motivi za glasbeno delovanje in izobraževanje. Na otrokovo motivacijo za glasbeno izobraževanje pa bistveno vpliva tudi ekonomski položaj družine, ki v veliki meri določa, ali bodo otroci sploh imeli možnost glasbenega izobraževanja (Rotar - Pance, 1994). Predvsem od obdobja adolescence naprej se poveča vpliv vrstnikov, s katerimi otrok pri raznih glasbenih dejavnostih sodeluje, tekmuje in jih posnema. Če so mladostnikovi vrstniki navdušeni nad dejavnostmi pri pouku glasbe in nad glasbo na

splošno in se tudi ukvarjajo z njo, potem bodo tudi sami ohranjali motivacijo za glasbeno delovanje in izobraževanje. Če pa so vrstniki zainteresirani za druge dejavnosti, bodo s tem vplivali na posameznika in zmanjšali njegovo glasbeno motivacijo. Le če je posameznik za glasbene dejavnosti visoko notranje motiviran, ne bo podlegel negativnim vplivom vrstnikov, ki bi ogrozili njegovo motivacijo (Rotar - Pance, 2006).

Na glasbenoizobraževalno motivacijo otrok odločilno vplivajo glasbeni pedagogi. Ker je vsak učenec za glasbo motiviran drugače, morajo učitelji čim globlje spoznati učenčeve osebne karakteristike, motive in cilje ter jih kreativno vključevati v glasbenoizobraževalne strategije (Rotar - Pance, 1994). Glasbeni pedagogi bi se morali bolj zavedati pomena motivacije pri pouku glasbe. Glasbeni pouk je v veliki prednosti pred drugimi, saj je usmerjen k intrinzični naravnosti učencev. Vsak posameznik je naravno vsaj malo motiviran za glasbo, ki ga spremlja v življenju. Učitelji morajo torej čim prej odkriti obstoječe interese učencev in jih razvijati v nove interese za glasbene dejavnosti in vsebine (Rotar - Pance, 1995).

MacIntyre, Potter in Burns (2012) so na podlagi Gardnerjevega socioizobraževalnega modela (Gardner, 2005, 2010) oblikovali socioizobraževalni model glasbene motivacije. Ta predvideva, da na glasbeno motivacijo vplivajo 1) odnos do učne okoliščine, ki zajema čustvene odzive na različne vidike pouka in ga lahko morda najbolj lahko povzamemo v smislu razrednega vzdušja, kakovosti in dostopnosti učnih gradiv, kurikula, učiteljev, 2) integrativnost, ki se nanaša na medsebojno povezanost članov skupine, 3) pragmatična orientiranost, ki se nanaša na uporabnost pridobljenega znanja. Gardner (2009) je predvidel, da imajo dobro motivirani posamezniki pozitiven odnos do učnega procesa, željo po učenju in so pripravljene vložiti trud v določeno dejavnost. V Gardnerjevem modelu (2005) je torej motivacija opredeljena z vidika odnosa do učnega procesa, interesa oz. želje za učenje in vloženega truda.

Raziskava, ki jo je o vplivu poglavitnih socialnih akterjev (staršev, učiteljev in vrstnikov) izvedla leta 2007 Veronica Sichivisa, je pokazala, da starši najpomembneje vplivajo na oblikovanje izvajalčeve glasbene samopodobe, kar nadalje vpliva na otrokovo motivacijo za glasbeno dejavnost. Starševska podpora je vključevala na eni strani skupno obiskovanje koncertov, igranje glasbila, zadovoljstvo ob petju, igranju ali poslušanju glasbe, na drugi strani pa obiskovanje otrokovih nastopov, pogovore z otrokom o glasbi ter odobravanje in podporo otrokove glasbene dejavnosti.

O'Neill in McPherson (2002) sta pri razlagi motivacije pri glasbenikih izhajala iz petih različnih motivacijskih teoretičnih izhodišč: 1) iz teorije pričakovane vrednosti (Eccles s sod., 1983), 2) iz teorije samoučinkovitosti (Bandura, 1997), 3) iz teorije zanosa (Csikszentmihalyi, 1990), 4) iz atribucijske teorije (Wei-

ner, 1986, 1992) in 5) iz teorije odličnostne motivacije (Dweck, 2000). Poudariti je treba, da sta avtorja izhajala iz motiviranosti otrok v glasbenih šolah, tako da je treba iskati ustrezne vzporednice z motiviranostjo otrok za glasbeni pouk v osnovnih šolah. Nekateri koncepti so prenosljivi, drugi tudi ne.

S teorijo pričakovane vrednosti sta zgoraj navedena avtorja skušala odgovoriti na vprašanje, zakaj se otroci odločijo za učenje določenega glasbila. Za osnovnošolsko okolje bi lahko to vprašanje razširili na vprašanje, zakaj so osnovnošolci zainteresirani za glasbeni pouk in kje prepoznavajo uporabno vrednost pridobljenega glasbenega znanja za svojo prihodnost (Pintrich & Schunk, 1996). Model upošteva štiri komponente: prva se nanaša na to, kako pomembno se zdi otroku, da se izkaže pri glasbenem pouku, druga komponenta govori o tem, kakšno stopnjo zadovoljstva v otroku ustvarja glasbena dejavnost, tretja komponenta se navezuje na otrokovo doživetje, kako pomembno je pridobljeno glasbeno znanje za njegovo prihodnost in za njegovo poklicno kariero, četrta komponenta pa govori o tem, koliko truda je treba vložiti, da bi bili uspešni pri glasbenem pouku. Zanimivo je, da so že štiri- in petletniki sposobni presoditi in usklajevati svojo motivacijo z navedenimi komponentami. To je bilo potrjeno tako na področju matematike in maternega jezika (Eccles idr., 1998; Wigfield idr., 1997 povzeto po O'Neill in McPherson, 2002), kot tudi na področju učenja glasbila (McPherson, 2000; Cooke & Morris, 1996, povzeto po O'Neill in McPherson, 2002).

Koncept samoučinkovitosti se navezuje na otrokova prepričanja o tem, kako dober je lahko pri določeni dejavnosti, v našem primeru glasbeni. Gre za otrokova prepričanja o tem, kako sposoben je doseči želene rezultate pri glasbenem pouku. Ta prepričanja vplivajo na trud, ki ga je otrok pripravljen vložiti v določeno dejavnost. Če na primer otroku že na začetku damo vedeti, da nima poslušati ali občutka za ritem, mu bomo že v osnovi zbili motivacijo, da bi vložil trud v glasbeno dejavnost, saj bo menil, da nima smisla. Poleg prepričanj o lastni sposobnosti pa znotraj koncepta samoučinkovitosti igra pomembno vlogo subjektivno vrednotenje določene naloge. O'Neill je ugotovila (1999b, povzeto po O'Neill in McPherson, 2002), da je to subjektivno vrednotenje za motivacijo celo pomembnejše kot to, kako otrok zaznava svoje sposobnosti. Ecclesova in Harold (1992, povzeto po O'Neill in McPherson, 2002) sta to utemeljila na podlagi dejstva, da je zaznavanje vrednosti povezano z bolj stabilnimi prepričanji o značilnostih posameznikove samopodobe, medtem ko so prepričanja o lastni učinkovitosti manj stabilna in variirajo glede na okoliščine.

Teorija zanosa (Csikszentmihalyi, 1990) nam v motivacijskem smislu pomaga pri razumevanju, kdaj nam lahko določena dejavnost da največjo mero zanosa. Po Csikszentmihalyivih ugotovitvah, gre za optimalno delovanje takrat, ko je izziv (npr.

težavnost) naloge v ravnovesju s posameznikovimi sposobnostmi. Kar pomeni, da je treba težavnost regulirati individualno, če želimo, da je otrok pri določeni dejavnosti uspešen. Na tem področju sta v slovenskem prostoru pri glasbenikih izvedli raziskavo Smolej-Fritz in Avsec (2007), ki sta ugotovili, da je ravnovesje med izzivom in sposobnostmi pomemben prediktor negativne emocionalnosti pri glasbenikih.

Naslednje teoretično izhodišče je atribucijska teorija, ki odgovarja na vprašanje, katerim vzrokom učenec pripisuje svoj uspeh/neuspeh. Največ je na tem področju naredil Weiner (1986, 1992), ki je ugotovil, da nista pomembna učenčev dejanski uspeh ali neuspeh, temveč učenčevo doživljanje uspešnosti oz. neuspešnosti. Obstajajo primeri, ko je otrok uspešen, pa ima v sebi občutek neuspeha in to znižuje njegovo motivacijo, po drugi strani pa obstajajo tudi posamezniki, ki niso tako uspešni, pa imajo občutek uspešnosti in so zato bolj motivirani. Stipek (1998) je preučeval vzročne atribucije pri glasbenikih in prišel do ugotovitev, da glasbeniki svoj uspeh najpogosteje pripisujejo svojim sposobnostim, sledi vložen trud, manj splošne atribucije pa so, da so glasbeniki svoj uspeh pripisali sreči, zahtevnosti naloge ali strategiji vadbe. Mc Cormick (2000) je ugotovil, da je več kot 50 odstotkov učencev glasbila, starih osem do osemnajst let, pripisalo svoj uspeh na končnem izpitu iz glasbila vloženemu trudu.

Kot zadnje izhodišče predstavljamo motivacijo odličnosti, ki odgovarja na vprašanje, kako prepričan sem sam vase oz. kako samozavesten sem. Dweck s sod. (2000) je ugotovila, da lahko govorimo o adaptivnih in maladaptivnih vzorcih motivacije k odličnosti. Adaptivni vzorec učencu pomaga, da tudi ob morebitnem neuspehu vidi v tem priložnost za svoj napredek, maladaptivni vzorec pa je značilen za posameznike, ki nimajo občutka nadzora nad položajem in ob neuspehu hitro odnehajo. Zaskrbljujoče je, da obstaja kar nekaj zelo sposobnih učencev, ki doživljajo občutek nemoči (Dweck, 2000).

Sedaj, ko smo postavili teoretične temelje glasbeni motivaciji, pa preidimo konkretno na področje motivacije za glasbeni pouk v osnovnih šolah. Obsežno raziskavo na tem področju sta leta 2010 izvedla McPherson in O'Neill s sod. Raziskava je bila izvedena na vzorcu 21.143 učencev, starih devet do enaindvajset let, v osmih različnih državah. Rezultati so pokazali, da je glasba kot učni predmet precej manj cenjena v primerjavi z drugimi predmeti in da jo na splošno učenci dojemajo kot manj zahteven predmet. Učenci so poročali tudi o nizkih prepričanjih o lastni kompetentnosti na glasbenem področju. Ta prepričanja o lastni učinkovitosti pri pouku glasbe so upadala z leti. Učenke so v primerjavi z učenci poročale o višjih kompetencah in vrednotenju glasbene dejavnosti, prav tako so dojemale v primerjavi z dečki glasbeno aktivnost kot manj zahtevno. Učenci, ki so obiskovali glasbeno šolo, so imeli po pričakovanjih višji občutek kompetentnosti za glasbo, ki so

jo tudi višje vrednotili, in je niso zaznavali kot manj zahteven predmet. Na splošno se je izkazalo, da so bili vsi učenci, ki so se z glasbo aktivno ukvarjali tudi zunaj šolskega okolja (učenje glasbila, petje v zborih) bolj motivirani ne samo za glasbeni pouk, temveč tudi za vse druge predmete.

Pri pouku glasbe se lahko učitelji poslužujejo različnih načinov motiviranja, pri čemer je zelo uporaben Kellerjev model PPZZ, ki povezuje sestavine:

- ki vstopajo v učno situacijo;
- ki se dogajajo med samim učenjem in
- ki so posledica učenja (Marentič Požarnik, 2003).

Pomembno pri vsem tem je, da učitelje vodi vprašanje, *kako povečati kakovost motivacije in ne kako motivirati učence*, saj pri tem mislimo na to, da vsi učenci niso enaki: medtem ko pri nekaterih spodbujamo že obstoječe interese, je pri drugih naš cilj, da jih sploh pripravimo do učenja (Marentič Požarnik, 2003). Model motiviranja PPZZ je sestavljen iz štirih sestavin. To so pozornost, pomembnost, zaupanje in zadovoljstvo.

Sestavine	Strategije
POZORNOST (pridobiti, vzdrževati)	Uporaba novosti, presenečenja Zanimivi problemi Raznolikost
POMEMBNOST (povečati)	Uporabnost znanja Povezovanje z izkušnjami, interesi Povezovanje z osebnimi cilji Zadovoljitev potreb Priložnost za sodelovanje
ZAUPANJE (v lastne zmožnosti, zgraditi)	Jasni cilji – pričakovanje uspeha Priložnost za doseganje izzivalnih ciljev Možnost nadzora nad lastnim učenjem Prava mera pomoči Podrobne povratne informacije
ZADOVOLJSTVO (spodbuditi)	»Naravne« posledice Priznanje, pohvala, ocena Povezati dosežke s pričakovanji

Tabela 1 | Model motiviranja PPZZ (Driscoll, 1993, po Marentič Požarnik, 2003, str. 201)

Za izvedbo naše raziskave smo se odločili, ker v Sloveniji ni bilo narejenih veliko študij na temo motivacije za glasbeni pouk v osnovnih šolah. Raziskave, ki so bile opravljene, so bile osredinjene bodisi na populacijo učiteljev glasbenega pouka (Rotar - Pance, 2006, 1999, 1994), bodisi na glasbo kot motivacijsko sredstvo v osnovnih šolah (Habe, Delin, 2010). Z našo raziskavo smo se osredinili na učence. Zanimalo nas je, kako so osnovnošolci motivirani za pouk glasbe v primerjavi z motiviranostjo pri drugih predmetih, kaj jih pri glasbenem pouku motivira najbolj, ali obstajajo razlike v motiviranosti za glasbeni pouk glede na spol in starost, ali na njihovo stopnjo motivacije vpliva ocena pri glasbenem pouku v preteklem letu, predhodna glasbena izobrazba in glasbena izobrazba staršev. Največji podatek pa je bil na ugotavljanju štirih kazalnikov kakovostne motivacije: pozornosti, pomembnosti, zaupanja in zadovoljstva. Na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč smo predvideli:

- H1: obstaja podpovprečna stopnja motiviranosti za pouk glasbe pri osnovnošolcih;
- H2: obstaja večja motiviranost za pouk glasbe pri dekletih kot pri fantih;
- H3: obstaja večja motiviranost za pouk glasbe pri učencih razredne kot pri učencih predmetne stopnje;
- H4: učenci z boljšo oceno pri glasbenem pouku v preteklem letu ali polletju imajo večjo motivacijo za glasbeni pouk;
- H5: obstaja večja motiviranost za pouk glasbe pri učencih, ki obiskujejo glasbeno šolo;
- H6: učenci, katerih starši so glasbeno izobraženi, so bolj motivirani za glasbeni pouk;
- H7: učenci, ki jim glasba pomeni pomemben del njihovega vsakdanjika, so bolj motivirani za glasbeni pouk.

Metodologija

Udeleženci

Raziskava je bila izvedena na 107 učencih različnih osnovnih šol štajerske regije. Vzorec je zajemal učence četrtil, petih, osmih in devetih razredov. V vzorcu je bilo 58 deklic in 49 dečkov.

Inštrumenti

Anketni vprašalnik je bil oblikovan v namen raziskave na podlagi Kellerjevega modela kakovostne motivacije. Na začetku je vseboval vprašanja o demografskih podatkih, kot so spol, razred, ocena pri glasbenem pouku, glasbena izobrazba učencev in staršev. Sledila so vprašanja o motiviranosti učencev za pouk glasbe ter trditve, s katerimi smo ugotovili, v kolikšni meri so zastopani posamezni kazalniki motivacije. Potrjene so bile ustrezne psihometrične karakteristike vprašalnika.

Postopek

Po predhodnem individualnem pogovoru z ravnateljicami osnovnih šol je bilo najprej izvedeno sondažno anketiranje (20 anket). Po pregledu in ugotovitvah smo opravili pravo anketiranje. Podatki so bili obdelani s pomočjo statističnega programa SPSS. Izračunani so bili osnovni deskriptivni parametri, za preizkušanje pomembnosti razlik med neodvisnimi vzorci je bil uporabljen t-test.

Rezultati in interpretacija

Analiza motivacije učencev za pouk glasbe

	N	M	SD	Min.	Maks.
Stopnja motiviranosti za glasbeni pouk	107	97,03	26,822	28	140

Tabela 2 | Osnovna deskriptivna statistika (aritmetična sredina, standardni odklon, minimum, maksimum) za stopnjo motiviranosti učencev za glasbeni pouk

Izračunana aritmetična sredina znaša 97,03. To nam daje vedeti, da imajo učenci dokaj visoko stopnjo motivacije za glasbeni pouk. Delež aritmetične sredine, ki ga zavzema standardni odklon, je dokaj visok (27,7 %), zato se motiviranost učencev glede na odgovore giblje od skrajnega minimuma do maksimuma. Stopnja motiviranosti učencev za glasbeni pouk znaša 69,3 odstotka, na podlagi tega lahko govorimo o kar visoki stopnji motiviranosti učencev za glasbeno vzgojo. Ta podatek je zelo razveseljav, saj tuje raziskave v povprečju kažejo obraten trend (McPherson & O'Neill, 2010). Prav tako je pohvalno, da se glasba pri rangiranju glede na priljubljenost šolskih predmetov med sedemnajstimi predmeti v slovenskih osnovnih šolah nahaja na tretjem mestu (Tandler, 2010). Je pa res, da je na drugi strani navedena na petem mestu med najmanj priljubljenimi predmeti, kar pomeni, da še obstaja maneverski prostor za izboljšanje kakovosti motivacije pri pouku glasbe.

Z izračunom Pearsonovega korelacijskega koeficienta ($r = 0,640$, $p = 0,000$) smo ugotovili tudi, da so učenci, za katere je glasba v vsakdanjem življenju pomembna vrednota in ji pripisujejo veliko pomembnost, bolj motivirani za glasbeni pouk.

Ali obstajajo razlike v stopnji motiviranosti glede na spol?

Spol	N	M	SD	F	P	Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
						t	P
Moški	49	85,90	29,072	7,098	0,09	-4,251	0,000
Ženski	58	106,43	20,729				

Tabela 3 | Izid t-preizkusa proučevanja razlik v stopnji motiviranosti za pouk glasbe glede na spol

Iz tabele je razvidno, da obstaja med fanti in dekleti statistično pomembna razlika v stopnji motiviranosti za pouk glasbe. Dekleta so bolj motivirana za pouk glasbe kot fantje. Hkrati so fantje, v primerjavi z dekleti, dosti bolj variabilno ocenili motiviranost za glasbeni pouk. Vzroke za večjo motiviranost deklet za glasbeni pouk bi lahko iskali v sami vzgoji in v okolju, na kar opozarja tudi Boekarts (1986; po Pečjak in Košir, 2003), saj se od deklet na splošno pričakuje, da so marljivejše in bolj predane učenju in delu. Dosti bolj želijo ustreči pričakovanjem okolice in so zato bolj navdušene za glasbeni pouk. Prav tako pa lahko ugotovitev, da dekleta izkazujejo višjo stopnjo motivacije za glasbeni pouk, podkrepimo z raziskavo Standleya (1995, v Habe, 2005), v kateri je ugotovil, da so učinki glasbe večji pri ženskah kot pri moških.

Razlika v stopnji motiviranosti za glasbeni pouk med učenci razredne in predmetne stopnje ni statistično značilna. To pomeni, da so tako učenci razredne stopnje kot tudi učenci predmetne stopnje približno enako motivirani za glasbeni pouk.

Razred	N	M	SD	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Razredna stopnja – 4., 5. razred	56	96,46	25,923	0,317	0,575	-0,227	0,821
Predmetna stopnja – 8., 9. razred	51	97,65	28,022				

Tabela 4 | Izid t-preizkusa proučevanja razlik v stopnji motiviranosti za pouk glasbe glede na razred

Ocena pri glasbeni vzgoji	N	M	SD	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Zadostno, dobro	6	72,50	28,960	0,091	0,763	-2,354	0,020
Prav dobro, odlično	101	98,49	26,123				

Tabela 5 | Izid t-preizkusa proučevanja razlik v stopnji motiviranosti za pouk glasbe glede na oceno pri glasbenem pouku v preteklem letu oz. polletju

Razlika v stopnji motiviranosti za glasbeni pouk med učenci z različnimi ocenami pri pouku glasbe se je pokazala kot statistično značilna. To pomeni, da imajo učenci s slabšo oceno pri pouku glasbe nižjo stopnjo motiviranosti za glasbeni pouk kot učenci z boljšo oceno. To je bilo potrjeno tudi z izračunom korelacijskega koeficienta med oceno in stopnjo motiviranosti ($r = 0,224$, $p = 0,020$). Razlika je bila pričakovana, saj je ocena sredstvo zunanje motivacije. Ocena je lahko pozitivni oz. negativni zunanji motivator. Učenci z boljšimi ocenami so tako tudi bolj motivirani za glasbeni pouk kakor učenci z nižjimi. Ta ugotovitev se sklada tudi z raziskavo Puklek - Levpušček (2001), ki je pokazala, da so učno uspešnejši učenci (učenci z boljšimi ocenami) bolj notranje motivirani za pouk in učenje, doživljajo se kot bolj učinkovite in imajo več možnosti za samostojne odločitve pri učenju.

Prisotnost glasbene izobrazbe	N	M	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Formalna glasbena izobrazba	28	102,21	22,984	2,682	0,104	1,193	0,236
Brez formalne glasbene izobrazbe	79	95,19	27,960				

Tabela 6 | Izid t-preizkusa proučevanja razlik v stopnji motiviranosti za pouk glasbe glede na predhodno glasbena izobrazbo

Kot kaže izid t-preizkusa, razlika v stopnji motiviranosti za glasbeni pouk med učenci s formalno glasbena izobrazbo in tistimi brez formalne glasbene izobrazbe ni statistično značilna. To pomeni, da so tako učenci, ki obiskujejo formalno izobraževanje, kot tudi učenci brez formalne izobrazbe za glasbeni pouk približno enako motivirani. Glasbena izobrazba torej nima vpliva na motivacijo pri pouku glasbe. To je presenetljivo, saj je običajno zaslediti, da so učenci, ki imajo formalno glasbeno izobrazbo, tudi bolj motivirani pri pouku glasbe (McPherson & O'Neill, 2010).

Glasbena izobrazba staršev	N	M	SD	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Da	29	106,45	24,582	0,756	0,387	2,258	0,026
Ne	78	93,53	26,922				

Tabela 7 | Izid t-preizkusa proučevanja razlik v stopnji motiviranosti za pouk glasbe glede na glasbena izobrazbo staršev

Iz tabele je razvidno, da je razlika v stopnji motiviranosti za glasbeni pouk med učenci z različno glasbeno izobraženimi starši statistično značilna. To pomeni, da so učenci, katerih starši so glasbeno izobraženi, bolj motivirani za glasbeni pouk kot učenci z glasbeno neizobraženimi starši. To lahko razumemo tako, da so starši zunanji motivator, ki vpliva na učence in jih bodisi bolj bodisi manj motivira za glasbeno vzgojo. Razvidno je, da imajo glasbeno izobraženi starši močnejši vpliv na učence. Ta rezultat se sklada z ugotovitvijo Branke Rotar - Panče (2006), ki pravi, da so starši otroku vzgled in če so glasbeno izobraženi, s tem pogosto vplivajo tudi na otroka, da se tudi pri njem razvijejo motivi za glasbeno delovanje in izobraževanje.

Glasbene aktivnosti	N	M	s	Min.	Maks.
Prepevanje pesmi	107	3,25	0,922	1	4
Učenje glasbene teorije	107	2,32	1,087	1	4
Učenje glasbene zgodovine	107	2,26	1,136	1	4
Igranje na lastna in Orffova glasbila	107	2,50	1,185	1	4
Poslušanje glasbe	107	3,42	0,901	1	4
Ogled videoposnetkov	107	3,40	0,920	1	4

Tabela 8 | Osnovna deskriptivna statistika (aritmetična sredina, standardni odklon, minimum, maksimum) za zainteresiranost učencev za izvajanje glasbenih aktivnosti

Iz tabele, v kateri so navedene aktivnosti učencev pri pouku glasbe, je razvidno, da so učenci najbolj zainteresirani za poslušanje glasbe, kar pomeni, da je 85,5 odstotka anketiranih učencev zelo zainteresiranih za to dejavnost. Tej aktivnosti sledi ogled videoposnetkov ter prepevanje pesmi. Najmanj za-

interesirani so učenci za učenje glasbene zgodovine (56,5 %) in glasbene teorije (58 %). Dejavnosti, ki sta med učenci najbolj priljubljeni, sta torej poslušanje glasbe in ogled videoposnetkov. Rezultati potrjujejo raziskavo B. Rotar - Pance in A. Pesek (2010), ki sta ugotavljali povezavo med glasbeno vzgojo in sodobnimi mediji (video, računalnik, internet). Ugotovili sta, da so sodobni mediji pri glasbeni vzgoji še dokaj neuveljavljeni, so pa med učenci zelo priljubljeni; močno povečajo zainteresiranost učencev za glasbene dejavnosti in so pomemben dejavnik razumevanja glasbenih vsebin med učenci.

Značilnosti, ki vzbujajo interes za pouk glasbe	N	M	s	Min.	Maks.
Osebnostne značilnosti učitelja	107	3,40	0,878	1	4
Način podajanja učne snovi	107	3,14	1,014	1	4
Oblike in metode dela	107	3,17	0,956	1	4
Glasbena kompetentnost in spretnost učiteja	107	3,11	1,022	1	4

Tabela 9 | Osnovna deskriptivna statistika (aritmetična sredina, standardni odklon, minimum, maksimum) po učiteljevih značilnostih, ki učencem vzbujajo interes za pouk glasbe

Iz tabele je razvidno, da so za učence pri pouku glasbe najpomembnejše osebnostne značilnosti učitelja. To pomeni, da je zanje zelo pomembno, da je učitelj prijazen, zabaven, da ima smisel za humor ipd. Na drugo mesto so učenci kot zelo pomembno značilnost uvrstili oblike in metode dela. Na tretjem mestu po pomembnosti so uvrstili način podajanja učne snovi, ki mora biti čim bolj sistematičen, jasen in zanimiv. Iz odgovorov učencev je razvidno, da so aritmetične sredine pri vseh odgovorih visoke, kar kaže na to, da jim vse naštetje učiteljeve značilnosti bodisi zelo ali srednje vzbujajo interes za pouk glasbe ter da je zelo majhen delež učencev, katerim te značilnosti sploh ne vzbujajo interesa oz. ga vzbujajo malo. V naši raziskavi je razvidno, da so učencem metode in oblike dela zelo pomembne, da bi si želeli, da bi bile te različne, raznovrstne, kar se sklada tudi z raziskavo B. Rotar - Pance in A. Pesek (2010), v kateri sta ugotovili, da ima uporaba multimedije velik vpliv na motiviranost učencev pri pouku glasbe.

Zap. št.	Mnenje učencev	f	f %
1	Več petja	50	47
2	Spoznavanje glasbil in igranje nanje	37	35
3	Ogled filmov in oddaj	24	22
4	Poslušanje popularne glasbe	20	19
5	Bolj veselo in sproščeno vzdušje	10	9
6	Obiskovanje prireditev in koncertov	10	9

Tabela 10 | Število (f) in strukturni odstotki (f %) vseh učencev po željah, povezanih s poukom glasbe

Učenci so na vprašanje, česa bi si želeli pri pouku glasbe, da bi bil zanje še bolj zanimiv, kot najpogostejši odgovor navedli,

da si želijo več petja (47 %). Kot drugi najpogostejši odgovor navajajo, da želijo več ogledov oddaj in filmov. Ta ugotovitev se sklada z ugotovitvijo B. Rotar - Pance in A. Pesek (2010), ki sta v svoji raziskavi o povezavi multimedije in glasbene vzgoje prišli do spoznanja, da ogled videoposnetkov in filmov povečuje motivacijo učencev za glasbo. Naslednji odgovor se je nanašal na poslušanje popularne glasbe. Tu se je pokazal tudi pomen glasbe v vsakdanjem življenju, ki ga učenci skušajo združiti z glasbenim poukom.

Zap. št.	Mnenje učencev	f	f %
1	Klepet in nesodelovanje sošolcev, saj s tem motijo pouk	41	39
2	Preveč teorije in glasbene zgodovine	17	16
3	Premalo petja	11	10
4	Preveč učenja na pamet	9	8

Tabela 11 | Število (f) in strukturni odstotki (f %) vseh učencev po motečih dejavnikih pri pouku glasbe

Učence pri pouku glasbe najbolj moti klepet sošolcev, ki s tem motijo pouk. Iz tega odgovora je razvidno, da v vsakem razredu obstaja nekaj učencev, ki jih glasba sploh ne zanima in raje klepetajo, kot da bi poslušali in sodelovali. Na drugo mesto so učenci kot moteč dejavnik uvrstili preobširno učenje teorije in glasbene zgodovine. Na tretjem mestu pa učence moti to, da pri urah glasbe premalo pojejo.

Analiza kazalnikov kakovostne motivacije

	N	M	SD	Min.	Maks.
Prvi kazalnik motiviranosti – pozornost	107	23,07	7,367	7	35
Drugi kazalnik motiviranosti – pomembnost	107	23,50	7,471	7	35
Tretji kazalnik motiviranosti – zaupanje	107	22,83	6,423	6	30
Četrty kazalnik motiviranosti – zadovoljstvo	107	27,64	7,453	8	40

Tabela 12 | Osnovna deskriptivna statistika (aritmetična sredina, standardni odklon, minimum, maksimum) za kazalnike motiviranosti za glasbeni pouk

Aritmetična sredina za prvi motivacijski kazalnik znaša 23,07. To pomeni, da učenci na splošno ocenjujejo, da pouk glasbe v povprečju pritegne dokaj visoko **pozornost** učencev. Prisotnost kazalnika pozornosti je 65,9 odstotka. Učitelji glasbe torej vnašajo v pouk precej novosti, zanimivosti, presenečenja, uporabljajo različne metode in oblike dela ter ustvarjajo dinamičen potek dela.

Statistično pomembne razlike so se pokazale glede na spol ($t = -3,970$, $p = 0,000$), pri čemer so dekleta navajala večjo zastopnost pozornosti kot kazalnika motiviranosti kot dečki, in

glede na oceno pri glasbenem pouku v preteklem letu oz. polletju ($t = -2,538$, $p = 0,013$), pri čemer so posamezniki z odlično in s prav dobro oceno navajali večjo stopnjo pozornosti kot učenci z dobro in zadostno oceno.

Aritmetična sredina za drugi kazalnik motivacije znaša 23,50. Delež aritmetične sredine, ki ga zavzema standardni odklon, je kar visok (32,0%), kar pomeni, da učenci ocenjujejo **pomembnost** dokaj variabilno. Prav zaradi tega se vrednosti gibljejo od minimuma do maksimuma. Pomembnost je kazalnik, ki je pri učencih izražen v 67,1 odstotka, kar kaže na to, da je med njimi dokaj močno prisotna.

Statistično pomembne razlike so se pokazale glede na spol ($t = -3,720$, $p = 0,000$), oceno pri glasbenem pouku v preteklem letu ($t = -2,113$, $p = 0,037$) oz. polletju in glasbeno izobrazbo staršev ($t = 2,274$, $p = 0,025$). Dekletom se v primerjavi s fanti zdi snov, ki se jo učijo, uporabnejša in pomembnejša, jih navdušuje in jim daje možnost sodelovanja. Razlog za takšen rezultat bi lahko bil v tem, da so dekleta za učenje bolj motivirana kot fantje.

Učencem z boljšo oceno pri pouku glasbe se zdi snov, ki se jo učijo, pomembna in uporabna, v učenju vidijo možnost povezovanja s predhodnim znanjem ipd. Razlog za takšen rezultat bi lahko bil v tem, da so ti učenci tudi bolj motivirani, saj je lepa ocena zanje zunanji motivator, ki pripomore k temu, da vidijo v snovi, ki jo obravnavajo pri pouku glasbe, večji smisel in pomen kot tisti z nižjo oceno. Učenci z glasbeno izobraženimi starši pripisujejo večjo pomembnost pouku glasbe kot otroci, katerih starši nimajo glasbene izobrazbe. Vzrok za to je verjetno v tem, da starši s svojim vzorom delujejo na učence kot zunanji motivator, ki učence spodbuja k temu, da pri pouku glasbe uvidijo osebni smisel učenja.

Aritmetična sredina za tretji kazalnik motiviranosti za glasbeni pouk je zelo visoka (22,83), saj predstavlja kar 76,1 odstotka. Vrednosti se variabilno gibljejo od minimuma do maksimuma. Glede na vrednost aritmetične sredine lahko povzamemo, da je **zaupanje** kazalnik, ki ga učenci ocenjujejo precej dobro.

Statistično pomembne razlike so se pokazale glede na spol ($t = -2,735$, $p = 0,000$). Dekletom je pomembneje, da imajo priložnost za doseg izzivalnih ciljev, da dobijo ustrezne povratne informacije in pomoč ter da jim učitelji vzbujajo zaupanje in se zato ne bojijo pouka glasbe. Vzrok za to lahko iščemo v tem, da se dekleta želijo bolj izkazati, želijo ustreči okolici ter imajo večjo težnjo po dosegu izzivalnih ciljev. Ta ugotovitev se sklada z ugotovitvijo Woltersa (1998; po Pečjak in Košir, 2003), ki je ugotovil, da si dekleta postavljajo višje, izzivalnejše cilje kot fantje.

Aritmetična sredina za četrti kazalnik motiviranosti za glasbeni pouk znaša 27,64; kar predstavlja 69,1 odstotka. Glede na vrednost aritmetične sredine lahko povzamemo, da je **zadovoljstvo kazalnik**, ki se zdi učencem pri pouku glasbe kar pomemben. Delež aritmetične sredine, ki ga zavzema standardni odklon, znaša 27 odstotkov, kar kaže na to, da učenci v svoji oceni ne variirajo pretirano.

Statistično pomembne razlike so se pokazale glede na spol ($t = -4,012$, $p = 0,000$), oceno pri glasbenem pouku v preteklem letu ($t = -2,169$, $p = 0,032$) in glasbeno izobrazbo staršev ($t = 2,466$, $p = 0,015$).

Na dekleta bolj vpliva sproščen, zabaven pouk, priznanje, pohvala učitelja ter navdušenost staršev nad dosežki. Dekleta so dosti bolj dojemljiva tako za pozitivno kot tudi za negativno motivacijo, kar se kaže v stopnji pomembnosti kazalnika zadovoljstva. Vidimo lahko tudi, da so učenci z višjo oceno bolje ocenili kazalnik zadovoljstvo. Razlog za to je verjetno ta, da so ti učenci zunanje motivirani z oceno in prav zaradi tega jim pohvala in ocena učitelja pomenita zelo veliko. Učenci z glasbeno izobraženimi starši v večji meri navajajo, da jim pouk glasbe daje zadovoljstvo.

Sklep

Ena izmed najpomembnejših ugotovitev, do katere smo prišli z našo raziskavo, je, da lahko govorimo o visoki stopnji motiviranosti učencev za glasbeni pouk, s čimer je bila **zavrnjena naša prva hipoteza**. To potrjuje tudi dejstvo, da so vsi štirje kazalniki motiviranosti (pozornost, pomembnost, zaupanje in zadovoljstvo) nadpovprečno zastopani. Prednjači dimenzija zaupanja, sledita dimenziji zadovoljstva in pomembnosti, na zadnjem mestu pa je dimenzija pozornosti.

Dekleta so v primerjavi s fanti bolj motivirana za pouk glasbe, prav tako pa pouk glasbe bolj pritegne njihovo pozornost. S tem smo **potrdili našo drugo hipotezo**. V primerjavi s fanti dekleta v večji meri ocenjujejo, da je znanje, ki ga dobijo pri pouku glasbe, uporabno v vsakdanjem življenju, je pomembno ter jih navdušuje. Dekleta pri pouku glasbe bolj zadovoljijo motiv po zaupanju kot fantje, saj se želijo bolj izkazati, ustreči okolici ter imajo večjo težnjo po doseganju ciljev, ki jim pomenijo izziv. Poleg tega so dekleta bolj zadovoljna s samim glasbenim poukom, saj nanje bolj vplivajo pohvala, priznanja in odziv staršev na njihove dosežke. Dobljeni rezultati se skladajo z raziskavo Boekartsa (1986; po Pečjak in Košir), ki pravi, da se od deklet na splošno pričakuje, da so bolj pridne, marljive in predane delu ter s tem bolj motivirane za šolsko delo. Prav tako naše ugotovitve potrjuje raziskava Woltersa (1998; po Pečjak in

Košir, 2003), ki je ugotovil, da dekleta težijo k doseganju višjih, bolj izzivalnih ciljev kot fantje.

Zavrnjena je bila tretja hipoteza, v kateri smo predvideli, da obstaja večja motiviranost za pouk glasbe pri učencih razredne kot pri učencih predmetne stopnje.

Do razlik je prišlo tudi med učenci z višjo in nižjo oceno pri glasbenem pouku. Učenci z boljšimi ocenami izkazujejo višjo stopnjo motivacije za glasbeni pouk. Ti rezultati **so potrdili četrto hipotezo**. Pokazalo se je tudi, da pouk glasbe bolj pritegne pozornost učencev, ki imajo pri glasbenem pouku boljšo oceno. Ocena pri pouku glasbe pri učencih torej vpliva tudi na pojmovanje njene pomembnosti. Učenci z boljšo oceno so bolj zadovoljni z glasbenim poukom. Ti rezultati se skladajo z raziskavama M. Puklek - Levpušček (2001) ter D. Kobal - Grum, J. Kolenc in N. Lebarič (2002), ki sta pokazali, da so učno uspešnejši učenci bolj motivirani za pouk oz. da je pri učencih z višjim učnim uspehom posledično višja motivacija.

Na stopnjo motiviranosti za pouk glasbene vzgoje vpliva tudi glasbena izobrazba staršev, kar **potrjuje šesto hipotezo**. Naši rezultati so pokazali, da so učenci, katerih starši so glasbeno izobraženi, za glasbeno vzgojo bolj motivirani in da pripisujejo pouku glasbe večjo pomembnost. Za te učence je glasbeni pouk tudi večje zadovoljstvo, saj jim starši s svojim vzgledom privzgojajo številne vrednote, na podlagi katerih lahko razvijajo tudi zadovoljstvo. Branka Rotar - Pance (2006) v svojem delu med drugim pravi, da so starši otroku vzgled in da s svojim ravnanjem vplivajo na otroka, pri katerem se razvijajo motivi za glasbeno izobraževanje.

Po pričakovanjih je bila **potrjena tudi sedma hipoteza**, ki pravi, da so učenci, ki jim glasba predstavlja pomemben del njihovega vsakdanjika, tudi bolj motivirani za glasbeni pouk.

Raziskavo bi bilo treba nadgraditi v smislu večjega vzorca, prav tako pa bi moral biti ta vzorec bolj geografsko heterogen.

Viri in literatura

1. Asmus, E. P. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34, 262–278.
2. Asmus, E. P. & Harrison, C. (1990). Characteristics of motivation for music and musical aptitude of undergraduate nonmusic majors. *Journal of Research in Music Education*, 38, 258–268.
3. Austin, J. R. (1988). The effect of music contest format on self-concept, motivation, and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36, 95–107.
4. Austin, J. R. (1991). Competitive and noncompetitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, 19, 142–158.
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
6. Austin, J. R. & Vispoel, V. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self concepts and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26–45.
7. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper & Row.
8. Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1995–96). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40–44.
9. Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
10. Eccles, J. (1983). *Children's motivation to study music*. Documentary Report of the Ann Arbor Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music: Session III. Motivation and Creativity. Reston, VA: MENC.
11. Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
12. Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Presented at a joint session of the Canadian Association of Applied Linguistics and the Canadian Linguistics Association. Retrieved from <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk-5final.pdf>.
13. Gardner, R. C. (2009). *Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting*. Presented at the annual meeting of the Canadian Association of Applied Linguistics, Ottawa. Retrieved from <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/CAALottawa2009talkc.pdf>.
14. Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language*

- acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
15. Habe, K. (2005). Vpliv glasbe na kognitivno funkcioniranje. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
 16. Habe, K., Delin, A. (2010). Uporabnost glasbe kot motivacijskega sredstva pri poučevanju v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*, 25 (2), 35–50.
 17. Kopal - Grum, D., Kolenc, J. in Lebarič, N. (2002). Motivacija za učenje in samopodoba. *Pedagoška obzorja*, 11 (3), 23–38.
 18. MacIntyre, P. D., Potter, G. K. in Burns, J. N. (2012). The Socio-Educational Model of Music Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 60 (2), 129–144.
 19. Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
 20. Martin, A. J. (2008). Motivation and engagement in music and sport: Testing a multidimensional framework in diverse performance settings. *Journal of Personality*, 76, 135–170.
 21. McPherson, G. E., O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32 (2), 101–137.
 22. O'Neill, S. A.; McPherson, G. E. (2002). Motivation. V R. Parncutt in G. E. McPherson, (ur.). *The Science and psychology of music performance* (str. 31–45). Oxford: Oxford University Press.
 23. Ošlak, P. (1997). Motivacija kot osnovna gibalka vseh vzgojnih procesov (podprto z izkušnjami poučevanja glasbene vzgoje). *Didakta*, št. 32/33, str. 23–29.
 24. Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učnih osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 12 (4), 49–70.
 25. Pintrich, R. P. in Schunk, H. D. (1996). *Motivation in education*. Ohio: Prentice Hall.
 26. Puklek - Levpušček, M. (2001). Doživljanje vedenja učiteljev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih. *Psihološka obzorja*, 10 (4), 49–61.
 27. Rotar - Pance, B. (1994). *Motivacija v procesu glasbenega izobraževanja*. Magistrsko delo. Ljubljana: Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko.
 28. Rotar - Pance, B. (1995a). Motivacija v procesu glasbenega izobraževanja. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 1, 39–48.
 29. Rotar - Pance, B. (1995b). Notranja in zunanja motivacija v glasbenem izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 6, 32–35.
 30. Rotar - Pance, B. (1999). *Motivacijska naravnost učiteljev za vzgojno-izobraževalno delo na področju glasbe*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko-
 31. Rotar - Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa.
 32. Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134–147.
 33. Sichivitsa, V. O. (2007). Influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29, 55–68.
 34. Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2002). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
 35. Smolej - Fritz, B. in Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Psihološka obzorja*, 16(2), 5–17.
 36. Stipek, D. J. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice (3rd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
 37. Tandler, K. (2010). Motivacija osnovnošolcev pri pouku glasbe. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk.
 38. Zdzinski, S.F. (1996). Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 34–48.
 39. Zdzinski, S. F. (2002). Parental involvement, musical achievement, and music attitudes of vocal and instrumental music students. *Contributions to Music Education*, 29, 29–45.
 40. Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
 41. Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
 42. Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23, 73–118.