

Blaženka Bačlija Sušić
Glasbena šola Elly Bašić, Zagreb

RAZLIČNI METODIČNI PRISTOPI PRI POUKU KLAVIRJA IN STORILNOSTNA MOTIVACIJA UČENCEV

Izvleček

Storilnostna motivacija je ena od najpomembnejših vrst motivacije v glasbenem izobraževanju in v pedagoški psihologiji nasploh. V prispevku izpostavljamo atribucijsko teorijo Bernarda Weinerja (1992), ki jo je Edward P. Asmus prilagodil za učence glasbe. Na teoretičnih osnovah smo zasnovali raziskavo, v kateri smo preučevali razliko v storilnostni motivaciji učencev klavirja z dveh zagrebških glasbenih šol: GU Elly Bašić, ki dela po programu Funkcionalne glasbene pedagogike (FGP) ter glasbene šole s standardnimi metodičnimi pristopi pri pouku.

Hrvaška glasbena pedagoginja Elly Bašić (1908–1998) je zasnovala FGP kot celovit didaktični koncept, ki v pouk vključuje funkcionalno metodo solfeggia in improvizacijo. Poti učenja glasbe potekajo od emocionalnega doživetja glasbenega fenomena k njegovemu ozaveščanju ter vključujejo likovno, gibno in besedno izražanje glasbenih doživetij. Osnovna načela in cilji FGP temeljijo na spodbujanju otroške naravne kreativne domišljije in inventivnosti ter vodijo k socializaciji otrok skozi glasbo in širjenju njihove glasbene kulture.

V raziskavi smo uporabili Asmusova vprašalnika z naslovom *Mere motivacije v glasbi* (1989), ki smo ju prilagodili za hrvaški sistem glasbenega izobraževanja. Anketirali smo učence petega in šestega razreda klavirja dveh glasbenih šol, ki izvajata pouk po različnih metodičnih pristopih. Rezultati so pokazali, da učenci klavirja GU Elly Bašić v primerjavi z učenci glasbene šole s standardnim metodičnim pristopom kot vzrok za svoje glasbene dosežke v večji meri navajajo dejavnika *vzdušje v razredu* in *občutenje glasbe*. Njihova motivacija je močnejša glede na izraženo *samopodobo o glasbenih sposobnostih* ter *predanost glasbi*. Sklepamo, da bodo izražene atribucije učencev klavirja pozitivno vplivale na njihova nadaljnja glasbena prizadevanja in motivacijo za glasbo na sploh.

Ključne besede: storilnostna motivacija, Weinerjeva atribucijska teorija, Edward P. Asmus, motivacija učencev klavirja, funkcionalna glasbena pedagogika, Elly Bašić, raziskava

Abstract**Various teaching methods in piano learning and student's achievement motivation**

Achievement motivation is one of the most important types of motivation in music education as well as in educational psychology. Within the achievement motivation we single out the *Attribution theory* elaborated by Bernard Weiner (1992) and its adaptation for the music students, made by Edward P. Asmus. Based on theoretical foundation we have started our research within which we have studied the difference in achievement motivation among two music schools in Zagreb. One of them (GU Elly Bašić) follows the principles of Functional music pedagogy (FMP) and the other is a music school with standard methodical approach in music education.

Elly Bašić (1908–1998), an Croatian music educator, constructed FMP as an integral didactical concept which includes functional solfeggio method as well as improvisation during the lessons. The ways of learning music runs from the emotional experience of musical phenomena towards its awareness and includes art, movement or verbal expression of musical experiences. Basic principles and aims of FMP are founded on fostering children's natural, creative imagination and invention. Through music they lead to the socialisation of children and widening their musical culture.

Through research we used Asmus's questionnaires entitled *Measures of Motivation in Music* (1989) which we have adapted to the Croatian music education system. We interviewed piano students from 5th and 6th grade from two music schools which carried out lessons according to the two different methodical approaches. Results tell us that piano students from GU Elly Bašić in comparison with students from standard music school as causes for their musical achievements, claim the following factors: *classroom environment* and *affect for music*. Their motivation is stronger in view of their *ability self-concept* concerning their own musical abilities as well as *personal commitment* to music. We can conclude that resulted attributions from piano students will have a positive impact on their future musical efforts and their motivation for music.

Key words: achievement motivation, Weiner's *Attribution theory*, Edward P. Asmus, piano student motivation, Functional music pedagogy, Elly Bašić, research.

Uvod

Motivacija kot gonilna sila, ki vodi posameznika pri določeni aktivnosti, je zelo pomembna tako v splošnem kot tudi v glasbenem izobraževanju. Motivirati otroka za glasbo, senzibilizirati ga, ter razviti v njem ljubezen in občutek za glasbo ter umetnost nasploh, je osnovni cilj vsakega glasbenega izobraževanja.

Glasba je tako kot druge umetnosti komunikacija, univerzalni jezik, skozi katerega izražamo svoje občutke ter umetniško voljo. Sprostiti otroka v tem načinu komunikacije, nuditi mu različne možnosti kreativnega izraza ter, kar je najpomembnejše, ohraniti otroško prirojeno inventivnost, bi morale biti prioritete tako glasbene kot tudi umetnostne vzgoje nasploh. Za usvajanje glasbenih znanj in doseganje glasbenih dosežkov je že zaradi narave učenja glasbe potrebna velika delovna disciplina skozi daljše časovno obdobje. Potrebna je redna, večletna vaja, da se otrok razvije v mladega glasbenika in da doseže določene glasbeno-izvajalske kvalitete. Motivacija glasbenikov je bila še pred časom relativno slabo raziskano področje, danes pa se ji namenja vedno večja pozornost. Vse več znanstvenih del in empiričnih raziskav dokazuje pomembno vlogo storilnostne motivacije pri glasbenem izobraževanju. Poznavanje osnovnih motivacijskih značilnosti v procesu učenja je zelo pomembno za učitelje glasbe, saj jim omogoča boljše razumevanje in načrtovanje notranje dinamike glasbenega izobraževanja (Rotar Pance, 2006).

Motivacijske teorije in raziskave motivacije učencev glasbe

Med različnimi vidiki znanstvenega preučevanja motivacije izpostavljamo dve širši skupini motivacijskih teorij: teorije potreb ter kognitivne teorije.

Teorije potreb kot glavni vzrok motiviranega obnašanja navajajo stanje notranje napetosti, ki nastaja zaradi fiziološkega ali psihičnega neravnovesja v organizmu, ter želje, da se to ravnovesje vzpostavi.

Za razliko od teorij potreb se pri kognitivnih teorijah neravnovesje manifestira kot neusklajenost med kognitivnimi elementi (spoznanji, stališči) ter obnašanjem. Glavni vzrok motiviranega obnašanja je človekovo spoznanje o njegovih lastnih možnostih v različnih storilnostnih situacijah, od česar je odvisno tudi njegovo prihodnje obnašanje.

V okvir kognitivnih teorij motivacije sodijo teorije pričakovanja, ki se delno naslanjajo na teorije potreb. Teorije pričakovanja posebej razlagajo obnašanje, usmerjeno v zadovoljevanje višjih potreb, med katerimi je izpostavljena potreba za dosežkom.

Henry Murray (1938), ki sodi med pionirje raziskovanja osebnosti, je potrebo za dosežkom definiral kot tendenco ali željo "po premagovanju preprek in utrjevanju volje ter vztrajanje, da se doseže nekaj, kar je drugače težko in to tako dobro in hitro, kolikor je to le mogoče" (Murray v Beck, 2003, str. 317). Osnovne

smeri teoretičnega in empiričnega raziskovanja storilnostne motivacije sta določila David McClelland in John W. Atkinson. Atkinsonova teorija storilnostne motivacije (angl. achievement motivation, nem. Leistungs- motivation) je ena od najpomembnejših motivacijskih teorij tako v glasbenem izobraževanju kot tudi v pedagoški psihologiji nasploh.

Storilnostna motivacija kaže posameznikove težnje po dosežku, izraža pa se kot njegovo stremljenje k doseganju določenih ciljev, lažjih ali težjih, odvisno od tega, katera težnja v njem prevladuje: strah pred neuspehom ali želja po uspehu.

Učenci z visoko storilnostno motivacijo so pri različnih glasbenih aktivnostih pripravljani "dati vse od sebe", da bi dosegli želeni rezultat, ne ozirajoč se na to, ali jih nekdo pri tem kontrolira ali ne oziroma ne glede na to, ali bodo za svoje delo dobili priznanje ali ne. Učenci, ki jih pri glasbenih dejavnostih vodi strah pred neuspehom, pogosto sami sebi postavljajo nerealne cilje oziroma izbirajo ali izrazito težke ali izrazito lahke naloge, da bi bila njihova odgovornost za uspeh ali neuspeh manjša (Rotar Pance, 2006).

Weinerjeva atribucijska teorija

Glede na dejavnike, ki jim človek pripisuje vzroke za svoj uspeh ali neuspeh, v okviru storilnostne motivacije posebej izstopa atribucijska teorija, ki jo je zasnoval Bernard Weiner (1992). Weinerjeva atribucijska teorija je bila doslej največkrat uporabljena pri raziskovanju motivacije učencev in študentov glasbe.

Weiner obravnava razlike in posledice različnih interpretacij uspeha in neuspeha. Meni, da uspeh ali neuspeh nista sama po sebi vzrok za nadaljnje obnašanje posameznika in za njegovo motivacijo. Pomembno je, kako posameznik interpretira vzroke za uspeh ali neuspeh, oziroma katerim dejavnikom pripisuje svoj rezultat, svoj dosežek. Interpretacija dosežka oziroma posameznikovo prepričanje o vzrokih za njegove uspehe in neuspehe pri določenih aktivnostih, bistveno vplivata na njegovo obnašanje, mišljenje ter odnos do njegove aktivnosti pri naslednji nalogi v prihodnosti. Lahko bi rekli, da človek najprej razmisli, kaj je vplivalo na določen dosežek pri dejavnosti, nato pa se na osnovi tega odloča, ali bo pri njej še vztrajal ali jo bo opustil.

Po Weinerju bi lahko storilnostni proces v grobem razdelili na dve osnovni fazi:

1. fazo ustvarjanja kavzalnih atribucij,
2. fazo posrednega delovanja teh dejavnikov na k dosežku usmerjeno obnašanje.

V poenostavljeni shemi bi lahko determinanto obnašanja prikazali na naslednji način:

stimulus → kognicija

kognicija → reakcija

Weiner je v teoriji najprej opredelil dvodimenzionalni model storilnostnih dosežkov (Weiner, 1974). Pozneje je osnovni koncept razširil z dodajanjem novih dimenzij, tako da je najprej vključil dovtetnost – nedovtetenost za kontrolo na izobraževalnem področju (Weiner, 1979) kasneje pa še kategorijo emocij (Weiner, 1985).

Razlage, s katerimi posameznik interpretira vzroke svojega dosežka, so najpogosteje razvrščene glede na:

- mesto vzroka (notranji – povezan z lastnostmi posameznika, zunanji – povezan s funkcijo situacije),
- stabilnost vzroka (stabilen – nestabilen oziroma nespremenljiv – spremenljiv),
- možnost kontrole (vzrok uspeha ali neuspeha lahko zaznamo kot bolj ali manj podvržen naši ali pa zunanji kontroli).

V raziskavah motivacije učencev in študentov glasbe je bil večinoma uporabljen dvodimenzionalni model Weinerjeve atribucijske teorije, ki je osredinjen na mesto in stabilnost vzroka. Weiner je ugotovil, da učenci običajno navajajo štiri vzroke za uspeh oziroma neuspeh: sposobnost, napor, zahtevnost naloge in sreča. Atribuciji sposobnost in napor se v povezavi z mestom kontrole zaznavata kot notranji atribuciji. Atribuciji zahtevnost naloge in sreča pa se zaznavata kot zunanji atribuciji. Vzrok uspeha lahko glede na stabilnost definiramo kot razmeroma nespremenljiv oziroma stabilen (sposobnost in zahtevnost naloge), ali kot spremenljiv ali nestabilen, pri čemer variira glede na časovni potek (sreča in napor).

Weinerjevo atribucijsko teorijo je v povezavi z glasbenim izobraževanjem prvi uporabljal Edward P. Asmus (1985, 1986a, 1986b). V eni od študij je ugotovil, da Weinerjev model ne ustreza vsem razlogom, ki jih učenci povezujejo z uspehom ali neuspehom v glasbi in da sta edino dve kategoriji povsem skladni: napor in glasbena sposobnost (Asmus 1986b). V svojih raziskavah je zato koncept atribucijske teorije razširil in prilagodil pogojem ter kontekstu glasbenega izobraževanja. S faktorsko analizo je identificiral pet dejavnikov, ki so razvidni v raziskavah na področju glasbe: napor, družinsko okolje, vzdušje v razredu, glasbene sposobnosti ter občutenje glasbe (Asmus, 1987). Pozneje je dodal še tri dejavnike: samozavest o glasbenih sposobnostih, osebna predanost, odnos do glasbene šole in glasbe v primerjavi z drugimi aktivnostimi (Asmus 1989). Na tej osnovi je oblikoval merski instrument z naslovom *Mere motivacije v glasbi (Measures of Motivation in Music)*, ki vključuje dve ločeni skali motivacije: *Motivacijski faktorji (Motivating Factors)* in *Magnituda motivacije (Magnitude of Motivation)*. Njegov merski instrument so prevzeli tudi drugi avtorji (Chandler et al., 1987 v Legette, 1993) ter ga prilagajali značilnostim glasbenega izobraževanja v njihovih okoljih (Bogunović, 2008).

Rezultati prve večje Asmusove raziskave, v kateri je sodelovalo 600 anketirancev, starih od 9 do 17 let, so pokazali, da so učenci v 80 odstotkih svoj uspeh ali neuspeh pripisali notranjim vzrokom, in sicer notranjim stabilnim vzrokom, predvsem sposobnostim (Asmus, 1985). Avtorju se ta podatek ni zdel spodbuden za glasbeno prakso, saj notranji stabilni vzroki ne spodbujajo k vztrajnosti in prizadevnosti za doseganje dobrih rezultatov kot je to značilno za notranje nestabilne vzroke (npr. za napor). Razlog za tovrstne atribucije Asmus vidi v napačnem odnosu in vplivu okolja kot celote, ki v primeru glasbenega dosežka izpostavlja notranje stabilne dejavnike in s tem demotivira tiste, ki nimajo visokih glasbenih sposobnosti. Po drugi strani pa pri glasbeno nadarjenih učencih ustvarja mnenje, da je glasbena sposobnost zadostna za doseganje uspeha (Bogunović, 2008).

Weinerjev atribucijski model so poleg Asmusa uporabljali tudi drugi raziskovalci (Chandler et al., 1987, Austin & Vispoel, 1992, Legette, 1992, 2003, Austin et al., 2006). Bogunović (1995, 2005a, 2005b) je v raziskavo, v kateri je preučevala procese, pomembne pri doseganju uspeha ter pri interpretaciji vzrokov za uspeh in neuspeh, vključila nadarjene glasbenike. Osnovni Weinerjev atribucijski model je razširila z atribucijami: glasbene sposobnosti, tehnična spretnost, obveznost, učitelj glavnega predmeta, zadovoljstvo pri ukvarjanju z glasbo, ambicije, trema in okoliščine (Bogunović, 1995). V svojih raziskavah je atribucije uspeha in neuspeha povezala z dinamičnimi osebnostnimi lastnostmi (notranja motivacija in osebnostne značilnosti). Rezultati so pokazali, da so učenci vzroke za svoj uspeh ali neuspeh pripisovali predvsem notranjim, nestabilnim dejavnikom kot so zadovoljstvo, obveznost in ambicije. Naslednje atribucije so se nanašale na učitelja glasbenega predmeta in nato so sledile atribucije, povezane z glasbenimi sposobnostmi. Dobljeni rezultati kažejo na primarno vlogo osebnostne strukture in emocionalno-motivacijskih kvalitet osebnosti v procesu kognitivne interpretacije rezultatov na področju posameznikovega napredka (Bogunović, 2006).

Za storilnostno motivacijo otrok na glasbenem področju je zelo pomembno družinsko okolje. To potrjujejo rezultati številnih raziskav, ki kažejo na stalno prisotnost raznovrstnih spodbud, podpor in stimulacij v krogu družine (Radoš Mirković, 1983; Brand, 1985; Sloboda & Howe, 1991; Zdzinski, 1996; Davidson et al., 1996; Duke et al., 1997; Bogunović, 2005b).

Številne študije o samopodobi (self-concept) so pokazale, da je uspeh pri glasbenih nalogah tudi posledica samozavesti. Slednja namreč človeka spodbuja k uspešni izvedbi naloge (Covington, 1983; Greenberg, 1970; Michel, 1971; Nolin & Vander Ark, 1977; Vander Ark, Nolin & Newman, 1980; Vink, 1970; Wolff, 1978).

Storilnostna motivacija učencev klavirja in koncept Funkcionalne glasbene pedagogike (FGP) Elly Bašić

V svetu obstajajo številni uveljavljeni glasbeno-didaktični koncepti avtorjev, kot so J.E. Dalcroze, Z. Kodaly, S. Suzuki, C. Orff, E. Willems in drugi. Njihove ideje in stališča, pa tudi specifični metodični postopki, ki jih uporabljamo pri pouku, v veliki meri vplivajo na motivacijo učencev. Elly Bašić (1908–1998) se je pri svojem pedagoškem in raziskovalnem delu srečala s številnimi glasbenimi in splošnimi pedagogi, ki jim je bilo učiteljsko delo izziv. Tako kot Zoltan Kodaly, ki je menil, da je glasbena pismenost pravica vsakega človeka, je tudi Bašićeva zagovarjala stališče, da ima vsak otrok pravico do glasbene kulture in da mu za vstop v glasbeno šolo ni potrebno opravljati sprejemnega izpita. Menila je, da je potrebno zmanjšati otrokov strah pred neuspehom, zato je ukinila številčni način ocenjevanja. Zgled za to je našla tudi v waldorfski pedagogiki R. Steinerja.

Motivacijo učenca je treba spodbuditi z različnimi metodami poučevanja in ne le z vrednotenjem njegovih sposobnosti in znanj. Elly Bašić je pri svojem pedagoškem delu poskušala skozi igro vzbuditi v otroku naravne talente in mu dati možnost, da se pri spoznavanju z glasbo kreativno izraža. “Življenjska poklicanost, najvrednejši dosežek in najširše družbene implikacije celotne dejavnosti Elly Bašić so povezane z izumom ter utemeljitvijo pojma in vsebine t.i. *Funkcionalne glasbene pedagogike*, katere glavna sporočila so: “Vsak otrok ima kreativno domišljijo”, “Vsak otrok ima ritem” in “Vsak otrok ima pravico do glasbene kulture” (Tuksar, 1992, str. 49).

Elly Bašić je pedagoške ideje najprej začela uresničevati v svoji prvi eksperimentalni glasbeni šoli “Beethoven” v Zagrebu¹. Kasneje so *funkcionalno metodo solfeggia* začeli izvajati tudi v drugih osnovnih in glasbenih šolah v bivši Jugoslaviji (Zagreb, Sisak, Split, Vinkovci, Ljubljana, Banjaluka; Ambruš Kiš, 2007 v Budak, 2007). Njeno delo se ni širilo le na Hrvaškem ter v Bosni in Hercegovini, kjer je Elly Bašić delovala kot docentka in vodja teoretičnega oddelka na Glasbeni akademiji v Sarajevu (1959–1973), temveč je doživelo pozitiven odmev tudi v Sloveniji. Slovenski glasbeni pedagogi so njene ideje sprejeli ter jih začeli uresničevati pri glasbeni vzgoji otrok. Leta 1954 so bili pobudniki znamenite razstave *Glasbeni izraz otroka* v Ljubljani, ki je bila pozneje predstavljena glasbeno-pedagoški javnosti širom sveta (Beograd in Ženeva 1955, Bratislava 1967, Darmstadt 1968, Moskva 1970, Berlin 1971, Stuttgart 1984). Leta 1959 je v Mariboru začela tleti ideja, da bi ustanovili nov model šole, ki bi delovala po metodah Elly Bašić, združenih v *funkcionalno glasbeno pedagogiko* (FGP). Glede na to, da je bil koncept zasnovan v Zagrebu, je bilo jasno, da bo v tem mestu delovala centralna šola FGP za celotno tedanjo Jugoslavijo. Zagrebška šola je začela intenzivno sodelovati z glasbenimi pedagogi z mariborskega okraja.

¹ Delovala je v letih 1929-1945.

Razen matične šole GU Elly Bašić v Zagrebu danes na Hrvaškem izvajajo FGP še v *GŠ Ivan Zajc* v Slavonskem Brodu. *Funkcionalno metodo solfeggia* uporabljajo tudi v nekaterih glasbenih šolah v Bosni in Hercegovini (Široki Brijeg, Zenica, Žepče, Nova Bila, zapadni Mostar, Novi Travnik, Sarajevo) ter pri tem sodelujejo z matično šolo v Zagrebu.

Pri pouku se kot osnovni metodični postopki uporabljajo: improvizacija kot otroški spontani, neobremenjeni kreativni in ustvarjalni izraz, didaktične igre, likovno, gibno in besedno izražanje glasbenih doživetij ter spoznavne metode, ki vodijo od čustvenega doživetja glasbenih fenomenov do njihovega ozaveščanja in glasbenih znanj. Ti metodični postopki se uporabljajo tako pri teoretičnem pouku kot tudi pri pouku inštrumenta, še posebej na začetni stopnji, ki predstavlja najpomembnejši korak v razvoju bodočega glasbenika, glasbenega amaterja ali glasbenega poslušalca – obiskovalca glasbenih prireditev. Pri pouku solfeggia se uporabljajo različna asociativna sredstva, za *funkcionalno metodo solfeggia* pa je značilna uporaba solmizacije in fonomimike.

Improvizacija, kot otroški svobodni spontani kreativni izraz, neomejen z raznimi osvojenimi izvajalskimi veščinami in znanjem, predstavlja osnovno značilnost instrumentalnega pouka in ima pri njem tudi močan motivacijski vpliv. Izvaja se sistematično v obliki individualnega in skupinskega pouka. Otrok se od prvih srečanj z inštrumentom skozi improvizacijo sam poda na pot raziskovanja in odkrivanja. V otroški naravi se skrivata raziskovalna žilica in potreba po igranju ter dejavnosti. Ko otrok raziskuje, je aktiven, predan in se napreza. Skozi lastno dejavnost prihaja do novih spoznanj in sklepov, vse to pa ga navdaja z občutenji uspeha in dosežkov.

Improvizacija ima posebno vlogo pri prvih urah učenja inštrumenta. Skozi improvizacijo postaja začetni pouk kreativnejši, bolj sproščen in, kar je najpomembnejše, zanimiv za otroka, saj zelo pozitivno deluje na njegovo nadaljnjo motivacijo za igranje. Tudi učitelj skozi improvizacijo bolje spoznava otroka ter tako lažje usmerja in kreira svoje pedagoško delo z namenom, da se otrok kar najbolje razvije. Otrok skozi improvizacije nezavedno odkriva nekatere tehnične in druge elemente klavirske interpretacije, ki jih bo pozneje, skozi "klasični pouk" ozavestil ter lažje osvojil. Učenec tako aktivno sklepa in osvaja znanja skozi obliko izkušnješkega in ne le kognitivnega načina učenja, kar je danes po HNOS-u² (2005) glavni cilj sodobnega šolstva.

Poleg navedenih metod dela je za FGP pomembna tudi visoka stopnja individualizacije, kar je razvidno iz formalne strukture dela. Tako je za inštrumentalni pouk značilen **etapno-programski** in ne **formalno-razredni napredek** učenca³. V tretji etapi je možen izbor med **A-usmerjenim** in **B - širšim programom**, ki je povezan z zrelostjo in interesi učenca ter s ciljem optimalnega

² HNOS – Hrvaški nacionalni izobraževalni standard (<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2199>)

³ Nižja šola poteka je razdeljena na tri etape. Vsaka traja dve leti in se glede na individualno dinamično učenjevega razvoja lahko podaljša ali pa skrajša.

razvoja posameznika. A-program je ponavadi namenjen otrokom, ki se nameravajo vpisati v nadaljnje srednješolsko glasbeno izobraževanje, B-program pa je primernejši za otroke, ki s tretjo stopnjo končujejo svoje glasbeno izobraževanje.

Omenjeni metodični postopki izhajajo predvsem iz opredeljenih ciljev in programa dela FGP, navedenega v aktualnih *Izobraževalnih načrtih in programih glasbenih in plesnih šol* (2006), potrjenih s strani Ministrstva za znanost, izobraževanje in šport Republike Hrvaške. Poleg načrta in programa FGP obstajata na Hrvaškem tudi splošni načrt in program, po katerem delajo ostale glasbene šole. V njih se izvajajo sprejemni izpiti kot pogoj za posameznikov vpis, ocena pa kot merilo otrokovega znanja pogosto predstavlja osnovno motivacijsko sredstvo pri pouku. Za razliko od pouka solfeggia, pri katerem se glede na načrt in program izvaja improvizacija (melodična, ritmična in melodično-ritmična) kot ena od oblik glasbeno-ustvarjalnih aktivnosti, pouk klavirja improvizacije ne vključuje. Čeprav je spodbujanje otroške glasbene ustvarjalnosti pri pouku solfeggia izpostavljeno kot en od ciljev in nalog pouka, v pedagoški praksi redko naletimo na konkretne glasbeno-ustvarjalne aktivnosti. Te so prepuščene znanju in inventivnosti posameznega učitelja. V nasprotju s sodobnim načinom poučevanja, ki temelji na aktivnem osvajanju znanja, ki je v glasbi podkrepjeno z doživljanjem zvoka in glasbenih fenomenov, v pedagoški praksi najpogosteje srečamo frontalno poučevanje, ki temelji na učenčevi pasivni poziciji in receptivnem osvajanju znanja.

Dejstvo je, da so vse izpostavljene metode preverjene v praksi in vodijo k istemu cilju. Govorimo torej o različnih poteh in načinih, s katerimi otroku učinkovito in privlačno približamo glasbo in glasbena znanja.

Cilj in problem raziskave

Osnovni cilj raziskave je ugotoviti kako različni metodični postopki pri pouku na dveh glasbenih šolah vplivajo na storilnostno motivacijo učencev klavirja. Zanima nas, kako posamezniki zaznavajo pomembnost atribucijskih determinat pri svojem glasbenem delovanju. Na osnovi Weinerjeve atribucijske teorije (1992) ter Asmusovih raziskav storilnostne motivacije (Asmus, 1985, 1986a, 1986b, 1989) želimo ugotoviti kako učenci klavirja z dveh različnih glasbenih šol opredeljujejo svoje atribucije pri glasbenih dosežkih. Zanima nas katerim dejavnikom pripisujejo svoj uspeh ali neuspeh: naporu, družinskemu okolju, vzdušju v razredu, glasbenim občutjem ter glasbenim sposobnostim. Raziskali bomo stopnjo motivacijske moči glede na njihovo samopodobo o glasbenih sposobnostih, osebno predanost in posvečenost glasbi, primerjavo glasbene dejavnosti z drugimi aktivnostmi in odnos do glasbene šole.

Raziskovalne hipoteze

Prvo skupino hipotez smo definirali glede na pomembnost, ki jo učenci posamezne šole pripisujejo posameznemu motivacijskemu dejavniku pri utemljevanju svojih glasbenih dosežkov. V raziskavi smo izhajali iz ničelne hipoteze, da med vprašanimi ne bo razlik glede na posamezne atribucije.

H1. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na napor.

H2. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na družinsko okolje.

H3. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na vzdušje v razredu.

H4. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na občutenje glasbe.

H5. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na glasbene sposobnosti.

Druga skupina hipotez, ki se nanaša na moč motivacije, prav tako temelji na ničelni hipotezi.

H6. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na samopodobo o glasbenih sposobnostih.

H7. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na osebno predanost glasbi.

H8. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede primerjav glasbene dejavnosti z drugimi aktivnostmi.

H9. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na odnos do glasbene šole.

Metoda

Raziskava temelji na pedagoškem nenaključnem eksperimentu z dvema primerjavnima skupinama, od katerih se ena skupina učencev uči po programu FGP, druga pa po standardnem programu glasbenih šol.

Kot merska instrumenta smo uporabili osebna vprašalnika z že preverjenimi merskimi karakteristikami.

Vzorec

Vzorec predstavljajo učenci dveh glasbenih šol iz Zagreba: GU Elly Bašić in glasbene šole, ki dela po standardnem⁴ metodičnem pristopu. V anketo smo vključili vse učence petega in šestega razreda klavirja, ki so se šolali na obeh ustanovah v šolskem letu 2008/2009.

V raziskavi je sodelovalo 59 učencev klavirja: 30 se jih je šolalo na GU Elly Bašić, 29 pa na glasbeni šoli s standardnim metodičnim pristopom. Struktura vzorca glede na razred anketirancev je bila sledeča: z GU Elly Bašić je sodelovalo 15 učencev petega in 15 učencev šestega razreda klavirja, z glasbene šole s standardnim metodičnim pristopom pa 12 učencev petega in 17 učencev šestega razreda klavirja.

V raziskavo so bili vključeni učenci obeh spolov in to v skoraj izenačenem številu. Na vsaki šoli je sodelovalo 19 deklet ter 11 fantov z GU Elly Bašić in 10 fantov z glasbene šole s standardnim metodičnim pristopom. Starost anketiranih se je gibala od 11 do 15 let, deleži udeležencev glede na starost pa so bili na obeh glasbenih šolah zelo podobni. Struktura vzorca je bila torej uravnotežena glede na spol, starost in razred anketirancev. Anketirani učenci klavirja so živeli v istem mestu, v podobnih socialnih in materialnih pogojih.

Merski inštrumenti

V raziskavi smo uporabili Asmusov merski instrument *Mere motivacije v glasbi* (*Measures of Motivation in Music*, 1989), ki vključuje dve skali motivacije: *Motivacijski faktorji* (*Motivating Factors*) in *Magnituda motivacije* (*Magnitude of Motivation*). Asmus je vprašalnika zasnoval za ameriški izobraževalni sistem, v katerem je glasba del programa splošne šole. Vprašalnika smo prilagodili za sistem glasbenega izobraževanja na Hrvaškem in ga preizkusili.

Vprašalnik *Motivacijski faktorji* vsebuje 43 trditvev, razporejenih v pet enot glede na različne motivacijske dejavnike: napor, družinsko okolje, vzdušje v razredu, glasbene sposobnosti ter občutenje glasbe. Z njim merimo kakšno pomembnost pripisuje posameznik navedenim dejavnikom kot pokazateljem za glasbeni uspeh oziroma neuspeh. Vsaka enota vsebuje trditve, ki jih udeleženci vrednotijo s petstopenjsko skalo Likertevega tipa, na kateri je vrednost ena "sploh ni pomembno", vrednost pet pa "zelo pomembno".

S pomočjo vprašalnika *Magnituda motivacije* raziskujemo stopnjo učenčeve motivacije glede na njegovo samopodobo o lastnih glasbenih sposobnostih,

⁴ Za glasbeno šolo s standardnim metodičnim pristopom je značilno, da delo temelji na klasičnih oblikah dela in metodah usvajanja znanj, ki so razvidne iz aktualnih učnih načrtov in programov glasbenih in plesnih šol. Učna praksa ne vključuje učenja z igro, improvizacijo ter otroško kreativnostjo, ki se kaže skozi likovni, besedni in gibni izraz. Skupinsko delo temelji predvsem na frontalni obliki dela. Pri individualnem pouku je učenec prepuščen spodbudam in interesom posameznega učitelja.

osebno predanost glasbi, odnos do glasbene šole in primerjavo glasbe z drugimi aktivnostmi. Sestavljen je iz 26 trditev, razporejenih v štiri enote. Vsako trditev anketiranci vrednotijo s štiristopenjsko skalo Likertovega tipa, pri kateri vrednost ena pomeni "sploh se ne strinjam", vrednost štiri pa pomeni "popolnoma se strinjam".

Merske karakteristike vprašalnikov so preverjene. Notranja zanesljivost prilagojenih testov je visoka (Cronbach alfa za prvi test znaša 0.945, za drugega pa 0.946).

Objektivnost vprašalnikov je ustrezna, saj zagotavlja anonimnost in ima jasno definirana navodila za izvajanje.

Postopek anketiranja

Anketiranje je potekalo februarja 2009 med učenci petega in šestega razreda navedenih dveh glasbenih šol iz Zagreba. Potekalo je v skupini, učenci so vprašalnika izpolnjevali v času pouka solfeggia. Vprašalnika so izpolnjevali vsi prisotni učenci, v skladu s cilji raziskave pa smo za obdelavo podatkov uporabili samo izpolnjene vprašalnike učencev klavirja.

Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali z osnovno deskriptivno statistiko. S *t-testom* smo ugotavljali statistične razlike med aritmetičnimi sredinami rezultatov dveh vzorcev. Rezultate smo obravnavali kot statistično pomembne, kadar je bil $p \leq 0,05$.

Rezultati z interpretacijo

Pri interpretaciji rezultatov se bomo osredinili predvsem na rezultate, dobljene na ravni podskal *Motivacijskih faktorjev* in *Magnitude motivacije*. Analiza vseh rezultatov na ravni delov posamezne podskale bi bila namreč preobsežna.

Skala Motivacijski faktorji

Kot je razvidno iz rezultatov v Tabeli 1, se pri učencih GU Elly Bašić kaže trend višjih ocen pomembnosti vseh motivacijskih faktorjev. Statistično pomembna razlika se je pokazala pri dveh dejavnikih: **vzdušje v razredu** in **občutenje glasbe**. Prav ta dva faktorja je Asmus (1986b) v raziskavi izpostavil kot enotna za glasbeno izobraževanje. Z vidika Weinerjeve atribucijske teorije rezultati kažejo, da obe skupini vprašanih izpostavljata pomen glasbenih sposobnosti.

Tabela 1: Zastopanost posameznih motivacijskih faktorjev pri učencih dveh glasbenih šol.

Faktor	GU E.B.		GŠ stand.		t	p
	M	SD	M	SD		
NAPOR	4,27	0,45	4,02	0,79	1,538	0,130
DRUŽINSKO OKOLJE	3,02	0,73	2,68	0,77	1,702	0,094
VZDUŠJE V RAZREDU	3,89	0,65	3,52	0,65	2,217	0,031
OBČUTENJE GLASBE	4,43	0,47	3,86	0,86	3,154	0,003
GLASBENE SPOSOBNOSTI	4.11	0,61	4.00	0,65	0,634	0,529

Napor

Vprašalnik skozi trditve, ki sodijo v ta sklop, meri pomen napora, ki ga je potrebno vložiti, da bi bil učenec uspešnejši pri pouku solfeggia, instrumenta, pri vaji doma, kakor tudi pri glasbenem učenju in glasbenih dosežkih na splošno.

Rezultati potrjujejo hipotezo 1 (H1), saj se med učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, ni pokazala statistično pomembna razlika v atribucijah glede na napor. Učenci obeh šol v približno enakih vrednostih (GU Elly Bašić: $M = 4,27$, glasbena šola s standardnim programom: $M = 4,02$) obravnavajo napor kot pomemben faktor dosežka v glasbi, kar je opogumljajoče za glasbeno prakso. Napor je namreč faktor na katerega lahko vplivamo.

Trend višjih, vendar ne statistično pomembnih ocen, se je pokazal pri večini posameznih trditev pri učencih GU Elly Bašić. Statistično pomembna razlika se je pokazala pri dveh trditvah: "Zelo si prizadevati na uri solfeggia" in "Imeti glasbeno predstavo in jo skušati realizirati skozi igranje".

Glede na značilnosti didaktičnega koncepta FGP, učenci s prizadevanjem in obveznostmi na uri solfeggia aktivno osvajajo novo znanje ter kažejo doseženo znanje. Pri tem niso obremenjeni z domačimi nalogami in z ocenami kot kriterijem za merjenje glasbenih znanj in sposobnosti. Pri FGP vsaka ura pouka zahteva od učenca aktivnost in s tem tudi napor.

Pri vadenju instrumenta je za glasbeni uspeh in dosežek potrebno vložiti veliko napora. En od osnovnih ciljev improvizacije je aktiviranje ter ohranjanje otroške domišljije, ki je zelo pomembna za njegov splošni in glasbeni razvoj. Skozi improvizacijo otrok spontano, neobremenjeno s strahom pred napakami, ustvarja in doživlja glasbo ter tako razvija svojo naravno prirojeno iznajdljivost.

Iznajdljiv učenec lažje aktivira glasbeno predstavo, ki jo namerava realizirati pri interpretaciji.

Napor se po Weinerjevi atribucijski teoriji obravnava kot dejavnik, ki največ doprinese k motiviranemu obnašanju, saj nanj kot na notranjo in spremenljivo dimenzijo lahko vplivamo.

Družinsko okolje

Sklop, ki se nanaša na dejavnik družinskega okolja, vsebuje sedem trditev, s katerimi vprašani izrazijo kolikšen pomen za glasbeni dosežek pripisujejo ljubezni in občutku za glasbo s strani staršev in sorodnikov, glasbeni družini, iz katere izhajajo, zgodnjem začetku učenja glasbe, dobremu inštrumentu idr.

Rezultati potrjujejo drugo hipotezo (H2), da med učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, ni razlik v atribucijah glede na družinsko okolje.

Učenci GU Elly Bašić ter učenci glasbene šole s standardnimi metodičnimi postopki se statistično razlikujejo le pri višji oceni pomembnosti trditve "Zgodaj začeti z učenjem glasbe" ($p < 0,01$, $t = 2,948$). Učenci GU Elly Bašić ocenjujejo ta dejavnik kot pomembnejši za glasbene dosežke.

Obe glasbeni šoli omenjata možnost glasbenega vrtca. Veliko učencev GU Elly Bašić šolo obiskuje že od petega leta starosti. Na začetku šolanja so bili vključeni v glasbeni vrtec, ki ima natančno izdelan učni načrt in program. Zgodnji začetek učenja glasbe na otroku privlačen in zanimiv način pripomore v kasnejših letih šolanja k njegovemu večjemu vlaganju naporov, k boljšemu znanju in kar je najpomembnejše: k večji ljubezni do glasbe.

Družinsko okolje je zelo pomembno za glasbene dosežke ne glede na metodične pristope pri glasbenem pouku, kar potrjujejo številne že navedene raziskave. Kakovostno družinsko okolje otroku predstavlja osnovo za njegov glasbeni razvoj in dosežke pri različnih oblikah glasbenih dejavnosti.

Vzdušje v razredu

Sledeči sklop vprašalnika je sestavljen iz 11 tematsko povezanih trditev, ki kažejo, kolikšno pomembnost posameznik namenja vzdušju v razredu za glasbeni dosežek. Pri merjenju so izpostavljeni naslednji vidiki: pomen medsebojnih odnosov učencev v razredu, prijateljstvo v glasbeni šoli, odnos do svojih učiteljev, tip učitelja, občutek, ki ga ima učenec v glasbeni šoli s svojimi vrstniki.

Ker so rezultati pokazali statistično pomembno razliko v prid učencev GU Elly Bašić, **tretja hipoteza (H3) ni potrjena**.

Statistično pomembna razlika se je pokazala pri naslednjih trditvah: “Ujeti se z drugim učencem v glasbeni šoli”, “Imeti rad svojega učitelja solfeggia”, “Imeti rad svojega učitelja klavirja” in “Dobro se počutiti, ko si z drugi učenci v glasbeni šoli”.

Skozi navedene trditve se kaže velika učiteljeva vloga pri ohranjanju možnosti za učenčeve glasbene dosežke. Ta faktor je pomemben tudi za učenčevo socialno interakcijo pri šolskih glasbenih dejavnostih (Asmus 1986b).

Aktiven odnos med učencem in učiteljem, ki ustvarja sproščeno, prijetno, a dejavno vzdušje v razredu, je zelo pomemben za učenčevo motivacijo in njegov odnos do učenja. Na takšno razredno vzdušje vplivajo metodični principi FGP, ki temeljijo na sodelovalni igri pri pouku solfeggia; improvizaciji, ki se kaže skozi otroško spontano izražanje in doživljanje skozi glasbo; aktivni spoznavni metodi, ki poteka od doživetja glasbenega fenomena do njegovega ozaveščanja; na učenčevem aktivnem, raziskovalnem osvajanju znanja; na širši možnosti umetniškega izražanja (likovni, besedni, gibni); v etapnem – programskem razvoju učenca (na primer B-program v tretji etapi) idr. Že sama primerjava metodičnih principov, ki izhajajo iz improvizacije, različnih iger, pogosto popestrenih tudi z zanimivo zgodbo (na primer pri pouku v glasbenem vrtcu), s katero učenci lažje doživljajo glasbo, ustvarja posebno atmosfero in vzdušje v razredu.

Občutenje glasbe

Sklop iz vprašalnika, ki se navezuje na faktor občutenje glasbe, je sestavljen iz desetih tematsko povezanih trditvev. Prek njih izvemo, kolikšno pomembnost namenja posamezni anketiranec temu faktorju glede na glasbene dosežke. Rezultati kažejo največje odstopanje med vsemi vprašanji in statistično pomembno razliko. **Četrta hipoteza (H4)**, da med učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, ne bo razlik v atribucijah glede na občutenje glasbe, **ni potrjena**. Statistična razlika v prid učencem GU Elly Bašić se je pokazala kar pri sedmih trditvah: “Lahko se izrazi občutke z glasbo”, “Biti kreativen pri ustvarjanju svoje glasbe z improvizacijo”, “Rad poslušam glasbo”, “Dobro se počutiti s svojim inštrumentom”, “Doživljajati glasbo kot radost in veselje”, “Uživati v ustvarjanju glasbe” in “Uživati v izvajanju glasbe”. Pri trditvah “Uživati v glasbi, ki jo ustvarjate”, “Biti kreativen v interpretaciji” in “Želeti drugim narediti užitek skozi glasbo, ki jo izvajaš” obstaja trend višjih ocen, vendar le-te niso statistično pomembne.

Faktor občutenje za glasbo kaže na raznolikost občutkov, ki jih imajo učenci za glasbo in njihove sposobnosti za interakcijo z njo. Navedeni faktor je pretkan s kreativnostjo, večjo težnjo, ljubeznijo do nečesa, čustveno reakcijo in željo (Asmus 1986b). Zaradi tega ovrednotenje trditve “Doživljati glasbo kot radost in veselje” s strani učencev GU Elly Bašić razumemo predvsem kot ljubezen do

glasbe, uživanje v njej, možnost izražanja njihovih občutkov, domišljije in kreativnosti skozi ustvarjanje in izvajanje glasbe.

Učenec se ustvarjajoč glasbo skozi spontano improvizacijo že ob prvih srečanjih z inštrumentom lahko prosto glasbeno izrazi ter odkrije in doživi veliko zvokovno bogastvo celega klavirja ne glede na svoje znanje in tehniko. Učenec pri tem odkriva in doživlja različne tonske barve, nezavedno uporablja velik dinamični razpon, tehnične in druge glasbene elemente, ki jih bo pozneje srečal pri pouku ter veliko lažje zavestno osvojil. Pri tem nima razvitega strahu pred inštrumentom, počuti se dobro in sproščeno, inštrument doživlja kot prijatelja. To se kaže tudi pri interpretaciji klasičnega programa, kjer osnovni cilj dosežka ne postaja le natančnost izvedbe, ampak sama možnost izražanja občutkov ter užitka, ki ga želi prenesti na poslušalce.

Poleg tega se otrok skozi številne metodične postopke pri pouku solfeggia, ki imajo svoje začetke z igro in raznimi zgodbami že v glasbenem vrtcu, počuti sproščeno, istočasno pa je tudi bolj trden in pripravljen na nove izzive. Tako se lahko uči skozi doživetje, veselje in zabavo. Najti v učencu ljubezen in potrebo po glasbi, občutenje za glasbo, doživetje in užitek, ki ga bo prosto izrazil in prenesel na poslušalca, mora biti osnovni cilj vsakega metodičnega pristopa pri pouku glasbe.

Glasbene sposobnosti

Ta odsek je sestavljen iz sedmih trditev, ki se nanašajo na pomembnost glasbenih sposobnosti za anketirance v povezavi z glasbenimi dosežki.

Med dvema skupinama vprašanih se ni niti pri eni trditvi pokazala razlika, kar pomeni, da obe skupini anketirancev enako pomembno vrednotita faktor glasbenih sposobnosti pri glasbenih dosežkih (vrednost GU Elly Bašić $M = 4,11$, vrednost glasbene šole s standardnimi metodičnimi postopki $M = 4,00$).

Rezultati torej potrjujejo peto hipotezo (H5), da se učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na glasbene sposobnosti.

Obe skupini vprašanih menita, da je za glasbeni dosežek pomembno: imeti dober posluh, z lahkoto obvladati ritmične primere pri pouku solfeggia in inštrumenta, dobro brati notni zapis, spretno brati note in ritem, poznati oznake v notah, imeti občutek za ritem. Iz navedenih trditev lahko sklepamo, da samo prva in zadnja trditev predstavljata naravne dispozicije, ostale pa lahko razlagamo kot zahteve glasbenega izobraževanja. Ker rezultati niso pokazali statistično pomembnih razlik pri ocenjevanju pomembnosti navedenih elementov pri učencih dveh šol, potrjujejo obstoj objektivnih standardov uspešnosti glasbenega izobraževanja, ki so doseženi ne glede na specifične posameznih metodičnih pristopov učenja.

Z vidika atribucijske teorije se glasbene sposobnosti zaznavajo kot stabilna in nespremenljiva dimenzija, na katero ne moremo vplivati (Asmus 1985). Ta interpretacija na učence ne deluje motivirajoče. Asmus je v svojih raziskavah ugotovil, da visoko motivirani učenci kot razlog za uspeh pogosteje navajajo napor, nizko motivirani učenci pa glasbene sposobnosti.

Skala *Magnituda motivacije*

Vprašalnik *Magnituda motivacije* meri motivacijsko moč anketirancev glede na njihovo samopodobo o glasbenih sposobnostih, osebno predanost glasbi, primerjavo glasbe z drugimi aktivnostmi ter odnos do glasbene šole.

Tabela 2: Zastopanost posameznih faktorjev magnitude motivacije pri učencih dveh glasbenih šol.

Faktor	GU E.B.		GŠ stand.		t	p
	M	SD	M	SD		
SAMOPODOBA O GLASBENIH SPOSOBNOSTIH	2,95	0,37	2,41	0,70	3,643	0,010
OSEBNA PREDANOST GLASBI	2,97	0,61	2,61	0,68	2,119	0,038
GLASBENE DEJAVNOSTI V PRIMERJAVI Z DRUGIMI DEJAVNOSTMI	2,60	0,57	2,32	0,75	1,604	0,114
ODNOS DO GLASBENE ŠOLE	2,85	0,42	2,61	0,58	1,79	0,07

Kot je razvidno iz rezultatov v Tabeli 2, se je statistična razlika pokazala pri faktorju **samopodoba o glasbenih sposobnostih** in faktorju **osebna predanost glasbi**.

Samopodoba o glasbenih sposobnostih

V vprašalniku se le dve trditvi nanašata na samopodobo o glasbenih sposobnostih, kar spodbija veljavnost te dimenzije. Ker pa je bila le-ta sestavni del prvotnega Asmusovega vprašalnika, smo jo pustili v raziskavi, da bi morda prek nje dobili še kakšne druge podatke.

Kljub navedenemu **rezultati ne potrjujejo šeste hipoteze (H6)**, saj se je med učenci dveh šol, ki delata po različnih metočnih postopkih, pokazala statistična razlika. Učenci GU Elly Bašić imajo boljšo samopodobo o glasbenih sposobnostih kot pa učenci druge glasbene šole.

Učitelj, ki pozorno organizira pouk tako, da vsi učenci dosegajo določeno raven glasbene uspešnosti, vpliva na razvoj učenčeve pozitivne samopercepcije oziroma na njegove samopodobe o glasbenih sposobnostih (Asmus 1986b). Asmus je ugotovil, da je atribucijska teorija nedvoumno povezana s samopodobo, saj se glasbeni dosežek pozitivno poveže s samooceno sposobnosti, kar spodbudno vpliva na učenčevo motivacijo in dosežke pri naslednjih nalogah v prihodnosti. Zato si bo učenec, ki je predan glasbi in ima visoko razvito samopodobo o glasbenih sposobnostih, prizadeval in bil motiviran za učenje glasbe tudi pri novih nalogah v prihodnosti. Študije samopodobe v povezavi z glasbenimi dosežki so pokazale, da se uspeh pri glasbenih nalogah rezultira v pozitivni samopodobi, pozitivna samopodoba pa je potrjena z novo uspešno izvedbo (Covington, 1983; Greenberg, 1970; Michel 1971; Nolin & Vander Ark, 1977; Vander Ark, Nolin & Newman, 1980; Wink, 1970; Wolff, 1978).

Glasbene sposobnosti se v GU Elly Bašić ne kažejo kot primarni faktor dosežka in uspeha v glasbi. Učenci se neobremenjeni z oceno kot kriterijem svojih glasbenih znanj in sposobnosti včasih niti ne zavedajo svojih realnih glasbenih sposobnosti. Tako npr. pri pouku solfeggia učitelj z rednim ponavljanjem in utrjevanjem snovi skozi razne didaktične igre na „neboleč način“, brez slabih ocen, ki so pogosto glavni vzrok padca samopodobe, preverja njihovo znanje. Učenci se trudijo, s časom obvladajo morebitno težavo, zaradi česar rasteta njihova samopodoba in samozavest o lastnih glasbenih sposobnostih.

Na učenčevo samopodobo in samozavest o lastnih glasbenih sposobnostih pozitivno deluje tudi improvizacija kot otroški ustvarjalni in kreativni izraz, skozi katerega se posameznik, neobremenjen z rezultatom, popolnoma prosto izraža.

Osebna predanost

S podskalo vprašalnika merimo moč učenčeve motivacije glede na njegovo osebno predanost oziroma posvečenost glasbi. Večja predanost oziroma posvečenost glasbi se kaže z močnejšo motivacijo učenca za glasbo.

Rezultati so pokazali statistično razliko med učenci klavirja z dveh glasbenih šol in s tem **niso potrdili sedme hipoteze (H7)**. Statistična razlika se je pokazala v korist učencev GU Elly Bašić, in to pri trditvah, ki se nanašajo na izpostavljanje glasbe kot pomembnega dela svojega življenja; veselje pri pričakovanju naslednje ure solfeggia in inštrumenta; doživljanje glasbe kot ene od svojih priljubljenih aktivnosti; izražanje želje po večjem časovnem vložku v poslušanje glasbe; povezanost z glasbo skozi vse življenje. Njihova predanost glasbi se kaže

skozi prizadevnost pri pouku, vzdušje v razredu, spontani izraz pri ustvarjanju glasbe pri improvizaciji in interpretaciji, doživetje glasbe kot radosti in veselja, predstavljanje glasbe kot svoje priljubljene dejavnosti, željo po poslušanju glasbe. Posvečenost oziroma predanost glasbi je rezultat ljubezni in občutenja glasbe.

Improvizacija, ki ciljno aktivira otroško usvarjalno fantazijo, ponuja otroku tudi možnost za likovno, besedno in gibno izražanje glasbe. Učenci GU Elly Bašić od vsega začetka razvijajo navado, da glasbe ne le doživljajo, pač pa tudi poslušajo. Poleg tega učenci, ki na tretji stopnji instrumentalnega pouka obiskujejo t. i. B-program, z izvajanjem znanih klasičnih kompozicij razvijajo interes za poslušanje le-teh. Pri pouku se tako s poslušanjem glasbe tudi z drugimi metodami spodbuja in razvija otrokova ljubezen do glasbe, kar se v rezultatih raziskave kaže z večjo osebno predanostjo in posvečenostjo glasbi.

Glasbene dejavnosti v primerjavi z drugimi dejavnostmi

Vprašalnik meri tudi motivacijsko moč pri vprašanih glede na: njihov odnos do glasbe v povezavi z drugimi aktivnostmi, s katerimi se ukvarjajo; čas in napor, ki so ga pripravljene vložiti v glasbo v primerjavi s svojimi drugimi dejavnostmi; željo, da se profesionalno ukvarjajo z glasbo; pomembnost, ki jo dajejo glasbi v primerjavi z drugimi aktivnostmi (na primer s športno aktivnostjo). Dobljeni rezultati kažejo, da se med učenci dveh šol ni statističnih razlik pri primerjavi glasbene dejavnosti z drugimi aktivnostmi in s tem **potrjujejo osmo hipotezo (H8)**. Pri posameznih trditvah sicer obstaja trend višjih vrednosti pri učencih GU Elly Bašić, vendar te niso statistično pomembne.

Danes so otroci obremenjeni z vrsto drugih izvenšolskih dejavnosti, na primer s športnimi dejavnostmi, ki ne zahtevajo dodatnega domačega dela kot ga zahteva učenje instrumenta. Zaradi tega je razumljivo, da za večino vprašanih obiskovanje glasbene šole ni pomembnejše od športnih aktivnosti. Izjemo predstavljajo nekateri posamezniki, ki navajajo, da "so lahko brez drugih stvari, ampak ne morejo brez glasbe". Ti posamezniki so pripravljene v glasbo vložiti več napora in časa kot v druge aktivnosti, saj se želijo nekoč z glasbo tudi profesionalno ukvarjati. Znano je, da večina otrok zaključi svoje glasbeno izobraževanje na nižji glasbeni šoli. Zanje je pomembno, da postanejo in ostanejo ljubitelji glasbe ter predstavljajo izobraženo glasbeno publiko.

Odnos do glasbene šole

S posebno podskalo vprašalnika merimo odnos učencev do glasbene šole. Trditve se nanašajo na doživljanje in obnašanje v glasbeni šoli, kakšna je njihova prizadevnost za doseganje uspeha, v kolikšni meri uživajo pri pouku solfeggia ali instrumenta, ali jim je glasbena šola bolj zanimiva od osnovne šole, ali je

glasbena šola zanje izguba časa, kako vpliva na njihove ostale aktivnosti in ali bi želeli več časa preživeti v glasbeni šoli.

Rezultati so potrdili deveto hipotezo (H9), saj med učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, ni bilo razlik v odnosu do glasbene šole.

Statistična razlika se je pokazala le pri trditvi “Bolj zanimivo mi je pri pouku v glasbeni šoli kot pri pouku v osnovni šoli”, ki so jo v višje ovrednotili učenci GU Elly Bašić. Pri večini ostalih trditev pa so izkazali nekoliko višji trend vrednosti.

Sklep

Rezultati raziskave kažejo, da metodični in didaktični principi FGP pozitivno vplivajo na storilnostno motivacijo učencev klavirja tako pri teoretičnem kot tudi pri inštrumentalnem pouku. Specifični metodični pristopi: improvizacija kot ustvarjalni proces, ki spodbuja otrokovo prosto izražanje brez strahu pred napakami; likovno, gibno in besedno izražanje kot poglobljanje otrokovega doživljanja glasbe; različne didaktične igre; aktivna pot spoznavanja glasbe, ki vodi od doživetja glasbenega fenomena do njegovega ozaveščanja; specifična formalna in programska struktura dela – vse to je prilagojeno otrokovim možnostim in interesom. Struktura storilnostne motivacije kaže, da v večji meri razvijejo sposobnost občutenja glasbe, sooblikujejo pozitivno razredno vzdušje, imajo boljšo samopodobo glede glasbenih sposobnosti ter izražajo večjo predanost glasbi.

Glasbena šola, v kateri poteka pouk po ustaljenih metodičnih principih, ne namenja tolikšne pozornosti ustvarjalnim dejavnostim pri pouku, saj na primer improvizacije pri pouku praktično ni. Glavno motivacijsko sredstvo je pogostokrat ocena, pouk poteka po enotni formalni in programski strukturi dela, ki velja za vse učence, ne glede na njihove zmožnosti in interese. V manjši meri vključuje aktivno učenje, ki je povezano z glasbenimi doživetji, na katerih se gradijo glasbena znanja.

Rezultati potrjujejo Asmusovo ugotovitev, da sta vzdušje v razredu in občutenje za glasbo enotna faktorja v glasbenem izobraževanju. Ker nista bila uvrščena v Weinerjev atribucijski model, ju je sam uvrstil med faktorje storilnostne motivacije (Asmus 1986b). Ugotovil je, da je občutenje glasbe v veliki meri povezano s prizadevanjem, kar pomeni, da se bo učenec, ki ima bolj razvito občutenje za glasbo tudi pri naslednjih nalogah v prihodnosti trudil in bil motiviran za glasbo. Vse to je povezano z boljšim vzdušjem v razredu. Pomembno je tudi okolje, ki spodbuja razvoj učenčevih glasbenih sposobnosti in s tem vpliva na njegovo lažje usvajanje glasbenih znanj. Asmus je izpostavil tudi vlogo učitelja pri ustvarjanju razrednega vzdušja. Po njegovem mnenju lahko učitelji iz rezultatov raziskav storilnostne motivacije ugotovijo, katerim dejavnikom pripisujejo učenci vzroke za svoje glasbene dosežke ter na njihovi

osnovi usmerjajo svoje nadaljnje delo. Pri tem naj bodo pozorni na dejavnike, ki pozitivno vplivajo na motivacijo učencev in njihove glasbene dosežke.

Naši raziskovalni rezultati so pokazali, da različni metodični pristopi pri pouku klavirja deloma vplivajo na storilnostno motivacijo učencev klavirja. Ker je bila raziskava narejena na manjšem vzorcu, so rezultati preliminarni in predstavljajo izhodišče za obsežnejšo raziskavo na večjem vzorcu učencev klavirja. Poudariti pa velja, da tovrstnih raziskav storilnostne motivacije učencev glasbe doslej na Hrvaškem še ni bilo in da je raziskovalni prispevek s svojimi ugotovitvami pomemben tudi za širše področje.

Učitelji klavirja lahko prek rezultatov raziskave spoznajo, čemu učenci najpogosteje pripisujejo vzroke za svoje glasbene dosežke. Na osnovi spoznanj bodo lažje usmerjali svoje delo. Spodbujanje otroka, da se skozi glasbeno izobraževanje zaljubi v glasbo, da jo "doživlja kot radost in veselje", je sicer osnovni cilj vseh metodičnih pristopov, vendar ni vedno realiziran. Otroka bi morali navdušiti za glasbo skozi aktivno in doživeto osvajanje glasbenih znanj ter s tem ustvariti temelje njegovega nadaljnega umetniškega razvoja v življenju, ne glede na njegovo bodočo profesionalno usmeritev. Samo s takšnimi pristopi bomo v otroku razvili motivacijo in ljubezen do glasbe ter mu pomagali, da se razvije v svobodno, kreativno in občutljivo osebo, ne glede na to, ali bo v prihodnosti glasbenik ali pa ne.

Literatura:

- Asmus, E.P.Jr. (1985): *Sixth grader s' achievement motivation: Their views of success and failure in music*, The Bulletin of the Council for Research in Music Education, 85, 1-13.
- Asmus, E.P.Jr. (1986a): *Achievement motivation characteristics of music education and music therapy students as identified by Attribution Theory*. Council for Research in Music Education Bulletin, 86, 71-85.
- Asmus, E.P.Jr. (1986b): *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.
- Asmus, E.P. (1987): *The effect of grade level and motivation level on high school student's beliefs of the causes for their success in music*. In J. A. Braswell (Ed.), *The Proceedings of the 1987. Southeastern Music Education Symposium*. Athens, GA: University of Georgia Center for Continuing Education, 31-39.
- Asmus, E.P. (1989): *The effect of music teachers on students' motivation to achieve in music*. Canadian Journal of Research in Music Education, 30, 14-21.
- Asmus, E.P. (1989): *Measures of motivation in music: Motivating factors and magnitude of motivation*,

<http://www.music.miami.edu/Asmus/pdfs/MotivationMeasures.pdf>
(06.03.2010)

- Atkinson, J.W., & Raynor, J.O. (1978): *Motivation and achievement*, New York: Wiley
- Austin, J.R. & W.P. Vispoel, (1992): *Motivation after failure in school music performance classes*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111, 1-24.
- Bašić, E. (1973): "Improvizacija kao kreativni čin". časopis *Umjetnost i dijete* br.26. godina V, str. 44-69.
- Beck, C. R. (2003): *Motivacija (teorija i načela)*, Jasterbarsko, Naklada Slap.
- Bogunović, B. (2005b): *Porodica učenika osnovne muzičke škole*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 37(2), 99-114.
- Bogunović, B. (2006): *Tumačenje postignuća u učenju muzike i dinamička svojstva učenika*, *Nastava i vaspitanje* br.3.
<http://www.pedagog.org.rs/nastava%20tekst%20tamacenje%20postignuca.php>
(06.03.2010)
- Bogunović, B. (2008): *Muzički talenat i uspešnost*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Brand, M. (1985): *Development and validation of the home musical environment scale for user at the early elementary level*, *Psychology of Music*, 13 (1), 40-48.
- Budak, N.(ur., 2007): *Croatica*, Profil, Zagreb.
- Chandler, T.A.,D. Chiarella & C.Auria (1987): *Preformance expectancy, succes, satisfaction and attributions as variables in band challenges*, *Journal of Research in Music Education*, 35 (2), 249-258.
- Covington, M. V. (1983): *Musical chairs: Who drops out of music instruction and why*. In *Motivation and creativity*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. & Sloboda, J.A. (1996): *The role of perantal influences in the development of musical performance*, *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. & Sloboda, J.A. (1997): *Environmental factors in the development of musical prformance skill over the life span*; in D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.): *The social psychology of music* (188-206), Oxford: Oxford University Press.
- Duke, R.A., Flowers, P.J. & Wolfe, D.E. (1997): *Children who study piano with excellent teachers in the United States*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 132, 51-84.
- Greenberg, M. (1970): *Musical Achievement and the Self-Concept*. *Journal of Research in Music Education* Spring 18: 57-64.
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS, 2005)
(<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2199>) (06.03.2010)

- Legette, R. M. (1998): *Causal beliefs of third and fourth – grade students about success and failure in music*, JRME volume 46, number1, pages 102-111.
- Legette, R.M. (1993): *Causal Attributions of Music Majors and Nonmusic Majors Regarding Success and Failure in Music*:
<http://music.arts.usf.edu/rpme/rpmelege.htm>,
<http://upd.sagepub.com/content/21/1/22.citation> (06.03.2010)
- Michel, D. E. (1971): *Self-esteem and academic achievement in black junior high school students: Effects of automated guitar instruction*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 24, 15-23.
- Munton, A. G., Silvester, J., Stratton, P., Hanks, P. (1999): *Attributions in action. A Practical Approach to Coding Qualitative Data*. Chichester, New York: John Willy & Sons.
- Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene i osnovne plesne škole, (2006). Zagreb: Narodne novine 102/06
- Nolin, W. H., & Vander Ark, S. D. (1977): *A pilot study of patterns of attitudes toward school music experiences, self-esteem, and socio-economic status in elementary and junior high students*. Contributions to Music Education, 5, 31-46.
- Perak Lovričević, N. (ur., 2005): *Glazbeno učilište Elly Bašić 1965.-2005.*, Zagreb, Glazbeno učilište Elly Bašić,.
- Radoš Mirković, K (1983): *Psihologija muzičkih sposobnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rotar Pance, B. (2006): *Motivacija - ključ h glasbi*, Založba Educa, Melior d.o.o. Nova Gorica.
- Sloboda, J.A. & M.J.A. Howe (1991): *Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study*, Psychology of Music, 19, 3-21.
- Tuksar, S. (1992): *Elly Bašić- nagrada I. Filipović za životno djelo*. V: Tonovi Zagreb 7 (1) 49-51.
- Vander Ark, S. D., Nolin, W. H., & Newman I. (1980): *Relationship between musical attitudes, self-esteem, social status, and grade level of elementary children*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 62, 31-41.
- Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić V., Rijavec M. I Miljković D. (2003): *Psihologija obrazovanja*. Zagreb, Iep-vern.
- Weiner, B. (1974): *An attributional interpretation of expectancy-value theory*; in B. Weiner (ed.) New York: Academic Press, Inc
- Weiner, B. (1979): *A theory of motivation for some classroom experiences*, Journal of Educational Psychology, 71 (1), 3-25.
- Weiner, B. (1985): *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, psychological Review, 92 (4), 548-573.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wink, R. L. (1970): *The relationship of self-concept and selected personality variables to achievement in music students eaching*. Journal of Research in Music Education, 18, 234-241.
- Wolff, K. L. (1978): *The nonmusical outcomes of music education: A review of the literature*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 55, 1-27.
- 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.