

**ZNAČILNOST OCENJEVANJA PRI INDIVIDUALNEM POUKU
INŠTRUMENTA V GLASBENIH ŠOLAH**
*ASSESSMENT CHARACTERISTIC IN THE INDIVIDUAL TEACHING OF MUSIC
INSTRUMENTS IN MUSIC SCHOOLS*

MARINA NOVAK
University of Zagreb, Academy of Music
mnovak@muza.hr

Izvleček: Prispevek predstavlja rezultate raziskave o ocenjevanju v glasbenih šolah v Republiki Hrvaški kot dela obsežnejše raziskave kompetenc učiteljev pri individualnem pouku inštrumenta. Večina učiteljev, vključenih v vzorec te raziskave ($N = 31$), meni, da so znanja in kompetence za spremljanje ter ocenjevanje učencev pri pouku pomembni. Pri pouku občasno ali redno uporablja postopke formativnega ocenjevanja. Večina učiteljev upošteva rezultate formativnega ocenjevanja pri načrtovanju pouka in pri prilagajanju vsebin ter učnih metod individualnim potrebam učencev. Učitelji učencem pogosto dajejo povratne informacije o njihovem napredku. Večina učiteljev učence spodbuja k ocenjevanju lastnega dela, medtem ko medvrstniško ocenjevanje spodbuja le občasno. Kot najpomembnejše elemente pri oblikovanju končne ocene učitelji izpostavljajo redno vadenje, pravilno izvajanje skladbe in trud pri pouku.

Ključne besede: osnovne in srednje glasbene šole, individualni pouk inštrumenta, flavta, vrednotenje izvedbe skladb, ocenjevanje

Abstract: The paper presents the results of research in the field of assessment in music schools in the Republic of Croatia. It is part of a more extensive research on teachers' competencies in individual lessons of an instrument. Most of the teachers included in the sample of this research ($N=31$) believe that the knowledge and competencies for monitoring and evaluating students in lessons are important. Most respondents occasionally or regularly use formative assessment procedures, taking these results into account when planning lessons and adapting teaching content and methods to students' individual needs. They also often give feedback to the student about their progress. Although most teachers encourage students to evaluate their own work, respondents use peer evaluation only occasionally. As the most important elements in forming the final grade, the respondents point out regular practice, the correctness of the played music and effort in the lessons.

Keywords: primary and secondary music schools, individual musical instrument lessons, flute, assessment of music performance, grading

Učitelji, učenci in starši imajo vsak s svojega vidika zelo angažiran odnos do postopkov ter načinov vrednotenja¹, pravičnosti oz. veljavnosti ocen. Ocenjevanje v šolstvu je pogosta dnevna tema razprav v javnosti in politiki, ki pa se je loteva površno in največkrat ob neprijetnih ali negativnih dogodkih. Postopkom vrednotenja se namenja vse večja pozornost deležnikov v izobraževanju, kar dokazujejo poročila in analize na ravni EU (OECD, 2005; 2013; Siarova idr., 2017) in strateški dokumenti Republike Hrvaške (RH), ki se nanašajo na razvoj šolstva (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014).

Okvir nacionalnega kurikulum, ki ga je leta 2018 sprejelo Ministrstvo za znanost in izobraževanje Republike Hrvaške, poudarja štiri temeljna načela vrednotenja: vrednotenje, usmerjeno v učenje in razvoj; vrednotenje, usmerjeno v celovitost izobraževalnih pričakovanj in izobraževalnih rezultatov; preglednost in poštenost vrednotenja; uravnoteženost notranje in zunanje evalvacije (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018b, 24–26). Nacionalni kurikulum za izobraževanje na področju umetnosti (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018a, 32) podrobneje opisuje pristope vrednotenja pri izobraževanju na področju umetnosti, pri čemer poudarja načelo spoštovanja razlikosti predispozicij, interesov in potreb ter spoštovanja individualnih sposobnosti učencev na začetku šolanja.

Sumativno in formativno vrednotenje sta dva temeljna pojma, ko gre za vrednotenje v izobraževalnem procesu. Obe vrsti vrednotenja imata lahko enak postopek didaktične presoje (metode, kriterije in cilje), razlikujeta pa se v časovni točki, v kateri se izvajata – na koncu ali med procesom učenja in poučevanja –, ter možnostih, na katere se lahko vpliva nanju (Taras, 2005). Sumativno vrednotenje se dogaja na koncu procesa in ne vpliva na učni proces, ki je bil ocenjen. Prezema vlogo potrdila za prehod na naslednjo stopnjo učenja ali zaznamuje neuspeh. Izraz formativno vrednotenje so uvedli Bloom in sodelavci (Black in Wiliam, 1998), vključeno je v procese učenja in poučevanja, njegova ključna lastnost pa je učiteljevo zagotavljanje povratnih informacij učencu. Učitelj bo glede na posredovano povratno informacijo sprejemal nadaljnje odločitve o poteku poučevanja, učenec pa si bo z njo uzavestil dobre in slabe strani svojega dela. Povratna informacija bo okrepila učenčeva močna področja in spodbudila izboljšave na šibkih.

Formativno ocenjevanje zato razumemo kot proces učenja in poučevanja, z njim pa se povezuje izraza »ocenjevanje za učenje« (Black idr., 2004) in »ocenjevanje kot učenje« (Earl, 2012). »Ocenjevanje za učenje« je vsako ocenjevanje, katerega načrtovanje in izvajanje dajeta prednost spodbujanju uče-

1 Prispevek uporablja izraze vrednotenje, spremljanje in ocenjevanje v naslednjih pomenih: vrednotenje je širši pojem, ki zajema tudi aktivnosti spremljanja in ocenjevanja (Mužić in Vrgoč, 2005). Spremljanje vključuje formativne postopke z namenom opazovanja napredka pa tudi težav in pomanjkljivosti. Poteka kontinuirano, rezultat ni formalna ocena. Ocenjevanje temelji na postopku presoje in podeljevanja številčne ali opisne ocene (Mužić in Vrgoč, 2005).

nja. »Ocenjevanje kot učenje« temelji na samoocenjevanju ali vrstniškem ocenjevanju, spodbuja večji občutek pripadnosti in odgovornosti za lastno učenje, krepí samozavest, razvija sposobnosti metakognitivnega spremljanja in samo-regulacijo.

Na področju umetnosti, predvsem glasbenega izobraževanja, učenci razvijajo specifične spretnosti in sposobnosti. Susan Hallam in Bautista (2018) med glasbeno specifične veščine uvrščata slušne, kognitivne, tehnične, glasbeno-izrazne, izvajalske in ustvarjalne veščine. Pri opredelitvi narave in vsebine znanj, povezanih z učenjem glasbe, se srečujemo z besednima zvezama »znanje o glasbi« in »znanje v glasbi« (Jorgensen, 2008, str. 129; Rojko, 2012). Prva označuje deklarativno znanje, druga pa proceduralno in metakognitivno znanje. Proceduralno znanje pri učenju inštrumenta vključuje veščine tehničnega izvajanja in načinov oblikovanja zvoka, slušnega prepoznavanja in razlikovanja tonov, branja notnega zapisa ter predstavljanja glasbenega dela občinstvu (Philpott, 2001). Za metakognitivno znanje je ključno strateško znanje, ki podpira glasbeni razvoj. Razvoj interpretacije in poustvarjanja glasbe zahteva vgrajeno samozavedanje kot priložnost za kritično presojo lastnega znanja, spretnosti ter sposobnosti in njihovega potenciala, kar pomaga pri samoocenjevanju (Hanna, 2007).

Za glasbeno izobraževanje so značilni praktični preizkusi znanja in veščin v obliki javnih nastopov ali predstavitev glasbene ustvarjalnosti. Glasbeno izobraževanje v RH poteka na treh stopnjah izobraževanja (osnovno, srednje- in visokošolsko) preko javnih ter zasebnih osnovnih in srednjih glasbenih šol ter akademij v okviru javnih univerz. Na osnovni in srednji stopnji glasbene šole delujejo po dveh potrjenih učnih načrtih na vsaki stopnji (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2006; 2008). Sumativno vrednotenje se na Hrvaškem na osnovni in srednji stopnji najpogosteje izvaja ob koncu izobraževalnega obdobja (kolokviji) ali šolskega leta (letni izpiti), ocenjuje pa ga veččlanska izpitna komisija. Po Nacionalnem kurikulumu za umetnostno vzgojo (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018b) se v začetnih programih umetniškega izobraževanja (1. cikel, eno do dve leti v glasbenih šolah) učenci spremljajo in ocenjujejo opisno, številčnih ocen ni. V nadaljevanju izobraževanja se poleg opisnega spremljanja in vrednotenja uporabljajo številčne ocene na petstopenjski lestvici, le da se umetniške šole lahko odločijo za opisno spremljanje dijakov tudi v drugem izobraževalnem ciklusu.

Pri ocenjevanju kompleksnih dejavnosti, kot je izvajanje glasbe, je ena glavnih težav subjektivnost presoje. Presoja temelji na opažanjih ocenjevalcev, pri čemer je zelo težko doseči njihovo soglasje glede ocenjevalnih meril (Abeles, 1973). Ocenjevalci večkrat zelo težko razložijo, na čem temelji njihova presoja (Bergee, 2003), zato mnogi zagovarjajo uvedbo objektivnejših postopkov ocenjevanja. V ta namen se razvijajo in testirajo inštrumenti za ocenjevanje glasbene izvedbe, ki imajo večinoma obliko ocenjevalnih lestvic in rubrik.

Z ocenjevalnimi lestvicami Likertovega tipa se ugotavlja stopnja strinjanja s predlaganim merilom ali trditvijo. Tovrstne lestvice je prvi uporabil Abelles (1973), za njim pa številni drugi raziskovalci (Bergee in Rossin, 2019; Leung idr., 2009; McPherson, 1995; Rossin in Bergee, 2021; Russell, 2010; Scott, 2002; Wrigley in Emmerson, 2013; Zdzinski in Barnes, 2002). Tovrstni merški inštrumenti so zanesljivi, ko gre za doslednost rezultatov znotraj ene same ocenjevalne komisije, nimajo pa diagnostične veljave. Stopnja strinjanja s trditvijo nima čvrste podlage v standardu in je konstrukt ocenjevalca (Saunders in Holahan, 1997).

V sistemu ocenjevanja z rubrikami ocenjevalci v vsaki posamezni rubriki besedno opišejo glasbeno izvedbo. V primerjavi z ocenjevalnimi lestvicami sistem ocenjevanja v rubrikah ocenjevalcem zagotavlja jasne zapise glede na vključene deskriptorje, po katerih lahko ocenijo uspešnost izvedbe. Izvajalci v zapisih ocenjevalcev prejmejo povratne informacije o uspešnosti izvedenega programa in koristna navodila za izboljšanje. Tovrstni inštrumenti za ocenjevanje uspešnosti glasbenih izvedb so bili razviti kasneje kot ocenjevalne lestvice, njihova uporaba pa je vse pogostejša (Álvarez-Díaz idr., 2021; Ciorba in Smith 2009; Edwards idr., 2018; Gynnild, 2016; Latimer idr., 2010; Wesolowski idr., 2017; Wesolowski idr., 2018).

Subjektivni faktor ocenjevalca je kljub vsemu odločilen pri ocenjevanju glasbenih izvedb, pa naj bo ocenjevanje kriterijsko ali pa holistično. Ocena se oblikuje na podlagi znanja, estetskih izkušenj, intuitivnega in čustvenega odziva na izvedbo. Ocenjevalci presojo pogosto oblikujejo po prvem vtisu in v nadaljevanju presoje iščejo značilnosti v izvedbi, ki podpirajo njihovo prvotno oceno.

Pregled raziskav na področju glasbenega izobraževanja kaže vrzeli v preučevanju stališč učiteljev o ocenjevanju in vrednotenju dosežkov učencev pri individualnem pouku inštrumenta v osnovnih ter srednjih glasbenih šolah. Brđanović (2012; 2017) preučuje stališča učiteljev o letnem izpitu pri inštrumentu (glavni predmet) kot načinu podajanja zaključne ocene. Ugotavlja, da učitelji kljub pomanjkljivostim še vedno menijo, da je ta način preverjanja glasbenih znanj pri inštrumentu najprimernejši. Le malo učiteljev bi opisno ocenjevanje izbralo kot boljši način za vrednotenje dosežkov učencev in tudi kot boljši inštrument za specifikacijo elementov ocenjevanja. Moss idr. (2019) raziskujejo prakso ocenjevanja učiteljev godalnih inštrumentov in opažajo neusklajenost ocenjevanja v praksi s standardi znanj ter z učnim načrtom. Kotora (2005) pri preučevanju ocenjevalnih strategij učiteljev zborovskega petja v srednjih šolah ugotavlja, da učitelji večinoma ocenjujejo neglasbene elemente, kot so trud in prisotnost na vajah ter skupni koncertni nastop. Analiza vsebine učnega načrta pedagoške skupine predmetov in raziskava prakse predmeta Metodika pouka inštrumenta/petja na visokih glasbenih šolah v RH je pokazala, da primanjkuje vsebin in dejavnosti, ki bi krepile kompetence na področju spremljanja in vrednotenja učnih procesov z namenom učinkovitega poučeva-

nja ter učenja (Novak, 2016). Kelly A. Parkes (2008) ugotavlja, da visokošolski učitelji glasbe po izobraževanju na področju poučevanja in vrednotenja izkazujejo bistveno pozitivnejšo percepcijo ocenjevanja kot ostali učitelji.

RAZISKAVA O VREDNOTENJU ZNANJ UČENCEV PRI INDIVIDUALNEM POUKU FLAVTE V OSNOVNIH IN SREDNJIH GLASBENIH ŠOLAH NA HRVAŠKEM

S pilotno raziskavo, opravljeno med učitelji, ki poučujejo flavto v osnovnih in srednjih glasbenih šolah v RH, smo želeli ugotoviti kompetence učiteljev na področju preverjanja in vrednotenja znanja učencev ter vlogo, pomen in načine vrednotenja znanja pri individualnem pouku inštrumenta. V skladu z namenom raziskave smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- V kolikšni meri so učitelji pridobili kompetence za spremljanje in ocenjevanje pri individualnem poučevanju inštrumenta med visokošolskim izobraževanjem ter kako pomembne so v pedagoški praksi?
- Kako pogosta je uporaba postopkov formativnega in sumativnega vrednotenja v pedagoški praksi?
- Kateri so najpogostejši postopki vrednotenja?
- Kateri elementi napredka učencev so vključeni v končno oceno?
- Kakšno je mnenje učiteljev o ocenjevanju in ocenah v glasbenih šolah?
- Kakšen je odnos učitelja do sodelavcev in staršev glede ocenjevanja?

RAZISKOVALNA METODA

V raziskavi smo uporabili kvantitativno metodo, kot raziskovalni inštrument pa je bil oblikovan anketni vprašalnik. Poleg splošnih demografskih vprašanj in vprašanj, ki se nanašajo na med visokošolskim študijem pridobljena znanja in kompetence, vprašalnik vključuje 13 enot vprašanj o kompetencah, stališčih učiteljev flavte ter njihovi praksi v procesih vrednotenja in ocenjevanja znanja učencev pri individualnem pouku inštrumenta. Pet enot vprašalnika je bilo zaprtega tipa, sestavljenih iz niza trditev, na katere so lahko anketiranci odgovorili samo z enim odgovorom. Pri dveh enotah vprašalnika je bilo možno izbrati več odgovorov. Štiri enote vprašalnika niso bile obvezne in so bile odprtega tipa, tako da so anketiranci lahko napisali proste odgovore.

Anketni vprašalnik je bil poslan na 124 elektronskih naslovov učiteljev, študentov in diplomiranih glasbenikov, ki so v zadnjih 25 letih študirali na hrvaških visokošolskih glasbenih ustanovah ali so zaposleni kot učitelji flavte v osnovnih in srednjih glasbenih šolah v RH. Anketiranje je potekalo med avgu-

stom in oktobrom leta 2022. Anketni vprašalnik je izpolnilo 37 oseb, med njimi 31 učiteljev flavte. Zbrane podatke smo obdelali s programom SPSS (IBM Statistic, Version 23), rezultati pa so predstavljeni z uporabo deskriptivne in inferenčne statistike.

VZOREC

Vzorec sestavlja 31 učiteljev flavte, zaposlenih v glasbenih šolah v RH. Med njimi jih deset dela samo v osnovnih glasbenih šolah, 21 pa v programih osnovnih in srednjih glasbenih šol. V RH je skupno 105 šol, ki izvajajo programe poučevanja osnovnih in srednjih glasbenih šol (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, b. l.). Po razpoložljivih podatkih se je število učiteljev flavte, zaposlenih v njih, v letu 2022 gibalo med 105 in 115. Raziskovalni vzorec vključuje med 27 in 29 % učiteljev flavte, ki so v letu 2022 poučevali v glasbenih šolah v RH. Večina anketirancev ($n = 19$) ima do deset let pedagoških izkušenj, štirje imajo med 11 in 15 let, osem jih ima več kot 16 let pedagoških izkušenj. Glede na pridobljene pedagoške nazive so v raziskavi sodelovali štirje pripravniki, 20 učiteljev brez naziva, pet mentorjev, en svetovalec in en svetnik. Pet učiteljev je mentoriralo študentom pri pedagoški praksi na visokošolskih glasbenih ustanovah v RH. V preteklem visokošolskem izobraževanju je 23 v raziskavi sodelujočih učiteljev opravilo celoten pedagoški modul, sedem tistih, ki so imeli več kot 16-letne delovne izkušnje, pa je v okviru predbolonjskega študija opravilo določene predmete, ki so jim dali ustrezne pedagoške kompetence za poučevanje.

REZULTATI

Rezultati raziskave so predstavljeni v več tematskih sklopih: kompetence, pridobljene med izobraževanjem, in njihov pomen pri poučevanju; oblike vrednotenja in pogostost njihove uporabe pri poučevanju; določanje končne ocene; stališča o ocenjevanju; odzivi staršev in drugih kolegov učiteljev. V zadnjem delu so izpostavljene posebnosti vrednotenja v glasbeni vzgoji glede na odgovore anketirancev na odprta vprašanja.

KOMPETENCE, PRIDOBLENE MED IZOBRAŽEVANJEM, IN NJIHOV POMEN PRI POUČEVANJU

Kakšna je bila zastopanost vsebin o spremljanju in vrednotenju znanja učencev v času visokošolskega izobraževanja ter kakšne kompetence so učitelji flavte v času svojega študija razvili na tem področju, kažejo rezultati v preglednicah 1 in 2.

Preglednica 1

Zastopanost vsebin o spremljanju in vrednotenju znanja ter kompetenc s tega področja, pridobljenih med visokošolskim izobraževanjem

Odgovori o zastopanosti vsebin v času visokošolskega študija o spremljanju in vrednotenju znanja učencev	Učitelji flavte (n = 31)		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami < 10 let		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami > 11 let	
	f	%	f	%	f	%
Ne more oceniti	2	6,5	1	5,3	1	8,3
Niso bile zastopane	5	16,1	1	5,3	4	33,3
So bile zastopane v manjši meri	7	22,6	6	31,6	1	8,3
So bile ustrezno zastopane	13	41,9	10	52,6	3	25,0
So bile zastopane v večji meri	3	9,7	0	0,0	3	25,0
Pripisan jim je bil prevelik pomen	1	3,2	1	5,3	0	0,0

Rezultati kažejo, da največ učiteljev flavte (41,9 %) meni, da so bile vsebine o spremljanju in vrednotenju znanja učencev v času njihovega visokošolskega izobraževanja ustrezno zastopane. Vendar pa kar 16,1 % vseh anketirancev meni, da te vsebine med študijem niso bile zastopane ali so bile zastopane le v manjši meri (22,6 %). Le 9,7 % vseh učiteljev flavte meni, da so te vsebine zastopane v večji meri oz. da jim je pripisovan prevelik pomen (3,2 %). Učitelji smo glede na delovne izkušnje razdelili v dve skupini. Če primerjamo rezultate med obema skupinama učiteljev, le-ti v manjši meri odstopajo od predstavljenih skupnih rezultatov.

Preglednica 2

Pomen med visokošolskim študijem pridobljenega znanja in kompetenc za spremljanje ter vrednotenje znanja učencev pri individualnem pouku flavte

Odgovori učiteljev flavte o pomenu znanja in kompetenc za spremljanje ter vrednotenje znanja učencev pri individualnem pouku flavte znanja in kompetenc	Učitelji flavte (n = 31)		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami < 10 let		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami > 11 let	
	f	%	f	%	f	%
Ne more oceniti	3	9,7	2	10,5	1	8,3
Sploh ni pomembno	1	3,2	1	5,3	0	0,0
Malo pomembno	2	6,5	2	10,5	0	0,0
Niti pomembno niti nepomembno	4	12,9	3	15,8	1	8,3
Pomembno	9	29,0	3	15,8	6	50,0
Izjemno pomembno	12	38,7	8	42,1	4	33,3

Velika večina učiteljev flavte meni, da so znanja in kompetence za spremljanje ter ocenjevanje učencev pri pouku izjemno pomembni (38,7 %) oz. pomembni (29 %). 9,7 % učiteljev meni, da so znanja in kompetence nepomembni ali malo pomembni, 12,9 % pa jih je izrazilo nevtralen odnos. Primerjava med dvema skupinama učiteljev glede na njihove delovne izkušnje kaže, da se učiteljem flavte z več kot 11 leti delovnih izkušenj ($n = 12$) ta znanja in kompetence zdijo pomembni (50 %) in izjemno pomembni (33,3 %), le en anketiranec pa jih je ocenil nevtralnno. V skupini učiteljev, ki imajo do deset let delovnih izkušenj ($n = 19$), jih 42,1 % meni, da so znanja in kompetence izjemno pomembni, 15,8 % pa jih meni, da so pomembni. Nekoliko višji delež predstavljajoocene tistih, ki se jim ne zdijo pomembni (5,3 %) ali manj pomembni (10,5 %) oz. so se do njih nevtralnno opredelili (15,8 %).

OBLIKE VREDNOTENJA IN POGOSTOST NJIHOVE UPORABE PRI POUČEVANJU

Pri učiteljih flavte smo najprej preverili zastopanost vključevanja vrednotenja v učni proces pri individualnem pouku inštrumenta.

Preglednica 3

Zastopanost vključevanja vrednotenja v učni proces

Zastopanost vključevanja vrednotenja v učni proces	Učitelji flavte ($n = 31$)		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami < 10 let		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami > 11 let	
	f	%	f	%	f	%
Vrednotenje je sestavni del vsake moje ure	9	29,0	5	26,3	4	33,3
Vrednotenje izvajam občasno	21	67,7	13	68,4	8	66,7
Postopki vrednotenja se formalno izvajajo ob koncu šolskega leta (izobraževalnega obdobja)	1	3,2	1	5,3	0	0,0

Največ učiteljev flavte (67,7 %) vrednotenje izvaja občasno, 29 % pa ga vključuje v vsako učno uro in meni, da je sestavni del vsake učne ure. Samo en anketiranec je navedel, da se postopki vrednotenja izvajajo formalno ob koncu šolskega leta oz. izobraževalnega obdobja. Učitelji z več delovnimi izkušnjami v nekoliko večjem odstotku (33,3 %) kontinuirano uporabljajo postopke vrednotenja v primerjavi s tistimi z manj delovnimi izkušnjami (26,3 %).

Anketirance smo spraševali o načinih uporabe rezultatov vrednotenja in pogostosti uporabe posameznih oblik le-teh pri rednem pouku (preglednice 4a, 4b, 4c).

Preglednica 4a*Uporaba rezultatov formativnega ocenjevanja pri pouku – vsi učitelji flavte (n = 31)*

Uporaba rezultatov vrednotenja	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno		Brez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Rezultate vrednotenja upoštevam pri načrtovanju prihodnjega pouka	2	6,5	5	16,1	9	29	14	45,2	1	3,2
Učno vsebino prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0	2	6,5	9	29	20	64,5	0	0
Učne metode prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0	3	9,7	8	25,8	20	64,5	0	0

Preglednica 4b*Uporaba rezultatov formativnega ocenjevanja pri pouku – skupina učiteljev flavte z manj kot deset let delovnih izkušenj*

Skupina < 10 uporaba rezultatov vrednotenja	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno		Brez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Rezultate vrednotenja upoštevam pri načrtovanju prihodnjega pouka	2	10,5	3	15,8	5	26,3	9	47,4	2	10,5
Učno vsebino prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0,0	1	5,3	5	26,3	13	68,4	0	0,0
Učne metode prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0,0	1	5,3	4	21,1	14	73,7	0	0,0

Preglednica 4c*Uporaba rezultatov formativnega ocenjevanja pri pouku – skupina učiteljev flavte z več kot 11 let delovnih izkušenj*

Skupina > 11 uporaba rezultatov vrednotenja	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno		Brez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Rezultate vrednotenja upoštevam pri načrtovanju prihodnjega pouka	0	0	2	16,7	4	33,3	5	41,7	2	16,7
Učno vsebino prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0	1	8,3	4	33,3	7	58,3	0	0,0
Učne metode prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0	2	16,7	4	33,3	6	50,0	0	0,0

Med anketiranimi učitelji flavte jih 45,2 % redno načrtuje pouk na podlagi rezultatov formativnega ocenjevanja pri pouku, 29 % jih to dela pogosto, 16,1 % pa občasno. 64,5 % učiteljev meni, da učne vsebine in metode prilagaja glede na rezultate vrednotenja učencev. Na podlagi primerjave rezultatov med skupinama učiteljev glede na leta delovnih izkušenj (preglednici 4b, 4c) vidimo, da anketiranci z manj delovnimi izkušnjami v večjem odstotnem deležu redno načrtujejo in prilagajajo vsebine ter metode poučevanja v primerjavi z anketiranci z več kot 11 leti delovnih izkušenj.

Zanimalo nas je, katere oblike vrednotenja uporabljajo učitelji flavte pri individualnem pouku inštrumenta (preglednice 5a, 5b, 5c).

Preglednica 5a

Oblike vrednotenja pri pouku – vsi učitelji flavte (n = 31)

Oblike vrednotenja, ki se uporabljajo pri pouku	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Učencu posredujem povratno informacijo o uspehu	0	0	3	9,7	9	29	19	61,3
Učenca pri pouku številčno ocenim	3	9,7	21	67,7	3	9,7	4	12,8
Učence spodbujam k vrednotenju lastnega dela	0	0	7	22,6	10	32,3	14	45,2
Učence spodbujam k ocenjevanju drugega	10	32,3	13	41,9	6	19,4	2	6,5

Preglednica 5b

Oblike vrednotenja pri pouku – skupina učiteljev flavte z manj kot deset let delovnih izkušenj

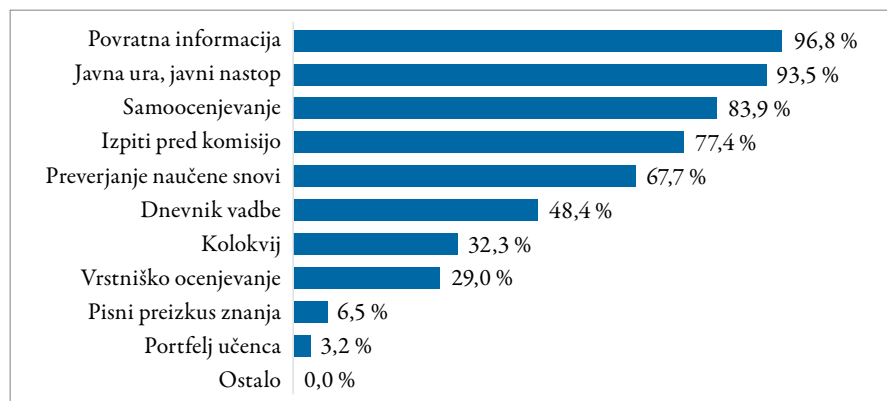
Skupina < 10: oblike vrednotenja, ki se uporabljajo pri pouku	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Učencu posredujem povratno informacijo o uspehu	0	0	2	10,5	5	26,3	12	63,2
Učenca pri pouku številčno ocenim	2	10,5	12	63,2	2	10,5	3	15,8
Učence spodbujam k vrednotenju lastnega dela	0	0	2	0,5	6	31,6	11	57,9
Učence spodbujam k ocenjevanju drugega	8	42,1	7	36,8	3	15,8	1	5,3

Preglednica 5c*Oblike vrednotenja pri pouku – skupina učiteljev flavte z več kot 11 let delovnih izkušenj*

Skupina > 11: oblike vrednotenja, ki se uporabljajo pri pouku	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Učencu posredujem povratno informacijo o uspehu	0	0	1	8,3	4	33,3	7	58,3
Učenca pri pouku številčno ocenim	1	8,3	9	75,0	1	8,3	1	8,3
Učence spodbujam k vrednotenju lastnega dela	0	0	5	41,7	4	33,3	3	25,0
Učence spodbujam k ocenjevanju drug drugega	2	16,7	6	50,0	3	25,0	1	8,3

Rezultati kažejo, da 61,3 % v raziskavi sodelujočih učiteljev flavte učencem redno posreduje povratne informacije o njihovem uspehu, pri čemer je še nekoliko večji odstotni delež prisoten v skupini učiteljev z manj kot deset let delovnih izkušenj (63,2 %). 67,7 % vseh sodelujočih učiteljev flavte občasno številčno ocenjuje učence pri pouku. V skupini z manj kot deset let delovnih izkušenj je nekoliko več anketiranih učiteljev izjavilo, da to počnejo pogosto (10,5 %) oz. redno (15,8 %). Večina učiteljev z manj delovnimi izkušnjami učence redno spodbuja k samoocenjevanju (57,9 %). Pri učiteljih z več delovnimi izkušnjami je to zastopano občasno (41,7 %). Koncept vrstniškega vrednotenja še ni toliko uveljavljen, večina vprašanih (41,9 %) ga uporablja le občasno, 32,3 % pa nikoli. Opazimo pa, da skupina anketirancev z 11 ali več leti delovnih izkušenj še vedno v nekoliko večji meri uporablja to obliko ocenjevanja.

Zanimalo nas je, kakšne oblike ocenjevanja uporabljajo učitelji flavte (slika 1). Anketiranci so lahko izbrali več odgovorov.

Slika 1*Postopki ocenjevanja pri učiteljih flavte (rezultati so predstavljeni v odstotkih)*

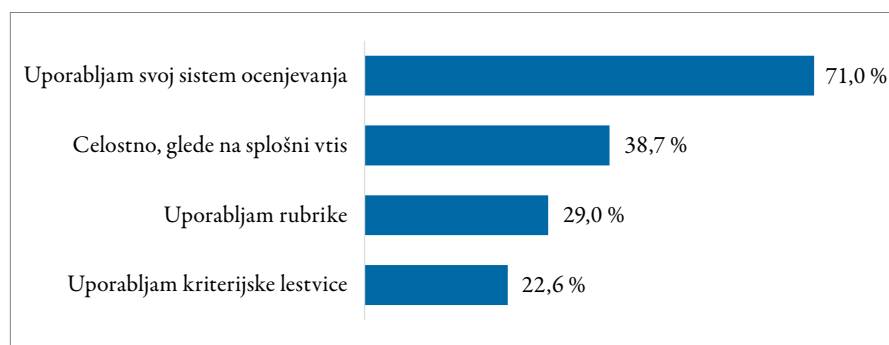
Kot najpogostejšo obliko so skoraj vsi učitelji izpostavili ustno povratno informacijo, ki jo posredujejo učencu (96 %). Večina anketirancev (93,5 %) javno učno uro oz. javni nastop uporablja kot trenutek, v katerem se ocenjujejo dosežki učencev. Učitelji flavte v visokem odstotnem deležu (83,9 %) poročajo tudi o spodbujanju samoocenjevanja učencev. Nekoliko preseneča zastopanost odgovora »Izpiti pred komisijo« (77,4 %). Glede na učne načrte in programe za osnovno in srednjo glasbeno šolo (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2006, 2008) so namreč izpiti obvezni ob koncu šolskega leta za vse glavne izvajalske strokovne predmete od drugega razreda osnovne glasbene šole dalje. Preverjanje naučene snovi uporablja 67,7 % anketirancev, dnevnik vadbe pa 48,4 % učiteljev. Približno tretjina anketirancev (32,3 %) kot način preverjanja znanja uporablja kolokvij. Rezultati so ponovno potrdili, da vrstniško ocenjevanje ni zelo pogost način preverjanja znanja (29 %). Le dva anketiranca sta navedla, da izvajata pisne preizkuse znanja, eden pa ocenjuje portfolije učencev.

Naslednje vprašanje se je nanašalo na načine ocenjevanja glasbene izvedbe (slika 2). Anketiranci pa so lahko izbrali več ponujenih oblik (holistično ocenjevanje na podlagi splošnega vtisa, uporaba rubrik ali kriterijskih lestvic ali uporaba lastnega ocenjevalnega sistema).

Več kot polovica anketirancev je v svojih odgovorih izbrala samo eno obliko ocenjevanja. Večina učiteljev flavte uporablja lasten sistem ocenjevanja (71 %). Celostno ocenjevanje glasbene uspešnosti, glede na splošni vtis, je bilo v odgovorih zastopano z 38,7 %. Nekoliko manjši odstotni delež odgovorov je razviden pri postavkah »Uporabljam rubrike« (29 %) in »Uporabljam kriterijske lestvice« (22,6 %).

Slika 2

Načini ocenjevanja glasbene uspešnosti (rezultati so predstavljeni v odstotkih)

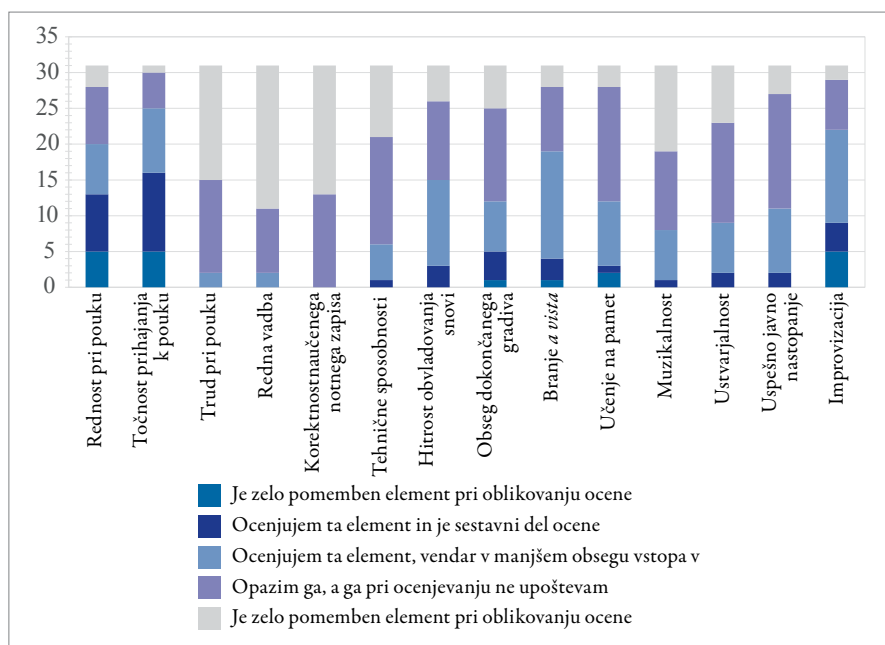


V tem sklopu vprašalnika so učitelji flavte označili elemente napredka učencev, ki jih ocenijo, in med ponujenimi odgovori izbrali stopnjo, v kateri vplivajo na oblikovanje končne ocene. Stopnje so razvrščene po pomembnosti od »Tega elementa ne ocenjujem«, »Opazim ta element, a ga pri ocenjevanju ne upoštevam«, nato »Ocenjujem ta element, vendar v manjšem obsegu vstopa v oceno« do »Ta element ocenjujem in je sestavni del ocene« in »Je zelo pomemben element pri oblikovanju ocene«, anketiranci pa so lahko izbrali samo en odgovor.

Kot zelo pomembne elemente pri oblikovanju ocene so učitelji flavte ($n = 31$) izpostavili redno vadbo, korektnost naučenega notnega zapisa in trud pri pouku. Skoraj vsi učitelji so te elemente prepoznali kot sestavni del ocenjevanja. Tehnične sposobnosti, muzikalnost in ustvarjalnost so naslednji elementi, ki jim večina daje prednost. Pri ocenjevanju sta zanje zelo pomembna učenje na pamet in uspešnost javnega nastopanja. Kot element končne ocene prepoznavajo tudi branje *a vista*, sposobnost improvizacije ter hitrost in obseg obvladane snovi. Rednost prihajanja k pouku večina učiteljev še vedno upošteva pri ocenjevanju; po mnenju drugih pa rednost prihajanja k pouku in točnost nista elementa, ki sodita v končno oceno.

Slika 3

Vrednotenje in pomen posameznih elementov napredka učenca pri oblikovanju končne ocene



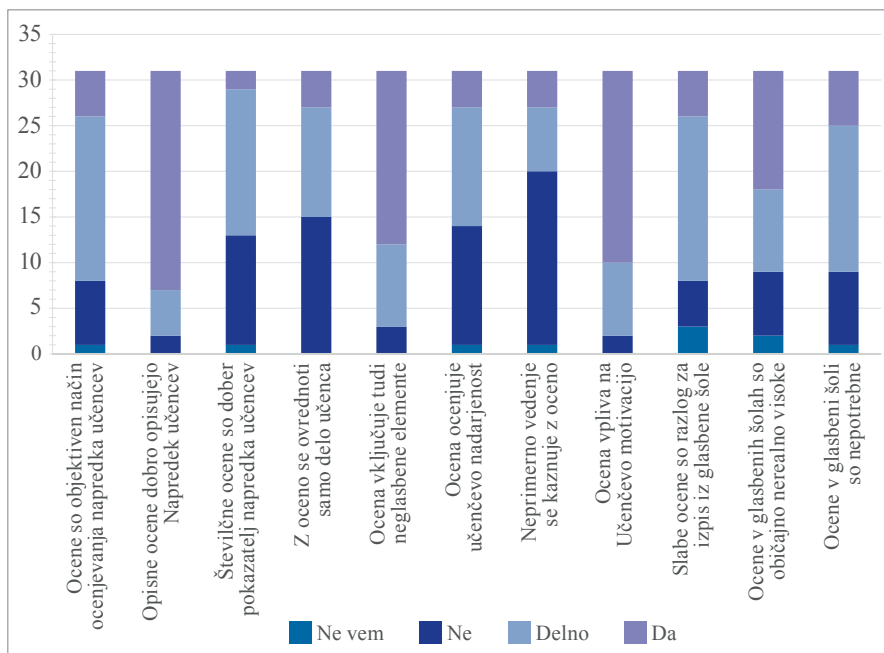
Učitelji so imeli možnost izpostaviti še nekaj drugih elementov, ki so zanje pomembni. Nekateri izmed njih so navajali tehniko dihanja, produkcijo tona in artikulacijo. Drugi so izpostavljali osebnostne lastnosti in sposobnosti učencev, kot so samozavest, osredotočenost, sposobnost prilagajanja novim situacijam, notranja motivacija, iskrenost ter samozavedanje in objektivnost pri samoocenjevanju.

STALIŠČA UČITELJEV FLAVTE O OCENJEVANJU

V raziskavi smo preverjali stališča učiteljev do ocenjevanja (slika 4): o objektivnosti ocen nasploh (»Ocene so objektivni pogled na napredek učenca«); obliki ocen (»Opisne ocene/številčne ocene dobro opisujejo napredek učenca«); vsebini, ki se ocenjuje (»Ocene ocenjujejo samo učenčevo delo«, »Ocene vključuje tudi zunajglasbene elemente«, »Ocena ocenjuje nadarjenost učenca«, »Ocena kaznuje neprimerno vedenje«); vpliv ocene na učenca (»Ocena vpliva na motivacijo učenca«, »Slabe ocene so razlog za izpis iz glasbene šole«); objektivnost ocen pri glasbenem izobraževanju (»Ocene v glasbenih šolah so običajno nerealno visoke«); upravičenost ocen (»Ocene pri glasbenem izobraževanju so nepotrebne«). Anketiranci so stopnjo strinjanja s posameznimi stališči označili z odgovori »Da«, »Delno«, »Ne« in »Ne vem«.

Slika 4

Stališča učiteljev flavte o ocenjevanju



Glede objektivnosti večina učiteljev flavte meni, da so ocene le delno objektiven način ocenjevanja napredka učencev (51,8 %), pri čemer je bilo več negativnih mnenj kot pozitivnih. Večina vprašanih (77,4 %) meni, da opisne ocene bolje opišejo napredek učenca kot številčne. Po mnenju večine učiteljev se vsebina ocene ne nanaša izključno na delo učenca in vključuje tudi neglasbene elemente (61,3 %). Učitelji v velikem deležu izpostavljajo, da ocena ne vrednoti učenčeve nadarjenosti oz. jo le delno. Velika večina pritrjuje stališču, da ocene ne sankcionirajo neprimerne vedenja (61,3 %). Prav tako večina učiteljev meni, da ocene vplivajo na motivacijo učencev (67,7 %), pri čemer jih 58,1 % pritrjuje stališču, da so slabe ocene deloma razlog za izpis iz glasbene šole. Na vprašanje o objektivnosti ocen v glasbenih šolah se je 41,9 % vprašanih strinjalo s trditvijo, da so nerealno visoke, 29 % vprašanih pa je označilo, da to le deloma drži. Na vprašanje o upravičenosti izražanja napredka učencev pri glasbeni vzgoji z ocenami je večina anketirancev izrazila nevtralen odnos (51,6 %).

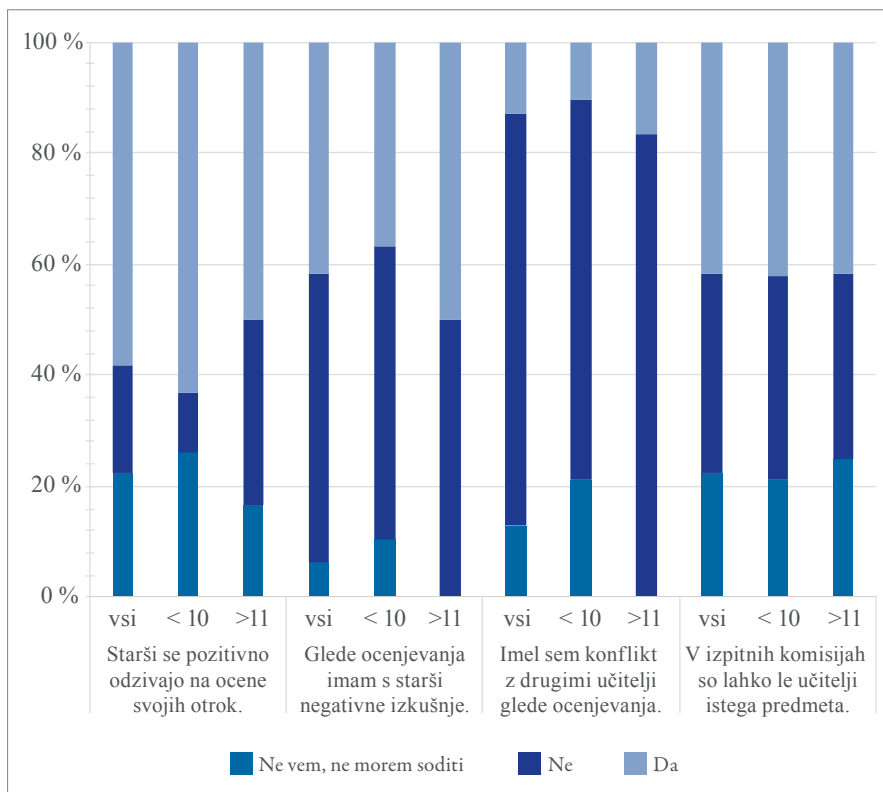
ODZIVI STARŠEV IN DRUGIH UČITELJEV

Preverjali smo tudi izkušnje učiteljev flavte o odzivu staršev in drugih učiteljev na ocene ter postopke ocenjevanja. Slika 5 kaže zbirnik odgovorov. Ker se razlikujejo med dvema skupinama učiteljev glede na leta delovnih izkušenj, so pri vsaki postavki prikazani za vsako od skupin (< 10 let delovnih izkušenj in > 11 let delovnih izkušenj).

Večina učiteljev flavte se je strinjala s stališčem, da se starši pozitivno odzivajo na ocene svojih otrok. Učitelji z več delovnimi izkušnjami so to izrazili v nekoliko manjšem odstotku, tretjina jih je odgovorila nikalno. Učitelji z več delovnimi izkušnjami imajo zelo različne izkušnje s starši glede ocenjevanj, tako pozitivne kot negativne. Učitelji z manj leti delovnih izkušenj so v nekoliko večji meri poročali, da nimajo slabih izkušenj ali pa da tega ne morejo oceniti. Velika večina učiteljev se je na trditev, da so bili v sporih z drugimi učitelji glede vrednotenja, odzvala negativno, nekaj mlajših anketirancev pa je odgovorilo nevtravno. Z zadnjim vprašanjem se je preverjalo mnenje učiteljev o upravičenosti oblikovanja izpitne komisije izključno z učitelji istega predmeta (inštrumenta). 41,9 % vprašanih se strinja s tem, da bi komisijo sestavljali samo učitelji istega predmeta (inštrumenta), 35,5 % se jih s tem ne strinja, ostalih 22,6 % pa jih ne ve ali ne more oceniti.

Slika 5

Odzivi staršev in drugih kolegov učiteljev



POSEBNOSTI VREDNOTENJA V GLASBENEM IZOBRAŽEVANJU

Učitelji flavte so imeli možnost posredovati svoje mnenje o posebnostih vrednotenja pri glasbenem izobraževanju. Njihove značilne odgovore smo povzeli in jih predstavljamo v nadaljevanju.

Potreben je individualiziran pristop ob upoštevanju možnosti in sposobnosti učenca, njegovega dela ter napredka. Trema, predhodne negativne izkušnje ali negotovost učencem pogosto onemogočajo, da svoje znanje in sposobnosti pokažejo na javnih nastopih ter izpitih. Ocene, predvsem slabše, močno vplivajo na motivacijo učencev. Učitelji poudarjajo še nezmožnost natančnega ocenjevanja, da so ocene ocenjevalcev subjektivne in odvisne od osebne estetike, izkušenj, pogosto pa tudi od trenutnega vtisa. Veliko elementov, ki so razvidni v dosežkih učencev, ni mogoče izraziti s številčnimi ocenami. Zaradi tega mnogi učitelji menijo, da je trenutni sistem vrednotenja znanja neustrezen.

Večina učiteljev flavte meni, da so znanja in kompetence za spremljanje in ocenjevanje učencev pri pouku pomembni ali izjemno pomembni. Njihov pomen pri poučevanju so posebej prepoznali učitelji z več leti delovnih izkušenj. Kljub temu da se je več kot polovica učiteljev z vsebinami s področja vrednotenja srečala že v visokošolskem izobraževanju, jih veliko, predvsem pripadnikov starejših generacij, med študijem ni pridobilo ustreznih znanj in kompetenc. Večina učiteljev občasno ali redno uporablja postopke formativnega spremljanja in ocenjevanja, pri čemer rezultate formativnega ocenjevanja upošteva pri načrtovanju pouka, vsebine in metode poučevanja pa prilagaja individualnim potrebam učencev. Učitelji učencu o njegovem napredku pogosto oz. redno dajejo povratne informacije, pri čemer v rednosti uporabe formalnega spremljanja in ocenjevanja prednjačijo učitelji z manj leti delovnih izkušenj. Slednji tudi pogosteje spodbujajo učence k ocenjevanju lastnega dela in jih pogosteje ocenjujejo številčno v primerjavi z učitelji z več leti delovnih izkušenj. Vsekakor pa je lahko številčno ocenjevanje odraz določene negotovosti v učnih postopkih ali zunanja spodbuda za motivacijo učenca, če se ne trudi dovolj. Medvrstniško vrednotenje obe skupini učiteljev uporabljata le občasno, učitelji z več leti delovnih izkušenj celo v nekoliko večjem odstotnem deležu. Predpisani načini spremljanja in vrednotenja dosežkov učencev, kot so javni nastopi in izpiti ter preverjanje naučene snovi, so tudi najpogostejši v odgovorih anketirancev. Spodbuden je podatek, da skoraj vsi učitelji v vzorcu učencem dajejo povratne informacije in da jih veliko uporablja postopke samovrednotenja. Pri ocenjevanju glasbene izvedbe pa jih kar 71 % uporablja svoj sistem ocenjevanja. Učitelji flavte pri ocenjevanju v manjši meri uporabljajo kriterijske lestvice in rubrike.

Rezultati kažejo, da imajo učitelji znanje in kompetence na tem področju vrednotenj. Kljub temu je za njihovo ozaveščanje in izboljšanje različnih oblik vrednotenj, ki jih že izvajajo, ter za uvajanje drugih ocenjevalnih postopkov v pedagoško prakso potrebno stalno izobraževanje na tem področju.

Večina učiteljev flavte se delno strinja s trditvijo, da so ocene objektivni način ocenjevanja napredka učencev. Menijo, da opisne ocene to naredijo boljše kot številčne. Preseneča, da večina anketirancev še vedno meni, da bi morali biti v izpitnih komisijah le učitelji istega predmeta, čemur relevantne raziskave nasprotujejo. Thompson in Williamon (2003) sta ugotovila, da lahko ocenjevalci, ki so strokovnjaki na bližnjem področju, delujejo enako kompetentno kot tisti, ki so ožje specializirani. Še več, podrobno poznavanje določenih tehničnih zahtev lahko ocenjevalca odvrne od drugih elementov, ki jih ocenjuje.

Kot najpomembnejše elemente pri oblikovanju končne ocene anketiranci izpostavljajo redno vadbo, korektnost naučenega notnega teksta in trud pri pouku. Ocena obsega v večji meri tehnično usposobljenost, muzikalnost in ustvarjalnost ter druge elemente glasbenih sposobnosti, kot so učenja na pa-

met, javno nastopanje in hitrost obvladovanja snovi, v manjši meri pa branje *a vista* in improvizacijo. Prepoznavanje ključnih elementov, ki veljajo za vse učence ne glede na njihove sposobnosti, je pomemben korak k večji pravičnosti in objektivnosti ocen. Stališča anketirancev jasno poudarjajo, da ocene vsebujejo neglasbene elemente, vendar pa ne ocenjujejo le učenčevega dela ali pa nadarjenosti. Menijo, da ocena nima vloge kazni, da vpliva na motivacijo učenca in je lahko, če je slaba, razlog za izpis iz glasbene šole.

Rezultati kažejo tudi na odnos drugih deležnikov vzgojno-izobraževalnega procesa, staršev in drugih učiteljev, do vrednotenja in postopkov njihovega sprejemanja. Učitelji flavte sicer v velikem odstotnem deležu izražajo, da so imeli pozitivne izkušnje s starši glede ocenjevanja njihovih otrok. Skoraj 42 % anketirancev pa je poročalo tudi o negativnih izkušnjah s starši glede ocen. Slabe izkušnje izraža polovica učiteljev z več leti delovnih izkušenj. Zelo malo učiteljev je poročalo, da so bili glede ocenjevanja v konfliktu z drugimi učitelji.

Rezultati kažejo tudi problematiko in različne poglede na ocenjevanje pri glasbenem izobraževanju, kar se kaže v mnenjih o nerealno visokih ocenah v glasbenih šolah, v mnenjih, da so učitelji pri ocenjevanju pod pritiskom šole in staršev, ter v odnosu učiteljev flavte do potrebe po ocenah in ocenjevanju v glasbenih šolah.

SKLEP

Specifičnost postopkov vrednotenja in določanja ocene pri glasbenem izobraževanju kaže na kompleksnost ocenjevanja, saj ga ni enostavno razčleniti na merljive kazalce. Prav tako je zelo zahtevno zagotavljanje njegove objektivnosti. K realnejšemu ocenjevanju napredka učencev bi gotovo pripomoglo opisno ocenjevanje, torej brez pripisovanja številčne vrednosti dosežku učenca.

Na koncu je treba izpostaviti omejitve predstavljene pilotne raziskave. Rezultate je treba videti v kontekstu določene skupine učiteljev flavte, ki izvajajo individualni pouk v osnovnih in srednjih glasbenih šolah v Republiki Hrvatski. Rezultati učiteljev drugih instrumentov (predmetov), drugih oblik dela z učenci ter na drugih izobraževalnih ravneh in v drugih sistemih bi se gotovo razlikovali od naših predstavljenih rezultatov.

Literatura

- Abeles, H. F. (1973). A facet-factorial approach to the construction of rating scales to measure complex behaviors. *Journal of Educational Measurement*, 10(2), 145–151.
- Álvarez-Díaz, M., Muñoz-Bascón, L. M., Soria-Aleman, A., Veintimilla-Bonet, A., in Fernández-Alonso, R. (2021). On the design and validation

- of a rubric for the evaluation of performance in a musical contest. *International Journal of Music Education*, 39(1), 66–79.
- Bergee, M. J. (2003). Faculty interjudge reliability of music performance evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 137–150.
- Bergee, M. J., in Rossin, E. G. (2019). Development and validation of a scale assessing midlevel band performance: A mixed methods study. *Journal of Research in Music Education*, 67(2), 214–232.
- Black, P., in Wiliam, D. (1998). Assessment in classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., in Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.
- Brđanović, D. (2012). Stavovi predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 177–192.
- Brđanović, D. (2017). Vrednovanje u glazbenom obrazovanju i obrazovna reforma: stavovi nastavnika glazbene škole prema godišnjem ispitu sviranja instrumenta. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 158(3), 339–362.
- Ciorba, C. R., in Smith, N. Y. (2009). Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5–15.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Edwards, K. E., Edwards, A. S., in Wesolowski, B. C. (2018). Validation of a string performance rubric using the multifaceted rasch measurement model. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (215), 7–31.
- Gynnild, V. (2016). Assessing vocal performances using analytical assessment: A case study. *Music Education Research*, 18(2), 224–238.
- Hallam, S., in Bautista, A. (2018). Processes of instrumental learning: The development of musical expertise. V G. E. McPherson in G. F. Welch (ur.), *An Oxford handbook of music education* (str. 108–125). Oxford University Press.
- Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: Implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7–16.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The art of teaching music*. Indiana University Press.
- Kotora, E. J. Jr. (2005). Assessment practices in the choral music classroom: A survey of Ohio high school choral music teachers and college choral methods professors. *Contributions to Music Education*, 32(2), 65–80.
- Latimer, M. E. Jr., Bergee, M. J., in Cohen, M. L. (2010). Reliability and perceived pedagogical utility of a weighted music performance assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 168–183.

- Leung, C. C., Wan, Y. Y., in Lee, A. (2009). Assessment of undergraduate students' music compositions. *International Journal of Music Education*, 27(3), 250–268.
- McPherson, G. E. (1995). The assessment of musical performance: Development and validation of five new measures. *Psychology of Music*, 23(2), 142–161.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018a). *Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018b). *Okvir nacionalnoga kurikuluma*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (B. l.). *Pregled podataka o umjetničkim školama*. <http://mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?appName=UMJ>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2006). *Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole*. Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2008). *Nastavni planovi za srednje glazbene i plesne škole*. Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). *Nove boje znanja: strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*.
- Moss, K., Benham, S., in Pellegrino, K. (2019). Assessment practices of American orchestra directors. V T. S. Brophy (ur.), *The Oxford handbook of assessment policy and practice in music education, Volume 2* (str. 401). Oxford University Press.
- Mužić, V., in Vrgoč, H. (2005). *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Novak, M. (2016). Predmet Metodika nastave glazbenih instrumenata i pjevanja – pregled nastavne prakse na umjetničkim studijima u Hrvatskoj. V B. Jerković in T. Škojo (ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja: 1. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti* (str. 481–493). Sveučilište J. J. Strossmayera.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*.
- OECD. (2013). Student assessment: Putting the learner at the centre. V OECD, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* (str. 139–269). OECD Publishing.
- Parkes, K. A. (2008). The effect of grading instruction on college applied performance faculty perceptions about grading. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 177, 79–89.
- Philpott, C. (2001). Musical learning. V C. Philpott (ur.), *Learning to teach music in the secondary school: A companion to school experience* (str. 17–20). Routledge Falmer.

- Rojko, P. (2012). Znanje glazbe nasuprot glazbenom znanju. V J. Zlatar (ur.), *Glazbenopedagoške teme* (str. 23–52). Jakša Zlatar.
- Rossin, E. G., in Bergee, M. J. (2021). Cross-validation and application of a scale assessing school band performance. *Journal of Research in Music Education*, 69(1), 24–42.
- Russell, B. E. (2010). The development of a guitar performance rating scale using a facet-factorial approach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 184, 21–34.
- Saunders, T. C., in Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 259–272.
- Scott, S. J. (2002). The development and application of a performance-based measure to assess a creative endeavor by fourth and fifth grade music students. *Contributions to Music Education*, 29(1), 29–46.
- Siarova, H., Sternadel, D., in Mašidlauskaitė, R. (2017). *Assessment practices for 21st century learning: Review of evidence; analytical report*. Publications Office of the European Union.
- Taras, M. (2005). Assessment: Summative and formative—some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
- Thompson, S., in Williamon, A. (2003). Evaluating evaluation: Musical performance assessment as a research tool. *Music Perception*, 21(1), 21–41.
- Wesolowski, B. C., Athanas, M. I., Burton, J. S., Edwards, A. S., Edwards, K. E., Goins, Q. R., Irby, A. H., Johns, P. M., Musselwhite, D. J., Parido, B. T., Sorrell, G. W., in Thompson, J. E. (2018). Judgmental standard setting: The development of objective content and performance standards for secondary-level solo instrumental music assessment. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 224–245.
- Wesolowski, B. C., Amend, R. M., Barnstead, T. S., Edwards, A. S., Everhart, M., Goins, Q. R., Grogan, R. J., Herceg, A. M., Jenkins, S. I., Johns, P. M., McCarver, C. J., Schaps, R. E., Sorrell, G. W., in Williams, J. D. (2017). The development of a secondary-level solo wind instrument performance rubric using the multifaceted rasch partial credit measurement model. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 95–119.
- Wrigley, W. J., in Emmerson, S. B. (2013). Ecological development and validation of a music performance rating scale for five instrument families. *Psychology of Music*, 41(1), 97–118.
- Zdzinski, S. F., in Barnes, G. V. (2002). Development and validation of a string performance rating scale. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 245–255.

*Summary**UDC 371.26:37.018.54:78*

This paper presents the results of research in the field of assessment in music schools in the Republic of Croatia, which is part of more extensive research on teacher competencies in individual instrument teaching. A sample of primary and secondary music school flute teachers ($N=31$) was examined regarding their opinions and attitudes on student assessment and its implementation in practice. There are differences in the responses of the two groups according to work experience, but considering the number and composition of the sample, they are not significant. Most teachers believe that the knowledge and competencies for monitoring and evaluating students in the class are essential. Most respondents occasionally or regularly apply formative assessment procedures, taking into account the results of such evaluation when planning lessons and adjusting the content and teaching methods to students' individual needs. Likewise, they often or regularly give feedback to the student. A slightly higher percentage of younger teachers regularly apply formative assessment. They encourage students to self-assess their work. However, they evaluate students numerically more often than more experienced teachers. Peer assessment is only occasionally applied, but more experienced teachers do it at a slightly higher percentage. Seventy-one percent use their assessment system when assessing a musical performance, and only a small number use criteria scales and rubrics. Most respondents only partly agree that grades are an objective way of assessing student progress. Respondents consider descriptive grades better for recording a student's progress than numerical ones.

As the most important elements when forming the final grade, the respondents point out regular practice, the correctness of the played music and effort in class. The assessment includes technical skills, musicality, creativity, and other elements of musical abilities such as memorization, public performance, and speed of mastering the material to a greater extent and reading *a vista* and improvisation to a lesser extent. Recognizing the key elements that are applicable to all students regardless of their abilities is an important step towards greater fairness and objectivity of grades.

They believe that grades affect students' motivation and are partly the reason for giving up further music education. About 42% of teachers examined declared that they had negative experiences with students' parents regarding grades. Very few teachers in the sample reported conflict with other teachers regarding assessment.

The specificity of evaluation procedures and formulating grades in music education is undoubtedly the complexity of the subject of assessment, which is difficult to break down into measurable indicators and objectively assess. Descriptive assessment, i.e. not assigning a single numerical value to the grade, would contribute to a more realistic assessment of student progress.

All this indicates that the teachers in the sample have knowledge and competence in this area. However, continuous education in this area is necessary to make them aware of and improve the forms of evaluation they already implement and introduce other evaluation procedures into their teaching practice.