

Glazbene, likovne i vizualne umjetnosti u odgoju i obrazovanju

- Procjena ostvarenja zadanih ishoda nastave glazbe na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu
- Razine djetetove emocionalne dobrobiti i uključenosti kao indikatori kvalitete glazbenih aktivnosti u okviru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- Socijalno-psihološki aspekt i podrška studentima na glazbenom i likovnom području za vrijeme online nastave
- Važnost glazbe za dobrobit odgojno-obrazovnih djelatnika
- Digitalne kompetencije nastavnika glazbenih škola u Republici Hrvatskoj

Procjena ostvarenja zadanih ishoda nastave glazbe na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu

Diana Atanasov Piljek¹, Branimir Hajduković², Sara Piljek³

¹ Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

² Američka internacionalna škola, Zagreb

³ Anina glazbaonica, Velika Gorica

**Glazbene, likovne i vizualne
umjetnosti u odgoju i obrazovanju**

Broj rada: 42

Izvorni znanstveni rad

Sažetak

Svrha rada je bila utvrditi provedbu i uspjeh silabusom zadanih ishoda pojedinih kolegija glazbe na učiteljskom studiju te prijedloge studenata o mogućnostima razvojnog poboljšanja njihovih izvođenja. Kako ishodi rezultiraju kompetencijama, ispitali smo procjenu (mišljenje) studenata Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu o osobnim kompetencijama za izvođenje pojedinih glazbenih kolegija. Istraživanje je provedeno na uzorku od 144 ispitanika (N = 144), studenata četvrte i pete godine studija, apsolventata i nedavno diplomiranih magistara primarnog obrazovanja koji su studirali u Zagrebu, Čakovcu i Petrinji. Za prikupljanje podataka je korišten upitnik konstruiran za tu priliku koji sadrži pitanja socio – demografskih karakteristika, pitanja Likertovog tipa i pitanje otvorenog tipa. Rezultati pokazuju pozitivne procjene ispitanika o stečenim kompetencijama glazbenih kolegija i potvrđuju kako se studenti u većoj mjeri osjećaju spremnima za izvođenje nastave Glazbene kulture u prva četiri razreda osnovne škole. Predložene promjene se očituju u kontekstu povećanja satnice praktičnog dijela nastave glazbenih kolegija i veće zastupljenosti kolegija kroz duži period studiranja.

Ključne riječi

glazbene kompetencije; nastava glazbene kulture; satnica glazbenih kolegija; silabusi glazbenih kolegija

Uvod

U 20. stoljeću osnovnoškolsko glazbeno obrazovanje postaje i jedan od ciljeva nastavnog procesa te različitim reformama školskog sustava (a time i glazbene nastave) prati sociološke i političke promjene države, što se ogleda i kroz promjenu naziva nastavnog predmeta *Glazbena kultura* u primarnom obrazovanju. U hrvatskom sustavu obrazovanja predmet je mijenjao nazive: *Pjevanje*, *Muzika*, *Muzičko vaspitanje*, *Muzički odgoj*, *Glazbeni odgoj*, *Glazbena kultura*. Učestalo se uz promjenu naziva mijenjao i sadržaj poučavanja. Dinamika promjena naziva predmeta glazbena kultura može se povezati s dinamikom promjene legislativnog okvira kojim se uređuje sustav osnovnog školstva koji se od 1874. godine suštinski mijenjao 13 puta (prema Rojko, 1996). Promjene nisu donosile revolucionarno značajne promjene sadržajem poučavanja, osim što su naizmjenice uvodile ili ukidale glazbeno opismenjavanje, sviranje i glazbeno stvaralaštvo / kreativnost u programe osnovnih općeobrazovnih škola.

Sve propisane promjene, izmjene i dopune programa nastave glazbe u prva četiri razreda osnovne škole, tijekom godina, ostvarivali su učitelji razredne nastave / primarnog obrazovanja. Sadržaj

njihovog stručnog osposobljavanja bio je i glazbeno obrazovanje.

Prva učiteljska škola u Hrvatskoj, osnovana je u Zagrebu 1848. godine pod nazivom Djevojačko učiteljište, a nakon toga (1849) i muško učilište *Učiteljna učiona zagrebačka*. Bila je to pripravnička škola ili preparandija u kojoj su se poučavali i glazbeni predmeti *orguljanje* i *pjevanje* te *obredno izvršavanje* u svrhu crkvene službe. U početku je osposobljavanje učitelja trajalo dvije godine nakon osnovne škole, zatim je školovanje bilo četverogodišnje i petogodišnje, a od 1960. godine, u Hrvatskoj su se počele osnivati više, dvogodišnje, učiteljske škole (pedagoške akademije) da bi danas učiteljski studij trajao pet godina (prema Bežen, 2009). Tijekom godina razvoja učiteljskog studija, nastava glazbe je bila neizostavni dio obrazovnog programa.

Teorijski okvir

Od 2019. godine kada je kao temeljni državni dokument na snagu stupio Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije (MZO-GKGU, 2019), dolazi do različite uporabe samih termina. Kako bismo točno odredili terminologiju koju ćemo rabiti, za potrebe ovoga rada, precizirat ćemo meta jezik struke.

“Nastavni plan je školski dokument koji utvrđuje i donosi državna prosvjetna vlast. Njime se određuje troje: koji će se nastavni predmeti i područja učiti u određenoj školi, kojim redoslijedom (u kojem razredu) i u kojem vremenu (broj nastavnih sati tjedno i godišnje). Nastavni program je školski dokument kojim se u sustavu propisanog nastavnog plana biraju i utvrđuju nastavni sadržaji uzimajući u obzir njihov opseg, dubinu i redoslijed izučavanja u školi i školskoj godini. On je okvir za daljnje izvedbeno i operativno programiranje“ (Cindrić i sur. 2016, str. 78). Pojam kurikulum ima šire značenje od nastavnog plana i programa iako ih uključuje, ali podrazumijeva i ciljeve, kompetencije i ishode učenja, organizaciju i metodičku realizaciju nastave te vrednovanje naučenog. „Najčešće se pod kurikulumom razumiju sadržaji obrazovanja i odgoja koji su strukturirani u programima edukacije. Šire značenje riječi kurikulum odnosi se na elemente, odnosno procese unutar obrazovnog sustava ili obrazovne organizacije (kad je riječ o školskom kurikulumu)...“ (Pastuović, 2012, str. 277, 278). Ishodi učenja su konkretnosti u kojima su navedena znanja koja bi učenik/student trebao operativno usvojiti – pokazati nakon što završi određeni tijek učenja. Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) tumači da su „ishodi učenja kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja“ (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru NN 22/2013., 2013, str. 7) dok Bežen govori da kompetencija kao umijeće „...povezuje znanja, vještine i sposobnosti, uključuje ovlaštenost za obavljanje posla (diploma), motivaciju te etičke i socijalne elemente potrebne za uspješno obavljanje posla (profesije)“ (Bežen, 2008, str. 391). U literaturi uočavamo i tumačenje da „usmjerenost na ostvarene ishode učenja dovodi do kompetencija koje se mogu razumjeti kao ostvareni ishodi učenja vrednovani kroz sposobnost studenta da samostalno primjenjuje znanja i vještine u praksi. Kvalifikacije temeljene na kompetencijama znače da je osoba kvalificirana za obavljanje posla u specifičnom polju ili zanimanju... Kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i meta kognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti koje omogućuju pojedincu da aktivno i efikasno djeluje u specifičnoj situaciji. Kompetencije se kontinuirano razvijaju tijekom svih ciklusa obrazovanja“ (Priručnik za izradu ishoda učenja – unizd <https://www.unizd.hr>, 2022). Okvir u kojem se kreću ova određenja temeljnih pojmova počeo se je primjenjivati i u visokoškolskim ustanovama jer ciklus obrazovanja ovdje

započinje i završava. Dok srednjoškolci dolaze kao brucoši i započinju stjecati zadanim ishodima studijskih programa stručno-znanstvene kompetencije i time završavaju svoje obrazovanje na diplomskim ili doktorskim studijima, ujedno i započinju novi ciklus, obrazovanje svih generacija svojih budućih učenika. Jurkić Sviben, Jeremić i Gortan-Carlin (2021) podsjećaju kako obrazovni proces utječe na cjelokupni razvoj društva, a kvaliteta obrazovanja ovisi o kvaliteti nastave u školi što podrazumijeva i kompetencije učitelja u umjetničkom području. Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001) određuju tri oblika kompetencije učitelja: predmetnu, pedagoško-didaktičko-metodičku i psihološku kompetenciju. Učenicima se u ozračju prava na obrazovanje, ali i temeljnih ljudskih prava na brigu i skrb treba omogućiti učitelj razredne nastave koji će svojom kvalitetom i stručnošću, razvijati i formirati njihova znanja – kompetencije.

Nastava glazbe na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu

Nastava glazbene kulture u okviru učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu je jedno od temeljnih polazišta stručnosti i operativnosti budućeg učitelja u području glazbe. Šulentić Begić (2013) napominje kako su upravo kompetencije ostvarene stručnom glazbenom edukacijom kompleksne i zahtjevne. Kolegiji kroz koje se usvajaju glazbene kompetencije za uspješno izvođenje nastave glazbene kulture u prva četiri razreda osnovne škole su Glazbena kultura 1 (glazbeno opismenjavanje), Glazbena kultura 2 (osnovne značajke glazbenih stilova, skladatelja koji su obilježili razdoblja, karakterističnih djela i glazbenih oblika), Glazbeni praktikum 1, 2, 3 i 4 (osnove sviranja i pjevanja) i Metodika glazbene kulture 1, 2 i 3 (osnove poučavanja predmeta glazbe te prakseološke aktivnosti u školama vježbaonicama). Svaki od navedenih kolegija kojima se poučava glazba, ostvaruje se temeljem sadržaja nastavnih predmeta unutar studijskog programa (silaba). Nakon Bolonjske deklaracije (1999) koja uvodi ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) bodove koji vrednuju sate rada u okviru obrazovnih aktivnosti, Berlinska deklaracija (2003) prvi puta uspostavlja sustav ishoda učenja kao dio nacionalnog kvalifikacijskog okvira. Time otvara mogućnosti visokoškolskim ustanovama da u okviru diploma, kao dokumenta edukacije, prikažu i postignute ishode programa (TP, 2000). Europski kvalifikacijski okvir (EKO, EQF) je konstrukcijski alat kvalifikacija uspostavljen radi uspoređivanja i prepoznavanja kvalifikacijskih sustava različitih zemalja.

Dobro određeni ishodi učenja stoga predstavljaju osnovu za razvoj strategija poučavanja, učenja i provjere naučenog (Anderson, 2002). Oni određuju minimalno prihvatljiv standard (prag) ostvarenja učenika/studenta u obrazovnom programu/modulu/predmetu. Formiranje ishoda učenja, važan je pokazatelj transparentnosti u sustavu obrazovanja i nacionalnog kvalifikacijskog okvira. Glover i Ward (1994) navode sposobnosti ili kompetencije koje su temeljne za učitelje razredne nastave u provođenju nastave glazbe. Navedeni autori opisuju osobu razvijenih glazbenih vještina, koje se nadopunjuju s vještinama poučavanja: „...biti pažljiv, perceptivni slušatelj, koji reagira na zvukove različite kvalitete i koji reagira na glazbu, imati maštovit pristup i očigledan entuzijazam za različiti izbor glazbe, što uključuje i dječje glazbene radove, biti glazbeni izvođač, biti u stanju dolaziti u interakciju, odnosno glazbeno komunicirati koliko god glazba bila jednostavna, planirati dugoročno glazbeno učenje u okviru cjelovitoga kurikuluma za svako dijete, osigurati, inicirati i voditi raznovrsne glazbene aktivnosti u razredu, dati povratnu informaciju djeci za njihove dječje glazbene radove, identificirati razvojne potrebe i odgovoriti na njih na odgovarajući način, samouvjereno se izražavati u glazbenom kontekstu i procjenjivati napredak i vrednovati učenje i poučavanje u glazbi“ (Glover i Ward, 1994, str. 11). Ishodi pojedinačnih glazbenih kolegija prikazani

su u okviru dokumenta Programi (UF-P), 2020 (<https://www.ufzg.unizg.hr/programi/>) učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, u oba studijska programa – Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij – Učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom (PIPDSS-USENJ) (https://www.ufzg.unizg.hr/programi/uciteljski_eng_de/) i Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij – Učiteljski studij (PIPDSS-US) (<https://www.ufzg.unizg.hr/programi/uciteljski/>) te su jednaki jer pripadaju obaveznim kolegijima za sve studijske programe učiteljskog studija.

Metodologija

Problem i cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi mišljenja studenata učiteljskog studija o ostvarenju zadanih ishoda učenja pojedinih kolegija glazbe i spoznati mogućnosti poboljšanja njihove realizacije.

Kako se ishodi učenja i poučavanja direktno reflektiraju na kompetencije u smislu znanja i razvijenih vještina glazbenih i metodičkih sposobnosti, ovim će se istraživanjem dobiti i uvid o mišljenju studenata učiteljskog studija o postignutim kompetencijama za održavanje nastave predmeta Glazbena kultura u prva četiri razreda osnovne škole.

Problem istraživanja je istražiti postoje li razlike u procjeni studenata o stečenom znanju sviranja, pjevanja i glazbene pismenosti te razlike u stečenom znanju glazbenih vještina u odnosu na glazbeno-metodičke vještine.

Hipoteze

H1 – Studenti s prethodnim glazbenim iskustvom statistički se značajno procjenjuju uspješnijima u svim glazbenim znanjima i vještinama (sviranju instrumenta, čitanju notnog teksta, intonaciji, analizi forme odslušanog glazbenog djela, samostalnosti u sviranju i pjevanju *á vista*, poznavanjem artikulacije i vrste nastavnoga sata i poznavanjem pisane nastavne pripreme)

H2 – Ne postoje statistički značajne razlike u procjeni kompetencija sviranja, glazbene pismenosti i pjevanja stečenih tijekom studija.

H3 - Ne postoje statistički značajne razlike u procjeni kompetencija sviranja i pjevanja

H4 – Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni kompetencija metodike glazbene kulture i općenitih kompetencija svih glazbenih kolegija.

Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 144 ispitanika, studentica/studenata četvrte i pete godine studija, apsolenata i nedavno diplomiranih magistara primarnog obrazovanja koji su studirali u Zagrebu Čakovcu i Petrinji.

Postupci i instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja, konstruiran je upitnik procjene ostvarenih ishoda različitih kolegija glazbe na učiteljskom studiju. Anketni upitnik sadrži skalu procjene Likertovog tipa i pitanja otvorenog tipa koja su bila neobavezna, a odnosila su se na prijedloge razvojnog poboljšanja izvođenja kolegija glazbe te je distribuiran online.

Kako su se sve distribucije rezultata statistički značajno razlikovale od normalne raspodjele, odlučili smo se za neparametrijsku statistiku obrade podataka.

Rezultati

Tablica 1. *Uzorak ispitanika*

VARIJABLA	RAZINA VARIJABLE	N	%
1. Spol	muško	4	2.8
	žensko	140	97.2
2. Odsjek Učiteljskog fakulteta	Zagreb	91	63.2
	Čakovec	44	30.6
	Petrinja	9	6.3
3. Dosadašnje glazbeno obrazovanje	Nemam glazbenog obrazovanja	105	72.9
	Osnovna glazbena škola	26	18.1
	Srednja glazbena škola	13	9.0
4. Odabir instrumenta na fakultetu	klavir	22	15.3
	sintetizator	109	75.7
	gitara	13	9.0

Tablica 2. *Deskriptivna obilježja i normaliteti distribucija*

	M	C	D	SD	Skew.	Kurt.	KS
Kompetencij e sviranja instrumenta	4.0	4	5	1.14	-0.80	-0.48	0.26**
Kompetencij e čitanja i izvođenja notama zapisanih primjera	4.0	4	5	1.13	-0.91	-0.07	0.25**
Kompetencij a intonativnog snalaženja	3.4	3	3	1.27	-0.31	-0.93	0.18**

Kompetencija analize odslušane skladbe i razlučivanja njezinih glazbenih sastavnica	3.5	4	4	1.22	-0.42	-0.79	0.20**
Samostalno i točno sviranje pjesme	4.0	5	5	1.24	-1.02	-0.02	0.29**
Samostalno i točno pjevanje pjesme	4.0	5	5	1.27	-1.04	-0.10	0.30**
Poznajem artikulaciju i vrste nastavnog sata glazbene kulture	4.3	5	5	0.97	-1.53	1.69	0.33**
Poznajem elemente pisane priprave za nastavni sat glazbene kulture	4.3	5	5	1.06	-1.47	1.36	0.34**
Sigurnost u glazbene vještine	3.6	4	5	1.34	-0.63	-0.80	0.21**

Srednje vrijednosni na varijablama ukazuju da se za sve kompetencije daje procjena slaganja u rang ocjene 4 („slažem se“), osim za kompetenciju intonativnog snalaženja za koju se studenti i studentice osrednje slažu (oko 3) da su ju stekli na studiju.

Tablica 3. Razlike u procjenama ovisno o mjestu studiranja

	Z	CZg	CČk
Kompetencije sviranja instrumenta	-1.07	4.0	4.0
Kompetencije čitanja i izvođenja notama zapisanih primjera	-0.21	4.0	4.0
Kompetencija intonativnog snalaženja	-1.04	3.0	3.5

Kompetencija analize odslušane skladbe i razlučivanja njezinih glazbenih sastavnica	-1.49	4.0	3.5
Samostalno i točno sviranje pjesme	-0.73	4.0	4.0
Samostalno i točno pjevanje pjesme	-2.18*	5.0	4.0
Poznajem artikulaciju i vrste nastavnog sata glazbene kulture	-2.30*	5.0	4.0
Poznajem elemente pisane priprave za nastavni sat glazbene kulture	-3.35**	5.0	4.0
Sigurnost u glazbene vještine	-1.85	4.0	3.0

Tablica 4. *Povezanost procjena i prethodnog glazbenog iskustva*

	<i>r</i>
Kompetencije sviranja instrumenta	-.05
Kompetencije čitanja i izvođenja notama zapisanih primjera	.01
Kompetencija intonativnog snalaženja	.09
Kompetencija analize odslušane skladbe i razlučivanja njezinih glazbenih sastavnica	.07
Samostalno i točno sviranje pjesme	.46**
Samostalno i točno pjevanje pjesme	.46**
Poznajem artikulaciju i vrste nastavnog sata glazbene kulture	.24**
Poznajem elemente pisane priprave za nastavni sat glazbene kulture	.25**
Sigurnost u glazbene vještine	.50**

Povezanost između pojedinih procjena i prethodnog glazbenog iskustva izračunata je korištenjem neparametrijskog Spearmanovog koeficijenta korelacije. Proveden je i Friedmanov neparametrijski test za testiranje razlike u više zavisnih mjerenja, a razlika se pokazala statistički značajnom ($\chi^2(2/144) = 52.08$; $p < .01$). Kako bi se provjerilo među kojim parovima postoji razlika, izračunati su pojedinačni Wilcoxonovi testovi (Tablica 5.)

Tablica 5. *Wilcoxonov test pri računu razlika pojedinačnih parova kod procjene kompetencija sviranja, glazbene pismenosti i pjevanja stečenih tijekom studija*

	Z
Kompetencije sviranja instrumenta – čitanja i izvođenja notama zapisanih primjera	-0.17
Kompetencije sviranja instrumenta – intonativnog snalaženja	-5.80**
Kompetencija čitanja i izvođenja notama zapisanih primjera - intonativnog snalaženja	-5.66**

Rasprava

U uzorku ispitanika je zastupljen veliki broj (97%) studentica, većinom (63%) iz Zagreba, s oko jedne trećine studenata i studentica iz odsjeka u Čakovcu. Studenti/ce iz odsjeka u Petrinji nisu u većem broju sudjelovali u ispitivanju zbog otežanih uvjeta studiranja izazvanih potresom i teškim oštećenjima zgrade fakulteta. Gotovo tri četvrtine ispitanika nema prethodnu glazbenu naobrazbu, jedna petina ispitanika je završila osnovnu glazbenu školu i mala skupina njih srednju glazbenu školu. Glazbena naobrazba nije uvjet upisa na Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu iako pri samom upisu postoji provjera glazbenih sposobnosti, ali ona nije eliminacijskog karaktera. Najveći udio studenata/ica (76%) je kao glazbeni instrument na fakultetu izabrao sintetizator zvuka, 15% odabralo je klavir, a 9% gitaru. Ovakvi rezultati se objašnjavaju nemogućnošću odabira instrumenata gitare i klavira na odsjecima u Petrinji i Čakovcu. Klavir je atraktivan kao instrument, ali ne postoji kao mogućnost u učionici razredne nastave, a transfer znanja sviranja klavira se može primijeniti na sviranje sintetizatora zvuka samo u određenoj mjeri. Vježbanje sviranja na studiju pretpostavlja posjedovanje instrumenta pa je već i time klavir u nepovoljnijem položaju. Gitara je siguran izbor za one koji točno intoniraju glasom. Studenti su pozitivno procijenili ostvarenja ishoda svih navedenih glazbenih kolegija. Smatraju da su stekli kompetencije u većini glazbenih vještina iako se uočava nešto manja sigurnost u vještini pjevanja i analize forme odslušane skladbe koje zahtijevaju duže i intenzivnije vježbanje, a satnica je ograničena i oskudna. Razlike i povezanosti u pojedinim procjenama ovisno o karakteristikama studenata, po spolu nismo mogli usporediti jer je broj studenata u ispitivanju premalen. Iako na fakultetu po broju prevladavaju studentice, smatramo da ovako mali odaziv studenata u online istraživanju prikazuje i odnos većine upisanih studenata prema zainteresiranosti za dodatne i pisane aktivnosti. Iz već spomenutih razloga, usporedili smo podatke studenata i studentica iz Zagreba (N = 91) u odnosu na one iz Čakovca (N = 44), dok ih je iz odsjeka u Petrinji bilo nedovoljno (N = 9) za usporedbu. Rezultati neparametrijskih testiranja razlike u procjenama dobiveni su Mann Whitney U testom i ukazuju na tri statistički značajne razlike u procjenama između studenata/ica iz Zagreba i Čakovca: procjeni mogućnosti samostalnog i točnog pjevanja pjesme, poznavanju artikulacije i vrste nastavnog sata Glazbene kulture te poznavanju elemenata pisane pripreme za nastavni sat Glazbene kulture. Centralne vrijednosti za te tri procjene pokazuju da su sve tri procjene statistički značajno više procijenjene kod studenata/ica iz Zagreba u odnosu na one iz Čakovca. Razlog tome bi se mogao tražiti u inzistiranju na aktivnosti pjevanja na vježbama Glazbene kulture i nastavi glazbenog praktikuma, broju održanih nastavnih sati Glazbene kulture i njihovoj detaljnoj analizi u školama vježbaonicama ili u razini samouvjerenosti i pozitivnog mišljenja o osobnim mogućnostima studenata/ica, što bi nam mogao biti pogled u aspekt psihičkog stanja ispitanika. Rezultati ispitivanja procjene prethodnog glazbenog iskustva i percepcije stjecanja kompetencija sviranja, čitanja nota, intonativnog snalaženja i analize skladbe tijekom slušanja glazbe pokazuju da ne

postoji povezanost iako se pronalaze srednje statistički značajne pozitivne povezanosti s procjenom mogućnosti samostalnog i točnog sviranja i pjevanja pjesme te sigurnošću u vlastite vještine. Za očekivati je da je pohađanje osnovne ili srednje glazbene škole velika podrška i baza savladavanju potrebnih glazbenih vještina koje su sastavni dio nastave glazbe na učiteljskom studiju iako se u potpunosti ne poklapa s nastavnim sadržajima programa. Pronađene su i pozitivne, ali male statistički značajne povezanosti s percepcijom poznavanja artikulacije i vrste nastavnog sata i elemenata pisane pripreme za nastavni sat Glazbene kulture. Možemo zaključiti da s porastom prethodnog glazbenog iskustva, raste i razina navedenih procjena. Time se H1 djelomično potvrđuje.

Wilcoxonovim testom pri računu razlike pojedinačnih parova kod procjene kompetencija, rezultati su pokazali da postoji razlika u sviranju i intonativnom snalaženju te glazbenoj pismenosti i intonativnom snalaženju. Prema srednjim vrijednostima, uočeno je da je u oba slučaja intonativno snalaženje procijenjeno niže. Intonativne mogućnosti studenata/ica su najmanje razvijene glazbene vještine ispitanika po njihovoj osobnoj procjeni. Ova bi se tvrdnja mogla objasniti koncepcijom programa glazbe na učiteljskom studiju u kojem postoji kolegij Glazbena kultura koji završava kolokvijem glazbene pismenosti (koja se na vježbama prakticira, pišu se zadaće i sve se individualno provjerava) i kolegij Glazbeni praktikum (koji završava ispitom sviranja, individualno). Za izvođenja oba spomenuta kolegija se podrazumijeva pjevanje (intonativno snalaženje), ali se ne provjerava. Slijedom rečenog, odbacuje se postavljena hipoteza H2.

Pri procjeni razlike u mogućnosti samostalnog sviranja i pjevanja ($Z = -0.22$; $p > .05$) rezultat Wilcoxonovog testa nije pokazao statistički značajnu razliku odnosno mogućnost samostalnog i točnog sviranja i pjevanja. Obje kompetencije se procjenjuju podjednako čime je potvrđena treća hipoteza. Provjerom postojanja razlike u procjeni kompetencija metodike glazbene kulture i općenitih kompetencija svih glazbenih kolegija, pokazala se je statistički značajna razlika ($Z = -6.31$; $p < .01$), a pregledom srednjih vrijednosti uočena značajno veća procjena kompetencije metodike glazbene kulture ($C = 5$) u odnosu na općenite kompetencije svih glazbenih kolegija ($C = 4$). Slijedom rečenog, odbacuje se postavljena hipoteza (H4). Pretpostavka ovakvog mišljenja je da su u kompetenciji kolegija Metodika glazbene kulture studenti/ce već glazbeno i psihički (samopouzdanje) osnaženi do tada postignutim kompetencijama, a broj održanih nastavnih sati ih čini sigurnijima. Neobavezna pitanja otvorenog tipa o zamjedbama i sugestijama te prijedlozima vezanim za kolegij glazbe na učiteljskom studiju, daju uvid u mišljenje i iskustva studenata/ica.

Ispitanici predlažu kontinuirano i duže trajanje glazbenih kolegija, kroz više semestara. Na taj način bi se nastavni sadržaj polaganije realizirao, a studenti/ice, koji nisu stekli glazbeno iskustvo prije studiranja, imali bi više vremena i manje stresa za uvježbavanje sviranja i pjevanja te ovladavanje glazbenim pismom. Uočena je potreba dužeg i temeljitijeg rada na intonaciji i samom pjevanju te je predložen novi kolegij – Pjevanje, mentorska nastava koja bi se izvodila u manjim skupinama, više održanih nastavnih sati u nastavnoj praksi i smanjenje treme sviranjem i pjevanjem pred kolegama prije nastavnog sata u razredu.

Zaključak

Na temelju prikazanih rezultata možemo zaključiti da studenti/ice uglavnom pozitivno procjenjuju ostvarenja zadanih ishoda kolegija glazbe što znači da se studenti/ice i učitelji nakon stečenog

znanja i vještina tijekom studiranja u sklopu glazbenih kolegija u većem dijelu osjećaju spremnima za izvođenje nastave glazbene kulture. Oni su nesigurni u svoje vještine pjevanja i nešto manje sviranja instrumenta te smatraju da su ishodi glazbeno – teorijskih, pjevačkih i sviračkih vještina manje ostvareni od glazbeno-metodičkih ishoda. Studenti žele veću satnicu vježbi kako bi bili sigurniji u svoje glazbene vještine. Rezultati istraživanja Bjelobrk-Babić, Čaušević, i Partalo (2021) pokazuju preferenciju diplomiranih učitelja za stručnim usavršavanjem u području sviranja i glazbenog stvaralaštva iz potrebe održavanja stečenih kompetencija koje vremenom slabe i nestaju uslijed nedostatka uvjeta održavanja nastave glazbe. Svi profesionalni glazbenici znaju koliko je potrebno truda, upornosti, samodiscipline i odricanja uz svu nadarenost, da bi mlada osoba stekla vještinu operacionalizacije glazbenih sadržaja. Studenti učiteljskih studija koji nemaju prethodne glazbene edukacije, u većini slučajeva ulažu velik napor u svladavanju određenih glazbenih vještina u kratkom roku. Oni uporni u tome i uspijevaju. Nisu svjesni osobne promjene tijekom tog procesa koja ih čini boljim osobama jer sva ta nastojanja na putu do dobrog rezultata oblikuju volju, karakter, način suočavanja sa samim sobom i fokusiranost na problem. Bolji pojedinci čine bolju zajednicu, a time i kvalitetniji svijet koji odgaja kvalitetne ljude.

Literatura:

Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4). 255–260.

Atanasov Piljek, D. i Jurkić Sviben, T. (2016). Sviranje glazbenih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi i odabir srednje škole i zanimanja. *Croatian Journal of Education*, 18(Sp.Ed.2), 15–34. doi: [10.15516/cje.v18i0.2099](https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2099)

Bežen, A. (2008). *Metodika znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Profil.

Bežen, A. (2009). *Deset obljetnica hrvatskog učiteljstva u 2009. godini*. Pozvano predavanje održano na 3. međunarodnoj konferenciji o naprednim i sustavnim istraživanjima – ECNSI – 2009. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Zagreb.

Bjelobrk-Babić, O., Čaušević, M. i Partalo, D. (2021). Specifičnosti stručnog usavršavanja učitelja za nastavu muzičke kulture. *Društvene i humanističke studije (DHS)*. 4(17), 355–372.

Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2016). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.

Glover, J. i Ward, S. (1994). *Teaching Music in the Primary School*. London: Cassell.

HKO – *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (2013). Narodne novine broj 22/2013. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta.

Jurkić Sviben, T., Jeremić, B. i Gortan-Calín, I. P. (2021). Student Teachers' Opinion Regarding Personal Competencies for Teaching the Music Culture Class in Primary Education. *Croatian Journal of Education*, 23(Sp.Ed.2), 11–32. doi: [10.15516/cje.v23i0.4342](https://doi.org/10.15516/cje.v23i0.4342)

Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Priručnik za izradu ishoda učenja (2022). /online/ Dostupno na:

https://www.unizd.hr/Portals/0/kvaliteta/Prirucnik_za_izradu_ishoda_ucenja.pdf?ver=2019-03-07-133532-253 [13.3.2022.]

MZO-GKGU - Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*. /online/ Dostupno na:

https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/GKGU_kurikulum.pdf [17.3.2022.]

PIPDSS-US Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (2020) Program integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija – učiteljski studij. /online/ Dostupno na:

<https://www.ufzg.unizg.hr/programi/uciteljski/> [15.3.2022.]

PIPDSS-USENJ Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (2020) Program integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija – učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom. /online/

Dostupno na: https://www.ufzg.unizg.hr/programi/uciteljski_eng_de/ [15.3.2022.]

Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.

Šulentić Begić, J. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za poučavanje glazbe.

Život i škola, LIX(29), 252–269. /online/ Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/121408> [10.3.2022.]

TP - *Education and Culture*, Socrates – Tempus: Tuning projekt

(2000). /online/ Dostupno na:

https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf [15.3.2022.]

UF-P- Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (2020), *Programi*, /online/. Dostupno na:

<https://www.ufzg.unizg.hr/programi/> [15.3.2022.]

Spajić Vrkaš, V., Kukoč, M. i Bašić S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju:*

Interdisciplinarni rječnik. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO i Projekt “Obrazovanje za mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole”.



2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference
Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia

Evaluation of accomplished outcomes in teaching Music at the Faculty of Teacher's Education in Zagreb

Abstract

The purpose of this thesis was to confirm the execution and the success of accomplished outcomes provided by the syllabus in selected music-related courses at the Faculty of Teacher's Education in Zagreb and to research the students' perspective of implementing mentioned courses in order to seek improvements. Having in mind that outcomes provide competences, we have questioned students' evaluation (opinion) on their personal competences in earlier selected Music courses being carried out at the Faculty in the span of 4 academic years. The research was carried out on a sample of 144 (N = 144) examinees who were the students of fourth and fifth years at the Faculty and recently graduated masters of primary education that took their studies in Zagreb, Čakovec and Petrinja. A questionnaire, which consisted of questions related to socio-demographic characteristics, Likert's scale questions and open-ended questions was designed in order to collect data later evaluated. The results have shown subjects' positive estimates closely related to their own competences acquired during given courses at the Faculty which confirms that the students predominantly feel in no doubt equipped for teaching Music in lower primary. When asked about possible modifications of courses being held at the Faculty, the comments mainly referred to a practical course frequency increase and a longer representation and execution of Music related courses at the Faculty throughout the studies.

Key words

Music as a subject; Music courses schedule; Music courses syllabus; Music teaching competences

Razine djetetove emocionalne dobrobiti i uključenosti kao indikatori kvalitete glazbenih aktivnosti u okviru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Blaženka Bačlija Sušić¹, Nikolina Fišer Sedinić², Tomislav Cvrtila¹

¹ Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
² Dječji vrtić Špansko, Zagreb

Glazbene, likovne i vizualne umjetnosti u odgoju i obrazovanju	Broj rada: 43	Prethodno priopćenje
--	---------------	----------------------

Sažetak

Sukladno teorijskom modelu *iskustvenog učenja* (Laevers, 1997), dobrobit i uključenost djece u aktivnosti temeljni su pokazatelji kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u odgojno-obrazovnim ustanovama. Cilj rada usmjeren je na procjenu razine dobrobiti i uključenosti osmero djece (N = 8) u dobi od 3 do 5 godina u kontekstu provođenja glazbenih aktivnosti u predškolskoj ustanovi. Razina ovih procesno usmjerenih varijabli u okviru aktivnosti upoznavanja, usvajanja i ponavljanja brojalice kroz igru, glavni je pokazatelj njihove kvalitete. U okviru studije slučaja aktivnosti su praćene *Process Oriented Monitoring System* (POMS) - *Procesno usmjerenim instrumentom za praćenje* prilagođenim potrebama istraživanja dok je razina dobrobiti i uključenosti djece u aktivnosti procijenjena *Luvenovim ljestvicama dobrobiti i uključenosti* (Laevers i sur., 2012). Dobivene su vrijednosti dobrobiti (M = 3.88) i uključenosti (M = 3.64) djece u aktivnosti upoznavanja/usvajanja i ponavljanja brojalice iznad postavljenih prosječnih vrijednosti teorijskoga okvira (Vandenbroeck i sur., 2016). Uočena zanesenost djece u pojedinim aktivnostima, kao i samoinicirani nastavak aktivnosti, dodatno ukazuju na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa te razvoj djetetovih glazbenih kompetecija. Moguće je zaključiti da su upravo adekvatne intervencije odgojitelja sukladno reakcijama djece te akcijskim točkama teorijskog okvira iskustvenog učenja, posebice pridonijele višoj razini ovih vrijednosti. Odgojitelji kao praktičari koji su u neposrednom radu s djecom, u središtu su odgojno-obrazovnog procesa te su najzaslužniji za sadržaj i kvalitetu djetetova iskustva (Laevers, 2000).

Ključne riječi

aktivnost upoznavanja/usvajanja i ponavljanja brojalice; djeca predškolske dobi; dobrobit i uključenost; iskustveno učenje

Uvod

Većina glazbenih aktivnosti u radu s djecom usmjerene su prema nekom cilju ili ishodu koji se ujedno smatra i jednim od temeljnih pokazatelja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Pritom se manje pozornosti pridaje kvalitetisamog procesa te djetetovoj dobrobiti i uključenosti u aktivnosti. Uz isticanje važnosti brojnih dobrobiti promicanja kvalificiranog glazbenog obrazovanja u ranoj i predškolskoj dobi te općeobrazovnim školama (Vision 2030 for Finnish Music Education, 2022), promocija zdravlja i dobrobiti (blagostanja) jedan je od temeljenih ciljeva održivog razvoja (UN Agenda, 2015).

Kritičkom refleksijom svoje pedagoške prakse te pažljivom rekonstrukcijom djetetovih iskustava u okviru procesa djetetova odgoja i obrazovanja s ciljem njegova unapređenja, grupa flamanskih odgojitelja na čelu s psihologom FerreLeaversom i drugim obrazovnim stručnjacima, utemeljila je 1972. godine novi obrazovni model tzv. *Model iskustvenog učenja (Experiential Education model)* (1997). Ovaj model može se povezati s Kolbovim modelom iskustvenog učenja (Kolb, 1984) kao cjelovitim, integrativnim pristupom u kojem se u procesu učenja kombinira iskustvo, kognicija, percepcija i ponašanje, promatrajući učenje kao „proces kojim se znanje stvara transformacijom iskustva“ (Kolb, 1984, str. 38).

Polazeći od stajališta da cilj obrazovanja nije nagomilavanje znanja i uvježbavanje izoliranih vještina (Laevens, Moons i Declercq, 2012), *Model iskustvenog učenja* usmjeren je prije svega na unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa pri čemu se kao temeljni indikatori njegove kvalitete ističu razine djetetove dobrobiti i uključenosti u aktivnosti. Sukladno tomu, „suprotno varijablama usmjerenim na učinak u kojima stvarni rezultati postaju vidljivinakon duljeg vremena, varijable procesa odmah daju povratnu informaciju o kvaliteti intervencije i smjesta ukazuju nanjihov potencijalni utjecaj“ (Laevens, 2006b, str. 9). Dakle, radi se o procesno orijentiranom pristupu praćenja djetetovih aktivnosti, putem kojih odgojitelji trenutno dobivaju povratne informacije o kvaliteti vlastitoga rada, sukladno kojima mogu usmjeravati svoje daljnje aktivnosti (Laevens, 2006b).

Teorijsko ishodište ove metode ističe iskustveni stav odgojitelja te njihovu intenciju prihvaćanja dječjeg iskustva kao referentne točke u aktivnostima, polazeći pritom od tri temeljna principa: 1. poticanje dječje inicijative, 2. obogaćivanje obrazovnog okruženja novim materijalima i aktivnostima i 3. intenzivna interakcija između odgojitelja i djece kao ključnih čimbenika za izgradnju dobrih odnosa, emocionalna podrške i poticanja aktivnosti (Pascal, 2005). Navedeni su principi sadržani i razrađeni u *Deset akcijskih točaka* (eng. *The Ten Action Points*) (Laevens i sur., 2012) koje služe kao deset vrsta inicijativa usmjerenih prema potpori, podršci i poticanju razine uključenosti i dobrobiti djece u aktivnosti, služeći ujedno kao kontrolne točke pri provjeri njihove kvalitete. Radi se o sljedećim akcijskim točkama: 1. preurediti prostor u privlačne kutiće i/ili centre, 2. provjeriti i obogatiti njihov sadržaj, 3. predstaviti nove inekonvencionalne materijale i aktivnosti, 4. otkriti dječje interese i ponuditi aktivnosti koje ih privlače, 5. podržati aktivnosti različitim poticajima, 6. dati djeci prostora za inicijativu i podržati ih dogovorenim pravilima, 7. istražiti odnosa svakim djetetom i među djecom, 8. uvesti djecu u aktivnosti koje im pomažu u istraživanju svijeta emocija, ponašanja i vrijednosti, 9. identificirati djecu sa socio-emocionalnim problemima i poduzeti određene intervencije u cilju podrške, 10. podržati djecu s teškoćama u razvoju i poduzeti intervencije u cilju njihove veće uključenosti (Laevens i sur., 2012).

Polazeći od dobrobiti i uključenosti kao temeljnih indikatora kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, važno je dodatno pojasniti razumijevanje ovih pojmova kako bi se dobio odgovor na ključno pitanje „kako se svako pojedinodijete osjeća u okruženju“ (Laevens i sur., 2012, str. 3). Visoka razina djetetove spontanosti, osjećaja ugone, zadovoljstva, zabave, uživanja tijekom aktivnosti, kada se dijete osjeća *kao riba u vodi*, ukazuju kako se dijete osjeća dobro u svojem okruženju na emocionalnoj razini. Dijete pritom ima aktivnu ulogu u zadovoljenju svojih temeljnih potreba, dok je uloga odgojitelja pružiti mu potrebnu emocionalnu podršku i uvjete za zadovoljenje tih potreba (eng. *scaffolding*, NCCA 2009). To nadalje podrazumijeva i djetetov aktivni angažman te uključenost u aktivnosti, popraćen visokom razinom koncentracije, usredotočenosti, zaokupljenosti,

motivacije i interesa. Takvo se stanje djetetove uključenosti ujedno smatra i pouzdanim pokazateljem učenja na dubokoj razini (engl. *deep level learning*), koje u skladu s Csikszentmihalyijevom teorijom (1990) odgovara stanju zanesenosti (engl. *flow*) i podrazumijeva funkcioniranje osobe na gornjim granicama njezinih sposobnosti. Leavers i Declercq (2013, str. 2) ističu da upravo „usmjerenost na razinu dobrobiti i uključenosti mogu utrti put razvoju kompetencija“. Dovođenjem djeteta u stanje zanesenosti, podržava se razvoj područja na koju se ta aktivnost odnosi (Laevens, 2015) te razvoj kompetencija (Laevens i Declercq, 2013; 2018).

Relevantna istraživanja s aspekta Laeversovog Modela iskustvenog učenja

Prvo veće istraživanje temeljeno na navedenom teorijskom modelu u kojem je sudjelovalo 470 djece u dobi od 1 do 6 godina iz 49 ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (dalje RPOO), provedeno je u Engleskoj u okrugu Milton Keynes (Laevens, Declercq i Buyse, 2011). Ističući važnost stručne podrške praktičarima u optimizaciji okruženja te njihovoj dodatnoj edukaciji, utvrđeno je kako su bogata ponuda i učinkovita organizacija najvažniji čimbenici koji pridonose uključenosti djece u aktivnosti, dok su bogatstvo ponude i stil rada odgojitelja čimbenici koji značajno utječu na dobrobit djece (Laevens i sur., 2011). U istraživanju provedenom u Južnoj Africi, financiranom od strane flamanskog Ministarstva obrazovanja u Belgiji, Free state odjela za obrazovanje u Južnoj Africi te istoimenog sveučilišta, istražena je razina dobrobiti i uključenosti djece u dobi od rođenja do pete godine. Korištenjem *Ljestvica Dobrobiti i Uključenosti* (Laevens, 2012), studenti druge i treće godine RPOO-a procjenjivali su razinu kvalitete u 19 ustanova RPOO-a. Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na niske razine dobrobiti i uključenosti djece te velike razlike među promatranim grupama djece s obzirom na odgoj i obrazovanje koji se djeci pružaju u okviru pojedine ustanove (Declercq, Ebrahim, Koen, Martin, van Zyl, Daries, Olivier, Venter, Ramabenyane i Sibeko, 2011). Projekt *Early Excellence Baseline Assessment* (EExBA) temelji se na sumativnoj procjeni odgojno-obrazovne prakse kao pokazatelju njezine učinkovitosti te daljnjeg napretka. Korištenjem *Ljestvica Dobrobiti i Uključenosti* (Laevens, 2012) procijenjeni su dobrobit i uključenost za više od 450.000 djece u Engleskoj (oko 70% populacije). Laevens (2017) ističe kako je nadalje na politici da korištenjem navedenih instrumenata u praćenju i procjeni odgojno-obrazovnog sustava, odgovori na pitanje „kako se osjećaju naša djeca“ (Laevens, 2017, str. 198).

Projekt *Measuring and Monitoring Quality in Childcare Settings for Babies and Toddlers* (MeMoQ) posljednji je veliki projekt u Flandriji koji je bio usmjeren na mjerenje i praćenje kvalitete rada u ranom djetinjstvu (0–3 godine). Projekt je trajao u razdoblju od 2014. do 2017. godine, a financiran je od strane agencije *Kind & Gezin (Dijete i obitelj)* koja aktivno djeluje u području politike, javnoga zdravstva, dobrobiti i obitelji u Belgiji. Temeljem longitudinalnog istraživanja koje je uključivalo 400 ustanova i 6578 pojedinačnih procjena dobrobiti i uključenosti, dobivene su srednje vrijednosti za dobrobit ($M = 3,36$) i uključenost ($M = 2,72$) koje su postavljene kao norme za procjenu razine kvalitete (Vandenbroeck, Urban i Peeters, 2016).

Glazbene aktivnosti u kontekstu modela iskustvenog učenja

Glazbene aktivnosti u kontekstu predškolske ustanove uključuju različite vrste i oblike glazbenih aktivnosti: upoznavanje, usvajanje i ponavljanje pjesme, upoznavanje, usvajanje i ponavljanje brojalice, dječje igre s pjevanjem, sviranje na samostalno izrađenim zvečkama ili glazbalima

dječjeg instrumentarija, aktivno slušanje glazbe i glazbeno stvaralaštvo (Bačlija Sušić, 2018a). Promatrajući navedene aktivnosti s aspekta iskustvenog učenja, razina djetetove dobrobiti i uključenosti u aktivnosti, najbolji je pokazatelj njihove kvalitete. Osobito važnu ulogu u tom procesu ima odgojitelj koji pravilno izvodeći i skandirajući brojalicu na dobro osmišljen i poticajan način, vodi aktivnosti te služi djeci kao model kojega djeca u početku oponašaju. Odgojitelj treba pažljivo promatrati reakciju djece te osluškujući djetetove potrebe i interese, prilagođavati i usmjeravati daljnji tijek aktivnosti bez obzira na postavljeni plan. Takav način prenošenja vještina i znanja kao oblika originalnog, kreativnog pristupa odgoju i obrazovanju, smatra se ujedno i procesom improvizacije (Henriksen i Mishra, 2017).

U cilju boljeg razumijevanja glazbe kao sadržaja i metode u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi, glazbene se aktivnosti trebaju odvijati i promatrati u kontekstu djetetove igre (Ehrlin i Tivenius, 2018) tijekom koje često dolazi do stanja zanesenosti (Laevers i sur., 2012). Promatrajući djetetove glazbeno-stvaralačke aktivnosti temeljene na glazbenoj igri kao autoteličnoj aktivnosti, u okviru glazbeno-stvaralačkog procesa dolazi do duljih razdoblja visoke koncentracije i usmjerene pozornosti djece (Bačlija Sušić, 2018b). Djetetova inicijativa u okviru samoorganiziranih glazbenih aktivnosti koje često predstavljaju nastavak vođenih glazbenih aktivnosti od strane odgojitelja (Lizačić i Bačlija Sušić, 2020), dodatni je pokazatelj kvalitete provedenih glazbenih aktivnosti.

Glazbene aktivnosti prikazane u ovome radu usmjerene su na aktivnosti upoznavanja, usvajanja i ponavljanja brojalice koja, uz razvoj djetetovog glazbenog potencijala, ima i brojne druge dobrobiti u djetetovom cjelovitom razvoju kao što su primjerice razvoj govora, jezika, komunikacijskih sposobnosti i dr. (Bačlija Sušić, 2019; Bjelobrk Babić, 2017).

Metode

U istraživanju je korištena metoda studije slučaja kao metoda za razumijevanje pedagoških procesa (Aaltio i Heilmann, 2010), odnosno, potrebe proučavanja pojedinca i njegove jedinstvenosti (Milas, 2005). Radi se o holističkom pristupu analizi osoba, događaja i institucija (Thomas i Myers, 2015), kao istraživanju „specifičnog i ograničenog društvenog fenomena (slučaja)“ (Miočić, 2018, str. 179) korištenjem različitih metoda i izvora podataka.

Uz sudjelujuće promatranje, aktivnosti su u okviru studije slučaja praćene *Procesno usmjerenim instrumentom za praćenje - Process Oriented Monitoring System* (POMS) koji je prilagođen potrebama istraživanja, dok su razine dobrobiti i uključenosti djece u aktivnosti procijenjene *Luvenovim ljestvicama Dobrobiti i Uključenosti* (Leavers i sur., 2012). Korištenjem pet-stupanjske Likertove ljestvice temeljem vrijednosti procjene za svako dijete, određena je prosječna razina navedenih vrijednosti za cijelu grupu.

Cilj i problem istraživanja

Cilj istraživanja je procijeniti kvalitetu glazbene aktivnosti upoznavanja, usvajanja i ponavljanja brojalice u kontekstu teorijskog modela iskustvenog učenja u predškolskoj ustanovi (Laevers i sur., 2012). Sukladno navedenom cilju istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kolike su razine dobrobiti i uključenosti djece pri provođenju različitih načina i oblika aktivnosti upoznavanja i usvajanja brojalice?

2. Koji su poticaji poduzeti od strane odgojitelja kao oblika inicijative koji pridonose višim razinama dobrobiti i uključenosti djece u aktivnostima upoznavanja i usvajanja brojalice?

Istraživački uzorak

U istraživanju je sudjelovao dio novoformirane skupine Kolibrići (N=8) dječjeg vrtića *Špansko* iz Zagreba, u dob od 3 do 5 godina, od kojih većina djece ranije nije pohađala vrtić i nije imala dodatnih glazbenih iskustava osim u svakodnevnim neformalnim aktivnostima (u obiteljskom okruženju, igri s vršnjacima, putem medijskih sadržaja i dr). Uz odgojitelja koji je provodio navedene aktivnosti, u istraživačkom su timu sudjelovala dva glazbena stručnjaka. Aktivnosti su bilježene putem protokola praćenja te su uz njih na kraju analizirani i video zapisi aktivnosti.

Uz pismeni pristanak roditelja za sudjelovanje djece u istraživačkim aktivnostima, istraživanje je odobrilo *Etičko povjerenstvo Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*.

Istraživački instrument

U istraživanju je korišten *Procesno usmjeren instrument za praćenje (Process Oriented Monitoring System – POMS)* koji je prilagođen potrebama istraživanja. U svrhu dobivanja povratne informacije o kvaliteti rada, korištene su originalne skale procjene – *Luvenove ljestvice Dobrobiti i Uključenosti (The Leuven Scales for Well-being and Involvement)* (Leavers i sur., 2012) koje se temelje na peterostupanjskoj skali Likertovog tipa. Vrijednost „1“ podrazumijeva vrlo nisku razinu uključenosti i dobrobiti, a vrijednost „5“ vrlo visoku razinu ovih varijabli.

Rezultati istraživanja

U okviru istraživanja aktivnosti su provedene prema okvirno postavljenom planu sukladno kojem su se tijekom dva mjeseca provodile aktivnosti upoznavanja i usvajanja te kasnijeg ponavljanja brojalice *Iš, iš iš*. Radi se o brojlici koju su uglazbila djeca i koja je tako ujedno postala i igra s pjevanjem (Tomerlin, 1969). Na taj je način njezina uloga dvostruka i koristi se u dva oblika, kao brojlica (za razbrojavanje) i kao igra s pjevanjem (kada se pjeva i izvodi uz pokret te određena pravila) (Gospodnetić, 2015). U skladu s time, brojlica se izvodila korištenjem različitih načina u glazbenim aktivnostima kao što su pokret, aplikacije, udaraljke i dramatizacija (Gospodnetić, 2015), tjelesnom te vođenom fantazijom i pričom kao temeljnim motivacijskim sredstvima. Sukladno načelu postupnosti, navedena aktivnost je na kraju izvedena kao igra s pjevanjem.

U skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima, dobiveni su sljedeći rezultati istraživanja. Prva aktivnost izvedena je kao dio aktivnosti jutarnjeg kruga pri čemu je brojlica izvođena na različite načine s obzirom na pojedine glazbene sastavnice (metar, ritam, tempo, dinamiku). Uz motivaciju kratkom pričom primjerenoj dobi djece, brojlica je izvođena u metru pljeskanjem, stupanjem, sviranjem štapićima, kamenčićima i po natkoljenicama. Međutim, stavljanjem istovremeno dva zadatka pred dijete (pljeskanje i sviranje po natkoljenicama), aktivnost se pokazala prezahtjevnom te je došlo do glasnog negodovanja jednog djeteta što se odrazilo i na drugu djecu koja su se stoga slabije uključivala u ovu aktivnost (Tablica 1). Sukladno teorijskom okviru iskustvenog učenja (Laevers, 1997), poduzete su nove intervencije kao što su primjerice korištenje različitih asocijacija (*tiho* kako se maca ne bi probudila) te povezivanje aktivnosti s pričom *Miš i mačka*. Ovakva intervencija pridonijela je boljem ozračju u grupi te višim razinama dobrobiti i uključenosti djece što

je nadalje u skladu sa šestom akcijskom točkom teorijskoga okvira potvrđeno i samoiniciranim nastavkom aktivnosti jednog djeteta koju je odgojiteljica podržala (Laevers i sur., 2012).

Tablica 1. *Aktivnost upoznavanja brojalice izvođenjem u metru na različite načine*

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
2	5	3,5	0,92	1	5	3,62	1,30

Za razliku od prethodnih aktivnosti koje su više bile statičnog karaktera, kao novi poticaj u okviru jutarnjeg kruga, u drugoj je aktivnosti uvedeno više pokretnih elemenata, pa su tako aktivnosti ujedno poprimile i odlike pokretne igre. Osobito uzbuđenje te zanesenost tijekom aktivnosti uočena je pri izgovoru teksta brojalice *Bjež' u rupu miš* (kada su se djeca s veseljem bacala na pod) te pri samom činu preuzimanja glavne uloge. To je ujedno pridonijelo i višim razinama dobrobiti i uključenosti djece (Tablica 2).

Posebnu pozornost bilo je međutim potrebno usmjeriti na dvojicu dječaka N.E. (3,10) i D.M. (3,6 g) koja nisuprihvaćala vođenu aktivnost od strane odgojitelja. Sukladno petoj i šestoj akcijskoj točki teorijskog modela koje ističu važnost poticajnih intervencija te prihvatanje djetetove inicijative (Laevers i sur., 2012), odgojitelj ih je, prihvativši njihovu inicijativu, ipak uspio uključiti u aktivnosti.

Tablica 2. *Prosječne razine dobrobiti i uključenosti u aktivnosti*

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
2	5	4,25	1,39	1	5	3,75	1,49

Kao sastavni dio jutarnje tjelovježbe, u okviru treće aktivnosti planirano je provođenje aktivnosti uz tjeleglazbu. Nakon sviranja po tijelu, djeca su se uz dio teksta brojalice *Bjež' u rupu miš*, trebala skupčati i pokriti glavu rukama. Budući je zadatak sadržavao više različitih načina sviranja po tijelu, pokazao se prezahtjevnim, pa su se stoga djeca sa zakašnjenjem uz negodovanje uključivala u aktivnost. Pri sljedećem ponavljanju, umjesto četiri, korištena su samo dva načina sviranja po tijelu.

Sukladno rezultatima prikazanima u Tablici 3, prosječne razine dobrobiti i uključenosti djece u aktivnosti bile su znatno niže, što je osobito bilo izraženo kod dječaka N.E. (3,10) i D.M. (3,6 g) od kojih je prvi izvodio brojalicu na svoj način (skakućući po sobi povremeno se vraćajući u aktivnost) dok je drugog dječaka bilo potrebno dodatno potaknuti motivacijskim govorom.

Tablica 3. *Aktivnost tjeleglazbe*

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
1	4	2.38	1.06	1	3	2.13	0.83

U skladu s trećom akcijskom točkom koja predlaže uvođenje „novih i nekonvencionalnih materijala i aktivnosti” (Laevers i sur., 2012, str. 54), a u okviru četvrte aktivnosti, brojlica se izvodila uz korištenje novog instrumenta – *bubnjića* koji je putovao od djeteta do djeteta, pa je stoga aktivnost nazvana *Bubanj putuje i svira*. Odgojiteljica je sa svakim djetetom istovremeno izvodila metar brojlice svirajući na svom bubnjiću dok je nekoj djeci bila potrebna pomoć pri sviranju i držanju instrumenta.

S obzirom na to da su čekajući svoj red neka djeca gubila interes i motivaciju, jedan je dječak samoinicijativno preuzeo ulogu pomagača, što je pomoglo općem ozračju u grupi i prihvaćanju aktivnosti. Odgojiteljica je stoga ulogu pomagača dodijelila još jednom dječaku kako bi potakla suradništvo i njegovu daljnju uključenost u aktivnost. Poseban interes te razine uključenosti i dobrobiti uočene su kod dvije djevojčice od kojih je jedna, nakon što je odgojiteljica pohvalila dječake, (samo)inicijativno „zasvirala” rukama po podu. Provedena aktivnost potakla je daljnji interes za sviranje bubnja kod neke djece, doprinoseći kontekstu nastavka provođenja ove aktivnosti (Tablica 4).

Tablica 4. Izvođenje brojlice uz sviranje na bubnjiću

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
3	5	4,38	0,74	2	5	4,12	0,99

Peta se aktivnost temeljila na izvođenju brojlice u pokretu i metru skupljanjem i širenjem kola u različitoj dinamici (tiho-glasno) pri čemu je dijete koje je imalo glavnu ulogu (ulogu mace) sjedilo u sredini kruga s mačjim ušima na glavi. Posebno uzbuđenje za djecu predstavljao je trenutak približavanja i udaljavanja od mace, na što su ukazivali njihovi radosni poklici i ekspresija tijelom tijekom aktivnosti kao i potreba za fizičkim kontaktom na kraju aktivnosti. Uz visoku razinu uključenosti (duljina trajanja aktivnosti) te pozitivno ozračje u grupi koje se zadržalo i nakon 15-ak minuta, reakcije djece ukazivale su i na visoke razine dobrobiti i zanesenosti tijekom provođenja aktivnosti. Tomu je osobito pridonijelo iščekivanje djece kako bi preuzela glavnu ulogu u igri (Tablica 5).

Tablica 5. Izvođenje brojlice u različitoj dinamici

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
4	5	4,75	0,46	3	5	4,63	0,74

U šestoj aktivnost brojlica se izvodila u pokretu u različitom tempu (sporo, umjereno brzo, korakom, brzo). Sukladno interesu djece, a u skladu s četvrtom akcijskom točkom „istražite dječje interese i ponudite im odgovarajuće aktivnosti” (Laevers i sur., 2012, str. 54), odgojiteljica je u posljednjem dijelu aktivnosti ponovno potakla djecu da se „skriju u rupu”, što se opet pokazalo najzanimljivijim dijelom aktivnosti. Visokoj razini motivacije, uključenosti, dobrobiti te zanesenosti tijekom aktivnosti koja je bila vidljiva na dječjim licima, pokretima tijela te radosnim poklicima,

dodatno je pridonijela vođena fantazija.

Tablica 6. Izvođenje brojalice u različitom tempu

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
5	5	5	0	4	5	4,75	0,46

U sedmoj aktivnosti, brojlica je izvođena u okviru tjelesnih aktivnosti u dvorani i sobi dnevnog boravka skakanjem u metru i ritmu u obroč (koji je predstavljao rupu u koju se miš skriva) i izvan njega. Zbog veličine i nestabilnosti obruča, zadatak se pokazao preteškim za djecu, što je rezultiralo niskim razinama dobrobiti i uključenosti djece (Tablica 7). Stoga je, u skladu s drugim čimbenikom u okviru teorijskog okvira iskustvenog učenja koji je usmjeren na provjeru kvalitete aktivnosti (Laevers, 2006b), konkluzivno kako je aktivnost potrebno prilagoditi djeci (primjerice, korištenjem obruča manjeg opsega koji će biti pričvršćeni za pod). Uočeni su problemi u ponašanju dječaka N.E. (3,10) koji je, iako inicijator ove aktivnosti, manifestirao nisko razvijene socio-emocionalne vještine, poglavito samoregulaciju emocija i ponašanja. Navedeno se može promatrati kroz kvalitetu razvoja socio-emocionalnih vještina te socio-emocionalnog učenja djeteta na koje uvelike utječe i sam odgojitelj, odnosno učitelj (Ferreira, Martinsone i Talić, 2020). Bez obzira na navedene probleme koji su utjecali na niže razine dobrobiti i uključenosti djece, a s obzirom na izazovan zadatak, djeca su ipak ostala uključena u aktivnost.

Tablica 7. Izvođenje brojalice u metru i ritmu

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
1	3	2,5	0,76	1	3	2	0,53

U posljednjoj, osmoj aktivnosti, izvođena je istoimena igra s pjevanjem u dvorani i tijekom boravka na zraku. Izvodila se na način da se djeca kreću u kolu držeći se za ruke dok u sredini „čuči maca“. Na kraju igre se svi razbježe pred macom koja ima zadatak uloviti jedno dijete (Mendeš, Marić i Goran, 2020). Iako u početku troje djece nije sudjelovalo u aktivnosti, pravila igre koja nameću potrebu čekanja djece na red te odabir djeteta koje će imati glavnu ulogu, pridonijela su višim razinama dobrobiti i uključenosti djece u aktivnost. Tomu je dodatno pridonijela i inicijativa jedne djevojčice koja je ohrabrila te uključila u igru drugu djevojčicu, dok su se dječaci N.E. (3,10) i D.M. (3,6 g) uključivali samo u određenim dijelovima aktivnosti.

Tablica 8. Provođenje dječje igre s pjevanjem Iš, iš, iš

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
3	5	4,25	0,89	2	5	4,125	1,12

Potaknuta pričom o maci i mišu te ginjol lutkama koje su posjetili Dječji vrtić *Špansko* i mlađu odgojnu skupinu Kolibrići, djeca su na samom kraju aktivnosti ponovila oba načina provođenja aktivnosti te su bila potaknuta na osmišljavanje i kreiranje vlastitih načina izvođenja i improviziranje postojećeg teksta.

Rasprava

Temeljem praćenja i procjene razina dobrobiti i uključenosti svakog pojedinog djeteta u provedenim aktivnostima, dobivena je prosječna razina ovih vrijednosti ($M_{\text{dobrobit}} = 3,88$, i $M_{\text{uključenost}} = 3,64$). Dobivene vrijednosti iznad su prosječnih vrijednosti ($M_{\text{dobrobit}} = 3,36$ i $M_{\text{uključenost}} = 2,72$) koje su postavljene kao norme za procjenu razine kvalitete (Vandenbroeck i sur., 2016). Uočena zanesenost djece u drugoj, petoj i šestoj aktivnosti, dodatno ukazuje na kvalitetu provedenih aktivnosti te razvoj djetetovih glazbenih kompetencija. Dobiveni rezultati odnose se na početnu procjenu nakon koje je odgojitelj sukladno spoznaji gdje i kada se pojavljuju niži rezultati, a sukladno akcijskim točkama teorijskoga okvira, poduzeo adekvatne intervencije. Uz otvorenost i empatiju, odgojiteljeva fleksibilnost i spremnost na promjene u danom trenutku, bili su temelj za višu razinu interakcije s djecom. To je ujedno pridonijelo njihovom zbližavanju i daljnjem razvoju kompetencija. Tomu je također pridonijelo i uključivanje odgojiteljeva osobnog iskustva koje je nadalje utjecalo na obogaćivanje iskustva drugih (Laevers i Declercq, 2018). Entuzijastični odgovori i reakcije djece dodatno su utjecali na stvaranje pozitivne energije i sinergije tijekom aktivnosti osnažujući odgojitelja i pružajući mu osjećaj zadovoljstva kako na profesionalnoj tako i na osobnoj razini (Laevers i Declercq, 2013). Radi se dakle o procesno orijentiranom pristupu predškolskom odgoju i obrazovanju u kojem su odgojitelji kao praktičari koji su u neposrednom radu s djecom u središtu procesa te su zaslužni za sadržaj i kvalitetu djetetova iskustva (Laevers, 2000).

U okviru prve, treće i sedme aktivnosti u kojima su na razine dobrobiti i uključenosti djece negativno utjecali prezahtjevno postavljeni zadaci, sukladno akcijskim točkama tri i četiri teorijskog okvira, uvedeni su novi nekonvencionalni materijali te poticaji (Laevers i sur., 2012). Novi poticaj tijekom druge aktivnosti temeljio se na elementu dramatizacije te uvođenju više pokretnih elemenata u aktivnosti zbog čega je aktivnost poprimila odlike pokretne igre (Menedeš i sur., 2020). Dodatni doprinos višim razinama dobrobiti i uključenosti djece u aktivnosti, imalo je i prihvaćanje dječje inicijative, osobito djece s poteškoćama (isto u sedmoj aktivnosti), što je u skladu s akcijskim točkama šest, devet i deset teorijskog okvira iskustvenog učenja koje ističu važnost prihvaćanja dječje inicijative te davanje podrške djeci s posebnim emocionalnim i razvojnim potrebama (Laevers i sur., 2012).

Visoke razine dobrobiti i uključenosti u četvrtoj aktivnosti može se pripisati uvođenju novih i nekonvencionalnih materijala i aktivnosti sukladno trećoj akcijskoj točki teorijskog modela (Laevers i sur., 2012). S druge strane, niži rezultati uočeni kod neke djece, uz težinu zadatka, mogu se pripisati i duljem vremenu koje je potrebno za usvajanje pojedinih vještina s obzirom na razvojnu interakciju pojedinca, njegove predispozicije i vremensku dinamiku, kao i iskustva te plastičnost mozga uvjetovanog vježbom (Zuk i Gaab, 2018; Zamm, Pfordresher i Palmer, 2015).

Uočeni samoinicirani nastavak aktivnosti nakon prve, četvrte i pete aktivnosti, uz visoke razine dobrobiti i uključenosti djece, dodatna je potvrda kvalitete provedenih aktivnosti. Takve

samoinicirane, odnosno samoorganizirane glazbene aktivnosti rezultat su adekvatne i primjerene podrške (*scaffolding*), poticaja odgojitelja, ali i prostorno-materijalnog okruženja (Lizačić i Bačlija Sušić, 2020). Visoka motiviranost te uključenost djece u aktivnost koja je ujedno ukazivala na duboku razinu njihova učenja (druga, peta i šesta aktivnost) u konačnici rezultira razvojem njihovih kompetencija (Dubiel, 2014; Laevers i Declercq, 2013).

Zaključak

Premda se u odgojno-obrazovnoj praksi često ističu brojne dobrobiti glazbenih aktivnosti u djetetovu cjelovitom razvoju te njihov transfer na druga područja (Incognito, Scaccioni i Pinto, 2021), navedeni teorijski okvir iskustvenog učenja ukazuje i na važnost kvalitete glazbenih aktivnosti u radu s djecom. Za razliku od varijabli usmjerenih na učinak čiji je rezultat vidljiv tek nakon duljeg razdoblja, usmjerenost na varijable procesa (dobrobiti i uključenosti), predstavlja svojevrsni *vodič* u radu praktičara putem kojeg se odmah, na licu mjesta dobiva povratna informacija o potencijalnom utjecaju i o kvaliteti poduzete intervencije (Laevers, 2006a).

Iako su glazba i pokret od vitalne važnosti u čovjekovom općem te glazbenom razvoju, zbog čega je u cilju djetetovog glazbenog, kognitivnog i psihomotornog razvoja ove vrijednosti potrebno razvijati od djetetove rane dobi (Romero-Naranjo, 2014), osobito je važno da ove aktivnosti budu primjerene djetetovoj razvojnoj dobi (Yogman, Garner, Hutchinson, Hirsh-Pasek, Golinkoff i Michnick Golinkoff, 2018). Upravo razvojno prikladni programi temeljeni na glazbi i pokretu mogu pozitivno utjecati na dinamičku ravnotežu predškolske djece (Zachopoulou, Tsapakidou i Derri, 2004) te njihov, kako glazbeni tako i cjeloviti razvoj.

Promatrajući sam proces odgoja i obrazovanja kao proces improvizacije (Henriksen i Mishra, 2017), od odgojitelja se zahtijeva fleksibilan, originalan, kreativan pristup utemeljen na osluškivanju djetetovih potreba te intuitivnoj i spontanoj prilagodbi neplanirano nastalim situacijama u radu s djecom. Aktiviranjem odgojiteljeve intuitivne inteligencije i spoznaje, odgojitelji dolaze do razumijevanja i potvrde svojih ranijih intuitivnih uvida koji ukazuju da dovođenje djeteta u stanje zanesenosti tijekom koje dolazi do učenja na dubokoj razini, mora dovesti do povećanja njegovih kompetencija u području na koje je aktivnost usmjerena (Laevers i Declercq, 2013; 2018).

Unatoč brojnim doprinosima navedenog teorijskog modela iskustvenog učenja svaki pokušaj stvaranja njegovog konačnog okvira, autori smatraju preambicioznim. Njegov doprinos ogleda se u razvoju djetetove emocionalnog zdravlja i dobrobiti, autentičnosti, njegovom istraživačkom porivu, otvorenosti prema vanjskom i unutarnjem svijetu, osjećaju povezanosti te snažnoj motivaciji koja pridonosi kvaliteti života i univerzalnom procesu stvaranja pri razvoju djeteta u buduću emancipiranu osobu (Laevers i Declercq, 2018).

Literatura

Aaltio, I. i Heilmann, P. (2010). Case study as a methodological approach: From locality to understanding the essence. U A. J. Mills, G. Durepos i E. Wiebe (ur.), *Encyclopedia of case study research*, (str. 66–76). Sage Publications.

Bačlija Sušić, B. (2018a). Preschool teachers' music competencies based on preschool education students' self-assessment. *Croatian Journal of Education*, 20, 113–129. doi: [10.15516/cje.v20i0.3048](https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3048)

Bačlija Sušić, B. (2018b). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 25(1), 63–83.

Bačlija Sušić, B. (2019). Preschool education students' attitudes about the possible impact of music on children's speech development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(1), 73–84. doi: [10.5937/ijcrsee1901073B](https://doi.org/10.5937/ijcrsee1901073B)

Bjelobrk Babić, O. (2017). Brojalice u funkciji razvoja ritmičkih i govornih sposobnosti dece predškolskog i ranog školskog uzrasta. *Artefact*, 3(1), 45–54. doi: [10.5937/artefact3-12724](https://doi.org/10.5937/artefact3-12724)

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Declercq, B., Ebrahim, H., Koen, M., Martin, C., van Zyl, E., Daries, G., Olivier, M., Venter, R., Ramabenyane, M. i Sibeko, L. (2011). Levels of well-being and involvement of young children in centre-based provision in the Free State Province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), 64–80 /online/. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1187422> [30.5.2022.]

Ferreira, M., Martinsone, B. i Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21–36. doi: [10.2478/jtes-2020-0003](https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003)

Ehrlin, A. i Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17–33. doi: [10.1177/0255761417689920](https://doi.org/10.1177/0255761417689920)

Dubiel, J. (2014). Measuring up. *Nursery World*, 19, 26–28. doi: [10.12968/nuwa.2015.Sup10.28](https://doi.org/10.12968/nuwa.2015.Sup10.28)

Gospodnetić, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima*. Zagreb: Mali profesor.

Henriksen, D. i Mishra, P. (2017). Between structure and improvisation: A conversation on creativity as a social and collaborative behavior with Dr. Keith Sawyer. *TechTrends*, 61(1), 13–18. doi: [10.1007/s11528-016-0151-3](https://doi.org/10.1007/s11528-016-0151-3)

Incognito, O., Scaccioni, L. i Pinto, G. (2021). The impact of a music education program on meta-musical awareness, logical-mathematical, and notational skills in preschoolers. *International Journal of Music Education*, 40(1), 3–13. doi: [10.1177/02557614211027247](https://doi.org/10.1177/02557614211027247)

Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Sadle River: Prentice Hall.

Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: „Involvement“ as criterion, U: *Settings in interaction: Researching Early Childhood*, 3, 151–165. Göteborg: Göteborg University. /online/. Dostupno na: <http://www.speelsleren.nl/wp-content/uploads/2015/05/Deep-level-learning-Ferre-Laevers.pdf> [30.5.2022.].

Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early years*, 20(2), 20–29. doi: [10.1080/0957514000200203](https://doi.org/10.1080/0957514000200203)

Laevers, F. (2005). The curriculum as means to raise the quality of ECE. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 17–30. doi: [10.1080/13502930585209531](https://doi.org/10.1080/13502930585209531)

Laevers, F. (2006a). Uvod u iskustveno učenje - Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12(45), 2–6 /online/. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/261952> [30.5.2022.]

Laevers, F. (2006b). Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost – Uvod u iskustveno učenje. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12(46), 6–10 /online/. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/261952> [30.5.2022.]

Laevers, F. (2015). *Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education*. Belgium: Research Centre for Experiential Education, University of Leuven.

Laevers, F. (2017). How are children doing in ECEC? Monitoring Quality within a process-oriented approach. U N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Harring i A. Gwinner (ur.), *Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, (str. 178–201). Munich: International Center Early Childhood, Education and Care, German Youth Institute.

Laevers, L., Declercq, B. i Buyse, E. (2011). *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes Preschool Settings*. Leuven: CEGO /online/. Dostupno na: https://expertisecentrum.cego.be/wpcontent/uploads/2018/11/Report_NotesVisit_040211_DEF.pdf [10.2.2022.]

Laevers, F., Moons, J. i Declercq, B. (2012). *A process-oriented monitoring system for the early years [POMS]*. Leuven: CEGO Publishers.

Laevers, F. i Declercq (2013). Increasing children's competencies through wellbeing and involvement. *Reflections Magazine*, 52, 1–4. /online/. Dostupno na:

https://expertisecentrum.cego.be/wpcontent/uploads/2019/07/LaeversDeclercq_2013_IncreasingCompetenciesReflections-Issue-52.pdf [10.2.2022.]

Laevers, F. (2015). *Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education*. Belgium: Research Centre for Experiential Education, University of Leuven.

Laevers, F. i Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325–335. doi: [10.1111/ejed.12286](https://doi.org/10.1111/ejed.12286)

Lizačić, V. i Bačlija Sušić, B. (2020). Doprinos djetetovih samoorganiziranih glazbenih aktivnosti cjeloživotnom učenju odgojitelja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(3), 83–100. doi: [10.15516/cje.v22i0.3911](https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3911)

Mendeš, B., Marić, Lj. i Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Zagreb: Golden marketing.

Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada slap.

Miočić, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače? *Ljetopis socijalnog rada*, 25(2), 175–194. doi: [10.3935/ljsr.v25i2.209](https://doi.org/10.3935/ljsr.v25i2.209)

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2009). *Aistear: The early childhood curriculum framework*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. /online/. Dostupno na: <https://www.curriculumonline.ie/Early-Childhood/> [10.2.2022.]

Pascal, C. (2005). Early Years Pioneers: Ferre Laevers. *Nurcery World*, /online/. Dostupno na: <https://www.nurseryworld.co.uk/features/article/early-years-pioneers-ferre-laevers> [10.2.2022.].

Romero-Naranjo, F. J. (2014). Body percussion and memory for elderly people through the BAPNE method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 533–537. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.04.349](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.349)

Thomas, G. i Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. Newbury Park: Sage.

Tomerlin, V. (1969). *Dječje muzičko stvaralaštvo: Priručnik za učitelje i nastavnike muzičkog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

UN General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1 /online/. Dostupno na: <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html> [28.3.2022.]

Vandenbroeck, M., Urban, M. i Peeters, J. (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. London: Routledge.

Vision for Finnish Music Education 2030 /online/. Dostupno na:

<https://www.uniarts.fi/en/projects/musiikkikoulutuksen-visio-2030/> [15.3.2022.]

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J. Hirsh-Pasek, K., Golinkoff i Michnick Golinkoff, R. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young. *Pediatrics*, 142(3). doi: [10.1542/peds.2018-2058](https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058)

Zachopoulou, E., Tsapakidou, A. i Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 631-642. doi: [10.1016/j.ecresq.2004.10.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.005)

Zamm, A., Pfordresher, P. Q. i Palmer, C. (2015). Temporal coordination in joint music performance: Effects of endogenous rhythms and auditory feedback. *Experimental Brain Research*, 233(2), 607-615. doi:[10.1007%2Fs00221-014-4140-5](https://doi.org/10.1007%2Fs00221-014-4140-5)

Zuk, J. i Gaab, N. (2018). Evaluating predisposition and training in shaping the musician's brain: the need for a developmental perspective. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 40-0. doi: [10.1111/nyas.13737](https://doi.org/10.1111/nyas.13737)



**2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher
Education University of Zagreb Conference**
*Contemporary Themes in Education – CTE2 – in memoriam prof.
emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia*

The levels of child's emotional well-being as indicators of the quality of musical activities within the framework on early and preschool education

Abstract

According to the theoretical model of *experiential education* (Laevers, 1997), the well-being and involvement of children in activities are fundamental indicators of the quality of the educational process in educational institutions. The aim of the paper is to assess the level of well-being and involvement of eight children ($N = 8$) aged 3-5 years in the context of conducting musical activities in a preschool institution. The level of these process-oriented variables within the activities of introducing, learning and repeating the counting rhyme through play is the main indicator of their quality. As part of the case study, activities were monitored by the Process Oriented Monitoring System (POMS) –*process-oriented tool for monitoring* which has been adapted for research purposes, while the level of well-being and involvement of children in activities was assessed by *Leuven's Emotional Well-being and Involvement Scales* (Laevers et al., 2012).

The obtained values of well-being ($M = 3.88$) and involvement ($M = 3.64$) of children in the activity of introducing/learning the counting rhyme are above the set average values of the theoretical framework (Vandenbroeck, Urban & Peeters, 2016). The observed enthusiasm of children in certain activities as well as the self-initiated continuation of activities additionally indicates the quality of the educational process and the development of the child's musical competencies.

It could be concluded that precisely the adequate interventions of preschool teachers according to the response of the children and the action points of the theoretical framework of experiential education have greatly contributed to the higher level of these values. Preschool teachers as practitioners who work directly with children are at the centre of the educational process and are most responsible for the content and quality of a child's experience (Laevers, 2000).

Key words

counting rhyme introduction /learning activity; experiential education; preschool children; well-being and involvement

Socijalno-psihološki aspekt i podrška studentima na glazbenom i likovnom području za vrijeme online nastave

Jelena Blašković¹, Svetlana Novaković¹, Zlata Tomljenović²

¹ Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

² Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet

Glazbene, likovne i vizualne umjetnosti u odgoju i obrazovanju

Broj rada: 44

Prethodno priopćenje

Sažetak

Nastava za vrijeme pandemije Covid-19 odvijala se pretežno online. U takvom načinu rada, posebice na specifičnim umjetničkim područjima, poput glazbene i likovne umjetnosti, dodatna potpora nastavnika kao i tehnološki uvjeti studiranja od neizmjerne su važnosti. Istraživanje je provedeno na učiteljskim fakultetima u akademskoj godini 2020/2021. Sudjelovali su studenti redovnog i izvanrednog studija za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (N = 215). Cilj istraživanja bio je utvrditi zadovoljstvo studenata preddiplomskog sveučilišnog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja online nastavom na glazbenom i likovnom području, vrednovanju i ocjenjivanju postignuća te psihološkom podrškom profesora. Rezultati su pokazali kako 95,8 % ispitanika procjenjuje svoje znanje iz poznavanje e-tehnologija vrlo dobrim (M = 3,57; SD = 0,61). Da je u online učenju važna povratna informacija nastavnika smatra 86,6 % ispitanika radi motivacije i poticanja na rad (M = 4,50; SD = 0,81). Većina ispitanika zadovoljna je realizacijom i vrednovanjem vježbi na glazbenom području (65,6 %) i likovnom području (80,9 %). Njih, 78,1 % ispitanika općenito je zadovoljno komunikacijom s profesorima na umjetničkim predmetima. Postoje statistički značajne pozitivne korelacije između tehnoloških uvjeta studiranja i zadovoljstvom kvalitetom nastave te podrškom studentima. Studenti koji imaju iskustvo metodičkih vježbi smatraju kako nastava prilagođena uvjetima pandemije ne stvara pravu sliku budućeg rada s djecom.

Ključne riječi

motiviranost; online učenje; rani i predškolski odgoj i obrazovanje; umjetnička područja; zadovoljstvo

Uvod

Suvremene promjene u društvu izazvane globalizacijom i tehnološkim inovacijama rezultirale su i promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu u smislu stvaranja novih oblika interakcije i suradnje između nastavnika i studenata. Njihova uporaba posebice se intenzivirala tijekom pandemije uzrokovane korona virusom, kada se nastava na većini fakulteta izmjestila iz fizičkog u tzv. virtualno okruženje. Učenje na daljinu (e-učenje) u novonastalim se uvjetima pojavljuje kao nova paradigma suvremenog odgoja i obrazovanja (Sun i sur., 2008).

Studenti su se u kratkom roku morali priviknuti na drugačije načine izvođenja nastave i oblike učenja. Bez obzira što se nastava na daljinu pokazala dobrim alternativnim rješenjem za nastavak odgojno-obrazovnog procesa u novim pandemijskim uvjetima, prilagođavanje nastave iz određenih

područja poput umjetničkog, naišlo je na niz izazova koji su povezani sa specifičnostima realizacije umjetničke prakse, ali i realizacije metodičkih praktičnih vježbi na fakultetima koji obrazuju buduće odgojno-obrazovne djelatnike. Pri izvođenju nastave u online okruženju trebaju se pronaći posebni i prilagođeni zamjenski oblici rada koji će osigurati studentima osjećaj da nisu prepušteni sami sebi i koji će ih motivirati u izvršavanju nastavnih obveza. Naime, istraživanja su pokazala da studenti osjećaju slabiju zainteresiranost i entuzijazam za online nastavu vezanu za predmete s većom količinom praktičnih zadataka (Silvestre i Meireles, 2021), što je i razumljivo, s obzirom da se u online okruženju smanjuje neposredna komunikacija s nastavnikom koji prati tijek izvođenja nastavnih zadataka i daje korisna uputstva. Smanjuje se i komunikacija s ostalim studentima te suradničko učenje i grupni rad, kao aktivnosti koje obično prate izvođenje praktičnih vježbi. U većini se slučajeva na fakultetima zbog uporabe novih digitalnih alata i načina komunikacije povećao broj i zahtjevnost izvođenja zadataka, a time i razina stresa kod studenata (Jena, 2020). Zbog društvene izolacije, zatvorenosti i novih uvjeta studiranja od kuće, mogu se kod studenata pojaviti negativne psihološke posljedice poput anksioznosti, pada samopouzdanja, iscrpljenosti i nedostatka motivacije za studiranje, što rezultira smanjenim zadovoljstvom studiranjem općenito (Arribathi i sur., 2021; Baloran, 2020; Mendoza i sur., 2021; Silvestre i Meireles, 2021). Stoga, u virtualnom okruženju studiranje na fakultetima treba poticati aktivnost studenata putem pomno odabranih digitalnih alata, međusobnu suradnju te komunikaciju i interakciju s nastavnicima koji su glavni čimbenici u motiviranju učenika za aktivno učenje i napredovanje u radu (Perućica i sur., 2021). Istraživanje koje su proveli Sun, Tsai, Finger, Chen i Yeh (2008) pokazuje da su kritični čimbenici koji utječu na percepciju zadovoljstva i anksioznost studenata, povezana s radom na računalu, stav nastavnika prema online nastavi, fleksibilnost online nastave, kvaliteta online nastave, percepcija njezine korisnosti te jednostavnost u uporabi digitalnih alata i nastavnih materijala. Pored materijalne podrške, poput osiguravanja odgovarajuće opreme i mogućnosti pristupa internetu te usvajanja potrebnih digitalnih kompetencija, studentima se u pandemijskim uvjetima održavanja online nastave treba osigurati i socijalno-emocionalna podrška koja se očituje u fleksibilnosti nastavnika, pojačanoj otvorenosti za interakciju, pronalaženju optimalnih načina komunikacije sa studentima ovisno o specifičnostima nastavnih programa te entuzijazmu za osmišljavanje novih oblika nastave i prezentacije nastavnih sadržaja.

Ovim radom željelo se ispitati zadovoljstvo studenata Ranog i predškolskog odgoja na učiteljskim fakultetima u Republici Hrvatskoj organizacijom i izvođenjem nastave na daljinu iz nastavnih predmeta na umjetničkom području, kao i podrškom nastavnika te vrednovanjem rezultata rada.

Metodologija

Problem, cilj i hipoteze istraživanja

Izvođenje nastave unutar predmeta na umjetničkom (glazbenom i likovnom)[1] području karakteriziraju određene specifičnosti. One se odnose na individualni mentorski pristup radu u specijaliziranim likovnim ateljeima i glazbenim kabinetima opremljenim odgovarajućim alatima i sredstvima. Tijekom online nastave, uzrokovane Covid-19 pandemijom, izvođenje glazbene i likovne nastave iz predmeta glazbene i likovne kulture bilo je otežano. U velikoj je mjeri izostao vrlo važan element osobnoga, individualnoga kontakta između studenta i nastavnika. Ta vrsta kontakta nezaobilazna je zbog brojnih razloga - motivacije i poticaja tijekom izvođenja praktičnih vježbi, razvijanja samostalnosti i ustrajnosti, samopouzdanja i kreativnog mišljenja uz mentorsku

neposrednu i posrednu podršku. Na temelju navedene problematike izvedeni su cilj i hipoteze istraživanja. Cilj istraživanja bio je ispitati studente Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja učiteljskih fakulteta u Zagrebu i Rijeci, o zadovoljstvu online nastavom iz nastavnih predmeta na glazbenom i likovnom području, njihovo zadovoljstvo razinom vlastitih postignuća te vrednovanjem i ocjenjivanjem tih postignuća, kao i zadovoljstvo podrškom nastavnika. U istraživanju su postavljene sljedeće hipoteze:

H1: Pretpostavlja se da će studenti tijekom održavanja nastave na daljinu iz predmeta na glazbenom i likovnom području biti zadovoljni podrškom od strane nastavnika.

H2: Pretpostavlja se da će studenti tijekom održavanja nastave na daljinu iz predmeta na glazbenom i likovnom području biti zadovoljni vrednovanjem rezultata rada.

H3: Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika između redovnih i izvanrednih studenata u zadovoljstvu podrškom i vrednovanjem rezultata rada od strane nastavnika tijekom nastave na daljinu.

H4: Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika između redovnih i izvanrednih studenata u zadovoljstvu realizacijom metodičkih vježbi u vrtiću tijekom nastave na daljinu.

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno krajem akademske godine 2020/2021. U njemu su sudjelovali studenti redovitog (66%) i izvanrednog (34%) preddiplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (N = 215). Nastavu u online okruženju u trajanju od jednog semestra imalo je 8,8% studenata, u trajanju od dva semestra 38,1%, u trajanju od tri semestra 48,8% studenata te u trajanju od četiri semestra 4,2% studenata.

Instrument

Za potrebe istraživanja konstruiran je samostalni autorski upitnik. Upitnik sadrži pitanja objektivnog tipa dihotomno postavljena (vrsta studija, godina studija) te subjektivnog tipa, gdje su ispitanici iznosili vlastita mišljenja označavanjem ponuđenih odgovora na postavljene tvrdnje u petostupanjskoj skali. Upotrijebljene su ljestvice stupnja slaganja s tvrdnjama mjerene Likertovom skalom i ordinalnim ljestvicama (1-u potpunosti se ne slažem do 5-u potpunosti se slažem). Valjanost instrumenata provjerila se postupkom faktorizacije glavnih komponenata. Utvrđena su dva faktora s karakterističnim korijenima iznad 1, koji zajedno pojašnjavaju 61,10% varijance (KMO = 0,841; Bartlettov test: $p = 0,000$). Koeficijenti unutarnje konzistencije za svaki dobiveni faktor u rasponu su od zadovoljavajućih do visokih. Za prvi je faktor podrške i kvalitete studiranja $\alpha = 0,84$, a za zadovoljstvo rezultatima i vrednovanjem rada na glazbenom i likovnom području $\alpha = 0,86$.

Analiza podataka i statistička obrada

Prikupljeni podaci obrađeni su u statističkom programu (SPSS 21.0). Za deskriptivnu statistiku nominalnih i ordinalnih varijabli izračunate su frekvencije (f), relativne frekvencije (%), aritmetička sredina (M), dominantna vrijednost (mode), median (Md), standardna devijacija (SD) te mjera normalnosti distribucije (skewness, kurtosis). Za testiranje hipoteza upotrijebljeni su t-test i Mann-

Withneyev test.

Interpretacija rezultata

Zadovoljstvo podrškom nastavnika tijekom online nastave na umjetničkom području. Provođenje nastave u online okruženju na umjetničkom području praćeno je brojnim izazovima, a jedan od najvećih je iznalaženje optimalnih načina interakcije nastavnika i studenata. Jedan od osnovnih problema istaknutih od strane studenata visokog obrazovanja odnosi se na nedostatak neposredne interakcije s nastavnicima te ostalim kolegama, kao i tradicionalne socijalizacije u učionici, što je u skladu s tezom da je učenje u konvencionalnoj učionici više motivirajuće nego učenje na daljinu, upravo zbog izravnog angažmana s profesorima i kolegama (Adnan i Anwar, 2020; Krivokapić i Đorđević, 2021). Bez obzira na poteškoće vezane za održavanje nastave na daljinu na umjetničkom području zbog specifičnosti kojima je ta vrsta nastave obilježena, nastavnici su pokušavali pronaći optimalne načine i metode kojima bi pomogli studentima u realizaciji praktičnih zadataka kod kuće. Stoga je postavljena hipoteza H1 kojom se pretpostavlja *da su studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zadovoljni podrškom od strane nastavnika tijekom nastave na daljinu na umjetničkom (glazbenom i likovnom) području.* Rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1 Mišljenja ispitanika o zadovoljstvu podrškom nastavnika tijekom online nastave na glazbenom i likovnom području (N=215)

	Mode	Md	M	SD	SK	KA
Zadovoljan/na sam dostupnošću nastavnih materijala na digitalnim platformama.	5	4,00	3,89	1,01	-0,58	-0,05
Zadovoljan/na sam kvalitetom prezentacije nastavnog sadržaja korištenjem različitih elektroničkih alata.	4	4,00	3,93	0,95	-0,58	0,01
Zadovoljan/na sam razumijevanje m nastavnika za tehničke probleme u online nastavi.	5	5,00	4,10	1,04	-1,03	0,34

adovoljan/na sam komunikacijom s nastavnikom umjetničkih područja.	5	5,00	4,26	0,88	-0,90	0,01
Zadovoljan/na sam ostvarenom individualnom komunikacijom s nastavnicima.	5	5,00	4,26	0,91	-1,78	1,09
Zadovoljan/na sam količinom nastavnih sadržaja koji su dostupni na sustavu za učenje.	5	4,00	3,91	1,00	-0,69	0,03
Zadovoljan/na sam jasnoćom i strukturom nastavnih sadržaja koji su dostupni na sustavu za učenje.	3	4,00	3,74	1,09	-0,50	-0,38
Zadovoljan/na sam dobivenim povratnim informacijama o ostvarenosti zadataka.	3	4,00	3,78	1,11	-0,67	-0,20
Zadovoljan/na sam dostupnošću elektroničke literature (sveučilišnih udžbenika, baze videomaterijala i dr.).	3	3,00	3,29	1,18	-0,21	-0,76

Za samostalno izvođenje praktičnih vježbi iz glazbenih predmeta imao/la sam potrebne alate, materijale i sredstva (sintesajzer, računalo, pristup internetskoj vezi, cd player...).	5	5,00	4,31	0,97	-1,34	1,13
Za samostalno izvođenje praktičnih vježbi iz likovnih predmeta imao/la sam potrebne alate, materijale i sredstva (mape, boje, valjci za grafiku...).	5	4,00	3,80	1,22	-0,63	-0,73

Iz rezultata vidljivih u Tablici 1 može se zaključiti kako je većina studenata zadovoljna dostupnošću nastavnih materijala i sadržaja ($M = 3,89$; $SD = 1,01$), njihovom strukturom i jasnoćom ($M = 3,74$; $SD = 1,09$), kao i kvalitetom prezentacije nastavnog sadržaja tijekom online nastave ($M = 3,93$; $SD = 0,95$). Nastava se iz predmeta na umjetničkom području izvodila uglavnom sinkrono (u realnom vremenu), a takav oblik izvođenja online nastave omogućuje sudionicima potrebnu socijalizaciju, osigurava jasnu komunikaciju i nudi mogućnost za pojašnjavanje određenih elemenata i etapa nastave. Vještina nastavnika u odabiru prikladnih digitalnih alata i tehnika također može biti od velike pomoći u motivaciji te ispravnom usmjeravanju studenata u njihovim aktivnostima pri realizaciji nastavnih zadataka. Stavovi nastavnika prema e-učenju također su važan prediktor zadovoljstva studenata (Sun i sur., 2008). Ukoliko nastavnik izražava pozitivan stav prema ovakvom obliku nastave, pokazuje entuzijazam i sposobnost snalaženja u online okruženju, utoliko će studenti pokazati veću motivaciju za rad i veće zadovoljstvo nastavom općenito. Studenti su najmanje zadovoljni dostupnošću elektroničke literature preko online platformi (44,2% zadovoljno; 30,7% djelomice zadovoljno; 25,1% nije zadovoljno). Razlog tomu može biti u slaboj dostupnosti stručne literature na umjetničkom području općenito, a naročito u elektroničkom obliku. Tako 80,5% ispitanika smatra da je imalo potrebne alate, materijale i sredstva za samostalno izvođenje praktičnih vježbi iz glazbenog područja (pristup internetskoj vezi, računalo, sintesajzer, cd player...), 13,5% njih djelomice je zadovoljno, a 6% ispitanika nije bilo zadovoljno vlastitim materijalno-tehničkim uvjetima. Za kvalitetnu izvedbu glazbenih vježbi (vokalno-instrumentalni

praktikumima) manji broj studenata je vjerojatno imao teškoće radi internetske veze ili su imali problema u nabavci vlastitog instrumenta. Za izvođenje praktičnih vježbi na likovnom području 61,9% studenata imalo je potrebne alate, materijale i sredstva (mape, boje, valjci za grafiku...), 20,9% njih je djelomice bilo zadovoljno dostupnošću odnosno posjedovanjem navedenih sredstava, dok je 17,2% ispitanika time bilo nezadovoljno. Fleksibilnost nastavnika u pristupu studentima bez potrebnih sredstava i pribora očitovala se, primjerice, u omogućavanju uporabe zamjenskih likovnih materijala i pribora, produžavanju roka za predaju uradaka te ostalim individualiziranim pristupima u iznalaženju učinkovitih rješenja za pojedine situacije. Pretpostavka je da je to jedan od razloga iskazanog zadovoljstva većine studenata komunikacijom na nastavi ($M = 4,26$; $SD = 0,88$) te individualnom komunikacijom s nastavnicima predmeta na umjetničkom području ($M = 4,26$; $SD = 0,91$). Još neka istraživanja potvrđuju činjenicu da fleksibilnost nastave odnosno fleksibilnost nastavnika, pojednostavljenje nastavnih sadržaja te iskazana briga od strane nastavnika rezultiraju većim angažmanom i zadovoljstvom studenata (Kono i Taylor, 2021; Mahmood, 2021). Većina studenata je također zadovoljna dobivenim povratnim informacijama od strane nastavnika ($M = 3,78$; $SD = -0,67$). Njih 61,4% je izrazilo zadovoljstvo, djelomice je zadovoljno 27%, a nezadovoljno 11,7% ispitanika. Pretpostavka je da razlozi nezadovoljstva uglavnom leže u nepravovremenosti slanja povratnih informacija, budući da su nastavnici tijekom online nastave izuzetno opterećeni upravo ovim elementom nastavnog procesa, kao i višestruko povećanom broju poruka poslanih elektronskom poštom od strane studenata, što je moglo dovesti do kašnjenja u slanju povratnih informacija. Drugi razlog može ležati u nemogućnosti komuniciranja nastavnika sa studentima uživo tijekom čitavog procesa realizacije praktičnih vježbi, kao što je to moguće u konvencionalnoj nastavi te zbog toga pojašnjenje nekih elemenata evaluacije može izostati.

S obzirom na specifičnost nastavnih predmeta koji se odnose na glazbeno i likovno područje, ispitalo se mišljenje studenata o karakteristikama i mogućnostima realizacije umjetničke nastave u online okruženju. Pokazalo se da nešto više od trećine ispitanika (36,2%) smatra da je nastavu iz predmeta u glazbenom području na dovoljno učinkovit način nemoguće provoditi samo u online okruženju. S tom tvrdnjom se djelomice slaže još 28,8 % ispitanika, dok se 35% ispitanika ne slaže s navedenom tvrdnjom. Slični omjeri prevladavaju i u rezultatima vezanima za predmete na likovnom području. Njih, 38,6% ispitanika smatra da se je nastavu iz ovoga predmeta nemoguće provoditi na dovoljno učinkovit način samo u online okruženju; djelomice se s ovom tvrdnjom slaže njih 31,2%, dok ostala trećina ispitanika (30,2%) smatra da se nastavu na likovnom području može provoditi na učinkovit način i na daljinu. Prema odgovorima može se zaključiti da je jedan od glavnih razloga za stav o nemogućnosti učinkovite provedbe nastave na daljinu iz glazbenog i likovnog područja nedostatak specijaliziranih ateljea i kabineta. Naime, tu tvrdnju potpuno ili gotovo potpuno podržava 35,8% ispitanika, a djelomice 27% ispitanika. Pretpostavka je da su ovoj tvrdnji skloni oni studenti koji imaju pojačanu sklonost glazbenom i likovnom izražavanju, ili pak, oni koji imaju poteškoća sa savladavanjem praktičnih zadataka iz ovih područja pa im je jednostavnije njih realizirati u poticajnim uvjetima, uz mentorsku podršku nastavnika. S druge strane, 37,2% ispitanika ne slaže se s tom tvrdnjom odnosno smatraju da se navedena područja mogu realizirati i bez specijaliziranih kabineta i ateljea. Vjerojatno su to oni studenti koji su kod kuće imali osigurana potrebna nastavna sredstva i materijale te oni koji su manje skloni izražavanju na umjetničkom području, ne uživljavaju se u većoj mjeri u realizaciju praktičnih vježbi pa i zbog toga smatraju da ih mogu samostalno realizirati kod kuće.

Uvidom u aritmetičke sredine na svim česticama koje se odnose na zadovoljstvo podrškom od strane nastavnika tijekom studija, može se zaključiti kako su studenti većinom zadovoljni dobivenom podrškom tijekom nastave na daljinu. Naime od ukupno 11 tvrdnji na 9 tvrdnji su zabilježene aritmetičke sredine veće od $M = 3,5$, što podrazumijevaju visoki stupanj slaganja. Na taj je način hipoteza $H1$ **potvrđena**.

Zadovoljstvo vrednovanjem rezultata rada iz predmeta na glazbenom i likovnom području

U istraživanju je također ispitano i zadovoljstvo vrednovanjem nastavnih postignuća tijekom nastave na daljinu iz predmeta na umjetničkom (glazbenom i likovnom) području. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2 Mišljenja ispitanika o zadovoljstvu vrednovanjem

	Mode	Md	M	SD	SK	KA
Zadovoljan/na sam savladavanjem zadanih praktičnih vježbi u okviru predmeta Glazbena kultura.	5	4,00	3,92	1,13	-0,78	-0,23
Zadovoljan/na sam savladavanjem zadanih praktičnih vježbi u okviru predmeta Likovna kultura.	5	4,00	4,28	0,81	-0,78	-0,44
Zadovoljan/na sam vrednovanjem ostvarenih zadataka na glazbenom području od strane nastavnika.	5	5,00	4,21	1,02	-1,15	0,53

Zadovoljan/na sam vrednovanjem ostvarenih zadataka na likovnom području od strane nastavnika.	5	5,00	4,34	0,87	-0,99	-0,23
Zadovoljan/na sam rezultatima rada s obzirom na uloženo vrijeme i trud u realiziranju glazbenih vježbi.	5	5,00	4,26	1,07	-1,49	1,57
Zadovoljan/na sam rezultatima rada s obzirom na uloženo vrijeme i trud u realiziranju likovnih vježbi.	5	5,00	4,36	0,91	-1,31	1,02

Prema visinama aritmetičkih sredina vidljivih u Tablici 2 može se zaključiti kako su ispitanici zadovoljni rezultatima vrednovanja rada na umjetničkom području, pri čemu je zadovoljstvo na likovnom području malo više izraženo u odnosu na glazbeno područje. Visoko iskazivanje zadovoljstva vidljivo je kako prilikom realiziranja likovnih vježbi ($M = 4,36$; $SD = 0,91$), tako i pri realizaciji glazbenih vježbi ($M = 4,26$; $SD = 1,07$). Najniža vrijednost zabilježena je na varijabli zadovoljstva savladavanjem praktičnih vježbi iz nastavnih predmeta na glazbenom području ($M = 3,92$; $SD = 1,13$). Pri svim tvrdnjama zabilježen je visok postotak studenata koji su zadovoljni ili u potpunosti zadovoljni. Na glazbenom području 75,8% ispitanika zadovoljno je vrednovanjem ostvarenih zadataka od strane nastavnika, dok je na likovnom području zabilježen nešto viši postotak zadovoljstva (79,6%) vrednovanjem ostvarenih zadataka. Zadovoljstvo studenata vrednovanjem rezultata rada ukazuje, između ostalog, i na trud nastavnika u pronalaženju nastavnih metoda prilagođenih specifičnim načinima rada i raznovrsnim praktičnim aktivnostima vezanim za umjetničko područje. Naime, možda je upravo težina zadatka prilagodbe novonastalim uvjetima s kojim su se susreli nastavnici praktičnih predmeta na području umjetnosti i metodika na učiteljskim fakultetima stvorila kod njih dodatnu motivaciju kako bi pronašli rješenja koja će zadovoljiti kako studente, tako i njih same. Tijekom online nastave iz umjetničkih predmeta uspješnim se pokazala komunikacija između nastavnika i studenata tijekom sinkrone nastave pri čemu se kroz zajednički razgovor o rezultatima rada provela kvalitativna evaluacija rezultata rada. Jedan od glavnih nedostataka vrednovanja u online nastavi jest vremenski okvir potreban za pregledavanje i evaluaciju zadataka, slanje povratnih informacija i slično, što bi se u realnom

vremenu i tijekom izvođenja klasične kontaktne nastave puno brže odvijalo.

Budući da je iz visokih vrijednosti aritmetičkih sredina u Tablici 2 razvidno da je većina studenata iskazala zadovoljstvo na svim ispitivanim varijablama, odnosno da su na svim varijablama zabilježene aritmetičke sredine veće od $M = 3,5$, može se zaključiti da *hipoteza H2*, kojom se pretpostavilo da će studenti tijekom održavanja nastave na daljinu iz predmeta na glazbenom i likovnom području biti zadovoljni vrednovanjem rezultata rada, **potvrđena**.

Razlika između redovnih i izvanrednih studenata u procjeni zadovoljstva podrškom i vrednovanjem rezultata rada na umjetničkom području. Istraživanjem se također željelo provjeriti postoji li statistički značajna razlika između redovnih i izvanrednih studenata u zadovoljstvu podrškom i vrednovanjem rezultata rada, kao kompozitnim varijablama, od strane nastavnika tijekom nastave na daljinu. Zbog nenormalnosti distribucije, koja je provjerena K-S testom ($p \leq 0.05$ za kompozitne varijable), utvrđivanje razlika provjereno je Mann-Withneyevim testom. Rezultati su prikazani u Tablici 3.

Tablica 3 Razlike između redovnih i izvanrednih studenata studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u procjeni zadovoljstva podrškom i vrednovanjem rezultata rada od strane nastavnika na glazbenom i likovnom području (N = 215)

		N	M_{rank}	Sum_{rank}	U	Z	p
Podrška	Redovni	142	109,36	15529,50	4989,500	-0,450	0,653
	Izvanredni	73	105,35	7690,50			
Vrednovanje	Redovni	142	112,23	15936,50	4582,500	-1,409	0,159
	Izvanredni	73	99,77	7283,50			

Prema rezultatima Mann-Withneyevog testa nisu utvrđene statistički značajne razlike u procjeni podrške pri studiranju, kao ni u procjeni zadovoljstva vrednovanjem rezultata rada na glazbenom i likovnom području. Može se zaključiti kako su i redovni i izvanredni studenti tijekom pandemije imali podjednake uvjete studiranja, odnosno da su tijekom nastave imali podjednak tretman od strane nastavnika. Hipoteza *H3* kojom se pretpostavlja da postoji statistički značajna razlika između redovnih i izvanrednih studenata u zadovoljstvu podrškom i vrednovanjem rezultata rada od strane nastavnika tijekom nastave na daljinu je **odbačena**.

Zadovoljstvo studenata druge i treće godine studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje nastavom na daljinu iz metodičkih predmeta na umjetničkom području

Metodički nastavni predmeti predstavljaju temelj razvoja stručnih, profesionalnih i osobnih kompetencija budućih odgojitelja. U online okruženju ciljeve i ishode učenja vezane za ove nastavne predmete puno je teže postići. Prema rezultatima istraživanja 47,5% ispitanika smatra da realizacija nastave iz metodika glazbene i likovne kulture u posebnim uvjetima za vrijeme pandemije Covid-19 nije stvorila pravu sliku budućeg rada s djecom. S tom tvrdnjom djelomice se slaže 24,7% ispitanika, a 27,8% s njom se ne slaže. S druge strane, realizacijom metodičkih priprema za rad u vrtiću zadovoljno je 47,5% ispitanika, 28,8% njih je djelomice zadovoljno, a samo 10,2% ispitanika nije zadovoljno. Visok postotak zadovoljstva studenata vjerojatno je pokazatelj

nastojanja nastavnika da, bez obzira na neadekvatne uvjete održavanja vježbi, ipak donekle prenesu ideju o stvarnim uvjetima rada u vrtiću (kroz simulaciju realnih uvjeta i sl.). Njih, 61,8% ispitanika smatra da je u pripremi studenata za rad s djecom u vrtiću nužan mentorski odnosno individualni rad s nastavnikom, 19,1% njih se djelomice slaže s time, a 8,9% se ne slaže. Visok postotak studenata koji osjećaju potrebu za mentorskim individualnim pristupom kako bi uspješno realizirali svoje metodičke pripreme, govori o mogućem osjećaju nedovoljne kompetentnosti za ostvarivanje ovakve vrste zadataka, složenosti samih vježbi, a samim time i odgovornosti studenata pri njihovoj realizaciji. S tvrdnjom kako izvođenje metodičkih predmeta na stručno-pedagoškoj praksi u online okruženju ne omogućava kvalitetnu osposobljenost studenata za rad s djecom slaže se 49,3% ispitanika, 22,8% djelomice se slaže, a 15,8% se ne slaže. Očito je da studenti osjećaju potrebu doživjeti uvjete rada u stvarnim okolnostima, vidjeti kako teorija funkcionira u praksi i da se bez toga dijela ne osjećaju dovoljno kompetentnima za svoje buduće zanimanje. Tek će se daljnjim istraživanjima moći odgovoriti na pitanje u kojoj su mjeri studenti učiteljskih fakulteta u profesionalnom smislu ostali zakinuti zbog nemogućnosti ostvarivanja stručno-pedagoške prakse u vrtićima odnosno školama.

Istraživanjem se također željelo utvrditi postoji li statistički značajna razlika između redovitih i izvanrednih studenata u zadovoljstvu realizacijom metodičkih vježbi u vrtiću tijekom nastave na daljinu. U ispitivanju su sudjelovali studenti druge i treće godine studija, budući da se na prvoj godini studija metodički nastavni predmeti još ne izvode. Rezultati su prikazani u Tablici 4. Broj odgovora varirao je između 186 i 193 ispitanika na ove četiri tvrdnje.

Tablica 4. Razlike između redovnih i izvanrednih studenata druge i treće godine studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje nastavom na daljinu iz metodičkih predmeta na umjetničkom području

		N	M	SD	t	p
Zadovoljan/na sam kvalitetom metodičkih priprema za rad u vrtiću/školi u online okruženju.	Redovni	119	3,66	1,15	0,17	0,858
	Izvanredni	67	3,63	0,98	0,18	
U pripremi studenata za rad s djecom u vrtiću nužan je mentorski (individualni) rad s nastavnikom.	Redovni	124	4,05	1,09	2,05	0,041
	Izvanredni	69	3,71	1,11	2,04	

Izvođenje nastave iz metodike glazbene i likovne kulture u posebnim uvjetima za vrijeme pandemije ne stvara pravu sliku budućeg rada s djecom.	Redovni	121	3,78	1,22	2,15	0,032
	Izvanredni	66	3,38	1,19	2,17	
Izvođenje stručno-pedagoške prakse u online okruženju iz metodičkih predmeta ne omogućava kvalitetnu osposobljenost studenata za rad s djecom.	Redovni	123	3,75	1,28	1,37	0,166
	Izvanredni	66	3,48	1,22	1,39	

$p \leq 0.05$

Rezultati t-testa pokazuju statistički značajne razlike u dvije od četiri tvrdnje. Naime, redovni studenti skloniji su mišljenju da je u pripremi studenata za rad s djecom u vrtiću nužan mentorski (individualni) rad s nastavnikom u odnosu na izvanredne studente. Ovaj rezultat moguće je objasniti činjenicom da su redovni studenti navikli na izravnu mentorsku podršku tijekom nastavnih aktivnosti te ju očekuju i na ovom planu. S druge strane, izvanredni studenti navikli su na samostalnije obavljanje svojih studentskih obveza. Nadalje, statistički značajna razlika vidljiva je i u tvrdnji da izvođenje nastave iz metodike glazbene i likovne kulture u posebnim uvjetima za vrijeme pandemije ne stvara pravu sliku budućeg rada s djecom. Da bi stekli iskustvo rada s djecom na umjetničkim područjima, nastava koja ih uvodi u to mora biti kontaktna, a ne online. S time se u većoj mjeri slažu redovni studenti ($M = 3,78$; $SD = 1,22$) za razliku od izvanrednih studenata ($M = 3,38$; $SD = 1,19$). Stoga je *hipoteza H4* kojom se pretpostavlja da postoji statistički značajna razlika između redovnih i izvanrednih studenata u zadovoljstvu realizacijom metodičkih vježbi u vrtiću tijekom nastave na daljinu ***djelomice potvrđena***.

[1] Glazbeni predmeti na RPOO: Glazbena kultura, Instrument 1 i 2; Instrumentalna pratnja s pjevanjem 1 i 2; Metodika glazben kulture 1 i 2, Likovni predmeti na RPOO: Likovna kultura; Metodika likovne kulture 1 i 2

Literatura

Adnan, M. i Anwar, K. (2020). Online Learning amid the Covid-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45–51. doi: [10.33902/JPSP.2020261309](https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309)

Arribathi, A. H., Suwanto, Miftakhu Rosyad, A., Budiarto, M., Supriyanti, D. i Mulyati (2021). An analysis of student learning anxiety during the Covid-19 Pandemic: A Study In Higher Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 69(3), 192–205. doi: [10.1080/07377363.2020.1847971](https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1847971).

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. i Umek, L. (2020). Impacts of the Covid-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. doi: [10.3390/su12208438](https://doi.org/10.3390/su12208438)

Baloran, E. T. (2020). Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic. *Journal of loss and trauma*, 25(8), 635–642. doi: [10.1080/15325024.2020.1769300](https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300)

Fried, E. I., Papanikolaou, F. i Epskamp, S. (2020). Mental health and social contact during the Covid-19 pandemic: an ecological momentary assessment study. *APS, Clinical Psychological Science*, 1–15. doi: [10.1177/21677026211017839](https://doi.org/10.1177/21677026211017839)

Jena, P. K. (2020). Online learning during lockdown period for Covid-19 in India. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research (IJMER)*, 9, 5(8), 82–92. doi: [10.31235/osf.io/qu38b](https://doi.org/10.31235/osf.io/qu38b)

Kono, K. G. & Taylor, S. (2021). Using an Ethos of Care to Bridge the Digital Divide: Exploring Faculty Narratives During a Global Pandemic. *Online Learning*, 25(1), 151–165. Dostupno na: <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/2484/1019> [5.11.2021.]

Krivokapić, Z. M. i Đorđević, V. V. (2021). Digital education strategy in Serbia and experience of online learning during covid-19 pandemic. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, 19, 16–24. Dostupno na: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1002285/> [27.1.2022.]

Mahmood, S. (2021). Instructional strategies for online teaching in COVID-19 pandemic. *Human behavior and emerging technologies*, 3(1), 199–203. <https://publons.com/publon/10.1002/hbe2.218>

Mendoza, D., Cajas, M., Rivas, G. i Varguillas, C. (2021). Anxiety as a prevailing factor of performance of university mathematics students during the Covid-19 pandemic. *Obrazovanje i nauka*, 23(2), 94–113. doi: [10.17853/1994-5639-2021-2-94-113](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-94-113)

Perućica, R., Kalajdžić, O., Pavlović, J., Sladoje Bošnjak, B., Kaurin, S. i Cvjetinović V. (2021). Students satisfaction with interaction and communication during online classes in the Covid-19 pandemic. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, 19, 122–131.

<https://www.scientific-publications.net/en/article/1002295/>

Silvestre, C. M. V. i Meireles, A. (2021). Survey on student stress during blended learning due to the Covid-19 pandemic. In *Education, Research & Development*, 19(9-15), Bulgarian Academy of Sciences. Dostupno na: <https://www.scientific-publications.net/get/1000051/1633349211925372.pdf> [27.01.2022.]

Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. i Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202.doi: [10.1016/j.compedu.2006.11.007](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007)



2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference
Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia

The social-psychological aspect and support to students in music and visual arts field during online instruction

Abstract

During the COVID-19 pandemic, instruction was carried out mostly online. In such work, especially in specific art fields such as music and visual arts, additional teacher support as well as technological conditions of studying are of the utmost importance. The research was implemented at teacher education faculties in the academic year 2020/2021. Students of regular and part-time study of early and preschool education participated in the research (N=215). The goal was to determine the satisfaction of early and preschool education students with online instruction in music and visual arts field, with assessment and grading their achievement, and psychological support from their professors. The results have shown that 95,8% of the participants assess their knowledge on e-technologies as very good (M=3,57; SD=0,61). While 86,6% of the participants agree that feedback from the professors is important for online learning because of motivation and work incentive (M = 4,50; SD = 0,81). Most participants are satisfied with the realisation and assessment of practice in the visual arts (80,9 %) and music field (65,6 %). The results have shown that 78,1% of the students are generally satisfied with the communication with their professors in art courses. There are statistically significant positive correlations between technological conditions of studying and satisfaction with the teaching quality and support to students. Students who participated in the teaching methodology practice feels that special conditions during the pandemic do not paint a realistic picture of the future work with children.

Key words

art fields; early and preschool education; motivation; online learning; satisfaction

Važnost glazbe za dobrobit odgojno-obrazovnih djelatnika

Karla Terze¹, Jelena Blašković², Lana Jurčec²

¹ Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb
² Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Glazbene, likovne i vizualne umjetnosti u odgoju i obrazovanju	Broj rada: 45	Izvorni znanstveni rad
--	---------------	------------------------

Sažetak Dosadašnja istraživanja utvrdila su značajnu ulogu glazbe u fizičkoj i psihološkoj dobrobiti pojedinca, bilo koje starosne dobi. Osim za dobrobit odgojno-obrazovnih djelatnika, njeno djelovanje bi se moglo pozitivno odraziti i na obrazovne ishode i dobrobit učenika. Cilj ovog istraživanja je utvrditi koliko često učitelji i nastavnici slušaju glazbu, iz kojih razloga te kako su navedene glazbene navike povezane sa dobrobiti. U online istraživanju sudjelovalo je 360 obrazovnih djelatnika koji rade kao učitelji i nastavnici u osnovnoj ili srednjoj školi, u prosjeku sa šesnaest godina radnog staža (raspon godina 0 – 41), većinom ženskog roda (93 %). Primijenjene su sljedeće skale: prilagođena <i>Skala motiva za slušanje glazbe</i>, <i>Ukupna procjena zadovoljstva poslom</i> i <i>Skala psihološkog procvata</i> kao mjere dobrobiti. Svi sudionici svakodnevno slušaju glazbu, prosječno od jedan do dva sata dnevno i to najčešće iz emocionalnih razloga, kako bi se opustili ili popravili raspoloženje. Hijerarhijske regresijske analize pokazale su da je za psihološki procvat važnije iz kojih razloga se sluša glazbu nego koliko često se sluša, dok je za zadovoljstvo poslom važnije koliko često se sluša glazba. Psihološkom procvatu značajno doprinose emocionalni i društveni motivi slušanja glazbe dok ga umanjuje slušanje glazbe zbog bijega iz svakodnevnice. Zadovoljstvu poslom doprinosi slušanje glazbe iz društvenih razloga. Teorijske i praktične implikacije ovog rada naglašavaju ulogu glazbe u obrazovanju te dobrobiti odgojno-obrazovnih djelatnika. Ključne riječi <i>glazba; motivi za slušanje glazbe; odgojno – obrazovni djelatnici; psihološka dobrobit; zadovoljstvo poslom</i>

Uvod

Učiteljski posao se prema nekim istraživanjima svrstava među najstresnije (Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006). Učitelji su gotovo svakodnevno izloženi stresnim situacijama poput neprimjerenog ponašanja učenika, agresije, loših radnih uvjeta i negativnog stava učenika prema učenju (Ljubin Golub, Olčar i Bezak, 2016; Slavić i Rijavec, 2014). Unatoč tome, većina učitelja navodi kako su zadovoljni svojim poslom i životom (Baluyos, River i Baluyos, 2019; Hakanen i dr., 2006; Rijavec i dr., 2016). Istraživanja pokazuju da dobrobit učitelja djeluje na njihovu posvećenost poslu, kvalitetu rada (Baluyos i dr., 2019), odnos prema učenicima (Ihtiyaroğlu, 2018) te na motivaciju za učenje, akademsko postignuće i dobrobit njihovih učenika (Duckworth, Quinn i Seligman, 2009; Sutton i Wheatley, 2003).

Psihološka dobrobit i glazba –

Dobrobit se definira kao optimalno psihološko funkcioniranje i doživljavanje (Diener, Eunkook, Lucas i Smith, 1999), a suvremena koncepcija dobrobiti navodi pojam psihološkog procvata kao psihosocijalnog konstrukta koji uključuje pozitivne odnose, osjećaj kompetentnosti i samopouzdanja te vjerovanje da je život smislen i da ima neku svrhu (Diener i sur., 2009). U istraživanjima često ga se navodi kao indikatora mentalnog zdravlja (Keyes, 2002). Zadovoljstvo poslom izravno je povezano s mentalnim zdravljem (Turner, Barling i Zacharatos, 2002), a razina zadovoljstva proizlazi iz vlastite procjene izaziva li posao ugodna emocionalna stanja ili ne (Kumari i Pandey, 2011). Ukoliko ih izaziva, ona obogaćuju dobrobit izgradnjom psiholoških resursa i povećanjem psihološke otpornosti (Cohn i sur., 2009).

Različite umjetničke forme, posebice glazba, mogu utjecati na psihološku dobrobit i poboljšati mentalno zdravlje. Seligman (2011) je identificirao pet glavnih čimbenika psihološkog procvata: pozitivne emocije, odnosi, angažiranost, postignuće i smisao. Croom (2012) navodi kako se svaki od navedenih čimbenika može ostvariti kroz glazbu. Prethodna istraživanja, koristeći kvalitativne, kvantitativne i eksperimentalne metode, utvrdila su da slušanje glazbe može izazvati pozitivne emocije i smanjiti negativne (Hallam i Creech, 2016; Juslin i sur., 2008; Salimpoor i sur., 2009). No, osim hedoničke dobrobiti ispitanici često navode iskustva rasta i razvoja, apsorpcije i transcendencije tijekom slušanja glazbe (Schafer, Smukalla i Oelker, 2014). Groarke i Hogan (2018) navode tri eudemoničke funkcije glazbe koje se održavaju kao vrhunsko iskustvo, zanesenost i transcendencija. Csikszentmihalyi (2008) navodi da je slušanje glazbe najpouzdaniji način za izazivanje ovih transformativnih iskustava te da se od svih slobodnih aktivnosti prakticiranjem glazbe (pjevanje, sviranje individualno ili grupno) najbrže dolazi do stanja zanesenosti.

Motivi slušanja glazbe

Glazba se u svakodnevnom životu koristi iz različitih razloga kao što su regulacija emocija i raspoloženja, zabava, opuštanje, potreba za odmakom od stvarnosti, briga i problema, potreba za interakcijom, društvom, itd. Kako je glazba prisutna u svim sferama ljudskog života, North, Hargreaves i Hargreaves (2004) smatraju da je glazba postala resurs jer ljudi mogu kontrolirati njenu upotrebu u svom životu. Istraživanja su pokazala da se glazba bira u skladu s emocionalnom situacijom u kojoj se osoba nalazi kako bi u njoj pronašla potporu, utjehu, kontrolu nad emocionalnim stanjem (Miloš i Vuger, 2019; Thoma i sur., 2012). Slušanjem glazbe može se smanjiti doživljaj neugodnih emocija poput straha i napetosti (Thayer, Newman i McClain, 1994), pobuditi ugodne emocije (Juslin i dr., 2008; Salimpoor i sur., 2009), pozitivno raspoloženje, skrenuti pažnju s izvora stresa ili različitih negativnih stanja (Thoma i sur., 2012) te smanjiti strah i napetost (Thayer i sur., 1994). Ono omogućava jačanje i izražavanje identiteta (Rice, 2007) što daje smisao životima ljudi, a to onda vodi do zadovoljstva i veće dobrobiti (Hays i Minichiello, 2005).

Chamorro-Premuzic i Furnham (2007) utvrdili su tri glavna motiva korištenja glazbe: emocionalni (regulacija emocija kroz emociju sadržanu u glazbi), racionalno-kognitivni (intelektualni angažman u glazbi) i pozadinski (glazba svira dok nešto radimo). Boer i suradnici (2012) navode 10 funkcija glazbe: društveno povezivanje s prijateljima; društveno povezivanje s obitelji; izbacivanje i smjenjivanje stresa; pobuđivanje emocija; ples; pozadinska, atmosferska; povećavanje fokusa i koncentracije; izraz političkih stavova; kulturni identitet; oblikovanje i izražavanje osobnih vrijednosti/osobnog razvoja. Dobrota, Reić Ercegovac i Habe (2018) utvrdile su spolne razlike u

navedenim funkcijama. Muškarci više slušaju glazbu za izražavanje političkih stavova, a iz gotovo svih navedenih razloga. Jedino za slušanje glazbe zbog identiteta i atmosfere nisu utvrđene spolne razlike.

Mnoga istraživanja upućuju na pozitivnu povezanost prakticiranja glazbe i psihološke dobrobiti pojedinca u svim životnim razdobljima, od adolescencije do starosti (Hallam i dr., 2014; Saarikallio, 2011). Groarke i Hogan (2015) navode da i mlađi i stariji odrasli vjeruju kako glazba utječe na njihovu dobrobit no razlozi zbog koje je slušaju se razlikuju. Mlađi odrasli slušaju glazbu jer ih oslobađa stresa, opušta, zabavlja, poboljšava raspoloženje, olakšava im radnu atmosferu te bolje povezuje s ljudima prilikom socijalizacije, dok stariji odrasli ljudi slušanje glazbe povezuju s eudemoničkom funkcijom koja se odnosi na osobni rast i iskustva transcendencije te smanjenim osjećajem usamljenosti. U istraživanju Hallam i Creech (2016) osobe starije od 50 godina su imale zdravstvene koristi od slušanja glazbe poput vitalnosti, poboljšanja mentalnog zdravlja i osjećaja pomlađivanja; emocionalne koristi poput pozitivnih osjećaja, zaštite od stresa i depresije, podrške pri teškim životnim situacijama, samopouzdanja i povećanja kreativnosti; kognitivne koristi poput bolje koncentracije i pamćenja te stjecanja novih vještina što im je izazvalo veći osjećaj postignuća. Weinberg i Joseph (2017) istraživali su povezanost psihološke dobrobiti s prakticiranjem glazbe na 1000 odraslih ispitanika. Oni koji su doticaj s glazbom imali preko plesa i odlazaka na glazbena događanja, pokazuju značajno viši osjećaj subjektivne dobrobiti u usporedbi s onim ispitanicima kojima glazba nije prisutna kao aktivnost u životu.

Cilj istraživanja

Prethodna istraživanja utvrdila su da je zadovoljstvo učitelja i nastavnika važno za kvalitetu njihovog rada. Ovim istraživanjem ispitalo se koliko često učitelji i nastavnici slušaju glazbu, iz kojih razloga te njihovo zadovoljstvo poslom i psihološki procvat. Pretpostavilo se da svakodnevno slušanje glazbe zadovoljava različite potrebe učitelja i nastavnika koje su povezane sa njihovom dobrobiti. Za slušanje glazbe iz emocionalnih razloga očekivalo se da najviše doprinosi objašnjenju zadovoljstva poslom i psihološke dobrobiti učitelja i nastavnika.

Metoda

Sudionici

U online istraživanju je sudjelovalo ukupno 360 obrazovnih djelatnika od kojih je 93% ženskog roda. Njih 36% poučava u razrednoj nastavi, 40% u predmetnoj nastavi u osnovnoj školi, a 24% u srednjoj školi. Obzirom na starosnu dob oko 18% učitelja i nastavnika su 20 do 30 godina stari, 32% od 31 do 40 godina, 27% od 41 do 50 godina, a preostalih 23% stariji od 51 godine. Raspon radnog staža u obrazovanju je od 0 do 41 godine, a u prosjeku 16 godina. Odaziv ispitanika bio je iz 21 županije s time da oko 29% njih radi u Gradu Zagrebu.

Instrumenti

Upitnik je sadržavao je pitanja o sociodemografskim obilježjima ispitanika (spol, vrste obrazovnog posla, godine radnog staža i mjesta rada), o navikama slušanja glazbe (prosječna dnevna izloženost glazbi) te mjere za ispitivanje motiva za slušanje glazbe, zadovoljstva poslom i psihološke dobrobiti.

Skala motiva za slušanje glazbe prilagođena je verzija Skale motiva za gledanje televizije (Haridakis i Rubin, 2003; Rubin, 1983) koja je u nekoliko istraživanja modificirana za ispitivanje koristi i zadovoljenja pri uporabi različitih medija ili izloženosti različitim sadržajima, primjerice motiva za čitanje knjiga (Gerlich, Drumheller i Sollosy, 2012), gledanje sporta (Chung, 2015) i nasilja na televiziji (Haridakis i Rubin, 2003). Tvrdnje prilagođene za slušanje glazbe ispituju motive uzbuđenja/zabave, opuštanja, navike, bijega i društva, a izostavljen je motiv informacija tj. učenja koji se inače nalazi u Rubinovim inicijalnim faktorima (Rubin, 2002). Sudionici su slaganje sa svakom tvrdnjom o razlozima za slušanje glazbe procjenjivali na skali s pet stupnjeva, od (1) u potpunosti se ne slažem do (5) u potpunosti se slažem te viši rezultati ukazuju na veću prisutnost navedenih motiva. Provedena je faktorska analiza s varimax rotacijom koja kroz četiri faktora s karakterističnim korijenom iznad jedan objašnjava 58,8% varijance motivacije za slušanje glazbe. Motivi uzbuđenja/zabave i opuštanja su se saturirali u isti faktor koji sadrži devet tvrdnji, nazvan je *motivom raspoloženja* a odnosi se na slušanje glazbe zbog opuštanja, odmaranja i podizanja raspoloženja. *Motiv navike* čine četiri tvrdnje koje upućuju na pasivno slušanje glazbe za vrijeme obavljanja nekih drugih aktivnosti ili iz dosade. *Motiv slušanja glazbe kao bijega* od misli o svakodnevnom životu, problema i usamljenosti također sadrži četiri tvrdnje. *Motiv društva* s tri tvrdnje ispituje slušanje glazbe kako bi se uklopilo u društvo, zbog bavljenja glazbom i kao doprinos boljoj atmosferi u društvu. Koeficijenti pouzdanosti za motiv raspoloženja, motiv navike i motiv bijega iznose $\alpha = 0,78$; $\alpha = 0,66$; $\alpha = 0,75$, dok je za motiv društva, faktor od tri tvrdnje, prosječna korelacija $r = 0,31$.

Zadovoljstvo poslom mjereno je jednom tvrdnjom koja se odnosila na općenito zadovoljstvo poslom (Scarpello i Campbell, 1983) procjenjivano na skali sa sedam stupnjeva, od (1) potpuno nezadovoljstvo do (7) potpuno zadovoljstvo.

Skala psihološkog procvata (Diener i sur., 2009) integrirana je mjera hedoničke i eudemoničke dobrobiti. Sadrži osam tvrdnji koje ispituju dobrobit u psihološkom i socijalnom funkcioniranju. Ispitanici su procjenjivali u kojoj mjeri je pojedina tvrdnja primjenjiva za njihov život na skali od sedam stupnjeva, od (1) potpuno netočno do (7) potpuno točno. Viši rezultat ukazuje na višu razinu psihološkog procvata. Pouzdanost skale je $\alpha = 0,87$.

Rezultati

Učestalost i motivi za slušanje glazbe, zadovoljstvo poslom i psihološki procvat

U ispitivanom uzorku 14,7% učitelja i nastavnika sluša glazbu do pola sata dnevno, 29,9% do jedan sat dnevno, 19,5% do dva sata dnevno, 14,7% do šest sati dnevno, a preostalih 21,1% više od šest sati dnevno. Učitelji i nastavnici se značajno ne razlikuju u učestalosti slušanja glazbe ($\chi^2 = 1,30$; $p > 0,05$), u prosjeku slušaju glazbu jedan do dva sata dnevno. U Tablici 1 prikazani su rezultati deskriptivne statistike i koeficijentna korelacije.

Tablica 1. Deskriptivna statistika i koeficijenti korelacije

	Dob	Izlož.	Raspolož enje	Navika	Bijeg	Društvo	Zad. posl.	Psih. procvat
Dob		,05	-,12*	-,09	,08	-,01	,03	-,15**

Izloženost glazbi			,35**	-,10	,10*	,12*	,13*	,17**
Raspoloženje				,04	,31**	,21**	,09	,32**
Navika					,40**	,23**	,04	,05
Bijeg						,24**	,04	-,10*
Društvo							,16**	,19**
Zadovoljstvo poslom								,44**
Psihološki procvat								
<i>M</i>	2,59	2,97	4,42	3,06	3,00	2,61	5,75	6,04
<i>SD</i>	1,03	1,37	0,56	0,82	0,91	0,92	0,98	0,63

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Razlog zbog kojeg najviše slušaju glazbu je opuštanje i popravljavanje raspoloženja, a najmanje zbog društva. Slušanje glazbe zbog bijega od problema i iz navike je podjednako umjereno prisutno. Pomoću skale od sedam stupnjeva učitelji i nastavnici visoko su procijenili svoje zadovoljstvo poslom kao i psihološki procvat. Rezultati korelacija pokazuju da je dob značajno negativno povezana sa slušanjem glazbe zbog opuštanja i podizanja raspoloženja te s psihološkim procvatom. Zadovoljstvo poslom je pozitivno povezano s prosječnim dnevnim slušanjem glazbe i slušanjem glazbe tijekom socijalnih interakcija. Psihološki procvat je pozitivno povezan s dnevnom izloženosti glazbi, slušanjem glazbe zbog raspoloženja i prilikom socijalnih interakcija te negativno sa slušanjem glazbe zbog bijega od svakodnevnih misli i problema.

Razlike u motivima za slušanje glazbe i dobrobiti učitelja i nastavnika

Inferencijalnom analizom utvrđene su značajne razlike u motivima za slušanje glazbe i dobrobiti učitelja i nastavnika (Tablica 2).

Tablica 2. Razlike u motivima slušanja glazbe obzirom na vrstu posla

Varijable	Učitelj/nastavnik	<i>M</i>	<i>SD</i>	$F_{(2,357)}$	<i>p</i>	η^2
Motiv raspoloženja	Razredna nastava	4,51	0,47	4,73	,009	,026
	Predmetna nastava OŠ	4,41	0,54			

Predmet na nastava SŠ	4,28	0,66				
Motiv navike	Razredna nastava	3,22	0,83	4,10	,017	,022
	Predmet na nastava OŠ	2,95	0,83			
	Predmet na nastava SŠ	2,99	0,78			
Motiv bijega	Razredna nastava	3,22	0,89	6,09	,003	,033
	Predmet na nastava OŠ	2,86	0,92			
	Predmet na nastava SŠ	2,91	0,87			
Motiv društva	Razredna nastava	2,87	0,96	9,06	,000	,048
	Predmet na nastava OŠ	2,52	0,90			
	Predmet na nastava SŠ	2,38	0,81			
Zadovoljstvo poslom	Razredna nastava	5,97	1,00	5,43	,005	,030
	Predmet na nastava OŠ	5,66	0,92			
	Predmet na nastava SŠ	5,57	1,02			
Psihološki i procvat	Razredna nastava	6,09	0,64	1,25	,287	,007

Predmet na nastava OŠ	6,05	0,63							
Predmet na nastava SŠ	5,95	0,61							

Učitelji razredne nastave značajno više slušaju glazbu iz različitih razloga u usporedbi s nastavnicima u predmetnoj nastavi osnovne i srednje škole. Motiviraniji su slušati glazbu kako bi se opustili i/ili popravili raspoloženje ($CI_{PS\dot{S}}^{[1]} = 0,470 - 0,424$), kako bi maknuli misli od problema i/ili samoće ($CI_{PO\dot{S}} = ,094 - ,630$, $CI_{PS\dot{S}} = ,002 - ,618$), u društvenim interakcijama učitelja razredne nastave ($CI_{PO\dot{S}} = ,085 - ,623$, $CI_{PS\dot{S}} = ,186 - ,803$). Češće ju slušaju i iz ritualnih motiva poput navike ili samo zato što je u tom trenutku prisutna ($CI_{PO\dot{S}} = ,028 - 0,514$). Zadovoljniji su poslom ($CI_{PO\dot{S}} = ,02 - ,60$, $CI_{PS\dot{S}} = ,07 - ,73$) dok dobrobit mjerenu psihološkim procvatom procjenjuju podjednako visoko i kao predmetni učitelji i nastavnici.

Ispitane su i dobne razlike kao i interakcija dobi i vrste posla no efekti se nisu pokazali značajnima za prosječno slušanje glazbe ($F_{dob} = 2,37$, $p > ,05$; $F_{int} = 1,06$, $p > ,05$), motiv raspoloženja ($F_{dob} = 2,42$, $p > ,05$; $F_{int} = 0,39$, $p > ,05$), motiv navike ($F_{dob} = 1,14$, $p > ,05$; $F_{int} = 1,49$, $p > ,05$), motiv druženja ($F_{dob} = 0,08$, $p > ,05$; $F_{int} = 0,70$, $p > ,05$) i zadovoljstvo poslom ($F_{dob} = 1,05$, $p > ,05$; $F_{int} = 1,99$, $p > ,05$). Efekt dobi značajan je za motiv bijega ($F_{dob} = 3,03$, $p < ,05$, $\eta^2 = ,025$; $F_{int} = 0,41$, $p > ,05$) i psihološki procvat ($F_{dob} = 2,82$, $p < ,05$, $\eta^2 = ,024$; $F_{int} = 0,41$, $p > ,05$). Učitelji i nastavnici u dobi od 30 do 40 godina značajno rjeđe slušaju glazbu kako bi pobjegli od svakodnevnice u usporedbi s kolegama u dobi od 20 do 30 godina i od 50 godina na više ($CI = -,64 - -,09$, $CI = -,71 - -,20$). Niži psihološki procvat doživljavaju učitelji i nastavnici stariji od 50 godina u usporedbi s kolegama od 20 do 40 godina ($CI_{20-30} = -,44 - -,03$, $CI_{30-40} = -,39 - -,04$).

Povezanost navika slušanja glazbe i dobrobiti učitelja i nastavnika

Hijerarhijskim regresijskim analizama (Tablica 3) provjeravani su doprinosi navika slušanja glazbe na zadovoljstvo poslom i psihološku dobrobit odgojno-obrazovnih djelatnika. U prvom koraku kontrolirana je dob i vrsta posla (učitelj razredne nastave, predmetni nastavnik u srednjoj školi). U drugom koraku uvedeno je prosječno vrijeme slušanja glazbe, a u trećem koraku motivi za slušanje glazbe.

Tablica 3. Hijerarhijska regresijska analiza za zadovoljstvo poslom i psihološki procvat

	Zadovoljstvo poslom					Psihološki procvat					
Prediktori	ΔR^2	F	B	$SE\ B$	β	ΔR^2	F	B	$SE\ B$	β	

Korak 1: Demo grafsk e var,	,03	3,68*				,03	3,47*			
Dob			,02	,05	,02			-,14	,05	-,15**
Razre dna nasta va			,31	,12	,15*			,10	,12	,05
Predm etna nasta va SŠ			-,10	,14	-,04			-,10	,14	-,05
Korak 2: Učest alost slušan ja glazbe	,02	5,81*				,03	10,94 **			
Dob			,02	,05	,02			-,15	,05	-,16**
Razre dna nasta va			,32	,12	,15**			,11	,12	,05
Predm etna nasta va SŠ			-,07	,14	-,03			-,08	,14	-,03
Izlože nost glazbi			,13	,05	,13*			,17	,05	,17**
Korak 3: Motivi za slušan je glazbe	,01	1,30				,10	10,05 ***			
Dob			,03	,05	,03			-,09	,05	-,10
Razre dna nasta va			,28	,12	,13*			,02	,12	,01

Predmetna nastava SŠ			-,06	,14	-,02			-,02	,13	-,01
Prosječno dnevno			,11	,06	,11			,07	,05	,07
Motiv raspoloženja			,03	,06	,03			,30	,06	,30***
Motiv navike			,02	,06	,02			,07	,06	,07
Motiv bijega			-,04	,06	-,04			-,16	,06	-,16**
Motiv druženja			,12	,06	,12*			,14	,05	,14*
Ukupni model	,06	2,78**				,15	8,00** *			

Napomena. Referentna skupina su učitelji/nastavnici predmetne nastave osnovne škole.

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Rezultati regresijskih analiza pokazuju kako je količina slušanja glazbe uvedena u drugom koraku značajan prediktor zadovoljstva poslom i psihološke dobrobiti. U završnom koraku regresijske analize za zadovoljstvo poslom, motivi slušanja glazbe nisu značajno povećali postotak objašnjene varijance a jedini značajni prediktori zadovoljstva poslom su vrsta posla i slušanje glazbe u društvenim interakcijama. Učitelji razredne nastave i svi oni koji češće slušaju glazbu u društvenim interakcijama, zadovoljniji su poslom. Cijeli model objašnjava tek 4–6% varijance zadovoljstva poslom. S druge strane, gotovo svi motivi za slušanje glazbe, osim slušanja glazbe iz navike, značajni su prediktori psihološkog procvata. Njihov doprinos je 10% dok cijeli model objašnjava 14–15% varijance psihološkog procvata. Slušanje glazbe zbog podizanja dobrog raspoloženja i u društvenim interakcijama doprinose psihološkom procvatu. Međutim, slušanje glazbe zbog bijega od problema, svakodnevnog života i samoće, negativan je prediktor psihološkog procvata. Obzirom na prediktivnu snagu motiva, slušanje glazbe kako bi se opustili, podigli energiju i popravili raspoloženje, najviše doprinosi psihološkom procvatu učitelja i nastavnika.

Rasprava

Učitelji i nastavnici nerijetko su izloženi stresu u radnom okruženju (Slavić i Rijavec, 2014), a slušanje glazbe bi mogao biti dobar način, ne samo za nošenje sa stresnim situacijama na

poslu, već i u ostvarivanju psihološkog procvata što je pretpostavljeno ovim istraživanjem. Rezultati pokazuju da učitelji i nastavnici, svoju profesionalnu i osobnu dobrobit procjenjuju iznadprosječnom. To je vjerojatno povezano s percepcijom posla kao životnog poziva. Rijavec i suradnice (2016) utvrdile su kako učitelji u Hrvatskoj i Sloveniji svoje zanimanje učitelja više doživljavaju kao životni poziv, nego kao posao ili karijeru. Utvrđene razlike u zadovoljstvu poslom, između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave u osnovnim i srednjim školama, u skladu su s rezultatima prethodnih istraživanja koja su pokazala da su učitelji na nižim razinama obrazovanja, posebice razredne nastave, zadovoljniji poslom od učitelja predmetne nastave na višim razinama obrazovanja (Jurčec i Rijavec, 2015; Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009).

Razlozi za slušanje glazbe donekle se podudaraju s četiri glavne funkcije koje navode Schäfer i suradnici (2013): emocionalne, kognitivne kao što je bijeg, društvene i fiziološke poput smanjivanja stresa. Učitelji i nastavnici u ovom istraživanju najčešće slušaju glazbu zbog regulacije emocija i raspoloženja što je u skladu s prethodnim istraživanjima (Juslin i Laukka, 2004; Thoma i sur., 2012). Glazbi su, podjednako tijekom dana, izloženi i učitelji i nastavnici, u prosjeku jedan do dva sata, no razlozi zbog kojih slušaju glazbu značajno se razlikuju. Učitelji razredne nastave češće od ostalih slušaju glazbu iz različitih razloga, primjerice kako bi popravili raspoloženje, pobjegli od problema, iz navike i zbog socijalnih interakcija u kojima se nalaze. Pretpostavlja se da je jedan od mogućih razloga navedenih razlika u tome što su osvješteniji o ulozi glazbe u njihovim životima budući da su imali obavezno glazbeno obrazovanje tijekom studija, za razliku od predmetnih učitelja i nastavnika. Istraživanje koje je provela Blašković (2015) s budućim odgojno-obrazovnim djelatnicima, studentima odgojiteljskog studija u Hrvatskoj i Sloveniji, utvrdilo se da većina njih najčešće sluša glazbu radi užitka, opuštanja i zabave, uglavnom do tri sata dnevno. Bolje razumijevanje glazbe i podrijetla glazbe može pridonijeti boljem razumijevanju motiva, želja, strahova, sjećanja, ali i komunikacije u najširem smislu (Levitin, 2016). Utvrđena je niska ali značajna negativna korelacija dobi i slušanja glazbe zbog popravljivanja raspoloženja. Groarke i Hogan (2015) također navode kako mlađe osobe u većoj mjeri slušaju glazbu kako bi regulirali emocije. Suprotno očekivanjima, u testiranju razlika nije utvrđen efekt dobi kao ni interakcija vrste posla i dobi na motive za slušanje glazbe osim za motiv bijega kod učitelja i nastavnika u dobi od 30 do 40 godina, uz pretpostavku da su u tom periodu najviše angažirani obiteljskim obavezama, a time i onemogućeni u bijegu od svakodnevnih problema.

Suprotno očekivanju, rezultati pokazuju da navike slušanja glazbe predviđaju tek 3% zadovoljstva poslom uz kontrolu dobi i vrste učiteljskog posla. Količina slušanja glazbe u privatno vrijeme te slušanje glazbe prilikom druženja jedini su značajni prediktori zadovoljstva poslom učitelja i nastavnika u ovom istraživanju. Glazba povezuje ljude, stvara ugodnu atmosferu i olakšava radnu atmosferu (Groarke i Hogan, 2015) no razlozi povezanosti slušanja glazbe zbog druženja i zadovoljstva poslom mogu se pripisati ekstraverziji i potrebi za socijalnom podrškom. Metaanalizom Judge, Heller i Mount (2002) utvrdili su konzistentnu povezanost ekstraverzije i zadovoljstva poslom na široj populaciji. Chan (2002) je identificirao socijalnu podršku kao zaštitni čimbenik od stresa kod učitelja, a Marzbani i Bostan (2016) kao značajan prediktor psihološke dobrobiti učiteljica. Rezultati istraživanja pokazali su da grupno prakticiranje glazbe i muzikoterapija može smanjiti simptome narušene psihološke dobrobiti poput profesionalnog sagorijevanja, anksioznosti i depresije (Cheek i sur., 2003; Lally, 2009) što sugerira da bi druženje uz glazbu moglo djelovati povoljno na dobrobit učitelja i nastavnika.

Rezultati su pokazali da je psihološki procvat učitelja i nastavnika značajno povezan s time koliko dnevno slušaju glazbu i iz kojih razloga. Pritom su važniji razlozi zbog kojih se sluša glazba nego koliko često se sluša. Od četiri ispitana razloga samo slušanje glazbe iz navike ne doprinosi dobrobiti. Afektivni i društveni motivi slušanja glazbe pozitivno su povezani sa psihološkim procvatom što je u skladu s prethodnim istraživanjima (pr. Cohn i sur., 2009; Hallam, 2015; Groarke i Hogan, 2015). Slušanje glazbe kako bi se pobjeglo od svakodnevnih misli, problema i samoće u ovom istraživanju pokazalo se negativno povezano s psihološkim procvatom. Za očekivati je da osobe koje se osjećaju zadovoljno i ispunjeno vlastitim životom nemaju potrebu bježati od problema već se na konstruktivne načine suočavaju s njima i nastoje ih riješiti. Bijeg u glazbu je pasivna strategija koja osobu odvraća od problema te njeno često korištenje s tom namjerom dugoročno može narušiti dobrobit (Miranda i Claes, 2009).

Provedeno istraživanje ima nekoliko metodoloških ograničenja. Uzorak uglavnom čine žene (93%). Istraživanje je korelacijsko te ne omogućava kauzalne zaključke. Moguće je da slušanje glazbe dovodi do veće dobrobiti, no moguće je i da su zadovoljni i sretni učitelji i nastavnici skloniji slušati glazbu. Longitudinalnim istraživanjem te uz korištenje različitih metoda prikupljanja podataka poput dnevnika i uzorkovanja iskustva (engl. *Experience Sampling Method*, ESM) mogao bi se dublje i jasnije objasniti odnos slušanja glazbe i dobrobiti. Mjere motiva za slušanje glazbe trebale bi diferencirati različite emocionalne, kognitivne i socijalne razloge slušanja glazbe te osim mjera dobrobiti uključiti i indikatore stresa i profesionalne iscrpljenosti.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da je slušanje glazbe svakodnevno iskustvo u slobodno vrijeme učitelja i nastavnika. Učestalost i socijalni razlozi slušanja glazbe doprinose objašnjenju njihovog zadovoljstva poslom. Emocionalni i socijalni razlozi slušanja glazbe doprinose objašnjenju njihove psihološke dobrobiti što ide u prilog ranijim nalazima da se ona može se povećati kroz prisustvo pozitivnih emotivnih stanja potaknutih prilikom slušanja glazbe (Cohn i sur., 2009; Hallam, 2015). Ljudi svjesno ili nesvjesno koriste glazbu kako bi regulirali svoja emocionalna stanja i raspoloženja (Juslin i Västfjäll, 2008; Salimpoor i sur., 2009) što se pokazalo i u ovom istraživanju. Najčešći motiv slušanja glazbe je regulacija emocija i raspoloženja što je ujedno i najsnažniji prediktor njihovog psihološkog procvata. Ako je dobrobit učitelja važna za obrazovne ishode i dobrobit učenika, a glazba tomu doprinosi, onda bi trebala biti prisutnija u odgojno-obrazovnim institucijama.

[1] CI: 95% interval sigurnosti; POŠ – predmetna nastava osnovne škole, PSŠ – predmetna nastava srednje škole

Literatura

Baluyos, G., Rivera, H. i Baluyos, E. (2019). Teachers' Job Satisfaction and Work Performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 206–221.

Blašković, J. (2015). *Pevsko izobraževanje študentov predšolske vzgoje na pedagoških fakultetih v Sloveniji in na Hrvaškem. (Doktorska disertacija)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo. Oddelek za glasbeno pedagogiko.

- Boer, D., Fischer, R., Tekman, H. G., Abubakar, A., Njenga, J. i Zenger, M. (2012). Young people's topography of musical functions: Personal, social and cultural experiences with music across genders and six societies. *International Journal of Psychology*, 47(5), 355–369. doi: 10.1080/00207594.2012.656128
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2007). Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life? *British Journal of Psychology*, 98, 175–185.
- Chan, D. (2002). Stress, Self-Efficacy, Social Support and Psychological Distress among Prospective Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, 557–570.
- Cheek, J. R., Bradley, L. J., Parr, G. i Lan, W. (2003). Using Music Therapy Techniques to Treat Teacher Burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 25(3), 204–217.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. i Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361–368.
- Chung, Y. N. (2015). The Effects of Fans' Motives on Televised Sports Viewing in South Korea. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(1), 20–28.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (1st ed.). New York, NY: HarperCollins.
- Croom A. M. (2012). Music, neuroscience, and the psychology of well-being: a précis. *Frontiers in psychology*, 2, 393. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00393
- Diener, E., Eunkook, M. S., Lucas, R. E. i Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. i Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators*.
- Dobrota, S., Reić Ercegovac, I. i Habe, K. (2019). Gender Differences in Musical Taste: The Mediating Role of Functions of Music. *Društvena istraživanja*, 28(4), 567–586. doi: [10.5559/di.28.4.01](https://doi.org/10.5559/di.28.4.01)
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547.
- Gerlich, R. N., Drumheller, K. i Sollosy, M. (2012). The Reading Motives Scale: A Uses and Gratifications Study of What Drives People to Read. *Academy of Marketing Studies Journal*, 16, 95–106.
- Groarke, J. M. i Hogan, M. J. (2018). Development and psychometric evaluation of the Adaptive Functions of Music Listening Scale. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 516. doi: [10.3389/fpsyg.2018.00516](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00516)

Groarke, J. M. i Hogan, M. J. (2015). Enhancing wellbeing: An emerging model of the adaptive functions of music listening. *Psychology of Music*, 44(4), 769–791. doi: [10.1177/0305735615591844](https://doi.org/10.1177/0305735615591844)

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. i Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.

Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., McQueen, H. i Gaunt, H. (2014). Does active engagement in community music support the wellbeing of older people? *Arts and Health*, 6(2), 101–116. doi: [10.1080/17533015.2013.809369](https://doi.org/10.1080/17533015.2013.809369)

Hallam, S. (2015). *The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: iMERC.

Hallam, S. i Creech, A. (2016). Can active music making promote health and well-being in older citizens? Findings of the music for life project, *London Journal of Primary Care*, 8(2), 21–25, doi: [10.1080/17571472.2016.1152099](https://doi.org/10.1080/17571472.2016.1152099)

Hanser, S. B. (2010). Music, health and well-being. U: P. N. Juslin i J. A. Sloboda (ur.) *Handbook of music and emotion: Theory, research and applications*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Haridakis, P. M. i Rubin, A. M. (2003). Motivation for watching television violence and viewer aggression. *Mass Communication & Society*, 6(1), 29–56.

Hays, T. i Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study, *Psychology of Music*, 33(4), 437–451.

Ihtiyaroğlu, N. (2018). Analyzing the Relationship between Happiness, Teachers' Level of Satisfaction with Life and Classroom Management Profiles. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2227–2237. doi: [10.13189/ujer.2018.061021](https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061021)

Judge, T. A., Heller, D., Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530–541.

Jurčec, L. i Rijavec, M. (2015). Work orientations and well/ill-being of elementary school teachers. U M. Matijević i S. Opić (ur.) *Nastava i škola za net generacije: unutarinja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (str. 100–110). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Juslin, P. N. i Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217–238.

Juslin, P. N. i Västfjäll, D. (2008). Emotional Responses to Music: The Need to Consider Underlying Mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559–621.

- Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D., Barradas, G. i Silva, A. (2008). An experience sampling study of emotional reactions to music: Listener, music, and situation. *Emotion*, 8(5), 668–683.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
- Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22(2), 235–249.
- Kumari, G. i Pandey, K. M. (2011). Job satisfaction in public sector and private sector: a comparison. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 2(3), 222–228.
- Lally, E. (2009). The power to heal us with a smile and a song: Senior well-being, music-based participatory arts and the value of qualitative evidence, *Journal of Arts and Communities*, 1(1), 25–44.
- Levitin, D. J. (2016). *Mozak i muzika: znanost o jednoj ljudskoj opsesiji*. Zagreb: Vuković i Runjić.
- Ljubin Golub, T., Olčar, D. i Bezak, S. (2016). Agresija prema učiteljima, *Napredak*, 157(4) 437–458.
- Marzbani, F. i Bostan, N. (2016). The role of perceived social support in prediction of psychological wellbeing in female teachers. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 18, 537–541. doi: 10.22038/jfmh.2016.8387
- Miloš, D. i Vuger, R. (2019). Glazba je zvonka radost. Povezanost glazbe i raspoloženja. U: I. P. Gortan-Carlin i B. Radić (ur.) *Zbornik radova s 8. međunarodnog muzikološkog skupa Iz istarske glazbene riznice*, (str. 229–240).
- Miranda, D. i Claes, M. (2009). Music listening, coping, peer affiliation and depression in adolescence. *Psychol. Music* 37, 215–233.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. i Hargreaves, J. J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception*, 22(1), 41–77.
- Rice, T. (2007). Reflection Music and Identity in Ethnomusicology. *Musicology*, 7, 17–38.
- Rijavec, M., Pečjak, S., Jurčec, L. i Gradišek, P. (2016). Money and career or calling? Intrinsic vs. extrinsic work orientations and job satisfaction of Croatian and Slovenian teachers. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 201–223. doi: 10.15516/cje.v18i1.1163
- Rubin, A. M. (1983). Television uses and gratifications: The interactions of viewing patterns and motivations. *Journal of Broadcasting*, 27, 37–51.
- Rubin, A. M. (2002). The Uses-and-Gratifications perspective of media effects. U: J. Bryant i D. Zillmann (ur.), *Media effects. Advances in theory and research* (str. 525–548). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood, *Psychology of Music*, 39(3), 307–327. doi: [10.1177/0305735610374894](https://doi.org/10.1177/0305735610374894)

Salimpoor, V. N., Benovoy M., Longo G., Cooperstock J. R. i Zatorre R. J. (2009). The rewarding aspects of music listening are related to degree of emotional arousal. *PLoS One*. 4(10), 1–14.

Scarpello, V. i Campbell, J.P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there? *Personnel Psychology*, 36, 577–600.

Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C. i Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in psychology*, 4, 511. doi: [10.3389/fpsyg.2013.00511](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511)

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Slavić, A. i Rijavec, M. (2014). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak*, 156(1–2), 93–113.

Sutton, R. E. i Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.

Thayer, R. E., Newman, J. R. i McClain, T. M. (1994). Self-Regulation of Mood: Strategies for Changing a Bad Mood, Raising Energy, and Reducing Tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 910–925.

Thoma M. V., Ryf, S., Mohiyeddini, C., Ehlert, U. i Nater, U. M. (2012). Emotion regulation through listening to music in everyday situations. *Cognition and Emotion*, 26(3), 550–560.

Turner, N., Barling, J., i Zacharatos, A. (2002). Positive psychology at work. U: C. R. Snyder i S. J. Lopez (ur.), *Handbook of positive psychology* (str. 715–728). Oxford: Oxford University Press.

Weinberg. K. M. i Joseph, D. (2017). If you're happy and you know it: Music engagement and subjective wellbeing. *Psychology of Music*, 42(2), 257–267. doi: [10.1177/0305735616659552](https://doi.org/10.1177/0305735616659552)



**2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher
Education University of Zagreb Conference**
Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof.
emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia

**The importance of music for the well-being of the educational
workers**

Abstract

Music as a universal way of expression and communication is a part of the daily life of everyone. Previous research established the important role of music on physical and psychological well-being of a person regardless the age. Its effects, except for teachers' emotional and social welfare, could have significance on the educational outcomes and well-being of students. The aim of this research is to determine frequency of music listening among teachers and educators, for what reasons and whether music listening is positively related to their well-being. During online research total of 360 educators participated, whether they were teachers or educators in primary or secondary school, and with average 16 years length of service (range of years 0 – 41), mostly female (93%). The following scales were applied: adjusted *Scale of motives for listening to music*, *Global Job Satisfaction* and *Flourishing Scale* as a well-being measure.

All surveyed educators listen to music every day, on average up to two hours a day, most often for emotional reasons. Professional and personal wellbeing they estimate as above average. The difference in motives were identified for listening to music (emotional, habit, escape, social reasons) and satisfaction with work depending on the working position. Hierarchical regression analyses have shown that for psychological flourishing are more important the reasons for listening to music than how often it is listened to, while for job satisfaction it was more important how often it is listened to. Emotional and social motives for listening to music were positively related to the psychological flourishing, while listening to music due to the escape from everyday life was negatively related to it. Listening to music for social reasons was positively related to job satisfaction. Theoretical and practical implications of this work emphasize the role of music in the education and well-being of the educational workers.

Key words

educational workers; motives for listening to music; music; psychological wellbeing; work satisfaction

Digitalne kompetencije nastavnika glazbenih škola u Republici Hrvatskoj

Martina Mičija Palić <i>Glazbena škola Zlatka Balokovića, Zagreb</i>
--

Glazbene, likovne i vizualne umjetnosti u odgoju i obrazovanju	Broj rada: 46	Izvorni znanstveni rad
--	---------------	------------------------

Sažetak
Dionici glazbeno-obrazovnog sustava u proteklom su razdoblju u značajnoj mjeri upućeni na korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u nastavi glazbe, a preduvjet tome zapravo je posjedovanje i unapređivanje tzv. digitalnih kompetencija. Stoga je cilj ovoga rada determinirati razinu digitalnih kompetencija nastavnika glazbenih škola u Republici Hrvatskoj uzimajući kao polazište <i>Europski okvir digitalnih kompetencija za obrazovatelje (DigCompEdu)</i> i <i>Okvir za digitalnu kompetenciju korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnoga osoblja</i> koji je nastao u okviru projekta <i>e-Škole: Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola</i>. Za potrebe ovoga istraživanja kreiran je upitnik u okviru kojega su nastavnici glazbenih škola (N = 141) procijenili svoje digitalne kompetencije u pet kategorija: informacijska i podatkovna pismenost, komunikacija i suradnja, kreiranje sadržaja, sigurnost te rješavanje problema. Rezultati su pokazali da se većina nastavnika smatra tzv. samostalnim korisnicima, ali zamijećena je i nužnost daljnje edukacije i usavršavanja njihovih digitalnih kompetencija.
Ključne riječi
<i>DigCompEdu; glazba; glazbeno-obrazovni sustav; informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT); nastavnici</i>

Uvod

Zastupljenost informacijsko-komunikacijske tehnologije u svakodnevnom životu u velikoj se mjeri reflektira i na njezinu sve značajniju implementaciju u obrazovnom sustavu. Ovaj je proces naročito pospješen utjecajem pandemije COVID-19 kada je uslijed sveopće obustave kontaktne nastave cjelokupan rad obrazovnog sustava migrirao u virtualni prostor (usp. Mičija Palić, 2021). U takvim su okolnostima pred sve dionike nastavnog procesa postavljeni brojni izazovi, od kojih su se najzahtjevnijima pokazali oni digitalne prirode. Zahvaljujući zadovoljavajućoj razini digitalnih kompetencija pojedinih nastavnika, roditelja i učenika, virtualna nastava održavala se poprilično kontinuirano, uz realna ograničenja koja donosi u usporedbi s kontaktnom nastavom, a virtualizacija obrazovanja na svim razinama, doprinijela je i digitalnom opismenjavanju društva u cjelini. Ipak, pojedini su dionici obrazovnog sustava pokazali nedovoljnu spremnost za korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u realizaciji nastave na daljinu, što je prouzročeno među ostalim i nedovoljnom razinom digitalnih kompetencija.

S obzirom da je provođenje nastave na daljinu u Republici Hrvatskoj koincidiralo s implementacijom projekta *e-Škole: Cjelovita informatizacija procesa poslovanja škola i nastavnih procesa u svrhu*

stvaranja digitalno zrelih škola za 21. stoljeće (CARNET, 2019), dionici obrazovnog sustava u velikoj su mjeri imali značajnu podršku za „digitalni zaokret“ (Camlin i Lisboa 2021, str. 129) u provođenju nastave na daljinu. Pritom su digitalne kompetencije nastavnika bile preduvjetom ostvarenja ciljeva i ishoda nastave (Caena i Redecker, 2019; Pahljina Reinić, Rončević Zubković i Kolić Vehovec, 2020). S obzirom da se digitalne kompetencije smatraju „temeljnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje“ (Müller i Varga, 2019, str. 28) u ovom se radu nastojalo istražiti razinu digitalnih kompetencija nastavnika glazbenih škola, jer se radi o tematici koja je slabo istražena, a vrlo značajna u kontekstu unapređenja procesa virtualizacije nastave glazbenih škola.

Za determiniranje razine digitalnih kompetencija nastavnika korišteni su već postojeći referentni okviri: *Europski okvir za digitalne kompetencije građana*, tzv. DigComp (Ferrari, 2013), zatim *Europski okvir digitalnih kompetencija za obrazovatelje*, tzv. DigCompEdu (Redecker, 2017) i *Okvir za digitalnu kompetenciju korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnoga osoblja* (Žuvić, Brečko, Krelja Kurelović, Galošević i Pintarić, 2016). Pritom se okvir za samoprocjenu općih digitalnih kompetencija DigComp sastojao od 21 kompetencije podijeljene u pet kategorija: *Informiranje i podatkovna pismenost, Komunikacija i suradnja, Kreiranje digitalnog sadržaja, Sigurnost i Rješavanje problema*. Drugi referentni okvir specificiran za obrazovatelje DigCompEdu sadržavao je 11 kompetencija podijeljenih u tri kategorije: *Poučavanje i učenje uz primjenu digitalnih tehnologija, Rad u školskom okruženju i Profesionalno obrazovanje i cjeloživotno učenje* (Žuvić i sur., 2016, str. 94–97). Uporaba navedenih referentnih okvira za istraživanje digitalnih kompetencija nastavnika glazbenih škola omogućila je i kontekstualizaciju rezultata istraživanja u odnos sa saznanjima o istraživanju obrazovanja u Europi (European Commission, 2019).

Metodologija

Cilj i problemi istraživanja

Uzimajući u obzir značaj digitalnih kompetencija u suvremenoj društvenoj interakciji i sve veću zastupljenost informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovnim procesima, ovim se istraživanjem nastojalo determinirati razinu digitalnih kompetencija nastavnika glazbenih škola u Republici Hrvatskoj. S tim je ciljem razmatrano pet istraživačkih problema:

1. Kako nastavnici glazbenih škola procjenjuju razinu svojih digitalnih kompetencija prema referentnim okvirima DigComp i DigCompEdu?
2. Postoji li korelacija između samoprocjene digitalnih kompetencija nastavnika i njihove dobi, spola, godina radnog staža i zvanja (mentor, savjetnik, izvrsni savjetnik i dr.)?
3. Kolika je zastupljenost korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi?
4. Na koji su način nastavnici glazbenih škola stekli svoje dosadašnje digitalne kompetencije?
5. Smatraju li nastavnici da postoji potreba za dodatnom edukacijom za stjecanje digitalnih kompetencija?

Instrument i provedba istraživanja

Kao teorijsko polazište ovoga istraživanja korišteni su postojeći referentni okviri za digitalne kompetencije; *Europski okvir za digitalne kompetencije građana* (DigComp), *Europski okvir digitalnih kompetencija za obrazovatelje* (DigCompEdu) i *Okvir za digitalnu kompetenciju korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnoga osoblja* (Žuvić i sur., 2016), koji je nastao u okviru projekta *e-Škole: Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola* (CARNET, 2018). Po uzoru na smjernice navedenih referentnih okvira kreiran je i upitnik namijenjen za samoprocjenu digitalnih kompetencija nastavnika glazbenih škola. Upitnik je bio dostupan u digitalnom obliku, a sastojao se od 13 pitanja, od kojih su neka bila vezana uz sociodemografske pokazatelje, radni status i zvanje ispitanika. Također, ispitivalo se i predznanje sudionika istraživanja o korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije, a zatim su ispitanici procijenili svoje digitalne kompetencije prema pojedinim subskalama DigComp i DigCompEdu referentnih okvira. Istraživanje je provedeno u razdoblju od listopada 2021. do kraja siječnja 2022. godine, a prikupljeni podaci obrađeni su u računalnom programu IBM Statistics 25, čime smo dobili i odgovore na istraživačka pitanja. Izračunati su Cronbach Alpha koeficijenti pouzdanosti za skale DigComp i DigCompEdu te su rezultati pokazali visoke i vrlo visoke koeficijente pouzdanosti, koji potvrđuju opravdanost korištenja cjelovitih skala kao i njihovih subskala u daljnjim analizama (Tablica 1).

Tablica 1. Pouzdanosti skala općih digitalnih kompetencija (DigComp) i digitalnih kompetencija u obrazovanju (DigCompEdu)

SKALA	RAZINA VARIJABLE	α
Opće digitalne kompetencije	Cjelovita skala DigComp	.96
	1. Informiranje i podatkovna pismenost	.88
	2. Komunikacija i suradnja	.92
	3. Kreiranje digitalnog sadržaja	.83
	4. Sigurnost	.90
	5. Rješavanje problema	.91
Digitalne kompetencije u obrazova-nju	Cjelovita skala DigCompEdu	.95
	1. Poučavanje i učenje uz primjenu digitalnih tehnologija	.93
	2. Rad u školskom okruženju	.85
	3. Profesionalno obrazovanje i cjeloživotno učenje	.81

Uzorak

Uzorak ispitanika (N = 141) sačinjavaju nastavnici glazbenih škola diljem Republike Hrvatske. Više od trećine ispitanika je u dobi između 40 i 50 godina (35,5%) te po oko četvrtina u dobi od 30 do 40 (24,8%) i od 50 do 60 godina (22,7%). Ponajviše su u stručnom zvanju nastavnika (61%), dok je 14,9% mentora, 20,6% savjetnika te 2,1% izvrsnih savjetnika. Po jedna trećina sudionika ima 10 do 20 (33,3%) i 20 do 30 godina staža (31,9%), a podjednaki udio do 5 (12,1%), 6 do 10 (12,8%) ili više od 30 godina staža (9,9%).

Rezultati istraživanja

Prije provjere postavljenih istraživačkih problema detaljno je prikazan uzorak ispitanika te su provjerena deskriptivna obilježja mjerenih varijabli.

Deskriptivna obilježja varijabli

U Tablici 2. nalaze se postotci odgovora nominalnih varijabli koji ukazuju na udio pojedinih odgovora ispitanika. Pokazalo se da je oko $\frac{1}{4}$ ispitanika prije pandemije Covid-19 prisustvovala nekoj vrsti edukacije vezane uz korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije, a oko $\frac{1}{5}$ je bila na edukaciji u posljednje 2 godine. Gotovo 90 % ispitanika izjavljuje da su digitalne kompetencije stjecali samostalno, te podjednaki udio od oko $\frac{1}{4}$ da su ih stjecali pohađanjem edukacija ili tijekom osnovnoškolskog / srednjoškolskog obrazovanja. Najmanje ih je (17 %) digitalne kompetencije stjecalo tijekom studiranja, a više od polovice ispitanika (56 %) osjeća potrebu za dodatnom edukacijom. Što se tiče korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije prilikom pripreme i realizacije nastave glazbe po $\frac{1}{3}$ ispitanika izjavljuje da ju koriste u do 10 % ili 10-20 % slučajeva, $\frac{1}{5}$ u 20-30% te oko desetina u više od 30 % slučajeva.

Tablica 2. Postoci pojedinih odgovora kod nominalnih varijabli (N = 141)

VARIJABLA	%
Edukacija IKT prije pandemije	28,4
Edukacija IKT u zadnje dvije godine	22,7
Stjecanje digitalnih kompetencija samostalnim učenjem	89,4
Stjecanje digitalnih kompetencija pohađanjem edukacija / tečajeva / seminara	25,5
Stjecanje digitalnih kompetencija tijekom osnovnoškolskog / srednjoškolskog obrazovanja	29,1
Stjecanje digitalnih kompetencija tijekom studija na fakultetu / muzičkoj akademiji	17,0
Potreba za dodatnom edukacijom	56,0
Korištenje IKT do 10 %	34,0
Korištenje IKT od 10% do 20%	33,3
Korištenje IKT od 20% do 30%	21,3
Korištenje IKT više od 30%	11,3

U Tablici 3. prikazana su deskriptivna obilježja ordinalnih varijabli koja pokazuju da se sve distribucije mjerenih varijabli statistički značajno razlikuju od normalne raspodjele. Iako mjere zakrivljenosti nisu izražene i u granicama su normale, broj ispitanika nije dovoljan da bi se uz značajna odstupanja od normaliteta distribucija Kolmogorov-Smirnov testom primjenjivala parametrijska statistika. Stoga je u daljnjoj obradi korištena neparametrijska obrada podataka.

Tvrdnje u navedenoj tablici ispitanici su procjenjivali na skali od 1 do 3 pri čemu je: 1 – temeljni korisnik; 2 – samostalni korisnik i 3 – iskusni korisnik. Rezultati pokazuju da se najvišima procjenjuju kompetencije: *Pregledavanje, pretraživanje i filtriranje podataka, informacija i digitalnih sadržaja* i *Poštovanje pravila ponašanja u digitalnom okruženju*, koje se jedine nalaze u kategoriji iskusni korisnik. Sve ostale digitalne kompetencije procijenjene su unutar kategorije samostalni korisnik (srednja ocjena > od 1,4 i < od 2,5).

Tablica 3. Deskriptivna obilježja ordinalnih varijabli odnosno tvrdnji iz DigComp i DigCompEdu skala (N=141)

VARIJABLA	M	C	D	SD	Skew.	Kurt.	p(KS)
Pregledavanje, pretraživanje i filtriranje podataka, informacija i digitalnih sadržaja	2,5	3,0	3,0	0,68	-0,94	-0,33	,00
Vrednovanje podataka, informacija i digitalnih sadržaja	2,3	2,0	2,0	0,71	-0,43	-0,95	,00
Upravljanje podacima, informacijama i digitalnim sadržajima	2,2	2,0	2,0	0,71	-0,36	-0,96	,00
Komuniciranje korištenjem digitalnih tehnologija	2,4	3,0	3,0	0,67	-0,81	-0,46	,00

Dijeljenje podataka, informacija i sadržaja digitalnim tehnologijama	2,4	3,0	3,0	0,66	-0,76	-0,48	,00
Sudjelovanje u društvu korištenjem digitalnih tehnologija	2,2	2,0	3,0	0,74	-0,43	-1,06	,00
Suradnja putem digitalnih tehnologija	2,2	2,0	2,0	0,73	-0,35	-1,03	,00
Poštovanje pravila ponašanja u digitalnom okruženju	2,5	3,0	3,0	0,65	-0,91	-0,26	,00
Upravljanje digitalnim identitetom	2,1	2,0	2,0	0,70	-0,21	-0,95	,00
Kreiranje digitalnih sadržaja	1,9	2,0	2,0	0,74	0,14	-1,16	,00
Integriranje i razrada digitalnih sadržaja	1,9	2,0	2,0	0,73	0,20	-1,07	,00
Razumijevanje autorskog prava i licenci	1,9	2,0	2,0	0,76	0,13	-1,23	,00
Programiranje	1,2	1,0	1,0	0,43	2,12	3,81	,00
Zaštita uređaja	1,6	1,0	1,0	0,70	0,68	-0,73	,00
Zaštita osobnih podataka i privatnosti	1,8	2,0	2,0	0,71	0,25	-1,00	,00
Zaštita zdravlja i dobrobiti	1,9	2,0	2,0	0,77	0,19	-1,29	,00

Zaštita okoliša	1,9	2,0	2,0	0,78	0,15	-1,33	,00
Rješavanje tehničkih problema	1,6	1,0	1,0	0,67	0,68	-0,62	,00
Identificiranj e potreba i pronalaženj e tehnoloških rješenja	1,7	2,0	1,0	0,71	0,57	-0,86	,00
Kreativno rješavanje problema korištenjem digitalnih tehnologija	1,9	2,0	2,0	0,77	0,15	-1,29	,00
Prepoznavan je razine digitalnih kompetencij a	1,9	2,0	2,0	0,75	0,19	-1,18	,00
Uključivanje digitalne tehnologije u planiranje kurikula	1,9	2,0	2,0	0,77	0,25	-1,27	,00
Izvođenje nastavnog procesa uz primjenu digitalnih tehnologija	2,2	2,0	2,0	0,69	-0,25	-0,88	,00
Primjena digitalnih obrazovnih sadržaja i scenarija učenja u nastavnom procesu	2,1	2,0	2,0	0,73	-0,12	-1,09	,00
Kreiranje digitalnih obrazovnih sadržaja i scenarija učenja u nastavnom procesu	1,9	2,0	2,0	0,75	0,13	-1,19	,00

Dizajniranje okruŹja za aktivno učenje i stvaranje znanja uz uporabu digitalnih tehnologija	1,8	2,0	1,0	0,76	0,37	-1,19	,00
Praćenje i vrednovanje učenika uz primjenu digitalnih tehnologija	2,1	2,0	2,0	0,74	-0,09	-1,18	,00
Upravljanje organizacijom nastave uz uporabu digitalnih tehnologija	2,1	2,0	2,0	0,76	-0,14	-1,25	,00
Vođenje pedagoške dokumentacije u digitalnom obliku	2,4	3,0	3,0	0,73	-0,70	-0,82	,00
Suradnja s učenicima, nastavnicima i roditeljima u digitalnom okruŹenju	2,4	2,0	3,0	0,69	-0,60	-0,74	,00
Učenje putem digitalnih tehnologija o uporabi digitalnih tehnologija u nastavi	2,1	2,0	2,0	0,73	-0,18	-1,09	,00
Razmjenjivanje znanja i iskustva o predmetnom području i nastavnoj praksi u virtualnom okruŹenju	2,1	2,0	2,0	0,72	-0,12	-1,04	,00

Dodatno su izračunati još i skupni rezultati za pojedine subskale u oba upitnika. Iz upitnika za ispitivanje općih digitalnih kompetencija (DigComp) formirane su varijable: *Informiranje i podatkovna pismenost, Komunikacija i suradnja, Kreiranje digitalnog sadržaja, Sigurnost i Rješavanje problema*, a iz upitnika digitalnih kompetencija korisnika u obrazovanju (DigCompEdu): *Poučavanje i učenje uz primjenu digitalnih tehnologija, Rad u školskom okruženju te Profesionalno obrazovanje i cjeloživotno učenje*. Dobivene srednje vrijednosti pokazuju da se sve skupne kompetencije nalaze u kategoriji samostalni korisnik, a najvišima se procjenjuju: *Informiranje i podatkovna pismenost, Komunikacija i suradnja te Rad u školskom okruženju* (Tablica 4).

Tablica 4. Deskriptivna obilježja skupnih rezultata na skalama DigComp i DigCompEdu

upitnik	VARIJABLA	M	C	D	SD	Skew.	Kurt.	p(KS)
Opće digitalne kompetencije	1. Informiranje i podatkovna pismenost	2,3	2,3	3,0	0,63	-0,58	-0,71	,00
	2. Komunikacija i suradnja	2,3	2,3	3,0	0,58	-0,56	-0,57	,00
	3. Kreiranje digitalnog sadržaja	1,7	1,8	1,0	0,55	0,34	-0,80	,00
	4. Sigurnost	1,8	2,0	1,0	0,66	0,25	-0,97	,00
	5. Rješavanje problema	1,8	1,8	1,0	0,64	0,41	-0,95	,00
Digitalne kompetencije u obrazovanju	1. Poučavanje i učenje uz primjenu digitalnih tehnologija	2,0	2,0	2,0	0,63	0,21	-1,00	,00
	2. Rad u školskom okruženju	2,3	2,3	3,0	0,64	-0,48	-0,74	,00

3. Profesionalno obrazovan je i cjeloživotno učenje	2,1	2,0	2,0	0,66	-0,12	-0,92	,00
---	-----	-----	-----	------	-------	-------	-----

Rezultati razmatranja istraživačkih problema

Razina digitalnih kompetencija

Zanimalo nas je prije svega kako nastavnici glazbenih škola procjenjuju razinu svojih digitalnih kompetencija i to zasebno na mjeri za opće digitalne kompetencije (DigComp) i na mjeri za digitalne kompetencije korisnika u obrazovanju (DigCompEdu). Kako bismo odgovorili na to pitanje, tako su izračunate srednje vrijednosti na svim pojedinačnim tvrdnjama iz obje skale kao i na skupnim rezultatima subskala. Rezultati na obje skale kreću se na skali od tri stupnja gdje 1 znači temeljni korisnik, 2 samostalni korisnik i 3 iskusni korisnik. Pokazalo se da, što se tiče srednjih ocjena, na svim pojedinačnim skalama one ulaze u srednju kategoriju samostalnog korisnika pa je najmanji rezultat 1,7, a najveći 2,3. Provjera Friedmanovim testom za skalu opće digitalne kompetencije ($\chi^2(4) = 262,02$; $p < ,01$) pokazuje da ipak postoji statistički značajna razlika u procjeni sudionika istraživanja na pet skala opće digitalne kompetencije, a rezultati u Tablici 5. pokazuju da su *Informiranje i podatkovna pismenost* te *Komunikacija i suradnja* statistički značajno više procijenjene od svih ostalih općih kompetencija. *Sigurnost* i *Rješavanje problema* su podjednako procijenjene i ne razlikuju se statistički značajno, a *Kreiranje digitalnog sadržaja* statistički je značajno manje procijenjeno od sigurnosti.

Tablica 5. Statistička značajnost pojedinačnih razlika u općim digitalnim kompetencijama mjerena Wilcoxonovim testovima

VARIJABLA	2. Komunikacija i suradnja	3. Kreiranje digitalnog sadržaja	4. Sigurnost	5. Rješavanje problema
1. Informiranje i podatkovna pismenost	,67	,00	,00	,00
2. Komunikacija i suradnja		,00	,00	,00
3. Kreiranje digitalnog sadržaja			,02	,27
4. Sigurnost				,16

Proučavanje svih pojedinačnih tvrdnji iz upitnika općih digitalnih kompetencija (DigComp) pokazalo je da se nekoliko kompetencija nalazi u kategoriji iskusni korisnik i to su: *Pregledavanje, pretraživanje i filtriranje podataka, informacija i digitalnih sadržaja* i *Poštovanje pravila ponašanja u digitalnom okruženju* koje su obje ocjenjene srednjom ocjenom 2,5. S druge strane kompetencija *Programiranja* s ocjenom 1,2 nalazi se u kategoriji temeljnog korisnika. Što se tiče skale digitalnih

kompetencija u obrazovanju, pokazalo se ($\chi^2(2) = 47,96$; $p < ,01$) da postoji statistički značajna razlika u procjeni sudionika istraživanja na tri skale, a rezultati u Tablici 6. pokazuju da su sve razlike među pojedinačnim varijablama statistički značajne. Najvećom ispitanici procjenjuju kompetenciju *Rada u školskom okruženju*, potom *Profesionalno obrazovanje i cjeloživotno učenje*, a najniže je procijenjeno *Poučavanje i učenje uz primjenu digitalnih kompetencija*.

Tablica 6. Statistička značajnost pojedinačnih razlika u digitalnim kompetencijama u obrazovanju

VARIJABLA	2. Rad u školskom okruženju	3. Profesionalno obrazovanje i cjeloživotno učenje
1. Poučavanje i učenje uz primjenu digitalnih tehnologija	,00	,00
2. Rad u školskom okruženju		,00

Procijenjene pojedinačne tvrdnje o digitalnim kompetencijama nastavnika u cijelosti se nalaze u kategoriji samostalnih korisnika.

Povezanost digitalnih kompetencija i demografskih varijabli nastavnika

Nadalje nas je zanimala veza digitalnih kompetencija i demografskih varijabli nastavnika odnosno postoji li korelacija između samoprocjene digitalnih kompetencija nastavnika i njihove dobi, godina radnog staža i stručnog zvanja te postoji li razlika u samoprocjeni digitalnih kompetencija ovisno o spolu nastavnika. Što se tiče korelacija na skupnim varijablama oba upitnika (Tablica 7.) pokazalo se nekoliko niskih negativnih korelacija, odnosno s povećanjem dobi i staža opadaju samoprocjene općih digitalnih kompetencija *Informiranja i podatkovne pismenosti* ($r = -,30$; $p < ,01$; $r = -,27$; $p < ,01$), *Komunikacije i suradnje* ($r = -,30$; $p < ,01$; $r = -,22$; $p < ,01$) te *Rješavanja problema* ($r = -,30$; $p < ,01$; $r = -,29$; $p < ,01$), a dodatno s porastom dobi neznatno opada procjena *Kreiranja digitalnog sadržaja* ($r = -,17$; $p < ,05$). Vezano uz digitalne kompetencije u obrazovanju, postoji samo jedna statistički značajna mala negativna povezanost pa se tako pokazalo da s porastom dobi opada procjena *Profesionalnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja* ($r = -,20$; $p < ,05$). Što se tiče povezanosti sa zvanjem nastavnika, pronađena je jedna statistički značajna negativna povezanost koja upućuje na neznatno smanjenje procjene *Rješavanja problema* s porastom zvanja nastavnika ($r = -,17$; $p < ,05$).

Tablica 7. Spearmanovi koeficijenti korelacije pojedinih skupnih rezultata u digitalnim kompetencijama s dobi, zvanjem i stažem

VARIJABLA	Dob	Zvanje	Staž
1. Informiranje i podatkovna pismenost	-,30**	-,09	-,27**
2. Komunikacija i suradnja	-,30**	-,05	-,22**
3. Kreiranje digitalnog sadržaja	-,17*	,03	-,12

4. Sigurnost	-,10	-,07	-,08
5. Rješavanje problema	-,30**	-,17*	-,29**
1. Poučavanje i učenje uz primjenu digitalnih tehnologija	-,12	,02	-,06
2. Rad u školskom okruženju	-,11	,08	-,04
3. Profesionalno obrazovanje i cjeloživotno učenje	-,20*	-,07	-,14

LEGENDA: ** - statistički značajno uz 1 % rizika, * - statistički značajno uz 5 % rizika

Pregled rezultata po pojedinačnim varijablama (Tablica 8.) donosi iste informacije za varijable unutar pojedinih dijelova upitnika (subskala).

Tablica 8. Spearmanovi koeficijenti korelacije rezultata pojedinačnih tvrdnji u digitalnim kompetencijama s dobi, zvanjem i stažem

VARIJABLA	M	C	D
Pregledavanje, pretraživanje i filtriranje podataka, informacija i digitalnih sadržaja	-,33**	-,08	-,26**
Vrednovanje podataka, informacija i digitalnih sadržaja	-,20*	-,09	-,20*
Upravljanje podacima, informacijama i digitalnim sadržajima	-,30**	-,08	-,29**
Komuniciranje korištenjem digitalnih tehnologija	-,19*	-,04	-0,14
Dijeljenje podataka, informacija i sadržaja digitalnim tehnologijama	-,19*	-,03	-,19*
Sudjelovanje u društvu korištenjem digitalnih tehnologija	-,31**	-,01	-,18*
Suradnja putem digitalnih tehnologija	-,25**	-,02	-,18*
Poštovanje pravila ponašanja u digitalnom okruženju	-,29**	-,11	-,21*
Upravljanje digitalnim identitetom	-,26**	-,11	-,19*

Kreiranje digitalnih sadržaja	-,17*	,04	-0,10
Integriranje i razrada digitalnih sadržaja	-,14	,00	-0,07
Razumijevanje autorskog prava i licenci	-,11	,05	-0,07
Programiranje	-,11	,00	-0,08
Zaštita uređaja	-,14	-,09	-0,12
Zaštita osobnih podataka i privatnosti	-,17*	-,11	-0,16
Zaštita zdravlja i dobrobiti	-,05	-,05	-0,04
Zaštita okoliša	,01	,01	0,04
Rješavanje tehničkih problema	-,29**	-,30**	-,30**
Identificiranje potreba i pronalaženje tehnoloških rješenja	-,22**	-,18*	-,25**
Kreativno rješavanje problema korištenjem digitalnih tehnologija	-,26**	-,11	-,25**
Prepoznavanje razine digitalnih kompetencija	-,27**	-,04	-,23**
Uključivanje digitalne tehnologije u planiranje kurikula	-,09	,08	-0,02
Izvođenje nastavnog procesa uz primjenu digitalnih tehnologija	-,08	,03	-0,06
Primjena digitalnih obrazovnih sadržaja i scenarija učenja u nastavnom procesu	-,12	-,05	-0,11
Kreiranje digitalnih obrazovnih sadržaja i scenarija učenja u nastavnom procesu	-,10	-,02	-0,06
Dizajniranje okružja za aktivno učenje i stvaranje znanja uz uporabu digitalnih tehnologija	-,16	-,02	-0,07
Praćenje i vrednovanje učenika uz primjenu digitalnih tehnologija	-,02	,11	0,05

Upravljanje organizacijom nastave uz uporabu digitalnih tehnologija	-,13	,03	-0,02
Vođenje pedagoške dokumentacije u digitalnom obliku	-,08	,09	-0,07
Suradnja s učenicima, nastavnicima i roditeljima u digitalnom okruženju	-,12	,08	-0,09
Učenje putem digitalnih tehnologija o uporabi digitalnih tehnologija u nastavi	-,26**	-,14	-,17*
Razmjenjivanje znanja i iskustva o predmetnom području i nastavnoj praksi u virtualnom okruženju	-,12	,01	-0,08

LEGENDA: ** - statistički značajno uz 1 % rizika, * - statistički značajno uz 5 % rizika

Rezultati testiranja značajnosti razlika u procjeni digitalnih kompetencija ovisno o spolu korištenjem Mann Whitney U neparametrijskog testa prikazani su u Tablicama 9. i 10. Rezultati u Tablici 9. pokazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetencija *Informiranje i podatkovna pismenost* ($Z = -2,13$; $p < ,05$) te *Rješavanje problema* ($Z = -3,45$; $p < ,01$) između nastavnika i nastavnica. Pokazalo se da nastavnici daju više samoprocjene kod kompetencije *Informiranja i podatkovne pismenosti* ($M = 2,5$) i kod *Rješavanja problema* ($M = 2,1$) u odnosu na nastavnice ($M = 2,3$; $M = 1,7$).

Tablica 9. Mann Whitney U test pri testiranju razlike pojedinih skupnih rezultata u digitalnim kompetencijama ovisno o spolu nastavnika

VARIJABLA	Z	Mm	Mž
1. Informiranje i podatkovna pismenost	-2,13*	2,5	2,3
2. Komunikacija i suradnja	-1,52	2,5	2,3
3. Kreiranje digitalnog sadržaja	-1,91	1,9	1,7
4. Sigurnost	-1,83	2,0	1,8
5. Rješavanje problema	-3,45**	2,1	1,7
1. Poučavanje i učenje uz primjenu digitalnih tehnologija	-1,24	2,1	2,0
2. Rad u školskom okruženju	-1,07	2,4	2,2

3. Profesionalno obrazovanje i cjeloživotno učenje	-0,75	2,2	2,1
--	-------	-----	-----

LEGENDA: Z – vrijednost Mann Whitney U testa pri testiranju razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika, Mm – aritmetička sredina za nastavnike, Mž – aritmetička sredina za nastavnice, ** - statistički značajno uz 1 % rizika, * - statistički značajno uz 5 % rizika

Pregled rezultata pojedinačnih tvrdnji (Tablica 10.) donosi informacije da su kod svih pojedinačnih tvrdnji ove dvije subskale, kod kojih su pronađene značajne razlike, nastavnici dali statistički značajno više samoprocjene u odnosu na nastavnice osim kod kompetencije *Pregledavanje, pretraživanje i filtriranje podataka, informacija i digitalnih sadržaja* gdje nije pronađena statistički značajna razlika. Dodatno je pronađena statistički značajna razlika ($Z = -2,22$; $p < ,01$) kod kompetencije *Kreiranje digitalnih obrazovnih sadržaja i scenarija učenja u nastavnom procesu*, gdje također nastavnici daju višu samoprocjenu ($M = 2,2$) od nastavnica ($M = 1,9$).

Tablica 10. Mann Whitney U test pri testiranju razlike rezultata pojedinačnih tvrdnji u digitalnim kompetencijama ovisno o spolu nastavnika

Kreiranje digitalnih obrazovnih sadržaja i scenarija učenja u nastavnom procesu	-2,22*	22	1,9
Dizajniranje okruženja za aktivno učenje i stvaranje znanja uz uporabu digitalnih tehnologija	-0,87	1,9	1,8
Praćenje i vrednovanje učenika uz primjenu digitalnih tehnologija	-0,26	2,1	2,1
Upravljanje organizacijom nastave uz uporabu digitalnih tehnologija	-1,89	2,3	2,0
Vođenje pedagoške dokumentacije u digitalnom obliku	-0,65	2,5	2,4
Suradnja s učenicima, nastavnicima i roditeljima u digitalnom okruženju	-0,16	2,4	2,4
Učenje putem digitalnih tehnologija o uporabi digitalnih tehnologija u nastavi	-0,83	2,2	2,1
Razmjenjivanje znanja i iskustva o predmetnom području i nastavnoj praksi u virtualnom okruženju	-0,59	2,2	2,1

LEGENDA: Z – vrijednost Mann Whitney U testa pri testiranju razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika, Mm – aritmetička sredina za nastavnike, Mž – aritmetička sredina za nastavnice, ** - statistički značajno uz 1 % rizika, * - statistički značajno uz 5 % rizika

Zastupljenost korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi

U ovom dijelu istraživanja razmatrala se zastupljenost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi, pri čemu rezultati iz Tablice 2. pokazuju da po trećina nastavnika koristi IKT u do 10% (34% ispitanika) ili 10% do 20% vremena (33,3% ispitanika), petina ih koristi u 20% do 30% vremena (21,3%) i samo desetina u više od 30 % vremena (11,3%). Testiranje razlike u

frekvencijama hi-kvadrat testom ($\chi^2(3) = 19,82$; $p < ,01$) pokazuje statistički značajnu razliku u odgovorima, odnosno možemo zaključiti da značajno veći udio nastavnika koristi informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi glazbe u do 20% vremena u odnosu na one nastavnike koji u svojem radu upotrebljavaju IKT u više od 20% vremena.

Edukacija za stjecanje digitalnih kompetencija

Posljednja istraživačka pitanja odnosila su se na način i oblik stjecanja digitalnih kompetencija nastavnika, pri čemu se razmatralo nekoliko aspekata ove tematike. Ponajprije smo željeli znati jesu li nastavnici pohađali neki oblik edukacije vezane uz informacijsko-komunikacijske tehnologije prije i tijekom pandemije COVID-19, zatim se ispitalo na koji su način nastavnici stekli svoje digitalne kompetencije i smatraju li da ih je potrebno usavršavati. Podaci Wilcoxonovog testa vezani uz edukaciju pokazuju da su nastavnici polazili određeni oblik edukacije o korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije podjednako često ($Z = 1,26$; $p > ,05$) prije pandemije (28,4%) kao i u zadnje dvije godine tijekom pandemije (22,7%). Također iz Tablice 2. vidimo da su nastavnici digitalne kompetencije uglavnom stjecali samostalnim učenjem (89,4%), a manje na ostale načine. Općenito Friedmanov test pokazuje ($\chi^2(3) = 169,68$; $p < ,01$) da postoji razlika u percepciji načina stjecanja kompetencija, a pojedinačni Wilcoxonovi testovi (Tablica 11.) pokazuju da je samostalno učenje statistički značajno češći oblik stjecanja znanja od svih ostalih oblika, dok se učestalost stjecanja digitalnih kompetencija tijekom osnovnoškolskog ili srednjoškolskog obrazovanja (29,1%) ne razlikuje od stjecanja putem edukacija, tečajeva ili seminara (25,5%), ali je ipak učestalije nego stjecanje digitalnih kompetencija tijekom studija na fakultetu ili muzičkoj akademiji (17,0%). Što se tiče stavova nastavnika o potrebi za dodatnom edukacijom više od polovice nastavnika (56%) smatra da postoji potreba za dodatnom edukacijom s ciljem usavršavanja njihovih digitalnih kompetencija (Tablica 2.).

Tablica 11. Statistička značajnost pojedinačnih razlika načinu stjecanja digitalnih kompetencija mjerena Wilcoxonovim testovima

VARIJABLA	Pohađanjem edukacija / tečajeva / seminara	Tijekom osnovnoškolskog / srednjoškolskog obrazovanja	Tijekom studija na fakultetu / muzičkoj akademiji
Samostalnim učenjem	,00	,00	,00
Pohađanjem edukacija / tečajeva / seminara		,55	,10
Tijekom osnovnoškolskog / srednjoškolskog obrazovanja			,00

Zaključna razmatranja

Ovim se istraživanjem nastojala razmotriti problematika vezana uz digitalne kompetencije nastavnika glazbenih škola u Republici Hrvatskoj, korištenjem već postojećih referentnih okvira za samoprocjenu digitalnih kompetencija i to općih (DigComp) te kompetencija nastavnika (DigCompEdu). U istraživanju je sudjelovalo 141 ispitanika, a rezultati su pokazali da nastavnici među općim kompetencijama najvišima procjenjuju *Informiranje i podatkovnu pismenost* (subskala

Pregledavanje, pretraživanje i filtriranje podataka, informacija i sadržaja) te *Komunikaciju i suradnju* (subskala *Poštovanje pravila ponašanja u digitalnom okruženju*), dok se kompetencija *Kreiranje digitalnog sadržaja* (subskala) *Programiranje* pokazala najniže procijenjenom, što je u korelaciji s istraživanjima Europske komisije (2019) te također u skladu s istraživanjem digitalnih kompetencija nastavnika u općeobrazovnim osnovnim i srednjim školama (Pahljina Reinić i sur., 2020). Samoprocjena specifičnih digitalnih kompetencija u obrazovanju (DigCompEdu) pokazala je da nastavnici smatraju da su najkompetentniji za *Rad u školskom okruženju*, dok je *Poučavanje i učenje uz primjenu digitalnih tehnologija* najniže procijenjeno, ali ipak na razini samostalnih korisnika, što je pokazalo i istraživanje Pahljine Reinić i suradnika (2020), u kojemu je potonja kategorija ipak više procijenjena nego kod nastavnika glazbenih škola.

Nakon razmatranja razine digitalnih kompetencija istražila se i njihova povezanost s demografskim varijablama nastavnika, a rezultati su pokazali da s povećanjem dobi i radnoga staža nastavnika opadaju razine samoprocjene općih kompetencija (među kojima je najniže procijenjeno *Kreiranje digitalnog sadržaja*), dok kod DigCompEdu okvira ovi parametri utječu na opadanje procjene kompetencije *Profesionalno obrazovanje i cjeloživotno učenje*, a suodnos sa zvanjem nastavnika pokazuje da su nastavnici u višim zvanjima neznatno niže procijenili vlastite kompetencije za *Rješavanje problema*. Također, nastavnici daju više samoprocjene kod općih i digitalnih kompetencija u obrazovanju u odnosu na nastavnice, a slične se spolne razlike mogu zamijetiti i u istraživanju Europske komisije (2019) te Pahljine Reinić i suradnika (2020).

Na samom završetku istraživanja razmatrala se zastupljenost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi glazbe te način stjecanja digitalnih kompetencija nastavnika. Rezultati su pokazali da najveći udio nastavnika koristi IKT u do 20 % vremena (67,3% ispitanika), što je značajan podatak s obzirom da se radi o nastavnicima umjetničkih škola. Isto tako, nastavnici su svoje dotadašnje digitalne kompetencije stekli u najvećoj mjeri samostalnim učenjem (89,4%), a 56% ispitanika iskazuje za daljnjim usavršavanjem svojih digitalnih kompetencija.

Ovo istraživanje pokazalo je da se nastavnici glazbenih škola pri procjeni vlastitih digitalnih kompetencija u većoj mjeri ne razlikuju od svojih kolega u općeobrazovnom sustavu Republike Hrvatske, niti u širem europskom kontekstu. No pojedinačni rezultati vezani uz subskale pojedinih kompetencija pokazuju nužnost osposobljavanja nastavnika za kreiranje digitalnih sadržaja, rješavanje problema te poglavito za iskazivanje pozitivnih stavova prema cjeloživotnom učenju.

Literatura

Camlin, D. A. i Lisboa, T. (2021). The digital 'turn' in music education (editorial), *Music Education Research*, 23(2), 129–138, doi: 10.1080/14613808.2021.1908792

CARNET. (2018). *e-Škole: Uspostava sustava digitalno zrelih škola (Pilot-projekt)*. Dostupno na: <https://pilot.e-skole.hr/hr/> [12.11.2021.]

CARNET. (2019). *e-Škole: razvoj digitalno zrelih škola*. Dostupno na: <https://www.e-skole.hr/wp-content/uploads/2021/01/e-Skole- brosur.pdf> [12.11.2021.]

Caena, F. i Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. doi: 10.1111/ejed.12345

European Commission. (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2759/958553

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2788/52966

Mičija Palić, M. (2021). Utjecaj pandemije COVID-19 na glazbeno obrazovanje u Republici Hrvatskoj: problematika provođenja nastave na daljinu. *Napredak*, 162(3–4), 295–312. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/267618> [13.11.2021.]

Müller, M. i Varga, M. A. (2019). Digital competences of teachers and Associates at higher educational institutions in the Republic of Croatia. *Informatologia*, 52(1–2), 28–44. doi: 10.32914/i.52.1-2.4

Pahljina Reinić, R., Rončević Zubković, B. i Kolić Vehovec, S. (2020). Digitalne kompetencije nastavnika i učenika. U S. Kolić Vehovec (ur.), *Uvođenje suvremenih tehnologija u učenje i poučavanje: Istraživanje učinaka pilot-projekta e-Škole* (str. 119–142). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2760/159770

Žuvić, M., Brečko, B., Krelja Kurelović, E., Galošević, D. i Pintarić, N. (2016). *Okvir za digitalnu kompetenciju korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnoga osoblja*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET. Dostupno na: https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2016/12/OKVIR_digitalne_kompetencije-3.pdf [12.11.2021.]



2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference
Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof.
emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia

Digital competencies of music school teachers in the Republic of Croatia

Abstract

Stakeholders of the music education system lately have been significantly oriented to the use of information and communication technology (ICT) in music teaching, and the prerequisite for this is actually the possession and improvement of the so-called digital competencies. Therefore, the aim of this paper is to determine the level of digital competencies of music school teachers in the Republic of Croatia, taking as a starting point the *European Framework of Digital Competences for Educators (DigCompEdu)* and the *Framework for Digital Competence of School Users: Teachers and Professional Associates, Principals and Administrative Staff* within the *e-Škole project: Establishment of a system for the development of digitally mature schools*. For the purposes of this research, a questionnaire was created in which music school teachers (N=141) assessed their digital competencies in five categories: information and data literacy, communication and collaboration, content creation, security and problem solving. The results showed that most teachers considered themselves as so-called independent users, but the necessity of further education and improvement of their digital competencies is required.

Key words

DigCompEdu; information and communication technology (ICT); music; music education system; teachers