# Značajke osobnosti, motivacija i samoefikasnost kao prediktori postignuća i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira

**Franceschi, Ivana**

**Doctoral thesis / Disertacija**

**2020**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:140807

*Rights / Prava:* In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-03-28**

*Repository / Repozitorij:*

Repository of Faculty of humanities and social sciences

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ

HUMANISTIČKE ZNANOSTI

Ivana Franceschi

# ZNAČAJKE OSOBNOSTI, MOTIVACIJA I SAMOEFIKASNOST KAO PREDIKTORI POSTIGNUĆA I SUBJEKTIVNE DOBROBITI UČENIKA I STUDENATA KLAVIRA

Doktorski rad

Split, 2019.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ

HUMANISTIČKE ZNANOSTI

Ivana Franceschi

# ZNAČAJKE OSOBNOSTI, MOTIVACIJA I SAMOEFIKASNOST KAO PREDIKTORI POSTIGNUĆA I SUBJEKTIVNE DOBROBITI UČENIKA I STUDENATA KLAVIRA

Doktorski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac

Komentor: red. prof. art. Jakša Zlatar

Split, 2019.

SADRŽAJ

ZAHVALA ..... 4
1. UVOD ..... 5
1.1. MOTIVI, MOTIVACIJA I MOTIVACIJSKE TEORIJE ..... 14
1.1.1. Motivacija u obrazovanju ..... 22
1.1.2. Motivacija u glazbenom obrazovanju ..... 32
1.1.3. Nastavnik kao važan motivacijski faktor ..... 38
1.1.4. Istraživanja u glazbenom obrazovanju ..... 47
1.1.5. Motivacija i glazbeno postignuće ..... 52
1.2. ZNAČAJKE OSOBNOSTI ..... 59
1.2.1. Osobinski pristup ličnosti ..... 59
1.2.2. Osobine ličnosti i motivacija ..... 63
1.2.3. Osobine ličnosti glazbenika ..... 65
1.2.4. Značajke osobnosti i glazbeno postignuće ..... 70
1.3. SAMOEFIKASNOST ..... 74
1.3.1. Samoefikasnost-teorija i primjena ..... 74
1.3.2. Uloga samoefikasnosti u obrazovanju ..... 76
1.3.3. Uloga samoefikasnosti u glazbenom obrazovanju ..... 78
1.4. SUBJEKTIVNA DOBROBIT ..... 81
1.4.1. Subjektivna dobrobit u kontekstu teorije samoodređenja ..... 83
1.4.2. Subjektivna dobrobit i bavljenje glazbom ..... 85
2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA ..... 89
3.METODA ISTRAŽIVANJA ..... 92
3.1. UZORAK ..... 92
3.1.1. Poduzorak učenika glazbene škole ..... 93
3.1.2. Poduzorak studenata klavira ..... 97
3.2. INSTRUMENTI ..... 100
3.3. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA ..... 109
4. REZULTATI I RASPRAVA ..... 110
4.1. DOBNE I SPOLNE RAZLIKE U VARIJABLAMA POSTIGNUĆA, SAMOEFIKASNOSTI, MOTIVACIJI I SUBJEKTIVNOJ DOBROBITI ..... 112
4.1.1. Dobne i spolne razlike u poduzorku učenika ..... 112
4.1.2. Dobne i spolne razlike u poduzorku studenata ..... 118

4.1.3. Razlike u mjerenim varijablama između poduzoraka učenika i studenata klavira ..... 125
4.2. Izraženost različitih vrsta motivacije kod učenika i studenata klavira ..... 128
4.2.1. Povezanost različitih vrsta motivacije s postignućima učenika i studenata klavira ..... 130
4.2.2. Povezanost osobina ličnosti, motivacije, samoefikasnosti i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira ..... 133
4.3. Uloga osobnih i obiteljskih značajki u objašnjenju motivacije i samoefikasnosti . 136
4.4. Uloga osobnih, obiteljskih i motivacijskih značajki u objašnjenju postignuća učenika i studenata klavira ..... 143
4.5. Uloga osobnih, obiteljskih i motivacijskih značajki u objašnjenju subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira ..... 152
4.6. ZAVRŠNA RASPRAVA ..... 160
5. ZAKLJUČAK ..... 168
6. LITERATURA ..... 170
7. PRILOZI ..... 189
7.1. Upitnik općih podataka (primjer za učenike) ..... 189
7.2. Kratka skala podrške roditelja ..... 191
7.3. Skala subjektivne sreće ..... 192
7.4. Upitnik samoefikasnosti pri sviranju i vježbanju ..... 193
7.5. Kontekstualna skala zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba ..... 194
8. SAŽETAK ..... 195
9. ABSTRACT ..... 198
10. ŽIVOTOPIS I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA ..... 201
11. ŽIVOTOPISI MENTORA ..... 203
izv. prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac, mentorica ..... 203
red. prof. art. Jakša Zlatar, komentor ..... 204

# ZAHVALA

„ Spiritus ubi vult spirat.“ (Ivan, 3:8)

„ Duh je obdaren sposobnošću volje.“

Ovaj rad o motivaciji, pokretačkoj energiji koja je toliko potrebna pri učenju i sviranju umjetničke glazbe, posvećen je učenicima i studentima glazbe, posebice klavira kao i njihovim nastavnicima, sa željom da ustraju u zajedničkom otkrivanju glazbene umjetnosti.

Zahvaljujem svojoj mentorici dr. sc. Ini Reić Ercegovac, profesorici psihologije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, koja me uvela u svijet psihologije obrazovanja, a time mi pružila i sasvim novi pogled na klavirsku pedagogiju kroz psihologiju glazbe. Hvala joj na pomoći i savjetima koje mi je pružala kroz cijeli doktorski studij, kao i na velikoj potpori pri izradi doktorskog rada.

Zahvaljujem komentoru, profesoru Jakši Zlataru, red. prof klavira na Muzičkoj akademiji u Zagrebu, koji me tijekom mog rada savjetovao i usmjeravao u glazbenom dijelu rada te pružio dragocjene savjete i uvid u literaturu klavirske pedagogije. Njegove ispravke, komentari i široko znanje o povijesti pijanizma u Hrvatskoj i svijetu, posebice o metodici i didaktici nastave klavira uvelike su mi pomogli u pisanju rada.

Zahvaljujem svojoj obitelji; sinu Luki i kćeri Katarini na strpljenju i razumijevanju zbog mog čestog odsustva, kao i majci i ocu koji su me podupirali da ustrajem do samog kraja doktorskog studija, bez obzira na svakodnevni posao i mnogobrojne obaveze.

Zahvale idu i mojim kolegama, također doktorantima sveučilišta iz Zagreba, Osijeka, Rijeke i Splita koji su bili veliki poticaj pri radu; savjetima, razmjenom literature i važnih informacija te prenošenjem vlastitih iskustava studiranja. Također zahvaljujem i doktorantima raznih europskih glazbenih akademija (Njemačka, Italija, Turska, Češka, Velika Britanija) sa doktorskog foruma u organizaciji EAS-a (Europian association for music in schools) u Latviji na kojem sam bila aktivni sudionik 2018. god. Kontaktima i suradnjom sam proširila znanje iz područja glazbene pedagogije i psihologije glazbe te dobila uvid u programe raznih doktorskih studija glazbenika u Europi.

Nadam se da će ovaj doktorski rad koristiti nastavnicima u instrumentalnoj pedagogiji, posebice nastavnicima klavira na glazbenim školama i akademijama, kao i njihovim učenicima i studentima u zajedničkom radu te što boljim školskim i akademskim postignućima.

……

# 1. UVOD

Tijekom posljednjih nekoliko desetljeća, u vremenu velikih ekonomskih, socijalnih i kulturoloških promjena te ubrzanog rasta novih tehnologija, odgoj i obrazovanje predstavljaju jedno od najvažnijih područja suvremenoga svijeta. Služenje računalom i internetom omogućilo je velike promjene u nastavnoj praksi. Potrebne obrazovne promjene na početku 21. stoljeća prepoznale su mnoge zemlje u Europi i svijetu započevši reforme svojih obrazovnih sustava, osuvremenjivanjem postojećih i izradom novih školskih i studijskih kurikuluma. Moderno obrazovanje stavlja težište na nastavu usmjerenu na učenike i ishode učenja, njihove kompetencije, postignuća te razvijanje konkretnih i primjenjivih znanja, neophodnih u aktualnom kontekstu pojavljivanja novih tehnologija. Ciljevi suvremene pedagogije uključuju služenje novim metodama podučavanja interdisciplinarnim i multimedijalnim pristupima. Te promjene općeobrazovnog školskog sustava odražavaju se i na specijalizirano glazbeno obrazovanje, koje u mnogim državama Europe i svijeta različito funkcionira.

Važnost kulture i glazbene umjetnosti u suvremenom društvu neupitna je pa i glazbeno obrazovanje također prolazi kroz reforme u skladu s globalnim promjenama. Prema Zlatar (2014), u Republici Hrvatskoj je oko 3% djece uključeno u glazbeno školovanje, dok je prosjek EU oko 4%. Također, zanimljiv podatak je, da su do 1990. godine u Hrvatskoj postojale 54 osnovne glazbene škole, 15 srednjih te jedna glazbena akademija u Zagrebu s područnim odjelima u Splitu, Osijeku i Rijeci. Nakon Domovinskog rata mreža osnovnih i srednjih glazbenih škola se širi, pa školske godine 2015/2016. podaci govore da u RH djeluje 60-ak osnovnih škola, 32 srednje glazbene škole, uz 20-ak privatnih osnovnih škola te četiri samostalne glazbene akademije u Zagrebu, Osijeku, Splitu i Puli (područni odjel Muzičke akademije u Rijeci je zatvoren i pripojen Glazbenoj akademiji u Puli akademske godine 2015/2016).

Prema zadnjim podacima Hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga za školsku godinu 2018./19. (www.hdgpp.hr/o-nama/dokumenti-clanovi), u Hrvatskoj djeluje ukupno 75 glazbenih i plesnih škola, od čega su 35 samostalne osnovne glazbene škole, a 40 srednje glazbene škole (osnovna škola i srednja škola zajedno). Broj upisanih učenika po stupnju školovanja je 20.384 učenika (u predškolskom programu 1.300, osnovnoj školi 16.653, pripremnom programu 457 i srednjoj glazbenoj školi 1.944 učenika). Najzastupljeniji

instrument je klavir, kojeg u školskoj godini 2018./2019. pohađa 5.832 učenika, zatim gitara koju uči 2.975 učenika te violina koju svira ukupno 1.778 učenika. U glazbenim i plesnim školama moguće je pohađati nastavu iz svih instrumenata, a po brojnosti učenika nakon tri najzastupljenija instrumenta (klavir, gitara, violina), slijede flauta, harmonika, klarinet, bisernica, violončelo, truba, saksofon, brač, udaraljke, trombon, oboa, viola, rog, kontrabas, harfa, mandolina, fagot, tuba, orgulje, blok flauta, eufonij i čembalo. Osim učenja instrumenata, moguće je pohađati i predškolski program osnovne glazbene i osnovne plesne škole, zatim solo-pjevanje, glazbenu teoriju u pripremnoj i srednjoj školi, a u plesnim školama klasični balet, narodni ples i suvremeni ples. Prema najnovijim podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja RH u Hrvatskoj u sustavu umjetničkih škola ima 94 osnovnih škola i 47 srednjih škola (https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/umjetničko-obrazovanje/umjetničko-obrazovanje/132).

Odnedavno i hrvatski sustav glazbenoga obrazovanja zahvaćaju velike kurikularne novine. Zadnje izmjene i dopune plana i programa glazbenih i plesnih škola za osnovne škole bile su 2006. godine, a za srednje glazbene škole 2008. godine. U izradi je novi kurikulum za umjetničke škole te plan i program glazbenih gimnazija (od 2015.), na kojemu radi niz stručnjaka i glazbenih pedagoga s različitih institucija iz cijele Hrvatske. Cilj je osuvremeniti nastavne planove i programe te ih približiti obrazovnim sustavima ostalih europskih zemalja, posebice u njegovom stručnom dijelu: nastavi instrumenta i teorijsko-glazbenim predmetima glazbenih škola. U Republici Hrvatskoj duga je tradicija usporednoga odgoja i obrazovanja u javnim državnim umjetničkim školama (za razliku od većine europskih zemalja, gdje se glazbeno obrazovanje odvija pretežno u privatnim školama i učilištima), koja je nedavno dobila i zakonski okvir (Zakon o umjetničkom obrazovanju, NN 130/ 11).

„Od ostalih umjetnosti, glazba se razlikuje po tome što ima svoj vlastiti odgojno-obrazovni sustav koji je po trajanju i podjeli na stupnjeve (predškolski, osnovni, srednji i visoki) sastavni dio školskog sustava Republike Hrvatske“ (MZOŠ, 2006: 4). U sklopu cjelovite kurikularne reforme, novi, tzv. umjetnički kurikulum, trebao bi zamijeniti još uvijek važeće programe koji su, posebno u srednjoj glazbenoj školi, preobimni i zahtjevni za učenike koji pohađaju usporedno dva školska programa (u odabranoj općeobrazovnoj i glazbenoj školi). Osim promjena nastavnog plana i programa te fokusiranja na ishode učenja i kompetencije učenika kao ključnih čimbenika nastavnog procesa, u posljednjem se desetljeću govori i o rasterećenju satnice, posebice u završnim razredima srednjih glazbenih škola. Temeljno je

pitanje koliko su programi prilagođeni učenicima i koje bi promjene trebalo uvesti da bi oni odgovarali potrebama i mogućnostima učenika.

Glazbene škole i akademije u Republici Hrvatskoj zadužene su za održavanje i prenošenje kulturno-umjetničkih vrijednosti te su stabilno financirane od strane države. Mreža osnovnih i srednjih glazbenih škola vrlo je dobro organizirana i u njima nastavu izvode visokoobrazovani stručnjaci pa su učenici i studenti glazbe u Hrvatskoj u tom smislu u prednosti u odnosu na neke europske zemlje, gdje se učenje instrumenta u osnovnoškolskoj dobi odvija isključivo privatnom podukom ili u privatnim glazbenim školama, a u formalno visoko obrazovanje uključuju se naknadno (tek na akademijama ili konzervatorijima). Ovakve primjere vidimo u glazbenom obrazovanju u Italiji, Velikoj Britaniji, Francuskoj, Njemačkoj i nekim drugim zemljama. U Hrvatskoj se osnovna glazbena škola pohađa uz osnovnu općeobrazovnu školu, što zahtijeva visoku motivaciju i ustrajnost, jer je učenik koji pohađa dvije škole značajno opterećen. Ipak, individualna nastava pruža mogućnost prilagođavanja procesa podučavanja i sadržaja rada učeniku, s obzirom na uzrast, mogućnosti i osobne značajke, kao i mogućnost formuliranja pedagoških strategija koje vode optimalnom razvoju i postignućima. Metodika nastave instrumenta neposredno prenosi tehničku izobrazbu i koncepcije umjetnosti glazbene interpretacije pa je nužno da nastavnik instrumenta svoju nastavu neprekidno obogaćuje novim saznanjima iz područja instrumentalne pedagogije i didaktike, kroz cijeloživotno obrazovanje. Posebnost specijaliziranog glazbenog obrazovanja je i u njegovoj dugotrajnosti te kontinuitetu, budući da glazbeno školovanje, koje može rezultirati profesionalnim bavljenjem glazbom, traje 15 godina. Glazbeno školstvo kao organizam u stalnom je kretanju pa ga treba neprestano pratiti, nadopunjavati i usklađivati s promjenama u glazbenoj pedagogiji, metodici, a sve prema potrebi i interesu glazbenog obrazovanja. Nove generacije učenika i studenata zahtijevaju drugačiji pristup podučavanju pa pedagozi u nastavi instrumenta moraju istraživati i primjenjivati učinkovitije strategije motiviranja, edukacije te osobnog i profesionalnog razvoja. Danas, kada mediji i tehnologije napreduju brže nego ikada, potrebno je osuvremeniti sustav umjetničko-obrazovnog područja, mijenjajući planove i programe, a također i prateći globalne trendove obrazovanja. Zbog brojnih okolnosti, sustavnije i radikalnije promjene glazbenog obrazovanja dolaze sporo i kasne za novim znanstvenim spoznajama, djelomično i zbog toga što ne postoji dostatan broj istraživanja i razvijenih teorijskih modela koji bi bili ključni za primjenu novih modela obrazovanja u

glazbenim školama. Prema nekim procjenama (Antić, 1993), zbog uvođenja novih tehnologija i usklađivanja kurikuluma obrazovnih sustava, proces promjene u cjelokupnom obrazovnom sustavu odvijat će se do sredine 21. stoljeća. Novi kurikulumi fokusirani su na ishode i kompetencije učenika i studenata, a suvremena nastava promiče aktivno i samoregulirano učenje. Nadalje, uz metakognitivne vještine, bitno je i razvijanje kreativnosti i kritičkog mišljenja. Koliko će se modeli nastave u glazbenim školama mijenjati i uklopiti u sve ove promjene ovisit će o brojnim čimbenicima, a svakako bi procesu stvaranja promjena trebalo pristupiti interdisciplinarno te osim glazbenih pedagoga uključiti i znanstvenike, odnosno stručnjake poput psihologa, pedagoga i sociologa.

Klavirska pedagogija ima u nas i u svijetu dinamičan i brz uspon. Nastava se, kao i u općeobrazovnoj školi, osuvremenila; brzi protok informacija i nove tehnologije modernizirale su nastavni proces. Klavirski seminari, radionice i natjecanja postali su izuzetno popularni kod učenika i studenata, a također i njihovih nastavnika, pa se tako još od osnovnoškolskog uzrasta talentirane učenike upućuje na razna natjecanja i usavršavanje. Kompleksno znanje i iskustvo nastavnika i profesora klavira prenosi se s generacije na generaciju, kroz razne pijanističke škole, od kojih ruska klavirska pedagogija svojim snažnim utjecajem djeluje i na našu sredinu (po ruskoj klavirskoj školi Nikolajev generacije naših učenika započele su klavirsku nastavu). Za optimalan razvoj pijanističko-pedagoških sposobnosti važni su didaktički i metodički postupci, izbor nastavnog programa prikladnog određenoj dobi i razvojnoj fazi učenika, neprekidno teorijsko proučavanje i usvajanje sustavnih principa vježbanja te njegovanje učenikove individualnosti. Nastavnik klavira mora biti dobar poznavatelj psihologije podučavanja. Osobitu pažnju zahtijevaju posebno talentirana i darovita djeca. Za razliku od većine predmetnih područja opće-obrazovne nastave i teorijskih predmeta, instrumentalna (i pjevačka), pa i klavirska nastava odvija se individualnom podukom. Odnos učenik - nastavnik određen je uskom suradnjom i zajedničkim muziciranjem, stoga je nastavnik jedan od glavnih izvora motivacije za uspješno bavljenje glazbom. Pozadina obrazovanja nastavnika varira od manje formalnog obrazovanih do onih s najvećim mogućim obrazovanjem i usavršavanjima. U novije vrijeme, s porastom glazbenih škola, akademija i raznovrsnih pristupa klavirskoj pedagogiji, diplomirani klaviristi, informirani su, koriste nove tehnologije, pa tako ulaze u nastavu sa širokim znanjem iz područja glazbene pedagogije. Na nastavi klavira nastavnik je odgovoran za interes i motivaciju svojih učenika kojima mora pokazati povjerenje u njihove

sposobnosti, potaknuti radoznalost, kao i aktivno sudjelovanje u radu, poduprijeti ih i očuvati samopouzdanje, odabrati adekvatni program prema interesu učenika i njihovoj osobnosti te uvoditi novosti i raznolikost u nastavu. Današnja praksa klavirskih pedagoga u Republici Hrvatskoj nije više pod utjecajem različitih tradicionalno prihvaćenih klavirskih škola, što je bila praksa još u prošlom stoljeću poput velikog utjecaja „ruske“, „njemačke“ ili kod nas „zagrebačke škole“, jer svaki pedagog podučava na temelju vlastitog iskustva prethodnog glazbenog obrazovanja i daljnjeg usavršavanja. U glazbenom obrazovanju danas, uz prisustvo modernih tehnologija, brzih razmjena informacija, mogućnosti stalnih usavršavanja učenika i nastavnika, metodika nastave klavira neprekidno se obogaćuje, mijenja i modernizira. Pri samom početku pedagoškog rada, kod mladih pedagoga nastavna praksa počinje najčešće imitacijom rada svojih prethodnih nastavnika ili preuzimanjem stila podučavanja koja se odvija usmenom predajom različitih mentora. Količina nastavne prakse od svega nekoliko tjedana tijekom studija na instrumentalnim odjelima glazbene akademije često je nedostatna za kvalitetno obrazovanje budućih nastavnika-pedagoga pa je cijeloživotno obrazovanje, sudjelovanje na različitim seminarima i neprekidno usavršavanje od velike važnosti za daljnji uspjeh u pedagoškom radu. U europskim zemljama i svijetu postoje brojna istraživanja posvećena instrumentalnoj pedagogiji što pokazuje da se ovom području pridaje velika pažnja potkrepljena znanstvenim radom. Nadamo se da će i ovaj rad biti doprinos takvim istraživanjima kod nas.

Klavirski pedagozi susreću se s najrazličitijim profilima učenika, od vrlo nadarenih do prosječnih, kao i djece sa slabijim glazbenim sposobnostima. Kod prvih se, koji su u manjini, učenje odvija bez poteškoća, zato što takve učenike već i sama glazba motivira na pažljivo vježbanje, a njihove im sposobnosti omogućavaju lakše svladavanje zadataka i brži napredak. Nastavnici klavira na osnovnoškolskoj razini od velikog su značaja za pravilan početak učenja, razvijanje kontinuiranog interesa za bavljenje glazbom, podučavanje efikasnog vježbanja, poticanje marljivosti i dosljednosti u radu. Upravo u ranoj fazi učenja i razvijanja glazbenih kompetencija jedan je od glavnih prediktora glazbene uspješnosti samoučinkovitost učenika koja određuje daljnji napredak i opredjeljivanje osnovnoškolaca za upis i pohađanje srednje glazbene škole. U srednjim glazbenim školama, srednjoškolci koji upisuju dva školska programa, nerijetko zbog velikog broja predmeta i obimnog nastavnog sadržaja odustaju od glazbene škole, što je kod pojedinih učenika šteta jer su pokazivali veliki talent. U pretrpanim rasporedima dviju smjena općeobrazovne i glazbene

škole (učenici su i ujutro i popodne na nastavi), nemaju vremena za svakodnevno vježbanje bez kojeg nema umjetničkog napretka. Na višim razinama obrazovanja složenost zahtjeva se povećava i od mladih glazbenika se očekuje sve kompleksnija razina sposobnosti, a sukladno tomu rastu i kriteriji umjetničkog izvođenja. Bogunović (2008) je utvrdila da značajno opadanje motiva postignuća počinje na uzrastu od 16 godina, kada većina učenika pohađa treći razred srednje glazbene škole. Učenici ovoga uzrasta procjenjuju vlastitu uspješnost te se opredjeljuju za daljnje studiranje i odabir željenog fakulteta. U svom istraživanju razvojnih promjena u strukturi unutrašnje motivacije adolescenata Harter (1981) iznosi nalaze o različitim aspektima ličnosti koji sudjeluju u motivacijskim procesima. Zapažen je pad unutrašnje motivacije i pomicanje prema vanjski motiviranom ponašanju. Jedan od razloga niže uspješnosti učenika su neoptimalni načini vježbanja koji uzrokuju poteškoće čije rješavanje oduzima puno vremena i uzrokuje demotiviranost učenika i, posljedično, nastavnika. Nastavnik u svojim pedagoškim strategijama mora neprekidno raditi na različitim koncepcijama motivacije i individualnom pristupu svakom učeniku, pazeći pritom na njihove značajke osobnosti koje su integrativni dio motivacije. Također mora kontrolirati efikasno vježbanje zadanih zadataka te isprobavati nove metode rada, prateći razvoj i njegujući dugotrajni interes za bavljenje glazbom. Iz svega navedenog, kao i iz proučavanja klavirske pedagogije u praksi, proizašli su i glavni ciljevi ovoga rada: istraživanje interesa, motivacije, osobina ličnosti i samoefikasnosti učenika i studenata klavira koji su promatrani kao prediktori njihove subjektivne dobrobiti i uspješnosti. U glazbenim školama na području Republike Hrvatske nisu sustavno provođena interdisciplinarna istraživanja koja bi imala za cilj otkrivanje prediktora veće uspješnosti i dobrobiti učenika klavira ili pak poteškoće koje rezultiraju opadanjem motivacije i odustajanjem od daljnjeg obrazovanja, a koje bi se mogle pripisati i nekim osobnim značajkama učenika. Početna ideja za odabir teme doktorskog rada na početku doktorskog studija bila je, zapravo, potaknuta proučavanjem same pedagoške prakse na vlastitoj nastavi klavira, nakon dvadeset godina radnog iskustva kao nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi. Naime, primjećeno je da se svake školske godine ispisuje određeni broj učenika u zadnjim razredima osnovne glazbene škole, kao i da već upisani učenici u srednjoj glazbenoj školi često odustaju od glazbenog obrazovanja. U drugom desetljeću 21. stoljeća kada su nove tehnologije „zavladale“ novim generacijama učenika i studenata, postavlja se pitanje koliko bavljenje klasičnom glazbom, uopće privlači današnju djecu i adolescente. Zanimaju li ih više druge slobodne aktivnosti poput sporta, plesa ili učenja stranih jezika i koliko slobodnog

vremena provode na društvenim mrežama ili drugim internetskim aktivnostima i sadržajima, umjesto da se posvete učenju i studiranju? Pitanja o motivaciji za vježbanjem i bavljenjem klasičnom glazbom, razlikama uspješnosti i učeničkih postignuća, kao i subjektivnoj dobrobiti, postala su predmetom moga interesa. U prvom istraživačkom radu doktorskog studija, kroz istraživanje koje je provedeno školske godine 2014./2015. u Glazbenoj školi „J.Hatzea" u Splitu, na uzrastu osnovne škole, potvrđeno je da od 90 upisanih učenika klavira u prvi razred osnovne škole, do petog razreda glazbenu školu napusti 40-ak učenika klavira, dakle gotovo polovica (Franceschi, 2015: 87). Ovaj rezultat potaknuo je daljnje bavljenje ovom problematikom u ostalim istraživanjima i na starijim uzrastima. Koji su glavni motivatori učenika u osnovnoj školi za nastavak školovanja u srednjoj glazbenoj školi, imaju li podršku roditelja te da li su samoefikasni u svakodnevnom vježbanju klavira kao i mnogobrojna pitanja o utjecaju školske sredine, sudjelovanju na natjecanjima i preopterećenosti školskih programa dali su mnoga objašnjenja učeničkog postignuća. Nadalje, istraživanje o motivaciji i interesu učenika srednjih glazbenih škola Splitsko-dalmatinske županije donijelo je nove podatke o broju učenika klavira upisanih u srednju glazbenu školu „ J. Hatzea", školske godine 2015/2016., kada srednju školu pohađa 19 učenika klavira (Franceschi 2016: 30). Ovaj podatak kompariran je nakon četiri godine, prema podacima glazbene škole „ J. Hatzea" o upisima učenika srednje glazbene škole u školskoj godini 2019./2020. Najnoviji podaci pokazuju da na klavirskom odjelu srednje glazbene škole „J.Hatzea" klavir kao glavni predmet pohađa samo 9 učenika. Razlozi ovakve pojave opadanja broja učenika su kompleksni te iziskuju temeljitije i dugoročnije bavljenje ovim problemima, u okvirima psihologije obrazovanja i psihologije glazbe, od strane psihologa, ali i pedagoga-praktičara. Na pojedinim glazbenim školama ne postoje zaposleni psiholozi (tek u rijetkima), a istraživanja glazbene prakse u glazbenim školama i na akademijama u Hrvatskoj su skromnog opsega. Ova i slična glazbenopsihološka i pedagoška istraživanja od velikog su značaja za glazbene pedagoge i poboljšanje glazbene prakse kao i cjelokupnog glazbeno-obrazovnog sustava. Znajući važnost psihologijskih i pedagogijskih spoznaja za obrazovanje, nastavnici bi trebali poznavati određene psihologijske i pedagogijske teorije i istraživanja te primjenjivati nove spoznaje u pristupima učenju i modelima podučavanja. S obzirom na nedostatno primjenjivanje suvremenih spoznaja iz područja psihologije odgoja i obrazovanja u podučavanju klavira, ideja doktorskog rada bila je interdisciplinarnim pristupom i primjenom glazbeno-psiholoških spoznaja, u pet najvećih glazbenih škola i sve četiri glazbene akademije u Hrvatskoj, istražiti motivacijske čimbenike

učenja i postignuća te uspješnosti, kao i subjektivnu dobrobit učenika i studenata klavira. Rezultati koji su prikupljeni ovakvim istraživanjem mogli bi imati praktičnu vrijednost za nastavnike klavira jer doprinose boljem razumijevanju motivacije i učeničkog postignuća te pojašnjavaju vezu s nekim značajkama ličnosti i samoefikasnosti. Sve to može doprinijeti kvalitetnijem radu nastavnika te prepoznavanju individualnosti učenika i studenata klavira kao važnog dijela sviranja i napredovanja u glazbenom školovanju. Nadalje, rezultati istraživanja mogu pozitivno utjecati na nove načine poticanja motivacije za postignućem, ne samo učeničke već i visokoškolske. Glazbeno podučavanje je posebna grana u kojoj bi se motivacija trebala proučavati, posebice u bavljenju instrumentalnom glazbom. Ovaj rad zahvaća i možda najznačajnije područje razvojnog procesa budućih profesionalnih glazbenika - vježbanje i samoefikasnost, kao temelj kvalitetnog i progresivnog napretka i ustrajnosti u bavljenju glazbom. Također, rad se bavi i proučavanjem dobrobiti i osobnog zadovoljstva, odnosno sreće učenika i studenata klavira, pokušavajući utvrditi koliko su djeca i mladi koji pohađaju glazbene škole (i kasnije, akademije) zapravo zadovoljni izborom svoga glazbenog školovanja te donosi li uloženo vrijeme u vježbanje i bavljenje glazbom zadovoljstvo i željene rezultate. Kako u klavirskoj pedagogiji u Republici Hrvatskoj postoji mali broj istraživanja sličnog sadržaja, a i zastupljenost spoznaja iz psihologije obrazovanja je skromna u odnosu na ostale europske zemlje, ovaj rad bi mogao biti koristan učenicima i studentima klavira te pružiti nova saznanja nastavnicima pokušavajući odgovoriti na pitanja zašto su neki učenici uspješniji, dok neki odustaju te koji su motivacijski čimbenici koji ih zadržavaju na zahtjevnom putu bavljenja glazbom, a koji su čimbenici koji utječu na učenike da se ispisuju iz glazbenih škola.

Ovaj rad bavi se integrativnom i neposrednom ulogom motivacije i samoefikasnosti u školovanju glazbenika klavirista obuhvaćajući dvije važne skupine: učenike u dobi od 13. do 18. godine (od petog razreda osnovne glazbene škole do četvrtog razreda srednje škole) te studente u dobi od 19. do 26. godine starosti (od prve do pete godine glazbene akademije). Rad je potaknut željom da nastavnici spoznaju važnost motivacije i prepoznaju različitost osobnih značajki učenika, kao i koliko je važno razviti učeničku samoefikasnost u vježbanju, pratiti razvoj sviračkih vještina i uvijek primjenjivati nove i zanimljive strategije podučavanja. Motivacija je ključ u savladavanju programa mladih glazbenika, a ima i ključnu ulogu u zadržavanju učenika u dugogodišnjem procesu učenja i savladavanja sviranja instrumenta. Kao što je već napomenuto, a imajući na umu kako u našoj

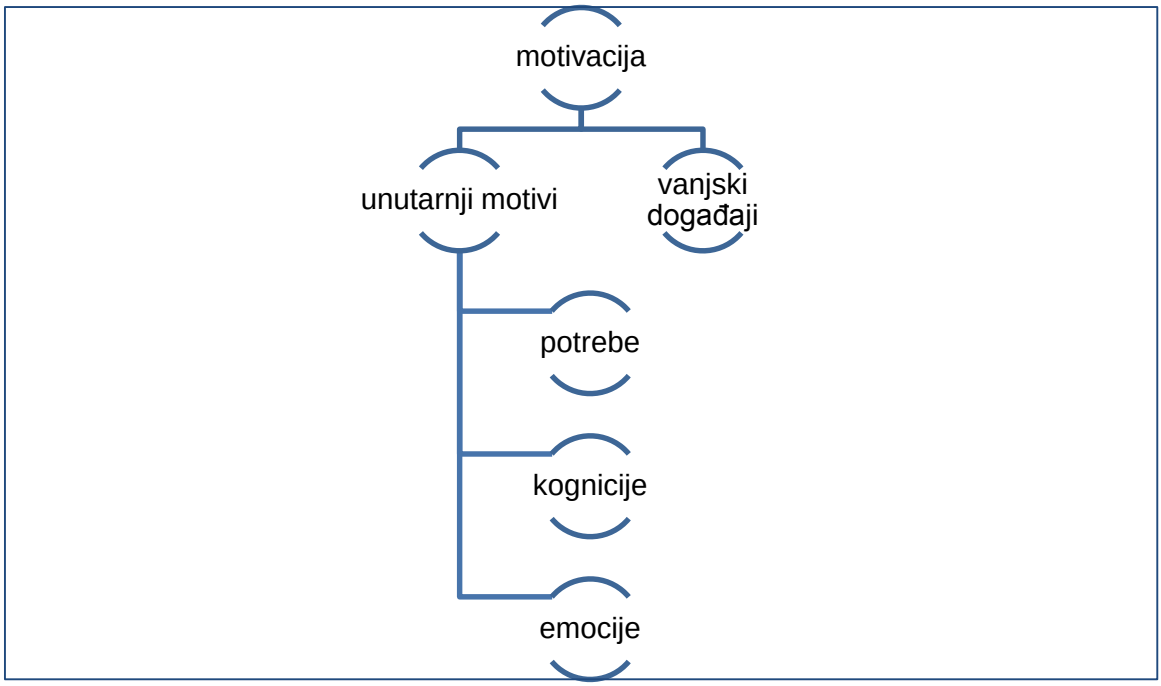
instrumentalnoj pedagogiji postoji vrlo malo glazbeno-psiholoških istraživanja i njihove primjene u nastavničkoj praksi, rezultati ovoga rada mogli bi doprinijeti klavirskoj pedagogiji, kako u teorijskom i metodološkom smislu, tako i u praktičnom. Osobito se to odnosi na unapređenje određenih segmenata nastave, prije svega na motiviranje učenika, prepoznavanje individualnih razlika te efikasnije podučavanje u raznim fazama glazbenog razvoja, od osnovnih i srednjih glazbenih škola do glazbenih akademija.

## 1.1. MOTIVI, MOTIVACIJA I MOTIVACIJSKE TEORIJE

U svakodnevnom životu i u različitim područjima ljudskog djelovanja često se upotrebljava riječ motivacija koja dolazi iz latinskog glagola „movere“ (kretati se, gibati se). Motivacija je opći termin koji se odnosi na pobuđivanje, održavanje i usmjeravanje ponašanja organizma prema nekom cilju. Pri pokušaju definiranja termina motivacije, teško ga je objasniti jednoznačno jer sadrži mnogobrojne aspekte. U znanstvenoj se literaturi uz pojam i objašnjavanje motivacije navode srodni pojmovi poput nagona, instinkta, impulsa, potreba, težnji, želja, interesa, ciljeva, emocija i drugih. Pojam motivacije je, dakle, u većoj mjeri apstraktna kategorija pomoću koje se objašnjavaju pojedinačni aspekti ljudskog ponašanja i aktivnosti.

Psihologija motivacije bavi se pronalaženjem razloga zašto i u kojim okolnostima netko nešto radi, pojašnjava prave razloge poticaja koji usmjeravaju pojedinca k određenom cilju te objašnjava razlike u ljudskom ponašanju proučavajući njegov smjer, ustrajnost i intenzitet. Prema Beck (2003:5), „motivacija je teorijski pojam koji objašnjava zašto ljudi (ili životinje) izabiru određeni način ponašanja u određenim okolnostima. Organizmi se približavaju cilju ili se bave nekim aktivnostima za koje očekuju pozitivne ishode, a izbjegavaju aktivnosti za koje očekuju da će ih dovesti do neugodnih ili odbojnih ishoda“. Složenost proučavanja ljudske motivacije moguće je pronaći i u tome što se ona odnosi na afektivno-emocionalno područje (unutarnja stanja sreće, zadovoljstva, ugodna uzbuđenja), kao i kognitivno područje (nizovi misli, povezivanje sadašnjih ciljeva prema ostvarivanju širih i viših ciljeva, razumijevanje sebe i svijeta oko sebe). U vlastitom doživljavanju postoje različita motivacijska stanja u kojima pojedinac nečemu teži, nešto hoće ili ga nešto privlači. Kad je riječ o motivaciji u najrazličitijim kontekstima, najčešće se promišlja o unutarnjim stanjima čovjeka i njegovim nastojanjima koji vode određenim ciljevima. Unutrašnja volja, htijenje, želje i nadanja vode do akcije i djelovanja, a aktivnim ponašanjem, naporom i ustrajnošću dolazi se do ciljeva.

Motiv je unutarnji proces koji energizira i usmjerava ponašanje, a može se odnositi na potrebe, kognicije ili emocije (Reeve, 2010). Na Slici 1. prikazana je hijerarhija četiriju izvora motivacije prema Reeveu:



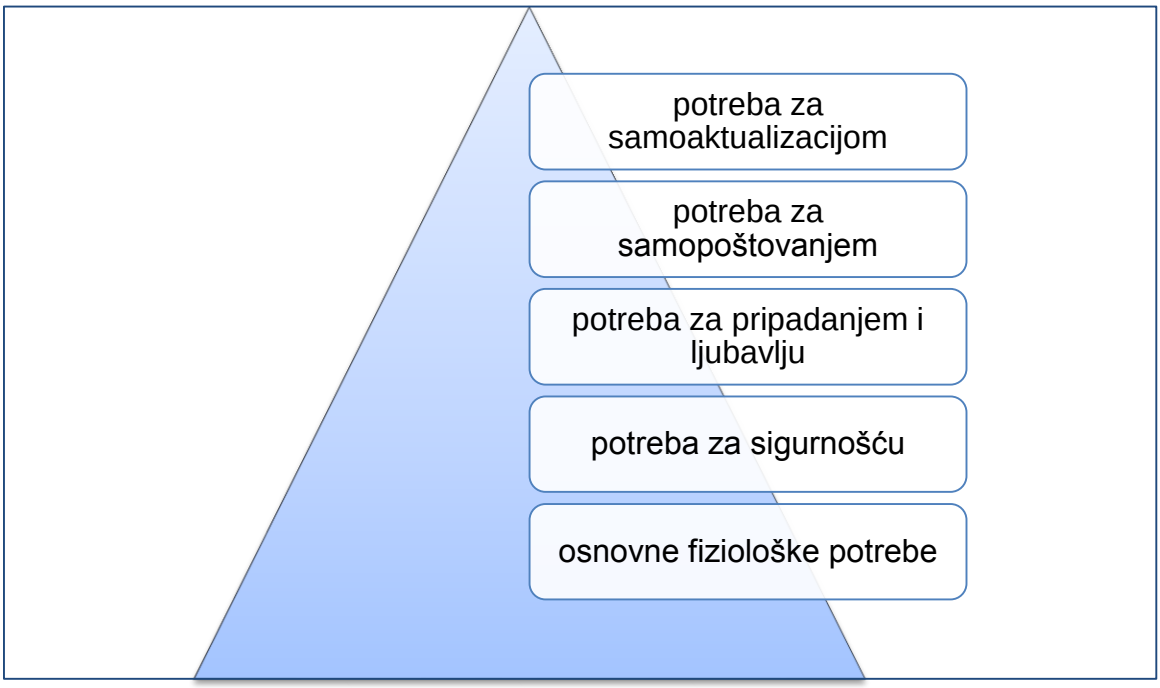

*Slika 1. Hijerarhija četiriju izvora motivacije (prema Reeve, 2010 )*

Na Slici 1. se vidi kako motivi mogu biti fiziološke potrebe (primjerice glad) ili psihološke (primjerice pripadanje ili autonomija), dok se kognicije odnose na psihološke fenomene kao što su vjerovanja, očekivanja ili samopoimanje koji proizlaze iz načina razmišljanja neke osobe (Reeve, 2010). Emocije su kratkotrajni subjektivno-fiziološko-funkcionalno-izražajni fenomeni koji usklađuju reakcije prilagodbe na važne događaje u životu povezujući osjećaje, fiziološku pripremljenost, funkciju te ekspresiju čime omogućavaju prilagođeno reagiranje na važne događaje u životima ljudi (Reeve, 2010).

Motivacija je oduvijek privlačila pažnju psihologa, pedagoga, filozofa i biologa. Tako su nastale različite teorije koje su motivaciju proučavale iz različitih perspektiva pa, primjerice, Reeve (2010) navodi čak 24 specifične motivacijske teorije, dok Vizek Vidović, Vlahović Štetić, Rijavec i Miljković (2003) navode podjelu na primarne teorije ili teorije potreba te sekundarne ili kognitivističke teorije. Teorije potreba uključuju osnovne fiziološke ili psihološke potrebe svakog organizma poput hrane, zraka i sna pa motivaciju vide kao ponašanje uzrokovano tim potrebama. Kognitivističke teorije temelje se na spoznaji o vlastitim postignućima, iz čega proizlaze stavovi, želje, samoostvarenje, samokontrola i motivacija.

Jedna od najstarijih teorija potreba je teorija nagona (Woodworth, 1918), prema kojoj su nagoni zapravo unutrašnje sile koje održavaju homeostazu u organizmu neophodnu za preživljavanje. Teorija socijalnih potreba (Murray, 1938, prema Vizek Vidović i sur., 2003), kao i teorija nagona, govori o neravnoteži kao izvoru motivacije. Međutim, prema teoriji socijalnih potreba, neravnoteža nastaje na psihološkoj, a ne fiziološkoj razini.

Jedna od najpoznatijih teorija potreba je teorija A. Maslowa iz 70-ih godina prošlog stoljeća koja je dugo vremena bila najcitiranija motivacijska teorija te je našla široku primjenu u različitim kontekstima (školskom, akademskom, radnom i drugima). Maslow je potrebe razvrstao na fiziološke i psihološke u imaginarnoj piramidi od pet razina. Podijelio ih je na fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem, potrebe za poštovanjem i samopoštovanjem te potrebe za samoostvarenjem (Slika 2). Kada su egzistencijalne potrebe koje se nalaze na dnu piramide zadovoljene, čovjek teži ostvarenju psiholoških potreba. Potreba za pripadanjem ostvaruje se pomoću bliskih osoba, prijatelja, pripadanjem određenoj skupini ili obitelji te u zajednici sa životnim partnerom. Potreba za poštovanjem i samopoštovanjem odnosi se na ambicije i priznanje od strane drugih za svoje uspjehe i postignuća. Potreba za samoostvarenjem teži za realiziranjem samoga sebe osobnim razvojem, za korištenjem vlastitih mogućnosti, talenata i ispunjenju vlastitih vizija i želja.




*Slika 2. Hijerarhija ljudskih potreba (prema Maslow, 1976)*

Samoostvarene su one osobe koje, između ostaloga, lakše opažaju i percipiraju okolinu, prihvaćaju sebe i druge, usmjerene su rješavanju problema, imaju ispunjujuće odnose s drugima, usmjereni su pomaganju i socijalno su osjetljive, kreativne su i realiziraju sve svoje potencijale (Maslow, 1976).

Postoje različite kognitivne teorije motivacije, a svoju primjenu imaju najviše u području odgoja i obrazovanja te profesionalnom razvoju. Prema teorijama kognitivne usklađenosti, motivacija proizlazi iz odnosa između kognicija i ponašanja (Vizek-Vidović i sur., 2003). Ove teorije odnose se na kognitivne elemente kao što su spoznaje, razmišljanja i očekivanja. Ističe se, primjerice, teorija ravnoteže (Heider, 1946) te Festingerova teorija kognitivne disonance (Festinger, 1957). Uravnotežena slika o sebi, drugima i događajima oko sebe karakterizira teoriju ravnoteže, dok teorija kognitivne disonance polazi od odnosa ponašanja, stavova i vlastitih uvjerenja koji mogu biti sukladni i nesukladni. Nesklad se može javiti između vlastitih vrijednosti, stavova, uvjerenja i postupaka, što može dovesti do mijenjanja uvjerenja ili ponašanja kako bi se postigla ravnoteža.

John W. Atkinson 60-ih godina 20. stoljeća postavio je zajedno s Raynorom dispozicijsku teoriju potreba, prema kojoj su se potrebe razvile u trajnije osobine ličnosti zahvaljujući sustavnom ranom potkrepljivanju i socijalnom učenju (Vizek-Vidović i sur., 2003). Atkinson smatra da se ljudi međusobno razlikuju prema istaknutosti triju temeljnih motiva: postignuću, prihvaćenosti i utjecaju. Motiv za postignućem odnosi se na težnju pojedinca da neki zadatak ili aktivnost obavi što bolje može. Motiv za prihvaćenošću odnosi se na potrebu za prijateljstvom i podrškom od strane drugih, a motiv za utjecajem odnosi se na težnju da pojedinac uspostavi kontrolu nad svojom okolinom i onim što mu se događa. Važno je naglasiti da nemogućnost zadovoljenja tih motiva, barem na nekoj razini, dovodi do frustracije i gubitka samopouzdanja. Atkinson je prepostavio da se motivacija za postignućem može prikazati kao ishod sukoba dviju težnji: težnje za postizanjem uspjeha i težnje za izbjegavanjem neuspjeha. Težnja za uspjehom ovisi o tome koliko je kod pojedinca izražen motiv za uspjehom i koliko mu je privlačan cilj kojem teži. Što je motiv za uspjehom veći, a cilj privlačniji, to je izraženija težnja za postizanjem uspjeha. Težnja za izbjegavanjem neuspjeha stavlja u prvi plan vjerojatnost neuspjeha i njegovo izbjegavanje. Osobe koje imaju visoko izraženu težnju za postizanjem uspjeha i nisku težnju za izbjegavanjem neuspjeha, imaju i visoku motivaciju za postignućem stoga biraju čak i vrlo

teške zadatke, za koje smatraju da će im donijeti veće postignuće. Manje motivirane osobe izabiru lakše zadatke jer tako lakše izbjegavaju neuspjeh.

Teorija socijalne kognicije uključuje dva stajališta: ljudsko ponašanje temelji se na vlastitom iskustvu i njegovim posljedicama te opažanju drugih ljudi i njihovih postupaka (i posljedica), odnosno na imitaciji (Vizek-Vidović i sur., 2003). Prema toj teoriji motivacija je pod utjecajem očekivanja pozitivnog ishoda i samoučinkovitosti, odnosno uvjerenja da pojedinac može ostvariti vlastite ciljeve. Oni se iznova grade sa svakim novim zadatkom, a za njihovo ostvarivanje važna je povratna informacija drugih osoba.

Široko primjenjivana motivacijska teorija je i teorija cilja Edwina A. Lockea. Ovdje je glavna varijabla kojom se objašnjava motivacija cilj, pa ga je stoga najvažnije znati dobro postaviti. Locke je u svojim istraživanjima došao do spoznaje da specifični i teški ciljevi vode do boljeg postignuća nego nejasni i lagani ciljevi. Ljudi su motivirani kada točno znaju što im je cilj; pritom trebaju jasne putokaze i česte povratne informacije o napredovanju. Locke je također utvrdio pet principa postavljanja ciljeva kako bi bili motivirajući, a to su:

- jasnoća (ciljevi moraju biti mjerljivi, jasni, specifični, s prihvatljivim vremenskim rokom)
- izazov (ako je zadatak kojeg pojedinac treba obaviti prelagan ili ako smatra da nije važan, nema izazova, odnosno ako cilj nije značajno postignuće, onda nije motivirajući)
- predanost cilju (cilj treba biti prihvaćen, a ne nametnut)
- povratna informacija (služi kao poticaj i nužna je, jer se razjašnjavaju očekivanja, prilagođava se težina cilja, a može biti i nagrada)
- kompleksnost (vrijeme za dosezanje cilja mora biti prilagođeno njegovoj težini)

„Da li je bolje da si postavimo težak ili lagan cilj?“ (Locke, 1968:29) jedno je od važnijih pitanja Lockeove teorije cilja, gdje on kroz ovu bitnu koncepciju u mnogim područjima ljudskog djelovanja obrazlaže da cilj mora biti dosežljiv i realan, mora motivirati, a ne frustrirati. Također smatra kako je nepostizanje nikakvog cilja više demotivirajuće od postavljanja prelakog cilja. Ciljevi usmjeravaju pažnju i zalaganje na one aktivnosti koji doprinose ostvarenju ciljeva pri čemu zahtjevniji ciljevi vode većem zalaganju te pozitivno utječu na ustrajnost u ponašanju.

U novije se vrijeme, u okviru motivacije, sve veća pozornost pridaje izučavanju uzoraka ili profila ciljnih orijentacija. Ciljevi postignuća predstavljaju uzroke osobnih uvjerenja vezanih uz razloge za uključivanjem u situacije postignuća i stoga određuju okvir unutar kojeg pojedinci evaluiraju događaje i reagiraju na njih (Ames, 1992; Dweck i Leggett, 1988). Pojedinci se razlikuju ovisno o tome kojem cilju (ili ciljevima) pridaju veću važnost i težinu. Ciljne orijentacije objašnjavaju individualne razlike u nizu kognitivnih, emocionalnih i ponašajnih ishoda u obrazovnom okruženju pa tako postoje učenici i studenti različitih profila ciljnih orijentacija, kao što su pretežito orijentirani na izbjegavanje truda, prosječno orijentirani na izbjegavanje truda (indiferentni) i dominantno orijentirani na učenje. Istraživanja su pokazala kako sukladno dobi učenika opada intrinzična motivacija, pa tako i važnost ciljeva poput zalaganja i znanja. Ispitivanja spolnih razlika pokazala su da su učenice u odnosu na učenike motiviranije ciljevima znanja i socijalnim odnosima dok su učenicima važniji vanjski ciljevi poput pohvala i nagrada (Anderman i Anderman, 1999; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013; Rusillo i Casanova Arias, 2004).

Među motivacijskim teorijama u novije vrijeme ističe se teorija samodeterminacije (SDT), koja je primjenjivana u mnogim područjima, a čiji su osnivači Richard Ryan i Edward Deci. To je široka teorija koja obuhvaća i pitanja osobnosti i motivacije, a objašnjava postizanje autonomno regulirane motivacije kao procesa internalizacije tijekom kojeg se zadovoljavaju potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanošću. Deci i Ryan (2000) razvili su teoriju samoodređenja kako bi rastumačili kontinuum samoregulacije motivacije koja se kreće od amotivacije preko različitih stupnjeva ekstrinzične motivacije do intrinzične motivacije i zapravo je jedna od rijetkih teorija koja se koristi konstruktima intrinzične i ekstrinzične motivacije i koja opisuje proces transformacije jedne u drugu. Primjenjivana je u kontekstu radne motivacije i postizanja boljih učinaka na poslu jer je dokazano da autonomna motivacija za rad dovodi do kompleksnog i kreativnog učinka i zadovoljstva obavljenim poslom, odnosno do više subjektivne dobrobiti pojedinca. „Najvažnija distinkcija u teoriji samodeterminacije je ona između autonomne i kontrolirane motivacije. Kod autonomno motiviranih, njihovo iskustvo predstavlja želju i samopotvrđivanje u osobnom djelovanju, dok naprotiv, kontrolirana motivacija sadrži vanjsku regulaciju u kojoj ponašanje ovisi o vanjskim utjecajima (nagrade ili kazne) i parcijalno je uvjetovana faktorima kao što su motiv dokazivanja ili izbjegavanje srama“ (Deci i Ryan, 2008: 182). Iako ova teorija postoji od 70-ih godina prošlog stoljeća, razvila se u osamdesetima, a

posljednjeg se desetljeća sve češće koristi u različitim poljima kao što su sport, obrazovanje, roditeljstvo, međuljuski odnosi, radni učinak, briga o zdravlju, čak i u psihoterapiji. Još 70-ih godina prošlog stoljeća, Deci (1972) je u svojim istraživanjima došao do otkrića da intrizična i ekstrinzična motivacija stoje u složenom odnosu. Ispitivanja su uključivala i eksperimentalni učinak materijalnih nagrada pa je zaključeno da uvođenje vanjskih nagrada umanjuje intrinzični interes, ako je prethodno postojao, tj. motivacija ne raste nego se zapravo umanjuje pod utjecajem vanjskih izvora motivacije. Deci i Ryan (1985) 80-ih su godina proširili svoju mrežu istraživanja na radno ponašanje i učinak te primijenili teoriju kognitivne evaluacije kojom se efekt uvođenja nagrade objašnjava umanjenim osjećajem autonomnosti u aktivnosti gdje je već bila prisutna intrinzična motivacija. Pronašli su da uvođenje kazne umanjuje osjećaj kompetentnosti, što za posljedicu ima pojavu amotiviranosti. Posljednja dva desetljeća teorija samodeterminacije široko se primjenjuje u istraživanjima i postaje prepoznatljiva u Europi i svijetu. Bavi se pitanjima osobnog razvoja, samoregulacije, psihološkim potrebama, životnim ciljevima, aspiracijama, energijom i vitalnošću, odnosom kulture i motivacije, sredine i motivacije te ljudskim ponašanjem i dobrobiti. Iz SAD-a su se proširila istraživanja u obrazovanju i na škole u drugim zemljama, baveći se vrstama motivacije koje mogu biti prediktori školskog uspjeha objašnjavajući razlike između autonomne i kontrolirane motivacije.

Na području motivacije tijekom zadnjih desetljeća, kao što je prikazano, razvile su se brojne teorije i modeli od kojih neki imaju primjenu u različitim područjima ljudskog djelovanja, a neke su usmjerene na radni kontekst ili obrazovanje. U ovom su poglavlju ukratko predstavljene neke od teorija motivacije koje imaju svoju primjenu i u području odgoja i obrazovanja. Određene vrste motivacije rezultiraju boljim i povoljnijim ishodima od drugih. Ključne značajke motivacije su vrsta i intezitet koji se kreće od nepostojanja motivacije (demotiviranost), preko minimalne i umjerene razine, do visoke i iznimno visoke razine. Osim prema intenzitetu, pojedinci i njihovo ponašanje razlikuju se i prema vrsti ili kvaliteti motivacije. Pri pokušaju objašnjavanja zašto pojedinci rade ono što rade ili što uzrokuje njihovo ponašanje, moguće je pronaći odgovore na temelju brojnih teorijskih pristupa motivaciji, od kojih su neki ukratko predstavljeni u ovom poglavlju. Poznavajući motivacijske teorije, moguće je razumjeti ljudsko ponašanje te saznati više o težnji pojedinca za postignućem i moći, kao i o želji za ovladavanjem raznim vještinama, a jednako tako i o emocijama poput straha i ljutnje, njegovanju talenata i promicanju kreativnosti, razvijanju

interesa i kompetencija te planiranju i postavljanju ciljeva. Dobre i primjenjive motivacijske teorije u praksi su koristan alat za rješavanje problema s kojima se susreću osobe uključene u međuljudske odnose u kojima teže za postignućem. Među njima su zaposlenici, poslodavci, nastavnici, učenici, studenti, sportaši, treneri, roditelji, terapeuti, klijenti i drugi. Motivacija je važna u ostvarivanju kratkoročnih i dugoročnih ciljeva, ali i zato što može pomoći u predviđanju onih životnih ishoda koji su pojedincu izrazito važni, uključujući kvalitetu onoga što pojedinac radi za svoju osobnu dobrobit.

### 1.1.1. Motivacija u obrazovanju

Cilj proučavanja motivacije u kontekstu odgojno-obrazovnog procesa je prvenstveno razumijevanje motivacije sudionika tog procesa (učenika i nastavnika). To podrazumijeva otkrivanje izvora motivacije, kao i strategija koje bi mogle osnažiti motivaciju, kako učenika, tako i nastavnika. S obzirom na to da je poznato kako je motivacija učenika jedan od najvažnijih čimbenika postignuća, znanstvenici (i praktičari) pokušavaju primijeniti određene motivacijske pristupe u objašnjavanju postignuća učenika. U tom su se kontekstu najučinkovitijima pokazale kognitivne teorije motivacije, teorije ciljnih orijentacija, intrinzična i ekstrinzična motivacija te motivacija u kontekstu samodeterminacije. U obrazovanju se razumijevanje motivacije i teorije o motivaciji mogu primijeniti kako bi se unaprijedio angažman učenika i studenata u nastavnom procesu i procesu učenja te kako bi nastavnici osnažili motivaciju na različitim poljima interesa učenika i studenata. Razumijevanje motivacijskih principa pomaže i edukaciji nastavnika. Oni tada mogu uspješnije motivirati učenike i studente, izgrađivati povjerenje i povezanost s učenicima, stvarati poticajnu klimu te poboljšavati uspješnost i sveukupnu dobrobit i zadovoljstvo u zajedničkom učenju i radu.

Da bi bili uspješni u učenju, oni koje se podučava moraju biti motivirani. Kod male djece (tijekom druge i treće godine života) još se ne može govoriti o motiviranosti u pravom smislu. Tek u predškolske djece izgrađuje se psihička struktura što je nazivamo motivacijom (Furlan, 1990). Postupno se pojavljuju pravi motivi, tj. psihički pokretači različitih aktivnosti. Motiva ima mnogo, a najpoznatija je njihova podjela na unutarnje (intrinzične) i vanjske (ekstrinzične). Druga je podjela na biotičke (obiteljska okolina) i društvene ili socijalne motive. Učenici osnovne škole najprije su motivirani vanjskim ili ekstrinzičnim motivima, pri čemu dijete nastoji postići uspjeh kako bi ugodilo roditeljima ili nastavnicima, zbog čega su potrebne mnoge pohvale i poticaji kod djece predškolske i rane školske dobi. Sredinom osnovnog školovanja motiviranost se mijenja pa učenicima više nije toliko važno što o njihovoj uspješnosti misle roditelji i nastavnici koliko je važno što o tome kažu njihovi vršnjaci u razredu, što je posljedica promjene dječje identifikacije i normativnih razvojnih promjena tijekom adolescencije. Prelaskom u srednju školu, još više raste važnost vršnjačkog utjecaja i odobravanja dok se sredinom i/ili krajem srednjoškolskog obrazovanja adolescenti počinju sve više zanimati samo za sebe, tj. tražiti svoj identitet. U tom razdoblju postaju važni i zanimljivi sami sadržaji učenja, usvajaju se brojne informacije, šire spoznaje

te se budi unutrašnja ili intrinzična motivacija za određene sadržaje. Tada se također u mladih pojavljuju motivi vezani uz izbor budućega zanimanja i profesionalnog obrazovanja. „U srednjim školama profesionalni motivi počinju dominirati, dok na visokoškolskom studiju na učenje ne potiče samo jedan motiv, nego više njih, pa se tu može govoriti o polimotiviranosti“ (Furlan, 1990:65). Prema ruskim psiholozima u istraživanju motivacije studentske populacije, motivi se klasificiraju na: općesocijalne motive (svijest o širim društvenim potrebama, društvenoj korisnosti visoko obrazovanih kadrova), znanstveno-spoznajne motive (razumijevanje teorijskih struktura), profesionalne motive (stjecanje specijaliziranih profesionalnih znanja i vještina, težnja što većoj pripremljenosti za buduću profesiju) i individualno-utilitarne motive (stjecanje uvjeta za brže zapošljavanje i lakše rješavanje osobnih problema) (Furlan, 1990). U studenata je od svih ovih motiva najviše izraženo djelovanje motiva buduće profesionalne uspješnosti i kompetentnosti budućeg zanimanja. Na temelju ukratko opisanih razvojnih faza u obrazovanju djece i mladih, moguće je zaključiti da se motivacijski faktori u osnovnoškolskom učenju, srednjoškolskom učenju i kasnije visokoškolskom, u mnogočemu razlikuju.

„Prema suvremenim teorijama, motivacija se u akademskom kontekstu definira kao unutarnje stanje koje izaziva, održava i usmjerava ljudsko ponašanje postizanju nekog cilja te ima temeljnu ulogu u učenju“ (Vizek Vidović i sur., 2003). Podjela na ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju dugo je dominirala u proučavanju motivacije u školskom kontekstu, pri čemu je tradicionalno-predavačka nastava poticala uglavnom ekstrinzičnu motivaciju. „Takva nastava temeljila se na bihevioristično-kognitivnom pristupu u okviru kojeg je bihevioristička teorija isticala važnost ekstrinzične motivacije koja nastaje putem sekundarnih potkrepljivača“ (Brown, 1998: 35). Bihevioristička je paradigma u odgojno-obrazovnom kontekstu naglašavala važnost nagrada i pohvala u vidu ocjena i drugih materijalnih i ne-materijalnih poticaja, kao tipičnih primjera ekstrinzičnih motivatora. Suvremeni pak pristupi pridaju značajniji naglasak intrinzičnoj motivaciji učenika, a naglašava se i važnost socio-emocionalnog okruženja koje pruža mogućnost kontrole osobnih i okolinskih čimbenika. Palekčić (1985) ističe obilježja intrinzično-motivirane aktivnosti učenja: kvalitetu naučenog, trajnost naučenog, transfernu vrijednost, pažnju i koncentraciju te usredotočenost mentalne aktivnosti na sadržaj. Govoreći o motivaciji, potrebno je spomenuti i teorije o samoregulaciji ili samokontroli učenja koje su od velike važnosti za kvalitetu učenja. Samoregulacija učenja tumači se kao vještina koja se stječe i

gradi tijekom školovanja, izravno, u pozitivnom školskom okruženju. Samoregulaciju čine razmišljanja, osjećaji i djelovanja koja su planirana i koja se ciklički prilagođavaju postizanju osobnih ciljeva (Sorić i Vulić Prtorić, 2006). Proces samoregulacije odvija se u nekoliko faza: od promišljanja, preko kontrole izvedbe koja se odvija tijekom djelovanja (ponašanja), do refleksivne faze nakon djelovanja. Glavno obilježje samoreguliranog učenja jest aktivna uloga učenika koji upravlja cjelokupnim procesom. Drugim riječima, učenici su samoregulirani u onom stupnju u kojem su metakognitivno, motivacijski i ponašajno aktivni sudionici u vlastitu procesu učenja (Zimmerman, 2001, prema Sorić i Vulić Prtorić, 2006). Samoregulacija se smatra osobito važnom u kontekstu zadavanja osobnih ciljeva te praćenja napredovanja prema tim ciljevima, a uključuje prilagođavanje vlastitih načina učenja. Kako bi se pojedinac približio cilju, potrebno je mijenjati način učenja, ako u nekom vremenskom roku učenje ne daje zadovoljavajuće rezultate. „Teorija o samokontroli učenja zasniva se na mišljenju da proces socijalizacije, kao što je posredno ili neposredno poticanje od drugih ili pomoć osobe koja ima više znanja, djeluje tako da potiče adekvatno ponašanje koje će s vremenom dovesti do toga da dijete samo nadgleda i kontrolira vlastito učenje“ (Mc Pherson i Renwick, 2001:183).

Nadalje, u odgojno-obrazovnom kontekstu, među utjecajne se teorije motivacije ubrajaju teorije očekivanja, koje naglasak stavljaju na kognitivni koncept očekivanja buduće uspješnosti. Primjerice, Atkinsonova teorija motivacije za postignućem (Atkison i Raynor, 1978, prema Vizek Vidović i sur., 2003) temelji se na očekivanjima koja se odnose na uspješnost te se oslanja i na percepciju vrijednosti cilja, pri čemu važnu ulogu ima i unutarnji sukob koji se odnosi na doživljaj uspjeha i neuspjeha. Najbolja kombinacija koja potiče ponašanje usmjereno prema postignuću jest ona gdje postoji jaka želja za uspjehom i slabi strah od neuspjeha (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Atribucijska teorija Bernarda Weinera temelji se na Heiderovom konceptu percipiranog lokusa kauzalnosti (Jurić, 2004), prema kojem se događaji mogu pripisati unutarnjim ili vanjskim čimbenicima. Weinerova teorija pokušava objasniti svrhu i posljedice različitih tumačenja uspjeha i neuspjeha. Weiner smatra da je naša motivacija za ustrajanjem u nekoj aktivnosti određena ne samo prethodnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha, nego i načinom na koji tumačimo uzroke svojeg postignuća (Vizek-Vidović i sur., 2003). Pritom se objašnjenja mogu klasificirati s obzirom na tri temeljna obilježja: mjesto uzroka, stabilnost uzroka i mogućnost kontrole uzroka, a kasnije je dodano i četvrto obilježje - globalnost.

Prema Weinerovoj teoriji (Slika 3), pojedinci mogu atribuirati neki događaj (uspjeh ili neuspjeh) unutarnjim ili vanjskim uzrocima (mjesto uzroka), stabilnim ili nestabilnim uzrocima (stabilnost uzroka), kontrolabilnim ili nekontrolabilnim uzrocima (kontrolabilnost uzroka) te globalnim ili specifičnim (situacijskim) uzrocima. Smještanje uzroka nekog događaja na dimenziju stabilnosti utječe na očekivanja u budućim situacijama. Primjerice, ako pojedinac atribuira uzrok nekog svog uspjeha stabilnim uzrocima, očekivanje uspjeha u budućim situacijama je veće. Također, smještanje uzroka događaja na dimenziji kontrolabilnosti, pri čemu pojedinac uspjehe atribuira kontrolabilnim uzrocima, vodi ponašanju usmjerenom prema postignuću i većoj ustrajnosti.

| | | **Mjesto uzroka** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *UNUTARNJI* | | *VANJSKI* | |
| | | **Stabilnost uzroka** | | | |
| | | *STABILNI* | *NESTABILNI* | *STABILNI* | *NESTABILNI* |
| **Kontrolabilnost uzroka** | *KONTROLABILNI* | ne zanima me taj predmet | nisam dovoljno učio/la | nastavnica iz tog predmeta me ne voli | nije mi nitko pomogao u učenju |
| | *NEKONTROLABILNI* | nisam sposoban ili talentiran za taj predmet | bio/la sam bolesna | u našoj su školi kriteriji prestrogi | nisam imao/la sreće |

*Slika 3. Klasifikacija uzroka lošijih postignuća u školskom kontekstu (adaptirano prema Weiner, 1972).*

U okviru atribucijske teorije razvijen je i koncept *naučene bespomoćnosti* (Seligman i Mayer, 1967, prema Vizek-Vidović i sur., 2003) koji se odnosi na stanje niske djelotvornosti, slabe motiviranosti, pasivnosti i slabe mogućnosti utjecaja na situaciju, a nastaje kao posljedica ponovljenih neuspjeha koji se pripisuju vlastitoj slaboj sposobnosti, što je

posebno izraženo kod učenika s teškoćama u učenju. Prema Seligman i sur. (1979), jasna je veza između depresivnosti i atribucija i to putem naučene bespomoćnosti jer pojedinci koji imaju nepoželjan atribucijski model, pri čemu neuspjehe atribuiraju unutarnjim, stabilnim i globalnim uzrocima, razvijaju naučenu bespomoćnost koja rezultira depresivnošću.

Prema teoriji vlastite vrijednosti ili samopoštovanja (Covington, 1986, 1992, prema Vizek-Vidović i sur., 2003) temeljna je ljudska težnja održanje povoljne slike o sebi, u čijoj se pozadini nalazi samopoštovanje ili svijest o vlastitoj vrijednosti. Kako bi pojedinac sačuvao što povoljniju sliku o sebi, mora se osjećati sposobnim i svoju kompetenciju pokazivati u različitim područjima i što rjeđe iskusiti neuspjeh koji pojedincu govori o njegovim nedostatnim sposobnostima ili manjoj vrijednosti. Ta temeljna težnja osobito dolazi do izražaja u školskim uvjetima učenja gdje su učenici nerijetko suočeni s potencijalnim neuspjehom koji predstavlja prijetnju njihovom samopoštovanju. Moguće je kako u takvim situacijama učenik namjerno neće uložiti dovoljno truda u pripremu za ispit, kako bi u slučaju neuspjeha to mogao koristiti kao izliku. Time će manje narušiti povoljnu sliku o sebi, što mu lakše pada od priznanja da mu nedostaju sposobnosti.

Teorija ciljnih orijentacija upućuje na dvije temeljne vrste ciljeva ili orijentacija koje učenici mogu steći u školskom učenju: usmjerenost na učenje i usmjerenost na izvedbu, odnosno ciljevi učenja i izvedbe te, u nekim koncepcijama i ciljevi izbjegavanja truda (Ames, 1992; Elliot i Dweck, 1988; Nicholls, 1984). Slično, teorija osobnog ulaganja (Maehr, 1984) pretpostavlja četiri motivacijska cilja koja se odnose na socijalne odnose, ego-ciljeve (ciljevi usmjereni na izvedbu), ekstrinzične nagrade i ciljeve usmjerene na znanje, odnosno učenje (Covington, 2000; Maehr, 1984; McInerney, Roche, McInerney i Marsh 1997). Dok učenici usmjereni na učenje smatraju kako je glavni cilj školovanja postizanje kompetencije za ono što se u školi uči, učenici usmjereni na izvedbu motivirani su željom za dobivanjem pozitivne ocjene svoga rada (ili izbjegavanjem negativne). Razlike su vidljive i u uporabi strategija učenja, pa tako učenici usmjereni na učenje biraju teže i izazovnije zadatke, vjerujući da će trud rezultirati uspjehom. Oni koji su usmjereni na izvedbu biraju lakše i površnije zadatke. Učenici usmjereni na učenje nakon neuspjeha analiziraju svoju strategiju učenja, prema potrebi je mijenjaju te nastavljaju s učenjem. Oni se služe metakognitivnim ili samoregulirajućim strategijama učenja, dok učenici usmjereni na izvedbu upotrebljavaju površne i kratkoročne strategije učenja i pamćenja. Rezultati ranijih istraživanja pokazali su da je ciljna orijentacija usmjerenost na znanje povezana sa strategijama samoreguliranog

učenja i dubinskoga procesiranja informacija, pozitivnijim emocionalnim doživljajima i preuzimanjem odgovornosti za neuspjeh (Covington, 2000; Rupčić i Kolić -Vehovec, 2004). Učeničke ciljne orijentacije, kao i činitelji podučavanja i socijalne okoline (roditelji, nastavnici i vršnjaci), utječu na kognitivne procjene kontrole i vrijednosti te tako posredno oblikuju emocije postignuća. Nadalje, emocije određuju razinu učeničkog postignuća preko svojih utjecaja na kognitivne resurse, interese, motivaciju, strategije učenja te samoregulirano učenje općenito. Emocije utječu na učenje, ali i učenje i postignuće djeluju na kognitivne procjene, koje pak određuju emocije. Odnos između većine spomenutih varijabli je dvosmjeran (Pekrun, 2006). Učeničke ciljne orijentacije pobuđuju različite kognitivne procjene povezane s poželjnim i nepoželjnim ishodima, što doprinosi motivaciji „diskretnih emocija“. Ciljevi učenja usmjeravaju pažnju učenika na ovladavanje određenom aktivnošću i dostupne kompetencije te na pozitivno vrednovanje aktivnosti same po sebi. Upravo će zbog toga ovaj tip ciljne orijentacije pospješiti doživljavanje pozitivnih emocija (npr. radost prilikom učenja), a reducirati pojavu negativnih emocija (npr. dosada ili ljutnja). Izvedba kao ciljna orijentacija usmjerava pažnju učenika na normativne ishode postignuća, odnosno na mogućnost postizanja pozitivnih ishoda (npr. dobre ocjene iz pisane provjere znanja) te na pozitivno vrednovanje ili na retrospektivno pozitivno djelovanje već postignutih ishoda. Pretpostavlja se da će ova ciljna orijentacija doprinositi doživljavanju pozitivnih emocija povezanih s ishodom (dobivenom ocjenom), kao što su nada i ponos (Pekrun, 2006; Elliot i Pekrun, 2007). Usmjerenost na izbjegavanje truda karakterizira učeničko nastojanje da uloži što manje truda potrebnog za postizanje cilja. Takvi učenici nastoje izbjeći izazov te su u školi pasivni i nezainteresirani, percipiraju svoje učenje kao besmisleno i osjećaju se manje kompetentnima. Ovaj tip učenika povezan je s manje adaptivnim kognitivnim, motivacijskim i afektivnim ishodima u rezultatima učenja. Primjena učinkovitih voljnih strategija u usvajanju ciljnih orijentacija naročito je važna za one učenike koji, kada se suoče s preprekama i poteškoćama, lako gube motivaciju, zbog čega ne dosižu ciljeve učenja te doživljavaju negativne emocije. Odabiranje ciljeva direktno je povezano s učeničkom motivacijom pa ciljne orijentacije predstavljaju motivacijsku komponentu vrijednosti usmjerenu na samu aktivnost, tj. svrhu koja određuje upuštanje u određena, s postignućem povezana ponašanja (Sorić, 2014).

U okviru teorije samoodređenja (Deci i Ryan, 1985; Deci i Ryan, 2000) ekstrinzična i intrinzična motivacija nisu oprečni koncepti; u potpunosti ekstrinzični ciljevi u pojedincu se

mogu ispreplitati s intrinzičnom regulacijom motivacije. Ekstrinzični oblici motivacije mogu se smjestiti u raspon koji predstavlja različite stupnjeve vanjske kontrole ili unutarnje regulacije, odnosno samoodređenja. U okviru ove teorije ističe se važnost društvenog okružja koje može doprinijeti većem stupnju samoodređenja u izvođenju određenog ponašanja na način da podupire temeljne ljudske potrebe za autonomijom (tj. doživljavanje sebe kao izvora vlastitog ponašanja), kompetencijom (tj. osjećati se učinkovitim i sposobnim) i povezanošću (tj. osjećati se bliskim i povezanim s drugim pojedincima).

Teorija zanesenosti (engl. „flow“) objašnjava što stanje napornog rada usmjerenog prema još nedosegnutom cilju može činiti tako atraktivnim. Csikszentmihalyi, autor ove teorije, objašnjava zanesenost kao stanje prožeto užitkom da se uroni u neku aktivnost posve zaboravljajući sebe i vrijeme koje protiče (Csikszentmihalyi, 1975, 1996). Tijekom djelatnosti koja glatko protječe, pojedinac potpuno ponire u aktivnost (tzv. „stapanje“ samoga sebe i aktivnosti) te dolazi do gubitka refleksivnosti i samosvijesti. Doživljaj vremena je jako poremećen, pojedinac zaboravlja vrijeme i ne zna koliko se dugo bavi tom aktivnošću, tako da sati prolaze kao minute. Tijek radnje doživljava se bez prepreka, jedan korak se pretače u drugi kao da se događanje odvija na temelju neke unutarnje logike, a koncentracija dolazi sama od sebe, tako da su sva razmišljanja koja nisu neposredno vezana za regulaciju izvođenja posve isključena. Istraživanja su pokazala da postoji značajna veza između doživljavanja zanesenosti i uspješnosti u različitim aktivnostima, primjerice školovanju (Carli, Delle Feve i Massimini, 1988) ili glazbi i umjetnosti (Butkovic, Ullén i Mosing, 2015). Pregledom različitih istraživanja o odnosu zanesenosti u akademskom kontekstu i dobrobiti studenata, autorice Rijavec i Ljubin Golub (2018) zaljučuju da je zanesenost u akademskim aktivnostima manje učestala nego u drugim područjima života, ali da je povezanost između zanesenosti i dobrobiti snažnija u akademskom nego u drugim područjima.

Kjučno mjesto motivacijskih teorija u okviru psihologije obrazovanja svakako pripada motivaciji postignuća. Začetnicima istraživanja motivacije postignuća smatraju se McClelland i Atkison. Područje fenomena ponašanja motiviranog postignućem istražuje ljudsko htijenje da čovjek nešto sam napravi, čime pojedinci daju impuls vlastitom razvoju. Raynor je uspostavio opću teoriju motivacije postignuća kao proširenje Atkinsonove kognitivne teorije. Raynor (1983) uvodi pojam psihološke karijere kao životnog postignuća, koja po njegovom tumačenju predstavlja dugoročan cilj i definirana je self-konceptom

uspješne i kompetentne osobe. Ona vrednuje trenutne kompetencije, održava postojeća dostignuća i zainteresirana je za budući uspjeh. Motivaciju za postignućem treba razlikovati od sličnih pojmova koji se upotrebljavaju u svakodnevnom govoru poput „marljivost“, „volja za rad“ i „ustrajnost“. Nisu svi napori i nastojanja da se nešto ostvari zasnovani na motivu za postignućem. „U psihološkom smislu ponašanje je motivirano postignućem samo onda ako se teži vrednovanju vlastite učinkovitosti i to suočavajući se sa standardima za ono što je dobro, koje valja dosegnuti ili nadići“ (Rheinberg, 2004:54). Čovjek želi znati što mu još na području njegova rada može uspjeti pa stoga ulaže dodatne napore. U procesu dosezanja postignuća, važan je poticaj za usmjerenje prema cilju, nakon čega dolazi osjećaj ponosa kad se uspješno obavio zahtjevni zadatak te, na kraju, zadovoljstvo koje proizlazi iz toga. Ovo psihološko stanje poznato je kao „osjećaj uspjeha“, a kod pojedinca daje zamah daljnjem razvoju i motivira ga za nove, složenije zahtjeve, u svakodnevnom govoru „izazove“. Fenomen ovog ponašanja razmatra se u teorijskim modelima o motivaciji za postignućem i upravo zahtjevi, kod kojih su uspjeh i neuspjeh podjednako mogući, imaju važnu ulogu. Atkinson (1957) pretpostavlja da je postavljanje cilja ovisno i o vjerojatnosti uspjeha i o očekivanoj vrijednosti uspjeha (model očekivanje-vrijednost). Jako težak zadatak je neatraktivan i ne izaziva nikakvu motivaciju za uspjeh jer je vjerojatnost za postizanje uspjeha suviše niska, a previše lagan zadatak će se riješiti sa stopostotnom sigurnošću, no upravo je zbog toga njegova očekivana vrijednost također niska. Ono što je atraktivno i potiče motivaciju jesu osrednje teški zadaci koji određuju trenutačno stanje vlastite učinkovitosti na odabranom području, pa će i postignuće biti veće ako se pribjegava realističnom postavljanju ciljeva. Opširnija definicija motivacije za postignućem potječe od Heckhausena (1965) koji je određuje kao nastojanje da se vlastita učinkovitost poveća ili održi na visokoj razini u svim onim aktivnostima u kojima se standard za ono što je dobro smatra obvezujućim i čije izvođenje stoga može uspjeti ili ne. Osoba s naglašenim motivom za postignućem u nekoj situaciji u kojoj treba djelovati prije opaža što treba učiniti, češće vidi prilike da isproba svoju sposobnost i da ju poveća te mogućnosti doživljava poticajnima i važnima.

Raynor „postignuće“ u životu neke osobe vidi kao vremenski proces u kojem se povezane aktivnosti i njihove posljedice kombiniraju, a podložne su procjeni uspješnosti od strane samog pojedinca ili drugih. Pojedinci s najvišim motivom postignuća najveću vrijednost pripisuju cilju u budućnosti (Raynor, 1978). Raynor je konstruirao opću teoriju motivacije

postignuća kao proširenje Atkinsonove kognitivne teorije motivacijskih tendencija (Atkinson i Raynor, 1978). Raynorova elaboracija teorije motivacije za postignućem (Atkinson i Raynor, 1978) zasniva se na općem principu da jačina tendencije da se djeluje na izvjestan način ovisi o jačini očekivanja da će aktivnost biti posljedično praćena uspjehom i unutrašnjom vrijednošću. Tendencija za postizanjem uspjeha nije određena samo opažanjem vjerojatnosti postizanja uspjeha na neposrednim zadacima, već i očekivanjima uspjeha i neuspjeha u postizanju udaljenih budućih ciljeva. Dugoročni ciljevi povezani su nizom pojedinačnih koraka (aktivnosti) s neposrednim zadacima (u sadašnjosti). Tako je tendencija za postizanje uspjeha određena snagom motiva, subjektivnom procjenom vjerojatnosti uspjeha i neuspjeha i ukupnom insentivnom vrijednošću svih pojedinačnih koraka na putu prema ostvarenju cilja. Raynor je integrirao motivacijski koncept s ostalim važnim psihološkim čimbenicima i utjecajima sredine, dajući im mjesto, ulogu i smisao u procesu napredovanja ka postignuću. On uvodi pojam „psihološka karijera“ kao „životno postignuće“, koja, po njegovom tumačenju, predstavlja dugoročan cilj i definirana je self-konceptom uspješne, kompetentne osobe (Raynor, 1983). Ona odražava razvojni aspekt unutrašnje motivacije, a motivi i potrebe koje se tokom razvojnog procesa pojavljuju (želja da se uradi dobro, da se osjeća dobro i da se otkrije kompetentnost) sadržajno su slični pojmovima grupe autora koji govore o kompetenciji i samodeterminaciji kao izvorima unutrašnje motiviranog ponašanja (White, 1959). Raynor tumači faze stremljenja ka karijeri u kojima su izvori motivacije vezani za vrijeme u dugoročnim ciljevima, a ističu se vrednovanje trenutnih kompetencija, održavanje postojećih dostignuća i zainteresiranost za budući uspjeh (Raynor, 1983).

Koncepcija motivacije koja integrira kognitivne teorije postignuća, uzročna vjerovanja učenika i njihovo osjećanje kompetencije i „moći“ ovladavanja javlja se 90-ih godina prošlog stoljeća. Istraživanja su fokusirana na specifične stilove učenja, odnosno na načine na koje dječji motivacijski sklopovi utječu na njihovo ponašanje u situacijama kada se susreću s teškoćama ili neuspjehom (Dweck, 1986, Dweck i Leggett, 1988). Autori su otkrili da učenici, čije su ciljne orijentacije usmjerene na znanje i učenje ostaju fokusirani i teže uspjehu usprkos teškoćama ili problemima koji se pojavljuju. Motivacijski sklop koji karakterizira bespomoćnost povezan je s neuspjehom u uspostavljanju realnih i dohvatljivih ciljeva. Takvi učenici smatraju da nemaju kontrolu nad situacijom pa pribjegavaju strategijama izbjegavanja izazova, smanjuju očekivanja, doživljavaju negativne emocije,

odustaju i ostvaruju lošije rezultate. Moguće je zaključiti da izbjegavanje, odnosno bespomoćnost, negativno utječe na postignuće učenika.

Teorija postignuća je često primjenjivana i u istraživanjima motivacije u glazbenom obrazovanju (Ericsson, Krampe, Tesh-Romer 1993; Dweck, 1986), o čemu će u nastavku biti riječi.

### 1.1.2. Motivacija u glazbenom obrazovanju

Motivacija kao pokretačka snaga koja navodi pojedinca na određenu aktivnost, ima izuzetno veliki značaj kako u općem tako i u glazbenom obrazovanju. Za usvajanje glazbenih znanja i vještina te postizanje izvođačkih kvaliteta potrebno je višegodišnje redovito vježbanje, odnosno ustrajan rad kroz dulji vremenski period. Umjetničko obrazovanje u Republici Hrvatskoj ostvaruje se na temelju nacionalnoga kurikuluma. Uz nastavu općeobrazovne škole, učenici u glazbenoj školi pohađaju nastavu glavnog predmeta-instrumenta te ostalih teorijsko-glazbenih predmeta. Glazbena škola zahtjevna je po ukupnom broju nastavnih sati (učenik osnovne glazbene škole tjedno provodi šest sati u školi, a srednjoškolac u prosjeku čak 17 sati). Ako pridodamo svakodnevnu nastavu u općeobrazovnoj školi, preopterećenost samom nastavom je očigledna. Pritom učenici često svakodnevno moraju odvojiti i nekoliko sati za samostalno vježbanje instrumenta (učenici osnovne glazbene škole vježbaju u prosjeku 2-6 sati tjedno, a srednjoškolci prosječno čak 12 sati tjedno). Glazbenici od početka zapravo pohađaju dva programa, odnosno dvije škole, stoga u tom dugogodišnjem procesu učenja i svladavanja instrumenta interes, motivacija i zalaganje kako učenika, tako i njihovih nastavnika predstavljaju osnovne pokretače nastavnog procesa.

Ono što izdvaja glazbene predmete, u ovom slučaju sviranje instrumenta, jest velika disciplina i napor te spretnost i talent. Sviranje instrumenta znatno se razlikuje od ostalih predmeta i zahtijeva razvijenu unutarnju motivaciju i veliku razinu predanosti. Zadaci obrazovanja učenika instrumentalista kreću se u domeni obrazovnih (upoznavanje instrumenta, ovladavanje tehnikom sviranja, glazbeno opismenjavanje), profesionalnih (iskustvo javnog nastupanja, razumijevanje i upotreba glazbenih izražajnih sredstava, razvoj estetskih glazbenih kriterija, slušanje i vrednovanje klasične glazbe), osobnih ciljeva (razvoj glazbenih sposobnosti, samostalnost u učenju i vježbanju) i stjecanju opće kulture. Glazbena uspješnost se mijenja s uzrastom i osobnim razvojem pojedinca, a uključuje profesionalne glazbene, psihološke i socijalne komponente.

U podučavanju mladih glazbenika nastavnici se služe raznim motivacijskim tehnikama ovisno o školskoj dobi i individualnim osobinama pojedinog učenika. Zato je važno da nastavnik, osim stručnog znanja, ima dovoljno razvijene kompetencije u području psihologije obrazovanja i psihologije glazbe, jer je riječ o individualnoj nastavi pa je nastavnikova strategija održavanja interesa i motivacije za sviranjem instrumenta te

razvijanje pozitivnog odnosa učenik - nastavnik, od velikog značenja. „Motivacija učenika je vještina za kojom žudi svaki nastavnik klavira. Bez nje će se pokazati neefikasnim i najveći i najambiciozniji pedagog. Srećom, psiholozi su već davno otkrili mnoge mehanizme motivacije i motivacijske taktike što pomaže i u nastavi klavira. Učenik je skoro uvijek motiviran za vježbanje ako odlazi sa sata s osjećajem da može uspjeti“ (Zlatar, 2015:177). Drugim riječima, visoka samoefikasnost pozitivno utječe na motivaciju za vježbanjem koja je pak vrlo važna za visoka postignuća u sviranju. Različiti su motivatori za razvijanje unutarnjih motiva u nastavi instrumenta: zanimljiv repertoar, nastavnikov entuzijazam, osjećaj za mogućnost sudjelovanja, napredovanje, već postignuti uspjeh, poticajni ciljevi, nastupi, javni koncerti i sl. Na učenike i studente djeluju i vanjski motivi: pohvale, ocjene, diplome i nagrade. “Glazbeno-stvaralački rad uvjetuju kako unutarnji motivi, tako i vanjske motivacijske pobude, koji i međusobno utječu jedni na druge“ (Rotar-Pance, 2006:30). U glazbeno-odgojnom procesu ne može se jasno razgraničiti intrinzične i ekstrinzične motive jer su motivi često i vanjski i unutarnji, odnosno, isprepliću se i međusobno nadopunjuju. Razvoj glazbenih sposobnosti zahtijeva predanost, vrijeme provedeno u samostalnom, svakodnevnom vježbanju i visoku podršku nastavnika, roditelja, školske i šire okoline. Bitno je da učenik osvijesti što trenutno zna i kamo želi doći, tj. da osvijesti trenutnu vlastitu kompetenciju i odredi buduće ciljeve. Učenička samopercepcija sposobnosti i očekivanje uspjeha (ili neuspjeha) snažni su indikatori budućih rezultata. Upornost učenika u vježbanju i radu najviše ovisi o njihovu vjerovanju u postizanje cilja, o čemu ovisi razina motivacije za bavljenje glazbom. Vjerovanje se odnosi na glazbu (interes i znatiželja za glazbu), ali i na njih same (samopouzdanje i samoefikasnost). Glazbena istraživanja pokazuju da motivacija, mjerena učeničkom samoefikasnošću, može biti odličan prediktor izvođačkih postignuća. Lehmann, Sloboda i Woody (2007) navode rezultate istraživanja McCormicka i McPhersona koji su proučavali 332 izvođača u dobi od devet do osamnaest godina u periodu pred godišnje ispite te prikupili podatke o njihovoj percepciji pripremljenosti za ispit, odnosno razini ovladanosti ispitnog programa i očekivanom uspjehu. Rezultati tog istraživanja pokazali su da su učenici koji su izrazili najveće samopouzdanje u pogledu svojih vještina, dobili i najviše ocjene. Samoefikasnost ne obuhvaća samo doživljaj sebe kao dobrog glazbenika, nego i sposobnost efikasnog vježbanja koje vodi uspješnim rezultatima. Učenici bi što prije, u najranijem školskom uzrastu trebali ovladati vježbačkim vještinama i tako se osamostaliti. „U pojam samoefikasnosti uključuje se i sposobnost za organiziranje i provođenje isplaniranih aktivnosti potrebnih da se ostvari kompetentno izvođenje“

(Bandura, 1986: 391). Uslijed ovakve vrste motivacije glazbenici imaju dovoljno samopouzdanja za više razine glazbenog angažmana, posebno zato što se osjećaju kompetentnima za suočavanje sa sve većim izazovima.

Kao važan čimbenik motivacije u glazbenom obrazovanju neizostavna je potpora roditelja i obiteljsko okruženje. „Roditeljska očekivanja i aspiracije utječu na razinu djetetova samopoštovanja, motivacije i želje za postignućem, a nedavna istraživanja upućuju na to da roditelji znatnije utječu na djetetovu percepciju kompetencije nego učitelji“ (McPherson, 2009). Roditeljska bi se podrška trebala očitovati u pomaganju u realizaciji ciljeva koje su postavili svojoj djeci (biti uspješan glazbenik, uživati u glazbi), odlascima na koncerte, nadgledanjem vježbanja, prisustvovanjem na satima glazbe i izravnom komunikacijom s nastavnikom. Poticajni roditelji kontinuirano i aktivno sudjeluju u radu djeteta s obzirom na njegovu dob i u skladu s glazbenim zahtjevima (prisustvo na koncertima i javnim nastupima, snimanje nastupa, financiranje sudjelovanja na natjecanjima i slično). Bogunović (2008) ističe suradnju u trijadi gdje se glazbeni razvoj pojedinca odvija kroz individualna i interaktivna djelovanja triju glavnih dionika: učenika, roditelja i nastavnika glazbenog instrumenta. Širok spektar isprepletenih glazbenih, psiholoških, razvojnih i iskustvenih parametara svakog od njih uključen je u glazbene aktivnosti. Najvažnija je uloga roditelja tijekom predškolskog perioda i počecima osnovne škole, kada se razvija inicijalni interes i unutrašnja motivacija za bavljenje glazbom, što je neophodno za dobar početak instrumentalne obuke i kontinuitet u vježbanju. Roditelji koji su visoko uključeni visoko vrednuju svoju efikasnost i vjeruju da je obrazovanje podijeljena odgovornost i da njihova aktivnost može imati rezultat u postignuću učenika (Creech i Hallam, 2003). Visok stupanj uključenosti roditelja u glazbene aktivnosti djeteta zadržava se do dvanaeste godine (Davidson i sur., 1996), odnosno do devete i desete godine djeteta (Bogunović, 2004), a zatim postepeno opada. U sljedećem uzrasnom stupnju obitelj preuzima druge vidove podrške u pravcu osiguravanja stimulativne i poticajne kulturno-pedagoške klime koja značajno doprinosi razini unutrašnje motiviranosti za bavljenje glazbom, a tako posredno, glazbenoj uspješnosti učenika (Bogunović, 1995). Značaj roditeljske brige za uspješan razvoj i postignuća talentiranog djeteta temeljito je razmatran, kao i priroda odnosa koji postoje u obiteljima uspješnih glazbenika. Različite teorije razvoja talenta (Bloom, 1985; Sosniak, 1990), upućuju na značaj roditelja i nastavnika/mentora u svim fazama razvoja prema visokim vidovima ekspertnosti. U zanimljivoj studiji Sosniakove o talentiranim

učenicima koji postižu natprosječnu uspješnost (Sosniak, 1990) dobiveni rezultati pokazali su da je većina talentiranih pojedinaca uvedena u bavljenje glazbom u krugu obitelji. Roditelji nisu nužno trebali i sami biti profesionalci, ali je polje u kojemu će dijete postati stručnjak imalo važnu ulogu u obitelji. Glazbenici su, primjerice, slušali glazbu od rođenja. Sosniakin opis prve faze implicira da je motivacija potrebna za ustrajanje u učenju glazbe zasnovana na radosnoj interakciji s glazbom u tim godinama. „Učinak ranih godina zaigrane, skoro romantične uključenosti u područje je taj da se dijete uključi, da bude zahvaćeno, „upecano"- motivirano da dalje ustraje u stvari" (Sosniak, 1990: 124). Uloga nastavnika instrumenta sagledana je iz socijalno-psihološke perspektive (uloga „vođe aktivnosti"), dok se uloga roditelja i obitelji nalazi u domeni socio-emocionalnog vodstva (socijalno okruženje koje smanjuje anksioznost, vanjski pritisak i ohrabruje posvećenost zadatku i osobni rast). Suradnja između njih mora biti primjerena i efikasna jer jedino tako služi interesima učenika. U adolescenciji se obično produbljuje odnos učenik - nastavnik i suradnja dobiva prvenstveno profesionalni sadržaj, a tek onda emocionalni. U ovom se periodu suradnja temelji na učenikovu poštovanju i uvažavanju kvalitete nastavnika te njegovoj sposobnosti da svojim znanjima i vještinama potakne, odnosno, osigura uvjete za razvoj znanja i kompetencija učenika.

Učenike i studente glazbenih škola i akademija često motiviraju nastupi, javni koncerti, a one starije, regionalna i državna natjecanja. Kriteriji izvođačke uspješnosti učenika, dapače, vrlo često mjere se sudjelovanjem i nagradama na glazbenim natjecanjima. Ona spadaju u selektivne mjere uspješnosti i tijekom školovanja postupno se izdvajaju učenici koji su ovladali vještinama javnog izvođenja i koji su na višoj razini kompetentnosti i uspješnosti, a često su i više motivirani. „Visoko motivirani učenici pokazuju osobne motive (samoekspresiju, reakcije, vlastiti napredak, koriste slobodno vrijeme za proširivanje znanja o glazbi), glazbenu motiviranost (ljubav prema glazbi, profesionalnost, izvedbe za vlastito zadovoljstvo i zadovoljstvo publike, učenje o glazbenoj umjetnosti) i socijalne motive (upoznavanje drugih glazbenika, sudjelovanje u projektima, razvijanje osjećaja pripadnosti profesiji)" (Hodges i Sebald, 2011: 276). O glazbenim natjecanjima govore i drugi autori i potvrđuju kako natjecanja predstavljaju konkretnu mjeru glazbenog postignuća. Opsal (2013) navodi mogućnost da osim ekstrinzične motivacije, glazbena natjecanja zadovoljavaju i neke unutarnje potrebe učenika (i studenata) glazbenika koji se putem sudjelovanja i ostvarivanja visokih postignuća na natjecanjima afirmiraju u svijetu

profesionalne glazbe, a takva iskustva povećavaju njihov interes i motivaciju za daljnje bavljenje glazbom. Porastom količine nastavnog sadržaja, razine zahtjeva i očekivanja, odvija se prirodna selekcija između učenika. „Učešće i postignuće na natjecanjima ostvaruju oni učenici koji imaju visoku razinu izvođačkih vještina i kvaliteta, koji superiorno vladaju instrumentalnim vještinama, prije svega zahvaljujući visokim sposobnostima“ (Gagne, 1994). Uspjeh na natjecanju, koliko god učenika učinio zadovoljnim i ponosnim, može donijeti i neke negativne posljedice: pritisak stalnog dokazivanja uspjeha i konstantna priprema za daljnje osvajanje nagrada. Dakle, iako natjecanja mogu biti izazov i motivacija, mogu, s druge strane, izazvati stres i frustraciju. No, što se događa s učenicima koji nisu natjecatelji? Učenici koji tijekom svog glazbenog obrazovanja nikada ne dosegnu razinu za sudjelovanje na natjecanju (ili javnom nastupu), mogu se osjećati manje vrijednima i „običnima“ u usporedbi s natjecateljima. Takvi učenici često upadaju u stanje demotiviranosti i zato je važan stav nastavnika prema sposobnijim i manje sposobnim učenicima. Nastavnici bi u radu sa svim učenicima trebali prije svega pretpostavljati njihovu dobrobit i razvoj njihovih vještina u skladu s njihovim sposobnostima. Kad je produkcija organizirana tako da nastupaju svi učenici klase jednog nastavnika, tada to pozitivno djeluje na učenike koje će doći slušati njihovi roditelji, rodbina i bliski prijatelji. Na taj će se način oni osjećati važnima i takav nastup ih može motivirati za daljnji napredak. U prilog nastupanju ide i to što će učenici, slušajući jedni druge, pogotovo mlađi starije, možda pojačati želju za vježbanjem i unapređivanjem već stečenih vještina.

Motivacija za postignućem  jedna je od najvažnijih vrsta motivacije, kako u glazbenom obrazovanju tako i u psihologiji obrazovanja općenito. Ova vrsta motivacije odnosi se na težnje pojedinca za postignućem, a izražava se kao stremljenje pojedinca k uspjehu, kao težnja sve težim i zahtjevnijim ciljevima. „Učenici s visokom motivacijom za postignućem pri različitim su glazbenim aktivnostima spremni dati sve od sebe kako bi dosegli željeni rezultat, bez obzira na to kontrolira li ih netko ili ne, odnosno bez obzira hoće li za svoj rad doživjeti priznanje ili ne. Učenici koje pri glazbenim djelatnostima vodi strah od neuspjeha često postavljaju nerealne ciljeve, odnosno biraju ili izrazito teške ili izrazito lake zadatke kako bi njihova odgovornost za uspjeh ili neuspjeh bila manja“ (Rotar–Pance, 2006). Težnja prema budućim zadacima i za dosezanjem novih „izazova“ koji se mogu izvesti tijekom kasnijeg razvoja tipična je značajka ponašanja motiviranog postignućem kod učenika i studenata glazbe. Motiv postignuća je jako važan za dostizanje glazbene uspješnosti. On

usmjerava aktivnost u pravcu dosezanja neposrednih ciljeva te usmjerava ponašanje pojedinca prema dugoročnim ciljevima. Također predstavlja jednu od dimenzija unutrašnje motivacije u bavljenju glazbom, težnju kompetenciji, želju za ovladavanjem vještinama i glazbenim znanjima, iskazivanjem i unapređivanjem glazbene sposobnosti i mogućnosti te želju za afirmacijom pojedinca kao izvođača.

Činjenica da su u glazbenom obrazovanju ciljevi gotovo uvijek vremenski udaljeni, a kriteriji umjetničkih kvaliteta visoko postavljeni, govori o potrebi postojanja snažnog motiva postignuća i vrijednosti cilja. Glazbeni ciljevi moraju za učenike biti poticajni, počevši od malih do velikih i udaljenijih ciljeva, a odgovornost postavljanja realističnih ciljeva je i na nastavniku. Ipak, do glazbene uspješnosti i umjetničke izvrsnosti stiže manji broj učenika koji uz snažan motiv postignuća te marljiv i uporan rad posjeduju i glazbenu darovitost.

Rijetka su istraživanja u području motivacije u glazbenom obrazovanju kao polazište uzela pristup ciljnih orijentacija. Primjerice, O' Neil i Mc Pherson (2002) proveli su istraživanje o utjecaju optimalnih motivacijskih sklopova temeljenih na ciljnim orijentacijama na uspješnost u instrumentalnom izvođenju. Njihovi su rezultati pokazali da djeca koja su usmjerena na znanje i učenje (tzv. pozitivne „ciljne orijentacije“ ili „optimalni motivacijski sklop“) vježbaju upola manje od onih koji imaju stav bespomoćnosti, a da bi postigli isti, umjereni nivo postignuća. Učenici koji provode više vremena vježbajući, ali sa stavom naučene bespomoćnosti u ponašanju, vjerojatno koriste manje efikasne strategije vježbanja, odnosno izbjegavaju vježbanje težih dijelova i ponavljaju dijelove koje su već svladali. S druge strane, učenici s „orijentacijom ovladavanja“ traže teže izazove i k tomu adaptiraju svoje strategije vježbanja kako bi povećali kompetentnost i poboljšali izvođenje (O' Neil i Mc Pherson, 2002).

### 1.1.3. Nastavnik kao važan motivacijski faktor

Nastavnici instrumenta imaju ključnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu mladih glazbenika, a često su i važni izvori motivacije. Odgojiti i izučiti mladog pijanista složen je i kompleksan zadatak. Studenti klavira, budući pedagozi, upoznaju već na studiju složenost i ozbiljnost pedagoških problema u nastavi klavira, najčešće na metodičkim kolegijima koji ih osposobljavaju za kvalitetan početak nastavnoga rada. „Kompleksna nastava klavira traži od dobrog učitelja da bude ne samo pijanist, već i pedagog, psiholog, teoretičar, muzikolog, čak i skladatelj i menadžer. Pijanist zato što poznaje svoj instrument; klavirski pedagog jer umije tehnike sviranja, literaturu i umijeće interpretacije prilagoditi svome učeniku; psiholog zato što će procijeniti učenikove sposobnosti, motivirati ga i pripremiti za teškoće nastupa; teoretičar jer mora pravilno podučiti čitanje notnog teksta; muzikolog jer će približiti glazbu s povijesnog i sociološkog aspekta. Osim tih znanja, možda će nastavnik klavira morati i skladati dio pratnje, dok će kao menadžer organizirati nastupe svome učeniku“ (Zlatar, 2015:215). Na nastavi klavira nastavnik je odgovoran za interes i motivaciju svojih učenika, kojima mora pokazati povjerenje u njihove sposobnosti, potaknuti radoznalost, kao i aktivno sudjelovanje u radu, poduprijeti ih i očuvati njihovo samopoštovanje. Kada nastavnik pozitivno i kvalitetno predstavlja svoj predmet, u ovom slučaju klavir, iznoseći svoje stavove, ciljeve, metode te ih potkrepljuje praktičnim primjerima, angažiranom podukom, on postaje uzor i važan izvor motivacije učenika. Još veći utjecaj na učenika ima nastavnik koji se i sam bavi umjetničkom djelatnošću i aktivno nastupa jer tada može postati, osim izvora motivacije, i učenikov uzor (idol). Nastavnik instrumenta, nadalje, kod učenika razvija i komunikacijske vještine, vještine samostalnog učenja i vježbanja kod kuće te vještinu istovremene primjene znanja na nastavi (tzv. reagiranje na satu). „Razredno ozračje koje nastavnik uspostavi može snažno djelovati na učeničku motivaciju i stavove prema učenju. Umijeća potrebna za kreiranje pozitivnog razrednog ozračja stoga su silno važna“ (Kyriacou, 2001: 105). U instrumentalnoj pedagogiji mogućnost motiviranja veća je nego u drugim nastavnim predmetima jer nastavnici neposredno ravijaju i ostvaruju umjetničke i kreativne potencijale učenika, budućih glazbenih umjetnika. Nastavnik, svirajući na satu, upućuje učenika u različite stilove izvođenja, a prenosi i mnogobrojna znanja o glazbenim djelima koja se obrađuju. Na nastavniku je da učeniku pomogne izgraditi vlastiti način interpretacije, jer uz metakognitivne sposobnosti koje učenik postupno razvija, potrebno je razvijati i emotivnu ekspresiju, prateći njegove individualne umjetničke osobine. Dobar

primjer humanističkog pristupa nastavi klavira je onaj petrogradskoga glasovirskog pedagoga Natana Perelmana. „Perelman je u učionici, slušajući svoje učenike, razmišljao gotovo o svemu što okružuje glasovir. Učionica je za njega mjesto u kojem se odvija stvaralački proces i caruje mašta jer se ondje događa glazba. Od nastavnika se traži krajnje zalaganje s postavljenim visokim zahtjevima te profesionalna, kreativna i maštovita nastava“ (Perelman, 1995, prema Zlatar, 2015). Motivaciju nastavnika čini onaj svojstveni entuzijazam nastavnika klavira koji želi maksimalno doseći krajnje umjetničke rezultate i strastveno se predaje radu s učenicima, posebno s najtalentiranijima. „Nastavnici moraju pokazivati osobni žar i ljubav prema glazbi. Ako ih nemaju, ni učenici ih neće imati, a ni pedagozi onda ne mogu očekivati veliku i rastuću motivaciju za glazbeno obrazovanje. Ako izražavaju svoju predanost glazbenoj umjetnosti, njihova motivacija prenijet će se i na učenike“ (Rotar-Pance, 2006:63). Prenijeti motivaciju na učenika klavira osobito je važno pri samom početku učenja, tijekom prvih godina poduke u osnovnoj glazbenoj školi. „Buđenje želje za izvođenjem u učenika najvažniji je zadatak u radu klavirskog pedagoga u početnoj nastavi. Međutim, od težnje da se skladba izvede, pa do samog izvođenja protječe duže ili kraće vrijeme, ispunjeno učenjem i vježbanjem. Budući da to vrijeme zahtijeva težak i naporan rad, a učenik još ne zna kako mu pristupiti, često se događa da tada oslabi interes za skladbu koja se uči, ili čak za bavljenje glazbom uopće!“ (Timakin, 1998:6). Na nastavniku je da prepozna koje skladbe će zadati pojedinom učeniku i da nastavu prilagodi individualnim sposobnostima učenika te da uvođenjem novosti i raznolikosti u svoj rad potakne radoznalost i aktivno sudjelovanje kod učenika. U glazbenom obrazovanju nastavni program određuje sadržaj i redoslijed predavanja koji se sastoji od više komponenti: argumentacija za učenje glazbe, općih smjernica, obrazovnih materijala, edukativnih ciljeva (vezanih uz specifične koncepte), obrazovnih strategija, učeničkih aktivnosti te sredstava za ocjenjivanje ishoda. Određene programske smjernice u početnoj nastavi klavira u glazbenim školama Republike Hrvatske na raspolaganju su onima koji prihvate neku od etabliranih škola klavirske nastave. U nastavničkoj praksi u upotrebi su različite klavirske početnice koje odabiru sami nastavnici klavira. Uz hrvatske početnice Matz-Šaban (1986), Mioč (1999) koje su djelomično u upotrebi, klavirska poduka još uvijek najčešće započinje prema ruskoj metodi A. Nikolajeva (1976) ili američkoj J. Thompsona (1955), a u novije vrijeme prema Kordić-Kolak (2014). Nastavnici nerijetko u prve dvije godine učenja klavira kombiniraju više različitih početnica, što ovisi o individualnim sposobnostima učenika. U daljnjem podučavanju, nastavnici, bilo da se služe ili ne služe propisanim nastavnim

programom, odlučuju što će njihovi učenici učiti i na koji način. Odabir odgovarajućeg programa dio je nastavnikovih didaktičko-metodičkih kompetencija i jedan je od ključnih faktora razvoja učenika i studenata klavira. Ponekad se nastavni sadržaj sastoji od repertoarnog niza tako da je glazbeno obrazovanje ispunjeno samo izradom točno određenih kompozicija za nastupe i ispite, što je uobičajena pojava u instrumentalnoj poduci klasične glazbe, ali nipošto nije ispravno, budući da se dugotrajnim vježbanjem jednog te istog programa razvija samo ograničen skup glazbenih vještina. Djelotvornost ovakvih postupaka upitna je za cjelovit napredak, a moguće je i da demotivira učenike. Program treba biti raznolik i pomno promišljen za svakog učenika individualno, a napredak treba pratiti na mjesečnoj, polugodišnjoj i cjelogodišnjoj razini. Dakle, nastavnik treba biti vrstan didaktičar; znati sustavno podučavati vještinu sviranja klavira, kako bi se znanje u već naučenim kompozicijama moglo transferirati na kontekst budućih kompozicija i kako bi učenik brže napredovao u radu. Nastavnik, nadalje, mora biti i kompletan glazbenik, sa širokim spektrom znanja iz glazbene teorije i povijesti glazbe. „Nastavnik ne upoznaje učenika samo s glazbenim sadržajem i ne oduševljava ga samo poetskom građom neke skladbe, nego mu pruža i njezinu najpodrobniju analizu strukture u cjelini i detaljima te pregled harmonije, polifonije i glazbene fakture“ (Neuhaus, 2000:143).

Nastavnici klavira učenike podučavaju ne samo tehničkim aspektima izvođenja nego su i izvor glazbenih modela za učenike. Slušno modeliranje je često korištena tehnika među nastavnicima glazbenog izvođenja. Nastavnik će izvesti neki glazbeni ulomak i zamoliti učenika koji ga sluša da potom, svirajući, imitira to što točnije može. Taj proces predstavlja skup vještina kojim, kako je ustanovljeno, stručni izvođači vladaju prilično precizno i konzistentno (Woody, 1999). Nastavnik, dakle, mora imati znanja i vještine da bi angažiranim podučavanjem zainteresirao i motivirao učenike, a sukladnost sposobnosti učitelja i učenika te zajednička interakcija i motivacija, svakako su važni uvjeti za uspješan pedagoški rad. Osim usvajanja tehničkih znanja sviranja instrumenta na nastavi, važna komponenta koju nastavnik kod učenika treba izgraditi tijekom glazbenog školovanja jest i vještina samostalnog i efikasnog vježbanja kod kuće, razvijajući neprekidno motivaciju za vježbanje. Početnicima je teško stvoriti neophodne predodžbe o kompozicijama koje se uče te temeljem tih predodžbi strukturirati vježbanje kod kuće. Roditelji i djeca bez prethodnog iskustva u učenju sviranja instrumenata mogu imati i pogrešna očekivanja u vezi vježbanja, što i koliko dugo trebaju vježbati. Ovu funkciju u prvim godinama poduke mogu imati pisana

uputstva. U istraživanju koje je provela autorica Barry (1990) to je i potvrđeno. Ona je otkrila da učenici koji vježbaju u skladu s pisanim uputama u notnim bilježnicama nauče više tijekom propisanog polusatnog vježbanja nego učenici koji vježbaju slobodno, bez točno određenog i pisanog zadatka (pa tako i manje strukturiranog vježbanja) (Barry, 1990). Nastavnik treba postavljati ciljeve u vježbanju, nadzirati vježbanje i davati povratne informacije. Kroz učenje ispravnog vježbanja kod učenika se razvija samoregulacija i samostalnost pri radu. Na nastavi, ovo su ključne komponente jer vještina pravilnog i svrsishodnog vježbanja zadataka direktno utječe na proces glazbenog razvoja učenika i studenata, te o kvaliteti vježbanja ovisi brzina kojom će se učenik/student razvijati, kao i obostrano zadovoljstvo učenika i nastavnika u uspješnosti u radu.

Vrsta odnosa koju pedagog uspostavlja s učenicima utječe na proces učenja. Odnos zasnovan na uzajamnom poštovanju i razmjeni ideja može biti koristan učenicima u ostvarivanju najviših razina glazbenih priprema i postignuća. Duke (2000) navodi da na učinkovitost pedagoške djelatnosti određenog pojedinca utječu mnogi čimbenici, kao što su vrijeme koje posvećuju pedagogiji, njihovo verbalno i neverbalno ponašanje, tipovi glazbenih aktivnosti u koje uključuju svoje učenike, kao i mjere koje poduzimaju s konkretnim ciljem poboljšanja svojih nastavnih sposobnosti.

Budući nastavnici obično stječu profesionalnu obuku iz didaktike i psihologije, što je osnova za njihove vještine podučavanja. No, u individualnoj nastavi od presudne je važnosti vrsta odnosa koju pedagog uspostavlja s učenicima i koja direktno utječe na proces učenja. Odnos učenika s nastavnikom na individualnoj nastavi prisniji je nego s nastavnikom u razredu na skupnoj nastavi. Ponekad se događa da se nastavnik i učenik ne slažu, pa učenik traži promjenu nastavnika. Katkada i sami nastavnici nisu motivirani za rad, a nekada im nedostaje savjesnosti i angažiranosti te predanosti u radu s učenicima. Kako se radi o odnosu „jedan na jedan“, i najbolji nastavnik može biti loše rješenje za pojedinog učenika. Nastavnik postoji da vodi i ohrabruje, ne zato da zahtijeva i kritizira; nastava klavira mora biti osmišljena tako da učenici pospješuju vlastite vještine izvođenja, da vježbaju i sviraju s više zadovoljstva te da naposljetku glazbena aktivnost postane integralnim dijelom njihova identiteta. Znanja i vještine nastavnika klavira moraju se neprekidno obnavljati, usavršavati i istraživati. Jedna od posebnosti nastave klavira je i ta da u istom danu nastavnik u glazbenoj školi podučava npr. osmogodišnje dijete i srednjoškolca pa sama dob utječe na kreiranje nastave, što podrazumijeva nastavnikovo dobro poznavanje razvojnih faza učenika od ranog

djetinjstva do adolescencije, ali i fleksibilnost potrebnu za kontinuirano prilagođavanje učenicima različite dobi s kojima svakodnevno radi. Najvažnije je stvoriti kvalitetnu interakciju učenika i nastavnika te odabrati pravilan psihološki pristup prilagođen individualnim osobinama učenika. „Dijete mora osjetiti da nastavnik s njim razgovara kao sa sebi ravnim te da ozbiljno sluša i prosuđuje njegova razmišljanja. Tad će imati u njega povjerenje, što će utjecati na izgradnju osjećaja odgovornosti i želje da se nastavnikovo uvažavanje opravda. Tako se stvara istinski autoritet nastavnika i rađa učenikova zainteresiranost za sviranje klavira“ (Timakin, 1998:5).

Mnoge studije pokazale su da su nastavnici instrumenta jedni od najvažnijih ljudi u životu učenika, studenata i profesionalnih glazbenika koji su ostvarili umjetničke karijere (Manturzewska, 1990; Sosniak, 1985, 1990; Konaszkiewicz, 2001). Jedno je od zanimljivijih istraživanja evaluacija profesora na poljskim glazbenim akademijama od strane studenata, bivših učenika glazbenih škola. Poljski glazbeni obrazovni sustav gotovo je identičan hrvatskom, stoga njihovi rezultati u određenoj mjeri mogu poslužiti i našim glazbenim školama i akademijama. Konaszkiewicz (2001) je utvrdio da bivši učenici (sadašnji studenti glazbenih akademija) često evaluiraju svoje nastavnike instrumenata iz glazbenih škola u negativnom svjetlu. Najviše kritičkih komentara odnosi se na psihologijske i pedagogijske inkompetencije nastavnika. Tako su oni, prema izjavama studenata, često emocionalno nestabilni (mijenjaju raspoloženje i navike), obeshrabruju učenike odabirući pretežak program i prevelikim zahtjevima polažu previše važnosti samo na profesionalizam u glazbi, kritikama ruše učeničko samopouzdanje, što utječe na učenikov doživljaj neuspješnosti. Nadalje, neki nastavnici na satima instrumenta uzrokuju strah umjesto uživanja, nesposobni su motivirati učenika za efikasno vježbanje i sustavan rad, a mnogi od njih za vrijeme podučavanja instrumenata (posebice klavira) uopće ne sviraju. Ove kritike i mišljenja studenata važni su za nastavnike instrumenta koji bi morali više pažnje posvetiti učinkovitim i zanimljivim metodama izvođenja nastave koje mogu doprinijeti većem zadovoljstvu učenika i izazovnom, ali ugodnom iskustvu učenja glazbe.

Sloboda i Howe (1991) sugeriraju da su nastavnik glazbe, njegov način ponašanja, srdačnost i toplina od osobite važnosti, posebno kod prvih godina podučavanja. Dok stariji učenici cijene profesionalne kvalifikacije svojih učitelja i „prelaze preko“ negativnih karakteristika ličnosti, za mlađe karakter njihovih profesora predstavlja fundamentalno značenje i dijelom utječe na to hoće li učenik nastaviti s instrumentalnom podukom ili neće. Odnos učenik-

nastavnik može biti i frustrirajući kada se javljaju negativni osjećaji prema glazbi i razočaranje glazbenim obrazovanjem. To se događa kada nastavnici prenose prevelik pritisak vezan uz uspjeh, umjesto da razvijaju unutrašnju motivaciju učenika koja bi u kasnijem razvoju donijela veće zadovoljstvo. Zbog ovih razloga neki učenici napuštaju učenje u najranijoj dobi.

Prema Reidu (1997), postoje dva široka modela odnosa između nastavnika i učenika: model „majstora i šegrta" i model „savjetnika i prijatelja". Kod modela „majstor-šegrt" učenik direktno imitira nastavnika kao svoj uzor, a komunikacija se odvija jednosmjerno, u smjeru nastavnik - učenik. „Pedagozi kod modela „majstor-šegrt" govore o svojim iskustvima i demonstriraju svoju vještinu" (Reid, 1997). Kod modela „savjetnik i prijatelj" intezivniji je dijalog između nastavnika i učenika, a glazbene ideje su dane na razmatranje učenicima. „Bit nastave je u usmjeravanju akumulacije učeničkih vlastitih glazbenih iskustava" (Reid, 1997). Ovaj je model poželjniji i svrsishodniji jer učenici samostalno više doprinose procesu učenja te osjećaju veću autonomiju, čime se, prema teoriji samodeterminacije, povećavaju izgledi za unutrašnju motivaciju za učenje glazbe. Prema nekim istraživanjima, glazbena postignuća su najveća kada pedagozi potpuno zaokruže nastavne cikluse koji se sastoje od nastavnikove prezentacije izvođačkog zadatka učenicima, učeničke realizacije (ili primjene uputa) i konkretnih povratnih informacija pedagoga o učeničkim rezultatima. Stručni nastavnici efikasno izdaju upute, ograničavajući svoje verbalizacije kako bi učenicima omogućili višu razinu sudjelovanja. Napredni glazbenici sposobni su samostalno kritizirati svoje izvedbe, ali učenici i studenti očekuju od nastavnika povratnu evaluativnu informaciju. Najkonstruktivnije su informacije o razlikama između učenikovog izvođenja određene kompozicije i njene optimalne verzije. Odgovore na ova pitanja današnji naraštaj mladih glazbenika često traži i na videozapisima internetskih platformi (primjerice „You tube"), na kojima se mogu pronaći razne izvedbe, od anonimnih, kućnih izvedbi, preko snimki školskih natjecanja, sve do profesionalnih i vrhunskih izvedbi svjetski poznatih pijanista. Ponekad se uz izvedbu mogu pratiti i note, a također i besplatno isprintati mnogobrojne partiture. Sve te mogućnosti još su donedavno bile nezamislive, a danas dostupne upotrebom različitih elektronskih uređaja. Kućne snimke dokaz su da miljuni mladih diljem svijeta vježbaju iste ili slične kompozicije. Ipak, velika količina informacija učenike može zbuniti. Na nastavniku je da ukaže na slušanje kvalitetnih snimki određenih djela te da tijekom školovanja razvija učenikovu sposobnost kritičkog promišljanja, kao i prosuđivanja dobrih ili loših

interpretacija klavirskih djela. U različitim fazama podučavanja potrebno je tražiti modele koji nisu frustrirajući, već potiču motivaciju. Tijekom školovanja, uspješni učenici glazbe nauče vrednovati vlastite izvedbe, a nastupajući na koncertima i natjecanjima, postaju samosvjesni i samokritični. No, od najranijeg uzrasta, još kod prve klavirske poduke, važno je da nastavnici demonstriraju izvedbu na satu, svirajući, pa tako direktno izgrađuju kod učenika mentalne i zvučne predstave izvedbe, od malih jednostavnih skladbi k težima, što im pomaže da kasnije samostalno upravljaju razvojem vještina vlastite interpretacije. Ovakvi didaktički pristupi utječu na jačanje motivacije, zato što učenik doživljava nastavnika kao svog uzora, pogotovo ako se nastavnik, uz pedagošku, bavi i umjetničkom djelatnošću aktivno nastupajući na koncertima. Često se postavlja pitanje koliko na motivaciju i uspješnost utječu kritike ili pohvale nastavnika i koji je od ovih dvaju pristupa bolje odabrati. Iako je opravdano pretpostaviti da pozitivni komentari jače motiviraju učenike i da su češći u efikasnoj nastavi, istraživanja pokazuju drugačiju sliku. Duke (1999) iznosi da je mlađim učenicima na individualnoj nastavi bolje pružati pozitivne povratne informacije, dok studenti u velikoj mjeri mogu profitirati od negativnih povratnih informacija, odnosno mogu učiti iz kritika. Na motivaciju neposredno utječu i pohvale i nagrade. Prema Dwecku (2002), način na koji roditelji i nastavnici nagrađuju djecu vrlo je važan za razvoj unutarnje motivacije. Ako hvale samo visoko postignuće, dijete može misliti da ima nepromjenjiv glazbeni talent i da vježbanje neće dovesti do boljih rezultata. To neće motivirati učenika na ustrajniji rad jer će misliti da napor i rad ne utječu na njegovo postignuće, dok će hvaljenje napora voditi tome da učenik bude motiviran učiti i vježbati, što će voditi bržem razvoju. Na razvoj motivacije moguće je i potrebno utjecati, stoga više pažnje treba obratiti obuci nastavnika u okviru obrazovanja i tokom profesionalnog razvoja, u praksi, kako bi prepoznali dimenzije i ključne karakteristike vanjske i unutrašnje motivacije. Ponekad nastavnici vide uzroke loše motivacije u samom učeniku i njemu pripisuju odgovornost. No, kompetentan nastavnik mora znati utjecati na motivaciju učenika načinom komuniciranja, pozitivnom emocionalnom klimom, izborom didaktičko-metodičkih rješenja i načinom korigiranja naučenog (kritike, pohvale). Svakako, poticanje razvoja motivacije za učenje sadržano je u planiranom, stručnom i kontinuiranom bavljenju nastavnim predmetom, u ovom slučaju, klavirom.

„Pouka sviranja klavira dobroga nastavnika, onoga koji se bavi umjetničkom pedagogijom, trenutak je u kojem znanje vodi akciji, dok se istodobno akcija oslanja na znanje“ (Neuhaus,

2000: 162). U angažiranu nastavu spada i podučavanje efikasnog vježbanja određenih tehničkih i interpretacijskih segmenata u skladbama, kako bi učenik što prije postao samostalan u vježbanju kod kuće. Motivacija za vježbanje i razvijena samoefikasnost za koju je dijelom odgovoran nastavnik, ključni su za daljnji interes u bavljenju glazbom. „Vježbanje najbolje osmislimo postavljanjem dugoročnih, kratkoročnih i dnevnih ciljeva. Ako pred sobom vidimo zacrtan put i manje korake na njemu, bit će nam lakše“ (Mavrič, 2012:177).

Nastavnici upućuju učenike i studente u učinkovite strategije vježbanja i raspravljaju o načinima vježbanja na nastavi. Browning (2017) navodi da je najvažnija uloga nastavnika u razvijanju neovisnog glazbenika naučiti studente kako vježbati. To je naročito važno u samom početku glazbenog obrazovanja kad nastavnik na satu treba posvetiti veliki dio vremena objašnjavanju kako će se određeni zadatak odraditi samostalno. Vježbanje je osnovna aktivnost glazbenika koja počinje u najranijoj dobi te zahtijeva značajan napor i koncentraciju. Cilj vježbanja nije samo uvježbati izvedbu nekog glazbenog komada, već razviti složenije mentalne i fizičke adaptacije, koje će omogućiti uspješnu dugoročnu izgradnju vještina pravilnog i svrsishodnog vježbanja. Browning (2017) zaključuje da su ishodi vježbanja dvojaki: razvoj generičkih kompetencija koje pomažu stjecanju novih znanja i učenje novih skladbi iz različitih perspektiva. Ako vježbanje ne daje rezultat ili je napredak učenika vrlo spor, treba mijenjati strategije vježbanja i posvetiti veći dio nastave učenju pravilnog vježbanja. Motivacija za vježbanjem u različitim fazama glazbenog razvoja nije uvijek jednaka i ponekad opada radi različitih okolnosti. Na nastavniku je da u fazama demotiviranosti učenika ustraje i „pridobije“ ga za marljivo i sustavno vježbanje i svakodnevni rad, pogotovo ako se radi o talentiranim i perspektivnim učenicima. „Danas je više nego ikad potrebna individualna inicijativa sa svakim učenikom, koja pomaže realizirati glazbene ambicije“ (Harris, 2012:92).

Ovo je stoljeće donijelo mnoge novine u obrazovni sustav pa tako i u glazbeno obrazovanje. Nove tehnologije donijele su i nov pristup učenju glazbe, istražuju se novi načini rada, internet je sve prisutniji; kako u slušanju, tako i u izvođenju glazbe pa se i nastava mora prilagoditi modernijem načinu podučavanja. Harris (2012) iznosi da je današnji nastavnik klavira suočen s novim izazovima i ističe koje bi kvalitete on morao imati. To su prije svega hrabrost za uvođenje promjena i preuzimanje rizika, entuzijazam za upuštanjem u nepoznato, hrabrost za strastveno podučavanje, preuzimanje odgovornosti za učenikovo učenje jer su nastavnici tu zbog učenika. Nadalje, podjednako je važno istraživanje novih načina rada i

neprekidno usavršavanje razmjenjivanjem znanja na seminarima, tečajevima i konferencijama. Ističe se i važnost služenja internetom u razmjeni informacija s drugim pedagozima i institucijama, čitanje članaka, blogova i stranica vezanih uz teme iz klavirske pedagogije te slušanje snimki i snimanje učeničkih izvedbi. U poslu odgovornog nastavnika klavira polazi se i od dubokih osobnih vrijednosti, koje se moraju neprekidno razvijati jer samo znanje nije dovoljno. O svim ovim čimbenicima ovisi hoće li proces učenja i napredovanja biti uspješan, koliko će biti progresivan te hoće li sami učenici biti motivirani za bavljenje glazbom u dugotrajnom procesu ovladavanja pijanističkim glazbenim vještinama.

### 1.1.4. Istraživanja u glazbenom obrazovanju

Iako se istraživanja u području psihologijskih aspekata glazbenog obrazovanja u europskim zemljama i svijetu provode već više od devedeset godina, psihologija glazbe kreirana je 70-ih godina prošlog stoljeća (Laske, 1977; prema Lipton, 1987). Ta se disciplina bavi trima specifičnim područjima, uključujući glazbene sposobnosti i postignuća, glazbene preferencije te kognitivne, perceptivne i psihološke aspekte glazbe (Lipton, 1987). U Republici Hrvatskoj nisu se dosad sustavnije provodila istraživanja o motivaciji i uspješnosti učenika i studenata u kontekstu glazbenog obrazovanja kao što je to praksa u Europi i svijetu, gdje se ovoj tematici posvećuje sve veća pažnja. Povijesni razvoj teorijskih modela u istraživanjima motivacije kod učenika i studenata glazbe ide od naglašavanja važnosti unutarnje motivacije i unutrašnjih pokretača kao što su interesi i potrebe, preko biheviorističkog naglašavanja vanjskih čimbenika do „kognitivne revolucije" koja je ponovo okrenula teoretičare motivacije prema unutrašnjim pokretačima ponašanja. Za usvajanje određenih glazbenih znanja potrebne su metakognitivne vještine, motivacija za vježbanje instrumenta i glazbeni talent pri čemu ne treba zanemariti ni važnu ulogu osobina ličnosti u dugogodišnjem radu i napretku. „Motivacija u učenju glazbe ima integrativnu funkciju jer, usmjeravajući djelatnost prema određenom cilju, objedinjuje sve procese u cjelinu, kao i kapacitete ličnosti relevantne za dostizanje odabranog cilja u okvirima muzičke uspješnosti" (Bogunović, 2008: 107).

Psihološka istraživanja u glazbenom obrazovanju najviše su usmjeravana na ispitivanje uspješnosti učenika i studenata glazbe, zatim na glazbeni talent u odnosu na postignuće, odnos osobina ličnosti i glazbenog postignuća te interes i glazbene preferencije, a u novije vrijeme i na samoefikasnost u radu i učenju te samoregulaciju učenja i vježbanja instrumenata. Pojedina istraživanja bave se i utjecajem glazbe na sveopći razvoj djeteta.

Osamdesetih godina prošlog stoljeća Edward P. Asmus u svojim je istraživanjima motivacije učenika glazbe, koja su obuhvaćala veliki broj ispitanika, pokazao da se 12-27 % glazbenog postignuća može objasniti motivacijskim čimbenicima i to u različitim područjima bavljenja glazbom (Asmus, 1986). On je proširio koncept motivacije u glazbenom obrazovanju i formirao mjerne instrumente za ispitivanje opsega motivacije i različitih izvora motivacije kod učenika i studenata. Rezultati njegovih istraživanja pridonose boljem razumijevanju dinamike napredovanja učenika i njihovog ponašanja motiviranog uspjehom na različitim

razinama glazbenog obrazovanja. U jednoj od svojih studija primijenio je Weinerov „atribucijski model“ koji objašnjava razloge kojima pojedinci pripisuju svoj uspjeh i/ili neuspjeh u učenju glazbe (Asmus 1986). Visoko motivirani studenti isticali su napor i trud kao glavne atribucije uspjeha, a manje motivirani studenti glazbene sposobnosti. Nastavnici su pak, preferirali napor, trud i zalaganje kao atribucije za postizanje uspjeha.

S obzirom na to da u adolescenciji opada motivacija za učenjem i školskim postignućem i u općeobrazovnom području, glazbeno obrazovanje nije iznimka. Upravo je u tom periodu važna uloga nastavnika koji će pokušati motivirati učenike da se nastave baviti glazbom i u tim „kriznim“ razdobljima. „Poveznica vjerovanja da će uz talent uloženi trud dati rezultate gubi se pa mnogi učenici ulaze u krizu i demotiviranost… Nastavnici tada preuzimaju ključnu ulogu motivirajući učenike da se nastave baviti glazbom“ (Asmus, 1986:275). Nadalje, Asmus je faktorskom analizom prikupljenih podataka u području glazbene edukacije utvrdio pet motivacijskih čimbenika: zalaganje, okolinu, razredno ozračje, glazbene sposobnosti i osjećaj za glazbu (Asmus, 1987). U kasnijim istraživanjima dodao je još nekoliko čimbenika, primjerice koncept vlastitih sposobnosti, osobni pristup glazbi, sposobnost za pohađanje glazbene škole i glazbenu aktivnost usporedno s ostalim školskim aktivnostima (Asmus, 1989).

Harnischmacher (1994) je u svom istraživanju o vježbanju glazbenika-instrumentalista pokazao da u glazbenom postignuću ključnu ulogu ima kvaliteta vježbanja. U njegovoj studiji proučavani su različiti razvojni stupnjevi u načinima vježbanja s obzirom na dob ispitanika. Na uzorku od preko 100 ispitanika, glazbenika različitih instrumenata, utvrdio je da kvaliteta sviranja ovisi o kvaliteti vježbanja, a kao važne izvore motivacije istaknuo je zajedničko sviranje komorne glazbe (60%), zatim izvođenje omiljenih skladbi (26%), nastavnika kao glavnog izvora motivacije (14%) te sviranje ili vježbanje na kvalitetnom instrumentu (10%).

Ovdje valja spomenuti i neka novija istraživanja o motivaciji glazbenika i čimbenicima koji utječu na kvalitetu vježbanja. Tako je Hallam (2001) u istraživanju razgovarala s dvadeset i dvoje profesionalnih glazbenika i pedeset pet glazbenika od početnika do studenata. Ispitanici su trebali analizirati određenu skladbu i opisati kako bi pristupili učenju te skladbe. Profesionalni glazbenici pokazali su visoku razinu metakognicije i visoku razinu svjesnosti o težini ili lakoći te načinu koji bi bio najučinkovitiji u svladavanju skladbe. S nekoliko

iznimaka, učenička i studentska skupina bila je manje uspješna u osmišljavanju načina na koji bi se skladba što lakše i brže svladala. Ista je autorica utvrdila da su pozitivni stavovi prema vježbanju mladih glazbenika snažni prediktori (ne)odustajanja od glazbenog obrazovanja (Hallam, 1998). McPherson i Renwick (2001) istraživali su samoregulaciju kod glazbenika početnika te utvrdili nisku razinu samoregulacije, koja se temeljila na opetovanom ponavljanju skladbe od početka do kraja. O' Neil i McPherson (2002) ispitivali su motivaciju učenika za učenje glazbe služeći se teorijom očekivanja i vrijednosti (Wigfield i Eccles, 2000), koja razlikuje vjerovanja o kompetentnosti, subjektivnu vrijednost i težinu zadatka kao odrednice motivacije. Pri tome su uvjerenja o vlastitim sposobnostima najvažniji prediktor motivacije postignuća. Subjektivna vrijednost zadatka u kontekstu ove teorije uključuje: *vrijednost postignuća*, primjerice koliko je važno doseći cilj, npr. odsvirati recital kao konačan produkt napornog rada i vježbanja, *interes* ili osobni užitak u izvođenju glazbe, npr. u kolikoj će mjeri prema očekivanju učešće u glazbenoj aktivnosti biti ugodno, *korisnost* ili koliko je korisno učenje glazbe za buduće ciljeve (za izvođačku karijeru) te *percipiranu cijenu,* odnosno količinu truda ili vježbanja nužnog po osobnom vjerovanju za sudjelovanje u glazbenoj aktivnosti. McPherson i McCormick (2006) utvrdili su da je, pored samoefikasnosti, subjektivna vrijednost zadataka značajan prediktor uspješnosti na glazbenom ispitu učenika glazbenika.

Razinu očekivanja istraživali su Atkinson, Heckhausen i Weiner (prema Beck, 2003). Taj pojam tumači se kao sklonost realističnom mijenjanju ciljeva u skladu s prošlim iskustvima. Aspiracije se odnose na očekivani cilj, a na razinu aspiracije utječu prethodna postignuća, osobine pojedinca (anksioznost, ambicioznost i sl.) te vrijednosti koje prevladavaju u životnoj okolini. Razina očekivanja ima veliku ulogu u procesu glazbenih aktivnosti. Postavljanje osobne razine aspiracije i njeno postizanje uvelike ovise o opažanju standarda nastavnika, roditelja i vršnjaka, što dovodi do razvoja osobne kompetencije i opažanja kompetencije svoje okoline (drugih), tj. procjene svojih sposobnosti i stvaranja slike o sebi. Očekivanja roditelja često se odražavaju i na djetetovu razinu očekivanja, dok u doba adolescencije na nju jak utjecaj imaju vršnjaci. (Ne)dostizanjem osobne razine očekivanja, učenik doživljava osjećaj uspjeha (ponosa) ili neuspjeha (stida, nezadovoljstva), a tumačenje uzroka uspjeha ili neuspjeha utječe na postavljanje osobne razine očekivanja. Postavljeni cilj, bilo da ga pojedinac postavlja sam sebi ili je postavljen od drugih, povećava intenzitet rada. Ford (1992, prema Rotar-Pance, 2006) misli da su od najveće važnosti za napredovanje

osobni ciljevi čiji su organiziranost i hijerarhijski poredak povezani procesima na svjesnoj i nesvjesnoj razini. U glazbenom obrazovanju svaki pojedinac ima pred sobom vlastite kratkoročne i dugoročne glazbene ciljeve. Dostizanjem kratkoročnih ciljeva, svaki je učenik korak bliže ostvarenju dugoročnog cilja. Da bi ciljevi djelovali poticajno, moraju biti jasno oblikovani i realni. U početku glazbenog obrazovanja većina učenika ima nejasne, nepotpuno formirane ciljeve, pa se događa da nailaskom na prve prepreke i teškoće napuštaju glazbeno školovanje (većinom već u prvim godinama osnovnog glazbenog obrazovanja). Mlađim učenicima je važno odrediti jasne kratkoročne ciljeve, jer su za njih dugoročni ciljevi predaleki i nejasni. To se postiže podjelom dugoročnih ciljeva na više kratkoročnih podciljeva, koje učenici lakše ostvaruju u skladu sa svojim trenutnim sposobnostima, a da se pri tom ne smetne s uma glavni cilj.

Davidson i Borthwick (2002) su povezali motivaciju s uvjerenjima pojedinca o svojim sposobnostima. Glazbenici koji imaju visoko pozitivno samopouzdanje su vrlo vjerojatno više motivirani u ustrajnosti usavršavanja sviranja. Autori navodi hedonističke, socijalne motive i motive za postignućem kao razloge zbog kojih glazbenici odabiru svoja zanimanja. Najčešći razlog bio je hedonistički motiv osobnog zadovoljstva, izveden iz pozitivnog emocionalnog doživljaja. Socijalna afirmacija, povezana s pripadnošću određenoj grupi ili jačanje povezanosti također je važna. Zadnji su bili motivi za postignućem koji uključuju neovisnost, egzibicionizam i podršku roditelja i profesora.

Istraživanja motivacije provedena na učenicima i studentima glazbe, a posebice klavira, u Hrvatskoj su skromnog opsega. Bačlija - Sušić (2010) provela je pilot-istraživanje na 136 ispitanika, učenika glazbenih škola u Zagrebu, od čega 73 učenika koji uče glazbu po funkcionalnoj pedagogiji te 63 učenika tradicionalne metode. Za mjerenje motivacije u učenju klavira primijenila je adaptiranu verziju upitnika Asmusovih skala čimbenika i intenziteta motivacije (Asmus, 1989), a rezultati su pokazali da učenici za svoju uspješnost u sviranju više ističu trud i vježbanje te podršku obitelji, nego talent ili darovitost za glazbu. Učenici funkcionalne glazbene pedagogije pokazali su se zadovoljnijima i motiviranijima od ostalih učenika te su iskazali veće zalaganje i posvećenost glazbi u odnosu na učenike iz ostalih škola koji pohađaju nastavu po tradicionalnoj metodi. Sućeska-Ligutić (1998) je u svom istraživanju, ispitujući motivaciju i preopterećenost učenika glazbene škole, utvrdila da se čak dvije trećine učenika, osim općeobrazovne i glazbene škole, bave još barem jednom dodatnom aktivnošću. U istraživanju se nadalje pokazalo kako jedna trećina učenika ne bi

nastavila glazbeno obrazovanje da roditelji to od njih ne očekuju, što implicira dominantno ekstrinzičnu motivaciju, dok je dvije trećine učenika iskazalo osobnu motivaciju za nastavak sviranja instrumenta i u srednjoj školi. Ista autorica utvrdila je da učenici glazbenih škola osnovnoškolske i srednjoškolske razine ističu nastavnika instrumenta kao najznačajnijeg čimbenika motivacije, dok se propisani nastavni program pokazao najnižim motivirajućim čimbenikom.

### 1.1.5. Motivacija i glazbeno postignuće

Pregledom znanstvene literature u kojoj su korišteni različiti kriteriji, pokazatelji ili indikatori postignuća učenika i studenata glazbe, bilo u glazbenom ili općem obrazovanju, može se utvrditi kako se ovim pitanjem bavio skromni broj autora. U većini istraživanja koristile su se administrativne mjere (školske ocjene, opći uspjeh i procjene nastavnika). U daljnjim razmatranjima trebalo bi uspoređivati slične glazbeno-obrazovne sustave drugih europskih zemalja sa stanjem u našim glazbenim školama i iz toga izvući zaključke i ideje za daljnja sustavnija istraživanja o napredovanju, uspješnosti i postignućima učenika, sve u svrhu osuvremenjivanja i poboljšanja glazbene poduke. Tako je npr. u Poljskoj, u kojoj postoji rasprostranjen sustav glazbenih škola kao i u Hrvatskoj, s tri obrazovne razine (osnovno, srednjoškolsko i akademsko glazbeno obrazovanje), provedeno sustavno istraživanje o napredovanju učenika i široko su postavljeni ciljevi utvrđivanja prediktora uspješnosti, gdje je korišten velik broj kvalitativnih i kvantitativnih kriterija glazbenog postignuća na različitim razinama glazbenog obrazovanja i kompetencija. Oni su uključivali većinom ocjene na glazbenoj nastavi, ispite i evaluacije nastavnika (Manturzevska 2007; prema Bogunović, 2008), dakle mjere postignuća koje su već postojeće u okviru procesa nastave i evaluacije ishoda učenja glazbe. Ista autorica istraživala je i biografije skupine poljskih profesionalnih glazbenika (Manturzevska, 1990). Cilj je studije bio prikupiti empirijske podatke o životnim putevima profesionalnih glazbenika i upoznati strukture njihovih života. Ispitana je skupina od 165 glazbenika koja se sastojala od dviju podgrupa: osnovnu skupinu činilo je 35 istaknutih glazbenika, dobitnika nagrada na međunarodnim natjecanjima, dok se kontrolna grupa sastojala od 130 „običnih“ glazbenika, usporedivih s osnovnom grupom prema dobi i području bavljenja glazbom. Glazbenici su intervjuirani između 1976. i 1980. pomoću strukturiranih upitnika i biografskih intervjua. Neka od najvažnijih postavljenih pitanja bila su: rana glazbena iskustva i glazbeni događaji u djetinjstvu, početak i tijek glazbenog treninga i glazbenog obrazovanja, sponzori i pokrovitelji, preci i obiteljska okolina. Autorica je otkrila da je napredovanje u glazbenim aktivnostima određeno nizom glazbenih, psiholoških i okolinskih utjecaja. Ova studija o postignućima vrhunskih glazbenika govori o različitoj izloženosti obiteljskim glazbenim stimulacijama. Manturzewska je potvrdila saznanja da na glazbeni razvoj i vrhunska postignuća snažno utječu sociokulturni i nasljedni faktori, međutim, rezultati istraživanja pokazali su da je najvažnija unutarnja motivacija i obiteljsko okruženje. Interesantno je i

istraživanje McPhersona i McCormicka (2000) koje kao kriterije uspješnosti uključuje stupanj ovladanosti specifičnim vidovima instrumentalnog izvođenja (čitanje s lista, sviranje po sluhu, sviranje napamet, sviranje uvježbanog komada i improvizacija) na učenicima srednje glazbene škole u Australiji. Cilj istraživanja bio je otkriti kognitivne strategije koje prilikom instrumentalnog izvođenja koriste učenici i utvrditi iskustvene faktore i utjecaje sredine kojima se mogu objasniti vidovi postignuća (trajanje učenja, kvaliteta nastave, poticajne aktivnosti i rani kontakt s glazbom). Pokazalo se da su za glazbeni razvoj značajna slušna i kreativna svojstva u aktivnostima kao što su „mentalno vježbanje“ bez instrumenta, sviranje napamet i po sluhu te improviziranje, dakle sve one aktivnosti koje poboljšavaju mentalne predstave važne za vještinu sviranja.

Analizu uspješnosti u instrumentalnom izvođenju moguće je naći u istraživanju Slobode i Howea (1991) koji su ispitivali napredovanje učenika u odnosu na dob, broj sati instrumentalne nastave, vrijeme vježbanja te broj sati vježbanja i sviranja. Pokazalo se da je brz i kvalitetan stupanj napredovanja prije polaska u školu (na ranom uzrastu) bio najbolji prediktor kasnijeg uspjeha. Jedno je istraživanje uputilo na zaključak kako je rana dob početka sviranja važna za kasniju glazbeničku uspješnost. Naime, Ericsson i sur. (1993) su utvrdili da su profesionalni pijanisti započeli učenje sviranja s prosječno 5.8 godina dok su amaterski pijanisti započeli s 9.9 godina. Slično su potvrdili Krampe i Ericsson (1996) u drugom istraživanju, gdje je dob početka sviranja profesionalnih pijanista bila 6.75 godina, a pijanista amatera 9.33 godine. U nekim glazbenim školama u Republici Hrvatskoj organizirana je glazbena nastava za predškolce u obliku glazbenog vrtića te početnički solfeggio, kao priprema za prvi razred osnovne glazbene škole, što je bilo vrlo uspješno jer su, u početnoj fazi učenja instrumenta, učenici koji su pohađali jedan od ovih dvaju oblika „uvoda“ u glazbeno obrazovanje, u startu bili u prednosti i vidljivo brže napredovali. Također, darovita djeca koja počnu pohađati nastavu instrumenta u najranijoj dobi, sa 6 ili 7 godina (i ranije), u većini slučajeva postižu bolje rezultate i već kao tinejdžeri među svojom generacijom spadaju u kategoriju izvrsnosti. Na natjecanjima na kojima su visoko postavljeni zahtjevi izvođenja, često su u prednosti oni koji su se više godina bavili instrumentom jer su usvojili opsežnije programe.

Mnogi čimbenici utječu na glazbenu uspješnost i visoka glazbena postignuća, a jedan od najvažnijih svakako je glazbena sposobnost, koju određena osoba posjeduje. Upravo talent razlikuje individualne glazbene izričaje, a osnovne odlike koje karakteriziraju talentirane glazbenike su: interpretacija i komunikacijske vještine, brzo usvajanje tehničkih znanja kao i razvijena metakognicija te emotivna ekspresija. Glazbeno obrazovanje je onaj dio obrazovanja koje omogućuje razvoj tih dispozicija u kompetencije. No, motivacija i ustrajnost u vježbanju i sviranju imaju važnu ulogu u konačnoj razini glazbenih kompetencija koju osoba posjeduje. Samo učenje sviranja instrumenta, bez boljeg razumijevanja i razvijanja pozitivnog stava prema glazbi, neće biti dovoljno za razvoj glazbenog potencijala (Hallam, 2002), a time ni glazbenog postignuća. Hallam stoga predlaže da pokazatelji glazbene sposobnosti uključuju slušne, kognitivne, tehničke, glazbene, izvođačke te vještine učenja. Glazbeno postignuće ovisi o svim navedenim elementima kao i o njihovoj kompleksnoj interakciji kojom se postiže kvalitetna glazbena izvedba.

Raznovrsni su pristupi i postupci u istraživanjima evaluacije postignuća u učenju glazbe. Proces učenja glazbe darovitih (najčešće vokalno-instrumentalno izvođenje) odvija se kroz različite vrste glazbenih aktivnosti (slušanje, izvođenje, stvaranje) koje imaju ishod u ovladavanju različitim vidovima i razinama kompetencija (tehnika, interpretacija, ekspresija, komunikacija), a s vremenom se usavršavaju i kreću prema najvišim dometima. Tijekom procesa učenja i napredovanja, efikasnost se može iskazati različitim mjerama/ pokazateljima/kriterijima (čitanje s lista, sviranje po sluhu, sviranje napamet, sviranje uvježbanog komada, improvizacija, kognitivna i afektivna postignuća, pjevanje) ovisno o obrazovnom sustavu, ciljevima obrazovanja, uzrastu i kurikulumu. U procedurama istraživanja teži se objektivnosti, pouzdanosti i valjanosti, a načini mjerenja i procjenjivanja su različiti (kvalitativni, kvantitativni). Cjelokupnom procesu evaluacije postignuća, osim glazbenih i psiholoških čimbenika, doprinose i čimbenici sredine, tj. okoline, u kojoj se glazbeno školovanje odvija. Glazbeno postignuće predstavlja kumulativni rezultat višegodišnjeg kontinuiranog učenja glazbe te bi u istraživanjima trebali biti primjenjivani istraživački postupci koji omogućavaju prikupljanje podataka o dugogodišnjim rezultatima u učenju glazbe (longitudinalne studije). Na ovaj način sagledava se proces glazbene uspješnosti, postignuća i kompetentnosti tijekom dužeg vremenskog perioda (npr. šestogodišnjeg osnovnog glazbenog obrazovanja ili četverogodišnjeg srednjoškolskog

glazbenog obrazovanja). U Republici Hrvatskoj nisu se sustavno provodila takva istraživanja, kao što je to, primjerice, slučaj u Srbiji, gdje se glazbeno obrazovanje odvija po istom sustavu kao i u Hrvatskoj, a koji su dvije zemlje zajednički naslijedile od ruskog glazbenog obrazovanja, sistematiziranog 50-ih godina prošlog stoljeća, za vrijeme Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije. Longitudinalno eksploratorno istraživanje autorice Bogunović (Bogunović, 2004) provedeno je u pet glazbenih škola u Beogradu i Šapcu na uzorku od 993 učenika od 1. do 5. razreda osnovne glazbene škole (uzrasta od 5 do 12 godina), koji su svirali različite instrumente (klavir, gudački i puhački instrumenti i harmonika). Uzorak je bio velik (gotovo cijela populacija učenika koja je tijekom pet godina položila prijemni ispit i čije je napredovanje dalje praćeno tokom školovanja). Rezultati uspješnosti i postignuća pokazali su da su ocjene u prvim godinama glazbenog školovanja poticajne i „nagrađujuće“, a tek u višim razredima odražavaju realno postignuće. Zapažen je blagi pad ocjena iz instrumenta i solfeggia, naročito u petom razredu kad su zahtjevi veći i složeniji. Ovakav pad tumači se uspostavljanjem realnijih kriterija ocjenjivanja jer u višim razredima osnovne glazbene škole ocjene imaju i funkciju povratne informacije učenicima i roditeljima o perspektivama učenika za dalje školovanje. Kriteriji izvođačke uspješnosti uključivali su i sudjelovanje učenika na javnim nastupima i učešćem i nagradama na natjecanjima. Rezultati su pokazali da kriteriji izvođačke uspješnosti predstavljaju diskriminativne mjere i da imaju prediktivnu vrijednost za daljnje profesionalno bavljenje glazbom i izgrađivanje umjetničke karijere. Primjetno je da veliki broj učenika sudjeluje na javnim nastupima školskog karaktera, a taj se broj smanjuje s porastom razine izvođačkih zahtjeva. Oko 70% učenika nastupa na internim satima, a znatno manje ih je na javnim satima (22%). U daljnjoj selekciji prema kvaliteti izvođenja na javnim koncertima izvan škole sudjeluje 10% učenika s najvišim izvođačkim postignućima, a na snimanjima za radio i televizijski program samo 5% učenika. Kada se uzmu u obzir natjecanja raznih razina i vrsta, analiza učestalosti pokazala je da se radi o mjeri uspješnosti koja je još selektivnija. Tako, na školskim natjecanjima sudjeluje 19%, na republičkim 7%, saveznim 3% a na međunarodnim 3% učenika. U istraživanje su bile uključene i procjene nastavnika o količini prijeđenog programa u odnosu na standard koji je propisan planom i programom za osnovne glazbene škole. Rezultati pokazuju da su nastavnici instrumenta orijentirani na poduku ozbiljnijeg i zahtjevnijeg programa, čak i na ranoškolskom uzrastu. Njihova procjena opsega i težine prijeđenog programa je visoka i govori o njihovoj usmjerenosti na postignuće učenika, ali i o tome da se sposobnijim i marljivijim učenicima zadaju zahtjevnije glazbene

kompozicije. Ova činjenica ukazuje na izvjesnu tendenciju „profesionalizaciji“ osnovne glazbene škole, što nije uvijek u skladu s mogućnostima i interesima učenika i očekivanjima roditelja te može predstavljati izvor teškoća. Rezultati navedenog istraživanja upućuju na prisustvo dvaju različitih aspekata glazbene uspješnosti; školske i izvođačke. S obzirom na razine uspješnosti instrumentalnog izvođenja, moguće je odrediti tri kategorije učenika. Jednu grupu čine oni učenici koji su uspješni u okvirima instrumentalne nastave i koji vjerojatno predstavljaju „buduće ljubitelje glazbe“, dok drugu grupu predstavljaju učenici koji javno nastupaju u okvirima škole. Iz ove grupe se potom izdvajaju oni koji imaju najviše mogućnosti i koji nastupaju na natjecanjima. Treću grupu čine oni koji sudjeluju na natjecanjima najviših razina (13%) i koji posjeduju najviši stupanj izvođačkih kompetencija. Rezultati ovog istraživanja predstavljaju značajan teorijski, metodološki i praktičan doprinos istraživanjima glazbene uspješnosti. Nalazi o diferenciranim vidovima uspješnosti učenika na početku glazbenog školovanja govore o graduiranoj selekciji na kontinuumu uspješnosti i postignuća. Jasno je pokazano i da se već tijekom prvih godina učenja glazbe daroviti učenici razvijaju različitim tempom i s različitim ishodima te da se po pokazateljima uspješnosti može predvidjeti napredovanje. Ovo istraživanje važno je zato što učenici u Hrvatskoj pohađaju nastavu po sličnom planu i programu kao i u Srbiji, tako da se zaključci i rezultati istraživanja mogu usporediti i s hrvatskim sustavom glazbenog obrazovanja, budući da obrađuju i pojašnjavaju vrlo sličnu problematiku te imaju slične pretpostavke.

Istraživanja o uspješnosti i glazbenim postignućima provedena su i na srednjoškolskom uzrastu u beogradskoj Muzičkoj školi „Josip Slavenski“ na uzorku od 137 učenika od 1. do 4. razreda srednje škole na instrumentalistima i pjevačima, a također i polaznicima teoretskog odsjeka (Bogunović, 1995). U ovoj fazi glazbenog obrazovanja raste razina i specifičnost profesionalnih zahtjeva (znanja, vještine i sposobnosti) pa uspješnost učenika postaje kompleksnija kategorija. Mjere postignuća imaju veću težinu jer je iz njih moguće iščitati predikciju dugoročne uspješnosti u učenju i daljnjem profesionalnom bavljenju glazbom. Kvalitativna analiza učenika adolescentskog uzrasta odgovorila je na neka pitanja koja se tiču samoprocjene učenika o vlastitim kompetencijama i uspješnosti. Za njih uspješnost u glazbi znači: unutrašnje zadovoljstvo, svladavanje poteškoća i postizanje visokih razina ekspertnosti, ispunjavanje vlastitih ciljeva te kreativna i izražajna interpretacija. Učenici naglašavaju važnost rada, vježbanja, svladavanja teškoća i prepreka, postavljanja visokih i udaljenih ciljeva i vlastitih standarda i kriterija uspjeha. Oni ističu i

važnost razvoja sposobnosti i kompetencija s ciljem dosezanja vrhunca svojih mogućnosti, što se ponekad poklapa i s ostvarenjem osobnih ciljeva. Njihovi iskazi dokazuju da njihovo shvaćanje glazbene uspješnosti prelazi školske okvire i da njeno dosezanje predstavlja dugoročan proces osvajanja visokih stvaralačkih ciljeva koji podrazumijevaju rad i ustrajnost. Uspjeh učenika na nastavi u glazbenoj školi (i na općeobrazovnoj nastavi) pokazuje da učenici glazbe imaju bolji uspjeh u predmetima vezanim uz njihovo profesionalno opredjeljenje. Činjenica je da se ovdje radi o visoko selekcioniranoj populaciji učenika povezanoj uz glazbene sposobnosti i motivaciji za stjecanje profesionalnih kompetencija. Učenici su u obje škole objektivno preopterećeni velikim brojem predmeta, tako da su, nažalost, prisiljeni racionalizirati svoje snage i utrošak vremena te usmjeriti sav napor i energiju u stjecanje profesionalnih kompetencija što omogućuje prohodnost prema studiranju na glazbenoj akademiji. Bogunović (1995) je uspoređivala školski uspjeh i javno izvođenje, slično kao i na osnovnoškolskom uzrastu, i došla do sličnih rezultata. Analizom po kategorijama izvođačkih postignuća (javni nastupi, školska natjecanja, festivali, republička natjecanja, majstorski seminari) ustanovljeno je da se u okviru svake od kategorija broj učenika koji imaju visoka izvođačka postignuća progresivno smanjuje. Veliki postotak učenika postiže vrlo dobre rezultate u okvirima brojnih disciplina glazbene nastave, a relativno mali broj u javnom izvođenju. U ovom istraživanju izrazita darovitost u izvođenju iznosila je između 7 i 17% učenika (učenici koji se klasificiraju za natjecanja i sudjelovanje na glazbenim seminarima), slično kao i na osnovnoškolskom uzrastu (13%). Razlika u odnosu na uzrast nije značajna, što znači da su navedene mjere glazbene uspješnosti neovisne o razini školovanja. Razlika je vidljiva u odnosu na rezultate osnovnoškolskog uzrasta gdje su uspješniji bili učenici koji su ranije započeli školovanje. Ovaj trend je moguće objasniti i tempom razvoja glazbenog talenta koji se, kao i u nekim drugim područjima darovitosti, odigrava rano, brzo i uz visoka postignuća (Winner, 1996, 2000). Također, pokazano je da je glazbeno obrazovanje talenata selektivni proces. Već pri prvoj eliminaciji, 50-60% pristupnika ne položi prijemni ispit. Učenici koji su odabrani kao talentirani u procesu glazbenog obrazovanja postupno se raslojavaju, s obzirom na uspješnost, na tri grupe učenika: akademski glazbeno uspješne, izvođački uspješne i one koji aktivno odustaju (u osnovnoj glazbenoj školi) ili se profesionalno preorijentiraju (u srednjoj glazbenoj školi). Zanimljivi podaci odnose se i na odustajanje od školovanja koje je prisutno na objema obrazovnim razinama i to u velikom postotku. U osnovnoj glazbenoj školi, zbog školskog neuspjeha tijekom prve dvije godine, od daljnjeg školovanja odustaje

22% učenika, dok je u srednjoj glazbenoj školi prisutna pojava „skrivenog“ odustajanja, odnosno profesionalnog preusmjeravanja. Oko 25% učenika srednje škole pri kraju školovanja izjavljuje da će studirati „nešto drugo“. Rezultati ovog istraživanja upućuju na važnost odnosa talenta i postignuća, jer su svi ovi učenici kao talentirani i perspektivni prošli prijemni ispit, stoga nam može pružiti odgovor na pitanje kako njegovati i odgajati talentiranu djecu u okvirima glazbene škole i pružiti im adekvatne uvjete za optimalan razvoj. Istraživanje je potvrdilo osnovni koncept glazbenog postignuća i uspješnosti kao dugoročnog i kontinuiranog procesa koji ima određenu konzistentnost tokom razvoja i stjecanja glazbene i profesionalne karijere. Nalazi istraživanja koji se odnose na mjere ili kriterije glazbene uspješnosti, pokazuju da se radi o dvama kvalitativno različitim vidovima glazbene uspješnosti: akademskom glazbenom uspjehu i instrumentalnoj izvođačkoj uspješnosti. U kasnijem glazbenom obrazovanju, na glazbenoj akademiji i izgrađivanju glazbene karijere, studenti se razvrstavaju na one koji će prema visokim dometima i izrazitim glazbenim postignućima postati umjetnici-izvođači i na one koji će odabrati pedagoški smjer i postati glazbeni pedagozi. Glazbene akademije nude mogućnost završavanja obaju smjerova, onog pedagoškog i umjetničkog. Ipak, većina akademskih glazbenika nakon diplome zapošljava se u glazbenim školama gdje djeluju kao pedagozi, dok mali broj ostvaruje umjetničku karijeru.

## 1.2. ZNAČAJKE OSOBNOSTI

### 1.2.1. Osobinski pristup ličnosti

Svaka osoba, sa svojim crtama ili osobinama predstavlja ličnost za sebe, sa svojstvima koja određuju doživljavanja i ponašanja. „Osobinski pristup ličnosti, baziran na teorijskim postavkama o postojanju osobina ili crta ličnosti kao razlikovnih odrednica ljudi, danas je jedan od dominantnih teorijskih pristupa u psihologiji ličnosti“ (Bratko, 2008:29). Pod pojmom osobina ličnosti podrazumijevaju se određena obilježja i karakteristike osobe. Za Fulgosija ličnost predstavlja „oznaku za konzistentan način ponašanja i postupanja pojedinca“ (Fulgosi, 1997: 2). Dimenzije ličnosti sadrže nekoliko osobina, dok tipovi ličnosti nastaju kao rezultat na dvije ili više dimenzija. Prema Eysencku, ličnost „nastaje i razvija se funkcionalnom interakcijom četiriju glavnih područja, a to su kognitivno područje-inteligencija (spoznajno područje), konativno područje-karakter (voljno, motivacijsko područje), afektivno područje-temperament (čuvstveno područje) i somatsko područje-konstitucija (tjelesne karakteristike)“ (Eysenck, 1998:25). Pojašnjavajući razvojni put ličnosti on napominje kako je taj razvoj rezultat genetskih utjecaja-genetske konstitucije pojedinca te iskustvenih utjecaja-utjecaja okoline u kojoj se netko razvijao. Značajni okolinski čimbenici koji utječu na razvoj ličnosti su kultura, društveni status, obitelj i vršnjaci. Razvojni put ličnosti tumači se okolinskim kontekstom odrastanja i sazrijevanja. Kod nekih drugih teorija ličnosti autori se bave promjenama osobina kroz ljudski razvoj i rast. Tako je, primjerice, prema Murrayu (1999) ličnost upravo ono što je i njezina povijest. On tumači da je povijest ličnosti u stvari sama ličnost te da proučavanje životopisa pojedinca i njegovih iskustava u prošlosti predstavlja također proučavanje njegove ličnosti. Odrednice ili determinante ličnosti Murray je svrstao u tri kategorije: genetičke, konstitutivne i sociokulturne. S nekim osobinama se rodimo, s nekima se odrastajući mijenjamo, a društvena sredina također utječe na čovjekove osobine.

Predstavnici osobinskog pristupa ličnosti poput Allporta, Eysencka ili Cattella osobine ličnosti smatraju „temeljnim jedinicama ličnosti koje su opsežne dispozicije reagiranja na određeni način“ (Pervin i sur., 2008:293). Unatoč mišljenjima kako različiti teorijski modeli ličnosti, primjerice Eysenckov trofaktorski model ličnosti (PEN) ili Cattellov šesnaest-

faktorski model ličnosti (16PF) daju podjednako kvalitetno polazište za istraživanje osobina ličnosti (Eysenck, 1992), mnogobrojni su radovi s toga područja doveli do spoznaje kako je za prikazivanje individualnih razlika u osobinama ličnosti kod ljudi najprikladniji model koji sadrži pet dimenzija ličnosti-peterofaktorski model. U Big-Five modelu osobina ličnosti svaki od njegovih pet faktora se opisuje na slijedeći način:

1. Ekstraverzija (nasuprot introverziji) pozitivna je otvorenost u ponašanju koja se ogleda u odnosima s okolinom; osobe visoko na skali ekstraverzije karakterizira druželjubivost, visoka razina aktivnosti, traženje uzbuđenja, srdačnost i vedrina, a osobe koje ostvaruju niske rezultate sramežljivost, pasivnost i rezerviranost.
2. Ugodnost (nasuprot antagonizmu) u odnosima- pokazuje se kod pojedinca putem ponašanja kojima potrebe drugih pretpostavljaju vlastitim, posjedujući visoku razinu osobina kao što su povjerenje, moralnost, altruizam, kooperativnost, skromnost, blagost, privrženost, iskrenost i toplina. Njezinu suprotnost karakteriziraju tvrdoglavost, hladnoća, cinizam, grubost i egoizam.
3. Savjesnost (nasuprot nedostatku usmjerenosti) u ponašanju prema cilju ili zadatku - kod osoba s visokim rezultatom na ovoj dimenziji izražena je samostalnost, urednost, samodisciplina, težnja postignuću, učinkovitost, odgovornost prema dužnostima, pažljivost, kompetentnost, organiziranost, točnost i upornost, dok je kod osoba s niskim rezultatom na dimenziji izražena površnost, nepažljivost, neurednost, neorganiziranost, lijenost i bezbrižnost.
4. Emocionalana stabilnost (nasuprot emocionalnoj nestabilnosti ili neuroticizmu) uključuje široki raspon osobinskih značajki koje odražavaju emocionalne reakcije poput mirnoće, prevladavajućeg dobrog raspoloženja, optimizma, sigurnosti u sebe, odmjerenosti u ponašanju i otpornosti na stres kod osoba s visokim rezultatom na ovoj dimenziji, dok se osobe s niskim rezultatom mogu opisati kao nervozne, zabrinute, nesigurne, potištene, mrzovoljne i plašljive.
5. Intelekt (nasuprot odsustvu intelektualne radoznalosti) – faktor intelekta ili otvorenosti novim iskustvima obuhvaća osobine ličnosti kao što su maštovitost, zainteresiranost, senzibilnost, sklonost avanturizmu, razumnost, slobodoumnost, znatiželja, kreativnost i originalnost nasuprot nemaštovitosti, nepromišljenosti te nedostatku senzibilnosti.

Opisanih pet faktora Big-five ili velepetorog modela osobina ličnosti predstavljaju dimenzije, a ne tipove ličnosti pa one omogućavaju razlikovanje postignutih rezultata promatranih ispitanika na svakoj od pet dimenzija ličnosti i proučavanje tih razlika. Značajne su mogućnosti korištenja peterofaktorskog modela u podizanju kvalitete na području izbora zanimanja, dijagnoza ličnosti, psihopatologije i psihološkog liječenja (Pervin i sur., 2008). Za popularnost i široku primjenu Big-Five modela najzaslužniji je Lewis Goldberg, koji je razvio unipolarne i bipolarne faktorske markere velepetornih dimenzija (unipolarni i bipolarni pridjevski inventar osobina ličnosti) te na temelju toga i upitnik ličnosti s kratkim tvrdnjama i skalama procjene IPIP 100 i IPIP 50 (Goldberg 1992; 1999). Goldbergovom je inicijativom pokrenuta web domena za slobodno javno korištenje International Personality Item Pool (IPIP) - međunarodna baza koja prikuplja instrumente i opisnice za istraživanje, što je potaklo mnogobrojna istraživanja. Još od devedesetih godina peterofaktorski model postaje dominantnim istraživačkim pristupom u području ličnosti. Razlog popularnosti ovog pristupa korist je u predviđanju ponašanja i ishoda u različitim aspektima života, poput ishoda na poslu, uspjeha u školi i na fakultetu. Koja je povezanost obrazovnih ishoda i „velikih pet osobina ličnosti“, tj. mogu li one utjecati na ocjene i stupanj obrazovanja neovisno o drugim faktorima, poput inteligencije? Neki autori su odbacivali važnost ličnosti u predviđanju akademskog uspjeha i najviše su uzimali u obzir inteligenciju, a najčešće istraživani prediktori školskog uspjeha su bile kognitivne varijable, kao što su mentalna sposobnost i fluidna inteligencija. Novija istraživanja upućuju i na druge važne odrednice akademskih postignuća. Poropat (2009) je u svoju meta-analizu uključio do sada provedene studije koje su se bavile istraživanjem odnosa Big Five osobina ličnosti i obrazovnih ishoda. Istraživanje je uključilo 70 000 ispitanika svih obrazovnih razina, a rezultati su jasno pokazali kako ličnost uistinu igra važnu ulogu u navikama učenja i učeničkom uspjehu. Poropat (2009) ističe važnost detaljnog ispitivanja odnosa crta ličnosti i školskog postignuća jer se tako mogu identificirati učenici koji možda ne mogu uspješno ispuniti zahtjeve nekih tipova obrazovanja. Prepoznavanje takvih učenika pretpostavlja izradu individualiziranog programa za svakog učenika, a metode i tehnike podučavanja mogu im se prilagoditi. Velepetorni model koristi se i u istraživanjima na hrvatskoj populaciji adolescenata i studenata, a dobiveni rezultati pokazuju jasnu peterofaktorsku strukturu, kako kod samoprocjena ispitanika, tako i kod procjena ispitanika od strane druge osobe (Mlačić i Goldberg, 2007; Mlačić, Milas i Kratohvil, 2007). Osobine ličnosti imaju važnu ulogu u stjecanju znanja, a pokazali su se i važnim prediktorima uspješnosti. One mogu usmjeriti

izbor interesa pojedinca i povećati stupanj upornosti prilikom uključivanja u aktivnosti koje potiču inteligentno razmišljanje i akademsko okruženje. Kod individualne nastave važan su pokazatelj nastavnicima koji mogu prilagoditi svoj pristup podučavanja svakom učeniku ili studentu te tako pospješiti napredak u učenju te utjecati na određene navike koje imaju utjecaj na školski uspjeh.

### 1.2.2. Osobine ličnosti i motivacija

Osobine ličnosti značajni su prediktori motivacije uopće, pa i motivacije za rad. Posebno se izdvajaju ekstraverzija, neuroticizam i savjesnost koje se pokazuju značajnima u gotovo svim istraživanjima. Pregledom literature može se naći mnogo istraživanja koji povezuju ličnost i motivaciju. Judge i Ilies (2002) su temeljem meta-analize došli do zaključka da tri osobine iz petfaktorskog modela (ekstraverzija, neuroticizam i savjesnost) značajno predviđaju radnu motivaciju. Oni su pošli od tri modela radne motivacije (teorije postavljanja ciljeva, teorije očekivanja i teorije samoefikasnosti) i zaključili da je neuroticizam značajan negativan korelat radne motivacije kroz sva tri modela, dok je savjesnost pozitivan korelat. Ekstraverzija se pokazala značajnim prediktorom radne motivacije u kontekstu postavljanja ciljeva i samoefikasnosti. Ekstraverti su osobe s visokom razinom pobuđenosti, uživaju u društvenim aktivnostima, u ponašanju su dinamični i imaju izraženu socijabilnost. Ekstravertirane osobe su aktivne, optimistične i sigurne u sebe.

Kada je riječ o povezanosti osobina ličnosti i motivacije prema teoriji samodeterminacije, najviše se istraživanja odnosi na opću motivaciju i akademsku motivaciju. Clark i Schroth (2010) dolaze do općeg zaključka da su sve osobine osim neuroticizma pozitivni korelati svih tipova motivacije. Također, rezultati pokazuju da pojedinci koji su ekstraverti, ugodni i savjesni mogu podjednako biti intrinzično motivirani znanjem, ali i ekstrinzično motivirani obavezama. Međutim, kada se promatraju pojedinačni tipovi intrinzične i ekstrinzične motivacije, primjećuju se razlike i u strukturi ličnosti. Tako je npr. otvorenost iskustvu najznačajniji prediktor intrinzične motivacije (usmjerenost na znanje), dok je u predviđanju intrinzične motivacije (težnja za postignućem), najznačajnija osobina savjesnost. Osobe koje karakterizira otvorenost posjeduju estetsku senzitivnost, intelektualnu radoznalost i nezavisnost mišljenja. Savjesne osobe imaju sposobnost samokontrole i samouvjeravanja. Savjesnost se iskazuje i u stupnju organiziranosti, motiviranosti za cilju usmjerenim ponašanjem, procesima planiranja, organizacije, izvršavanja dužnosti i obaveza.

Pitanje osobina ličnosti posebno se nameće u postupcima profesionalne selekcije, kada se želi predvidjeti određeni tip motivacije za rad, na osnovu karakteristika pojedinaca koje se mogu procijeniti neovisno o radnom okruženju. Motivacija pojedinca zapravo predstavlja dinamički aspekt ličnosti; ona predstavlja energetsku i pokretačku snagu te usmjerava i upravlja ponašanjem.

Jedan od najznačajnijih predstavnika motivacijske teorije ličnosti je H. A. Murray. On i njegovi sljedbenici smatraju da se karakteristični obrasci svake ličnosti razvijaju iz sličnosti i razlika u motivaciji, odnosno u ciljevima na koje se pojedinci usmjeravaju. „U objašnjenju motivacije ličnosti javljaju se kod Murraya tri osnovna pojma. To su potrebe (psihogene i viscerogene) koje traju i dovode do određenog smjera ponašanja, pritisak (koji neka okolina vrši na nekog pojedinca) i tema (pojam događaja u sadašnjosti pojedinca). Prema Murrayu, odrednice ličnosti, njezina razvoja, formiranja i mijenjanja su brojne, a svrstavaju se u tri kategorije: genetičke, konstitutivne i sociokulturne“ (Fulgosi, 1997: 37). Murray je imao veliki utjecaj na ostala istraživanja, a njegovim nasljednikom smatra se David McClelland, koji je razvio teoriju o stjecanju motiva i program kojemu je cilj bio jačanje ljudske motivacije. Prema Mc Clellandu svi ljudski motivi su naučeni, čak se ni oni koji su biološki (glad, žeđ) ne mogu zapaziti u ponašanju pojedinca, sve dok ne dođe do određenog učenja (McClelland, 1955). On je istraživao motive za postignućem definirane kao želju da se radi bolje, da je netko uspješan i osjeća se kompetentno. „Energiziranje ponašanja poticajima izazova i različitosti praćeno je osjećajima zanimanja i iznenađenja i povezano sa subjektivnim stanjem istraživačke znatiželje“ (McClelland 1985). Osobine ličnosti i motivacija usko su povezani pa se kod raznih istraživanja promatraju pojedinačni tipovi intrinzične i ekstrinzične motivacije u odnosu na razlike i u strukturi ličnosti. Osobine ličnosti značajni su korelati i prediktori motivacije uopće, pa tako i motivacije za rad, za učenje i postignuće.

### 1.2.3. Osobine ličnosti glazbenika

Jedno od pitanja koje se postavlja u istraživanjima u području psihologije glazbe jest i ono razlikuju li se glazbenici i neglazbenici u strukturi ličnosti te na koji način značajke ličnosti doprinose razvoju i uspješnosti glazbenika, kao i koje su dimenzije ličnosti ključne za profesionalne glazbenike. Zbog osebujnosti glazbeničkog poziva karakterne crte glazbenika proučavane su u brojnim studijama. Jedan od najznačajnijih istraživača u tom području je Anthony E. Kemp, koji se složio s tezom da je ponašanje pojedinca ponajprije produkt utjecaja okoline, ali je smatrao i da „ponašanje muzičara zavisi od toga kakav je on kao ličnost“ (Kemp 1996:15). Prva istraživanja ličnosti uspješnih glazbenika počinju 50-ih godina prošlog stoljeća (Buguel, prema Hotchkiss, 1971), a 70-ih godina započinju sustavna, ali ne i brojna istraživanja u Engleskoj i Americi gdje su prisutna dva načelno različita pogleda na ličnost. Radi se o Cattellovom (teorija crta) i Eysenckovom pristupu (teorija tipova), koji u osnovi imaju zajednički psihometrijski i faktorski pristup. Crte ličnosti se uglavnom shvaćaju kao karakteristične tendencije koje determiniraju obim i način ponašanja osobe (Cattell, 1978). Catellovi inventari mjere izvorne crte i pokrivaju tri modaliteta njihovog ispoljavanja: sposobnosti ili kognitivne crte, stilističke ili crte temperamenta i motivacijske ili dinamičke crte.

Eysenck je smatrao da postoje tri opće dimenzije kojima se može objasniti ljudsko ponašanje (ekstraverzija, neuroticizam i psihoticizam), a polazio je od širokih koncepcija ličnosti koje uključuju intelektualne kapacitete, specijalne sposobnosti, temperament i nesvjesne nagone. Cattell pak utvrđuje da ličnost, sposobnost i motivacija čine tri odvojena „modaliteta“. Catellov je faktorski pristup u psihologijskim istraživanjima ličnosti prepoznatljiv pa se tako dosta često primjenjuje i u istraživanjima ličnosti glazbenika. Cattellovu teoriju ličnosti primijenio je Kemp provodeći sustavno istraživanje ličnosti na različitim dobnim skupinama glazbenika i neglazbenika (oko 1800 ispitanika). Kemp je pretpostavljao da svi glazbenici posjeduju određeni sklop crta koji potpomaže razvoj motornih, perceptivnih i kognitivnih vještina neophodnih za glazbeno izvođenje i očekivao je da će identificirati jedinstven profil za sve uzraste (Kemp, 1981). Ključni nalaz ovog istraživanja pokazao je da se glazbenici značajno razlikuju od opće populacije kada se radi o strukturi ličnosti (Kemp, 1981, 1996). Iako su ličnosti glazbenika vrlo raznovrsne, u istraživanjima je identificirano nekoliko karakternih crta koje su zajedničke za profesiju i često se vezuju za aksioznost. Jedna od takvih osobina je introverzija (Kemp, 1996). Introverti su više usmjereni prema unutra,

prema sebi. Imaju malo bliskih prijatelja, oprezni su i obično ne govore o svojim osjećajima. Veća introverzija može biti povezana s višim izvođačkim dostignućima glazbenika u nekim glazbenim specijalnostima kao što je skladanje, dok se obilježja ekstraverata češće bilježe među glazbenim pedagozima. Pored introverzije, glazbenici su također ostvarili visoke rezultate na mjerama neuroticizma ili emocionalne nestabilnosti. Tako se opisuje osoba koja redovito doživljava širok spektar emocija (promjena raspoloženja), a osim toga pokazuje i nestabilnost u odnosima i interakcijama s drugim ljudima. Budući da glazbenici obično ostvaruju više rezultate na mjerama introverzije i neuroticizma, moguće je da se oni zbog svog karakternog sklopa još i teže nose s osobnim problemima kao što su anksioznost, depresija ili trema pri javnim nastupima. Naprotiv, dok se mladi razvijaju u glazbenike, dobro je da razvijaju osobine s kojima se opterećenja glazbenog angažmana lakše podnose, kao što su samopouzdanje, ustrajnost i savladavanje straha od neuspjeha. U tome im najviše pomažu nastavnici koji „prate“ učenike od prvih ispita i nastupa do važnijih potvrda uspješnosti kao što su natjecanja i samostalni koncerti te roditelji, a važno je i poticajno školsko i društveno okruženje. Kombinacija introverzije i nezavisnosti još je jedno obilježje glazbenika, a može se manifestirati kao samopouzdanje, osjećaj osobne kontrole i sposobnost za izvođenje poslova koji se doživljavaju dugoročnim i nezanimljivim. Tako npr. glazbenici mogu biti spremni za napore dugotrajnog vježbanja koje se očekuje od vrhunskih izvođača koji teže ostvarivanju visokih dometa. Glazbenici obično imaju i veću razinu senzibilnosti. U međusobnom odnosu, senzibilnost i nezavisnost dovode se u vezu s osobnim kvalitetama kao što su kreativnost, intuicija i estetska orijentacija, koji mogu biti vrlo važni u stjecanju glazbenih vještina. Dakle, prema Kempovom istraživanju (Kemp, 1996) koje je pokazalo da su glazbenici više introverti, otvoreniji novim iskustvima, senzibilniji i skloniji simboličkom i kreativnom mišljenju u odnosu na opću populaciju, razlike se javljaju zato što glazbenici puno investiraju u razvoj svojih sposobnosti, tako da povećani zahtjevi za angažmanom u glazbenom dijelu njihova života postaju neodvojivi dio njihovog self-koncepta. Kako se ovaj rad prvenstveno bavi učenicima i studentima klavira, zanimljivo je spomenuti da je Kemp (1981) u svom istraživanju istaknuo osobine ličnosti klavirista u odnosu na gudače i puhače. Klaviristi su više ekstravertirani, konzervativni, samodisciplinirani, anksiozniji, ali i originalniji od ostalih glazbenika (Kemp, 1981). Empirijski nalazi govore da darovita, kao i akademski uspješnija djeca imaju pozitivniji self-koncept i da se on razvio pod snažnim utjecajem sredine, uključujući i širi kulturološki kontekst (Peters i sur., 1995). U glazbenim školama postoje prijemni ispiti gdje se primaju

talentirana djeca, a oni manjih glazbenih sposobnosti se ne upisuju. Učenici jedne generacije već na samom početku imaju različite dispozicije pa nastavnik mora uvažavati različitost i sate instrumenta prilagoditi svakome učeniku individualnim pristupom. Zanimljivo je kako je u svojoj knjizi „Nastava klavira“ klavirska pedagoginja Jela Kršić razvrstala tipove učenika prema psihofizičkim dispozicijama. Ona učenike dijeli na nekoliko skupina, a to su: „učenici sa manuelnom predispozicijom; učenici sa zdravim fizičkim i psihičkim osobinama; djeca različita po uzrastu; ambiciozni učenici; učenici za javno nastupanje; talentirani učenici; sposobni, a lijeni učenici; djeca s velikom mjerom samokritičnosti i raznim kompleksima; učenici skloni površnosti u radu; ležerni učenici i učenici s minimalnom glazbenom i radnom sposobnošću“ (Kršić, 1990: 15). Autorica je s pedagoškog pristupa pretpostavila ove skupine i za svaku izložila opis učenika i određene načine rada te specijalnog pristupa podučavanju učenika različitih profila i karakteristika. Ovakav pokušaj i obrazloženje za svaku skupinu ponaosob služi kao pomoć nastavnicima u nastavničkoj praksi i odnosi se prije svega na učenike osnovne glazbene škole. Za detaljnije proučavanje psiholoških profila učenika najvažnija su testiranja školskih psihologa, koja se u glazbenim školama u našoj sredini nažalost provode vrlo rijetko, dok u nekim glazbenim školama u Hrvatskoj nema zaposlenih psihologa, koji su važni za razvoj budućih profesionalnih glazbenika. Stoga je nastavnik instrumenta uz pedagoško vođenje odgovoran i za psihološke segmente nastave, gdje treba znati uočiti značajke osobnosti učenika te primijeniti individualan pristup na nastavi prateći razvoj njihovih glazbenih sposobnosti. Povezanost osobina ličnosti s razvojem glazbenih sposobnosti nije upitna, s čime se slaže i Radoš (2010), koja obrazlaže da se ta povezanost povećava s uzrastom te da bavljenjem glazbom u dužem vremenskom periodu čak potiče razvoj određenih osobina ličnosti. „Treba imati u vidu kako su znanstvenici suglasni da tek aspekti crta ličnosti i motivacije u kombinaciji sa sposobnostima mogu omogućiti pouzdanije predviđanje ostvarenja muzikalnosti u glazbenom izvođenju“ (Radoš, 2010:121).

Bogunović (2012) je ispitivala razlike u osobinama ličnosti glazbenika s obzirom na njihovu dob. Razlike u osobinama ličnosti, osim glazbenim i životnim iskustvom, ona tumači i trenutnom razvojnom fazom te obrazovanjem i profesionalnim okolnostima ispitanika. Učenici srednje glazbene škole iskazali su tako tipične osobine ličnosti adolescenata - visoku razinu neuroticizma i ekstraverzije, studenti glazbe su ostvarili visok rezultat na dimenziji otvorenosti, dok su profesionalni glazbenici pokazali veću ugodnost i savjesnost. Otvorenost

je karakteristika kreativnih osoba, a visok rezultat na toj dimenziji predstavlja jedan od prediktora kvalitetnih glazbenih postignuća. S obzirom na spol, glazbenice su u odnosu na glazbenike pokazale veću otvorenost, ugodnost i savjesnost te značajnu usmjerenost obavezama, postignuću i samodisciplini. Razlike prema grupama instrumenata iskazali su svirači drvenih puhačkih instrumenata višim rezultatom na ekstraverziji, u odnosu na pjevače te većom otvorenošću u odnosu na pjevače, teoretičare i pijaniste. Visok rezultat na dimenziji ugodnosti dobiven je kod teoretičara i klavirista. Najviše predanosti i altruizma pokazali su klaviristi, dok je povučenost utvrđena kao specifična karakteristika svirača gudačkih instrumenata (Bogunović, 2012). Ovo istraživanje adolescenata još ne daje uvid o glazbenicima kao profesionalcima jer se ova skupina u kojoj su ispitani srednjoškolci nije opredijelila za struku budućih glazbenika-izvođača pa bi bilo zanimljivo primijeniti ga na uzorku studenata glazbenih akademija odnosno na nivoima visokog glazbenog postignuća. Koje karakteristike imaju solisti-budući izvođači, koje orkestralni ili zborski glazbenici, a koje budući glazbeni pedagozi? Bez kojih se osobina ličnosti ne može postati vrhunski izvođač uspješne karijere?

Tipove profila glazbenika proučavao je i Wubbenhorst (1994) koji je u svojim istraživanjima primjenjivao Jungijanski pristup na populaciji glazbenika u odnosu na opću populaciju. Jungova teorija psiholoških tipova počiva na ideji da se individue mogu promatrati kao tipovi ličnosti unutar sljedećih dimenzija: ekstraverzija-introverzija, čulno opažanje-intuicija i mišljenje-osjećanja (Wubbenhorst, 1994). U svojoj studiji proučavao je buduće nastavnike i buduće izvođače i otkrio da su kod obiju skupina najučestalije ujednačene komponente ekstraverzija-intuicija-osjećanja i opažanje. Za većinu glazbenika reprezentativna kombinacija „intuicija-osjećajnost“ predstavlja distinktivnu karakteristiku u odnosu na opću populaciju. Budući izvođači u odnosu na buduće nastavnike imali su izraženiju crtu ekstraverzije koja je jedna od važnih komponenti za razvoj izvođača-solista. Nalazi ovog istraživanja razlikuju se od Kempovih nalaza koji pokazuju da je glavno obilježje glazbenika-izvođača visokih postignuća introverzija, u smislu da su glazbenici-izvođači okrenuti sami sebi, u svom umjetničkom djelovanju, npr. višesatnom izoliranom vježbanju i pripremi koncerata i natjecanja, a glazbenici-skladatelji usmjereni su na samostalno i dugotrajno skladanje.

Važno područje u životu glazbenika-izvođača svakako je anksioznost pri nastupima ili trema, koja je povezana sa strukturom ličnosti glazbenika. Postavlja se pitanje koje osobine

su potrebne da bi glazbenik-izvođač savladao tremu? Autori Steptoe i Fidler (1987) proučavali su osobine ličnosti glazbenika, izvođača u orkestru i tremu pri javnom nastupu te su utvrdili da su i introverzija i neuroticizam povezani s tremom kod glazbenika u orkestru. I u mnogim drugim studijama proučavana je korelacija između anksioznih crta ličnosti i učestalosti pojave izvođačke treme. Craske i Craig (1984) su pružili dokaze da je kod glazbenika s manje izraženom crtom aksioznosti izvođačka trema ograničena samo na fiziološke simptome uzbuđenja, dok jako anksiozni izvođači mogu trpjeti velike nalete zabrinutosti i promjena u ponašanju tokom izvođenja. Jedan od kognitivnih izvora anksioznosti kod glazbenika je i perfekcionizam koji označava nerealno visoka očekivanja, a manifestira se kao uznemirenost zbog sitnih grešaka pri izvođenju. Svijest o greškama pri individualnom vježbanju i izvođenju neophodna je za unaprjeđenje osobnih vještina, ali ako su glazbenici njima pretjerano zaokupljeni neće uspjeti ostvariti izvođačke ciljeve. Različitost doživljavanja treme objašnjava se i brojem izvođača (komorna glazba, orkestar, solistički nastup), ali i brojem slušatelja u publici. Dodatni stres može nastati kad su u publici osobe od posebnog značaja, kao uvaženi profesor ili glazbeni stručnjak. Kritika i ocjenjivanje nekih ljudi ima veću težinu od ostalih, zbog čega su audicije, žiriranja i nastupi na natjecanjima među najstresnijim događajima za izvođače (Craske i Craig, 1984).

Rezultati različitih spomenutih istraživanja osobina ličnosti glazbenika pokazuju postojanje nekih karakterističnih „glazbeničkih“ crta, kao što su introverzija, emocionalna osjetljivost ili anksioznost. Također, da bi unutrašnja motivacija glazbenika mogla biti dugoročna, dinamičke crte ličnosti važne su u cjelokupnom glazbenom postignuću. Uz ustrajnost, za uspješnog su glazbenika povoljni niži neuroticizam i anksioznost kod javnih nastupa što uključuje otpor na stres i savladavanje treme na koncertima i natjecanjima.

### 1.2.4. Značajke osobnosti i glazbeno postignuće

Proučavanje ličnosti glazbenika ima značajnu primjenu u prepoznavanju mladih talenata, kao i za njegovanje određenih osobina koje predstavljaju ključne dimenzije osobnog i profesionalnog razvoja mladih glazbenika. Prema Altaresu (2006), pregled nekih istraživanja usmjerenih na procjenu strukture i pojedinih crta ličnosti talentiranih osoba upućuju na zaključak da se neke crte ličnosti glazbenika razlikuju od prosječnih u pogledu triju širokih klasa osobina. To su motivacija, nezavisnost (socijalna, intelektualna, introvertiranost) i preosjetljivost ili laka pobudljivost (emocionalna, intelektualna, imaginativna) (Altares, 2006). I u mnogim drugim istraživanjima najčešće nalazimo proučavanje osobina ličnosti talentiranih i njihove povezanosti s visokim umjetničkim postignućima. Reis (2005) smatra da postoji nekoliko zajedničkih obilježja prisutnih u svim domenama talenta, a to su posvećenost zadatku, odlučnost, individualizam, otvorenost za istraživanja, kreativnost i preuzimanje rizika, sposobnost zadržavanja fokusa, energija i uzbuđenje u vezi s izabranim područjem. Osim dispozicija motivacijskog karaktera, kod darovitih glazbenika ustanovljena je povezanost i nekih drugih značajki poput nezavisnosti, kako u intelektualnom, tako i u emocionalnom smislu, preferencije individualnosti u radu, nekonvencionalnosti i radikalizma u mišljenju (McCoach, 2002; Udvari i Schneider 2000).

Dio istraživanja bavio se i proučavanjem osobina ličnosti učenika općeobrazovne škole u odnosu na isti uzrast u glazbenim školama. Postoji nekoliko manjih istraživanja učenika glazbene škole u dobi od 10 do 15 godina (Prokić, 1984; Stojanović, 1988). Prokić (1984) Eysenckovim je upitnikom za ispitivanje osobina ličnosti kod djece (EPQ-J) na uzrastu starijih razreda osnovne glazbene škole dokazao niži psihoticizam i neuroticizam, a Stojanović (1988) nižu ekstraverziju učenika glazbene u odnosu na učenike općeobrazovne osnovne škole. Učenici glazbene škole mogli bi se opisati kao osjećajni i sposobni za empatiju te emocionalno stabilniji. U istraživanjima uspješnosti u učenju glazbe na osnovnoškolskom uzrastu ustanovljen je i značaj relaksiranosti, nezavisnosti i samopouzdanja (Radoš i sur., 2003). U okviru ispitivanja čimbenika uspješnosti na osnovnoškolskom uzrastu pokazano je da značajke ličnosti učenika razlikuju one učenike koji nastavljaju školovanje od onih koji odustaju. Prema procjenama nastavnika instrumenata, u grupi učenika koji nastavljaju školovanje veći je postotak onih koji su emocionalno stabilni, poslušni, prirodni, samopouzdani, nezavisni, disciplinirani i opušteni (Radoš i sur., 2003). Svi ovi podaci upućuju na zaključak da su osobine ličnosti jedan od

važnih čimbenika glazbene uspješnosti, već na ranoškolskom uzrastu. Nastavnici u glazbenim školama morali bi biti u toku s najnovijim istraživanjima, zato što je upravo glazbeno obrazovanje u osnovnoj glazbenoj školi od presudene važnosti za daljnji napredak. Uočeno je i da veliki postotak djece odustaje od školovanja već na samom početku glazbenog obrazovanja. Koje osobine bi trebalo pratiti i treba li se više posvetiti „osjetljivijoj“ i manje nadarenoj djeci kako bi ustrajala u dovršetku svog osnovnoškolskog glazbenog obrazovanja? Jesu li glazbeni pedagozi usmjereni samo na odgajanje najtalentiranijih i upornih te samim time i najuspješnijih učenika? Ovi se odgovori mogu potražiti i u statističkim podacima ispisanih učenika i istraživanjima koja povezuju osobine ličnosti i uspješnost na uzrastima od osnovne do srednje škole, kojih je u našoj sredini jako malo. Važnija istraživanja koja bi se mogla primijeniti i na hrvatski školski sustav postoje u Republici Srbiji, gdje npr. u Beogradu djeluje Institut za psihološka istraživanja, koji surađuje s mnogim obrazovnim ustanovama, pa tako i s glazbenim školama. U okviru raznolikih glazbeno-psiholoških istraživanja ističe se autorica Bogunović koja je ispitivala dinamička svojstva učenika u odnosu na njihovo postignuće u učenju glazbe (Bogunović, 1995). Ona je proučavala integracijsko djelovanje kognitivnih aspekata motivacijskih procesa i dinamičkih svojstava ličnosti tokom učenja, na uzorku od 137 učenika od prvog do četvrtog razreda srednje glazbene škole s vokalno-instrumentalnih odsjeka (klavir, gudački i puhački instrumenti i solo-pjevanje). Primijenila je Cattelov test HSPQ (za srednjoškolski uzrast) koji sadrži 14 funkcionalno nezavisnih faktora ličnosti i mjeri izvorne crte ličnosti, pokrivajući tri modaliteta njihova izražavanja, a to su: sposobnosti (kognitivne crte), stilističke crte (crte temperamenta) i motivacijske crte (dinamičke crte). Rezultati su donijeli mnoga važna saznanja o primarnoj ulozi strukture ličnosti i emocionalno-motivacijske kvalitete ličnosti u glazbenom postignuću i uspješnosti. Oni učenici koji procjenjuju zalaganje važnim čimbenikom uspješnosti posjeduju osobine ličnosti koje su neophodne za postizanje visokih ciljeva, a to su: ustrajnost u napredovanju, snažan unutrašnji lokus kontrole te pozitivna slika o sebi. Oni učenici koji su sposobniji, postavljaju sebi više zahtjeve i standarde postignuća. Povezanost općih motivacijskih pokazatelja s aspektima ličnosti učenika upućuje na neodvojivu vezu unutrašnje motivacije, ličnosti i uspješnosti. Nalazi ovog istraživanja pokazali su da motivacija, glazbena sposobnost i osobine ličnosti ostvaruju svoje paralelne doprinose glazbenoj uspješnosti učenika. Kod učenja klavira upravo srednjoškolsko glazbeno obrazovanje predstavlja najvažniju fazu razvoja budućih profesionalno uspješnih glazbenika-pijanista. U ovom osjetljivom razdoblju

traženja vlastitog identiteta, učenici se identificiraju s odabranim područjem školovanja. Važne karakteristike osobina ličnosti glazbenika koje mogu biti presudne za uspješnost u sviranju klavira su stabilnost i upornost. Upravo se u adolescenciji događa prijelaz od oslanjanja na vanjske motive prema unutarnjem zadovoljstvu i unutarnjim motivima. U srednjoj školi počinju dominirati profesionalni motivi te se učenici postupno opredjeljuju za buduće zanimanje. „ Interesi učenika, posebice njihova stabilnost u vremenu od osobite je važnosti za pojedinca jer čini preduvjet njegovog odabira za daljnje školovanje, a naposljetku i odabira zanimanja kao odrasle osobe“ (Greenhaus, 2003). Do školskih postignuća, a kasnije i visokih umjetničkih ostvarenja uz darovitost, dolaze samo oni najuporniji učenici i studenti koji u sebi nose i veliki motivacijski potencijal.

U učenju glazbe talentiranost je jedan od glavnih čimbenika uspješnosti, stoga posebnu skupinu za istraživanja predstavljaju daroviti učenici, kod kojih su neke osobine ličnosti jako izražene. Predanost zadatku, crta koja je kod talentiranih najviše izražena, najčešće dovodi do velikih postignuća. Mnoga istraživanja posvećena su isključivo osobinama ličnosti talentiranih učenika koji postižu vrhunske rezultate u različitim poljima. Tako Renzulli, koji je proučavao talentiranu djecu u odnosu na manje sposobnu, ističe „četiri obilježja koja su razlikovala uspješnije od neuspješnijih grupa, a to su: upornost u postizanju rezultata, usmjerenost k ostvarivanju ciljeva, samopouzdanje i sloboda od osjećaja nadmoćnosti“ (Walker, 2007:28). Dinamička svojstva ličnosti i unutrašnju motivaciju kod darovitih proučavala je i Bogunović (2008) i došla do zanimljivih saznanja. „Način i obim povezanosti unutrašnje motivacije i crta ličnosti ukazuju na neodvojivo uzajamno prožimanje dinamičkih aspekata ličnosti u domeni darovitosti gdje je ustrajnost, posvećenost, stabilnost, samouvjerenost, a istovremeno senzitivnost, kreativnost i otvorenost za iskustva tako neophodno“ (Bogunović, 2008:155). Nalazi iz literature koji se odnose na specifične karakteristike učenika glazbe izdvajaju savjesnost i otvorenost iskustvima tj. intelektu (Kemp, 1994; Mihalj, 2010; Pekić, 2008). Intelekt različiti autori smatraju neophodnim uvjetom (Iusca, 2012) i jednim od najvažnijih prediktora glazbenog razvoja, s obzirom na to da su se viši rezultati upravo na toj dimenziji pokazali prediktorima glazbene uspješnosti (Bogunović, 2012; Iusca, 2012; Pekić, 2008).

U nastavničkoj praksi podučavanja instrumenta nastavnik podučava različite učenike s obzirom na sposobnost i karakterne osobine pa svakom učeniku pristupa individualno. Ni glazbene se sposobnosti ne razvijaju kod svakog učenika istom brzinom; ponekad učenik

koji je u prethodnom razredu polučio manji uspjeh, u idućem više vježba, posvećen je i nadoknadi „zaostataka“ u kratkom vremenskom razdoblju. Dakle, razvoj učeničkih sposobnosti nije uvijek linearan ni kontinuiran. Nastavnikov je zadatak prepoznati različite razvojne faze i različitim strategijama podučavati i motivirati učenike (u skladu s dobi, sposobnosti, ali i temperamentu i osobnosti učenika). Sva navedena istraživanja pokazuju da ličnost igra važnu ulogu u navikama učenika i obrazovnim ishodima. Uvažavanje pojedinačnih karakteristika učenika i individualizirani pristup uvelike pomažu svim učenicima da dobiju jednaku priliku za uspjeh i ispunjenje svih svojih potencijala. Najveći izazov nastavnika predstavljaju talentirani učenici, ali bi boljim uvidom u osobine ličnosti svih učenika nastavnici mogli poboljšati nastavu, a time postići i bolje obrazovne ishode.

## 1.3. SAMOEFIKASNOST

### 1.3.1. Samoefikasnost-teorija i primjena

Teorija o samoefikasnosti (Bandura, 1977, 1986, 1997), kao dijelu socijalne kognicije, odnosi se na procjenu vlastite sposobnosti za izvođenje neke aktivnosti koja treba dovesti do određenog cilja (Vizek-Vidović i sur., 2003). Osim što na osjećaj samoefikasnosti utječe prethodno iskustvo, bitnu ulogu imaju i fiziološke reakcije (poput straha), zatim verbalno potkrepljenje od strane ključnih osoba te vikarijsko učenje, odnosno opažanje ponašanja drugih osoba-modela (nastavnika, suučenika, roditelja i drugih). U tome se očituje društvena komponenta navedene teorije, kao i mogućnost primjene u formalnim uvjetima učenja. Prema teoriji o samoefikasnosti, pod vikarijskim se učenjem podrazumijeva učenje promatranjem kako su drugi nagrađeni ili kažnjeni za svoje ponašanje. Vizek Vidović i sur. (2003) sugeriraju da je osjećaj samoefikasnosti, za razliku od slike o sebi ili percepcije vlastite kompetentnosti, situacijski uvjetovan, dinamičan i varijabilan konstrukt, tj. da se ta uvjerenja ne generaliziraju, nego se svaki put iznova grade u vezi s konkretnim zadatkom ili situacijom.

„Samoefikasnost sadrži četiri izvora poticanja očekivanja, a to su uspjeh u vlastitoj izvedbi, alternativna iskustva oponašanja, verbalni utjecaj okoline te fiziološka i emocionalna stanja“ (Bandura, 1977:191). Samoefikasnost predstavlja važan psihološki i motivacijski konstrukt jer utječe na emocionalne reakcije, otpor stresu, postavljanje ciljeva, donošenje odluka i savladavanje napora. Ona se pokazala važnim prediktorom postignuća, kako školskog, tako i akademskog. Samoučinkoviti pojedinci uspješniji su u svom radu, jer imaju izgrađeno vjerovanje u vlastite sposobnosti, kognitivne resurse i radnje koje izvode, kao i kontrolu nad vlastitim misaonim procesima. Samoefikasnost predstavlja subjektivni doživljaj osobne kompetencije u realizaciji različitih ciljeva. Dok visoko samoučinkoviti pojedinci mogu osvijestiti koliko je napora potrebno za svladavanje određenog cilja pa neuspjehe pripisuju nedovoljnim naporima, nisko samoučinkoviti neuspjehe pripisuju svojim slabim vještinama i sposobnostima.

Prema Banduri (1986), ljudi nastoje ostvariti očekivane pozitivne ishode i spriječiti potencijalne negativne ishode. Ovom težnjom prema cilju upravljaju vjerovanja pojedinca o

samoefikasnosti. Ljudi općenito biraju zadatke u kojima se procjenjuju uspješnima. Percepcija samoefikasnosti prema Banduri uključuje sljedeća pitanja: koje aktivnosti su neophodne, koliko je napora potrebno uložiti, koliko će izdržati u suočavanju s teškoćama, koji su obrasci neophodni za zadatak te koje emocionalne reakcije osoba anticipira. Kod samoefikasnosti je izražen osjećaj kompetencije pojedinca prilikom izvršavanja ponašanja koje je instrumentalizirano pri postizanju željenih ciljeva, stoga odražava optimističko samovjerovanje koje olakšava postavljanje ciljeva, ustrajnost u preprekama i oporavak od neuspjeha. Vjerovanja o samoefikasnosti utječu na standarde izvedbe i strategije za postizanje tih ciljeva što zatim utječe na djelovanje (Locke i Latham, 2002). U mnogim poljima ljudskog djelovanja samoefikasnost predstavlja važan psihološki i motivacijski konstrukt jer olakšava postavljanje ciljeva, ustrajnost u preprekama i oporavak od neuspjeha. Samoefikasnost se ogleda i u sposobnosti samoregulacije pojedinca i drugih samorefleksija u koje spadaju samopoštovanje, očekivanje ishoda i lokus kontrole. Prema Banduri (1986) samoregulacija uključuje tri procesa: (a) samopromatranje ili nadgledanje ponašanja, (b) samoevaluaciju napretka ili samoprocjenu i (c) samoreakciju. Ovi su procesi u međusobnoj interakciji i ovise o okolinskim faktorima. Sve su tri komponente povezane sa željenim ciljevima koji su određeni kao kognitivne reprezentacije određenog ponašanja ili izvedbe, uključujući i standarde za provedbu tog ponašanja. Željeni ciljevi određuju što treba činiti i koje aspekte ponašanja treba nadgledati tijekom samoregulacije i služe kao kriteriji za procjenu vlastitog ponašanja (Bandura, 1986). Samoregulacijski mehanizmi sa svoje tri funkcije (samoopažanje, procjene ponašanja u odnosu na osobne standarde i afektivna samoregulacija) igraju veliku ulogu u mnogim područjima ljudskog života i djelovanja s izrazitim utjecajem na motivaciju. Važnost koncepta samoefikasnosti ogleda se u mogućnosti objašnjavanja raznih fenomena kao što su težnja postignuću, rast intrinzičnih interesa, potraga za karijerom, samoregulacija ponašanja, razina fizioloških reakcija na stres, rezignacija i malodušnost, iskustvo neuspjeha i mnogi drugi. Bandurina socijalno-kognitivna perspektiva i teorija o samoefikasnosti koja je od svog nastanka sedamdesetih godina prošlog stoljeća donijela novine u biheviorističkom pristupu teoretičara i istraživača, ostala je i danas jedna od ključnih teorija, široke primjene u psihologijskim istraživanjima s praktičnim implikacijama u području učenja, školskog postignuća te akademske i profesionalne uspješnosti.

### 1.3.2. Uloga samoefikasnosti u obrazovanju

Postoje brojni empirijski dokazi o važnosti samoefikasnosti u predviđanju školskog i akademskog postignuća. Upravo uvjerenja o vlastitoj kompetenciji i samoefikasnosti utječu na trud i zalaganje studenata prilikom izvršavanja postavljenih zadataka. Samoefikasnost predstavlja subjektivni doživljaj osobne kompetencije. Planiranje i aktivacija motivacije uz ciljne orijentacije usmjerene na učenje, izvedbu ili izbjegavanje truda, uključuju i procjene efikasnosti, kao i aktivaciju različitih motivacijskih vjerovanja o vrijednosti i interesu postavljenog zadatka. Bandura (1997) i Schunk (1990; 1991) pokazuju da procjene pojedinca o sposobnosti da izvedu zadatak imaju posljedice na emocije, trud, ustrajnost, izvedbu i učenje.

Kada učenik započne zadatak, procjene samoefikasnosti mogu se prilagođavati ovisno o aktualnoj izvedbi i povratnoj informaciji, kao i pokušaj pojedinca da aktivno regulira ili mijenja svoje procjene efikasnosti (Bandura, 1997). U psihologiji obrazovanja samoefikasnost predstavlja važan motivacijski konstrukt za napredak u učenju i akademsku uspješnost, jer utječe na donošenje odluka, postavljanje ciljeva, savladavanje napora, emocionalne reakcije i otpor stresu. Pintrich (1999) smatra da je samoučinkovitost jedan od ključnih regulacijskih faktora koji vodi prema stjecanju kompetencije. Ovaj se proces događa tako da vjerovanja o samoučinkovitosti utječu na kogniciju, motivaciju, emocije i, na kraju, ponašanje učenika ili studenta (Prat-Sala i Redford, 2010). Visoka samoefikasnost povećava aspiracije učenika pa svaki uspjeh rađa novi cilj i novi uspjeh. Postavljanje ciljeva u obrazovanju i samovrednovanje izvršenih zadataka utječu na motivaciju za učenje koja je povezana i s očekivanjima ishoda. Iako je koncept očekivanja ishoda sličan očekivanju uspjeha kod motivacijskih teorija očekivanja i vrijednosti, ova dva konstrukta ne treba miješati. Bandura kao primjer načina na koji ih razlikuje navodi: „Vjerovanje da netko može skočiti šest stopa je procjena efikasnosti; očekivano društveno priznanje, aplauz, trofeji i samozadovoljstvo za takvu izvedbu čine očekivanja ishoda“ (Bandura, 1986: 391). Prema Banduri (1982), učenici se mogu podijeliti u četiri skupine, na temelju njihove visoke ili niske samoefikasnosti i visokih ili niskih očekivanja ishoda. Kombiniranjem ovih dimenzija nastaju četiri različita obrasca koja pružaju uvid u ponašajne i afektivne reakcije pojedinaca. Učenici s visokim uvjerenjima o samoefikasnosti i očekivanjima poželjnih ishoda uvjereni su i sigurni u svoju izvedbu, ulažu veliku količinu truda, ustraju kada su suočeni s poteškoćama i pokazuju visoku razinu kognitivnog angažmana u akademskim zadacima.

Učenici s visokim procjenama samoefikasnosti koji ne očekuju pozitivne ishode najvjerojatnije će nastaviti s ulaganjem truda u kombinaciji s protestom i društvenim aktivizmom zbog problema koji dovode do niskih očekivanja. Ukoliko se ništa ne promijeni, oni će vjerojatno odustati od školovanja ili promijeniti okolinu. Učenici s niskim procjenama samoefikasnosti koji također ne očekuju pozitivne ishode, skloni su odustajanju, apatiji i mogu pokazati nedostatak volje ili sposobnosti pri ulaganju truda, jer mogu zaključiti da je zadatak pretežak i da trud ne bi doveo do željenih rezultata. Učenici s niskim procjenama samoefikasnosti koji očekuju poželjne ishode za uspješnu izvedbu zadatka, vjeruju da nisu sposobni uraditi određeni zadatak, ali su svjesni (opažanjem drugih koji su nagrađeni za traženo ponašanje) da bi bili nagrađeni u slučaju kada bi ispravno izvršili zadatak.

### 1.3.3. Uloga samoefikasnosti u glazbenom obrazovanju

Jedan od najvažnijih čimbenika postignuća učenika u glazbenom obrazovanju je samoučinkovitost u radu, ovladavanju vještinom sviranja i vježbanju instrumenta. Samoefikasnost se pokazala relevantnim prediktorom glazbene uspješnosti. „Strana istraživanja uspješnosti u muzičkom izvođenju istakla su posebnu prediktivnu relevantnost doživljaja samoefikasnosti“ (Mc Cormick i Mc Pherson, 2003:24), no u hrvatskim okvirima kod glazbenika instrumentalista uspješnost i samoefikasnost nisu dovoljno istražene. Samoefikasnost kod glazbenika predstavljaju sljedeći čimbenici: uvjerenje u vlastite sposobnosti, sposobnost organizacije i provođenja aktivnosti, samoregulacija (prilikom vježbanja), kontrola nad vlastitim aktivnostima i kontrola vlastitih misaonih procesa. Također, samoefikasnost se ogleda u tome da određeni uspješno dosegnut cilj daje novi poticaj za ispunjavanje idućeg, možda i složenijeg zadatka. „Nakon što je postignut zadani nivo performansa, pojedinci često nisu više zadovoljni i rade daljnja samopospješenja na većim ciljevima“ (Bandura, 1977:13).

Vježbanje je nezaobilazna aktivnost glazbenika koja počinje u najranijoj dobi kod onih čija se karijera razvija uspješno, a otpočetka zahtijeva napor, koncentraciju i samoučinkovitost u svakodnevnom vježbanju. Samoefikasno vježbanje prvenstveno se odnosi na učinkovitost u planiranju vježbanja, kao i na samostalnost vježbanja zadanih zadataka „kod kuće“ bez prisutnosti nastavnika. Ove vještine razvijaju se od najranijih dana, a u samom početku glazbenog obrazovanja bitno je da nastavnik na satu posveti određeni dio vremena objašnjavanju kako će se određeni zadatak obaviti samostalno. Jednom kad učenik nauči sam savladavati manje glazbene zadatke, postaje samosvjestan i samopouzdanje za sve teže izazove raste. Pojedinac postaje samoučinkovit i nezavisan u svom radu i napretku. Ova vještina naročito dolazi do izražaja na akademskom nivou, kada se studenti na instrumentalnim odsjecima već potpuno osposobe za samostalno izrađivanje kompozicije te njezino umjetničko oblikovanje u suradnji s mentorom. Sosniak (1985) je proučavala vježbanje mladih klavirista te na temelju rezultata istaknula kako se samoučinkovite strategije vježbanja pojavljuju vrlo rano; djeca stječu sposobnost za angažiranje u formalnom i samousmjerenom klasičnom učenju već oko sedme godine. „Tek poslije tri do četiri godine efikasnog učenja roditelji i nastavnici mogu pouzdano predvidjeti dugoročne rezultate u klasičnom izvođaštvu“ (Sosniak, 1985: 57). Ona također ističe da neprekidno vježbanje u trajanju od najmanje deset godina predstavlja preduvjet za dosezanje najviših nivoa klasičnih

izvođačkih dostignuća te da se ipak ne može znati da će sva djeca, koja se naizgled razvijaju na pristojnom nivou izvođačkih vještina, postati izvođači i u zrelim godinama (Sosniak, 1985). Motivacijska pitanja i samoefikasno vježbanje postaju sve bitniji faktori u odluci hoće li se mlada osoba i dalje baviti glazbom ili neće, najviše tijekom predadolescentnih i adolescentnih godina.

O samoefikasnom vježbanju i kvalitetnoj pripremi ovisi i uspješnost na ispitima. Pojedini istraživači posvetili su se ovom segmentu-izvedbi izvođača. Mc Pherson i Mc Cormick (2000) preuzeli su Bandurin model o samoefikasnosti i demonstrirali da je samoefikasnost najbolji prediktor uspješnosti kroz nekoliko konstrukata prilikom polaganja ispita glazbenika instrumentalista. Proučavali su samoefikasnost izvedbe te utvrdili da su „studenti koji pokazuju visoku samoefikasnost očekivanja na ispitima uspješniji nego kolege istog nivoa vještina, ali nižih osobnih očekivanja“ (Mc Cormick i Mc Pherson, 2003:37). Oni sugeriraju da je način na koji misle o sebi samima, zadatku i izvedbi isto tako važan kao i posvećeno vježbanje sviranja instrumenta. U kasnijim studijama Mc Cormick i Mc Pherson (2003) istraživali su ulogu samoefikasnosti kod glazbenika-izvođača na uzorku od 332 instrumentalista u dobi između 9 i 18 godina. Samoefikasnost je mjerena prije ispita-izvedbe i proučavana kao varijabla između drugih konstrukata i uspješnosti izvedbe. Konstrukti su bili kognitivne strategije vježbanja, vrijeme vježbanja, regulacija vježbanja, razred koji učenik-student pohađa, formalno i neformalno vježbanje. U ispitivanju mjerenja uspješnosti izvedbe korišteni su ispiti Trinity Collegea iz Londona. Primjenom strukturalnog modeliranja autori su utvrdili direktnu povezanost između samoefikasnosti i uspješnosti. Dokazali su da samoefikasnost ima veći utjecaj na glazbenu izvedbu (uspješnost nastupa) nego što to ima intrinzična motivacija. Ova studija važna je jer je pokazala da su studenti s visokom razinom samoučinkovitosti, koja se očituje u uvjerenju u pozitivan ishod nastupa-izvedbe, na visokom nivou, većinom studenti s visokim kognitivnim i metakognitivnim strategijama. Iza njihovog truda stoji promišljena strategija priprema, koja uključuje razne načine vježbanja, odnosno pripremanja djela za nastup. Istraživanje su ponovili i 2006. god. na uzorku od 686 instrumentalista, ovaj put u dobi od 9 do 19 godina primijenivši razredbene ispite za instrumentaliste australskih glazbenih škola. Konstruirali su model u kojem je samoefikasnost medijator povezanosti niza varijabli (uzrasta učenika, regulacije vježbanja, formalnog i neformalnog vježbanja) i uspješnosti te su zaključili da je samoefikasnost povezana i s tim odrednicama uspješnosti izvedbe (Mc Pherson i Mc Cormick, 2006).

Nielsen (2004) je istraživala samoučinkovitost na uzorku od 130 studenata glazbe u odnosu na učenje i upotrebu strategija učenja upitnikom „Motivated strategies for learning questionnaire“ (MSLQ, Pintrich i sur., 1991). Osim s regulacijom napora, rezultati su pokazali da je samoefikasnost povezana i s kritičkim mišljenjem, ponavljanjem naučenog, metakognicijom, organizacijom, razrađivanjem, traženjem pomoći i vršnjačkim učenjem.

Navedena istraživanja upućuju na važnu ulogu samoefikasnosti u vježbanju i glazbenoj uspješnosti, ali i sugeriraju važnost konstruiranja mjera i mjernih instrumenata specifično za samoefikasnost u kontekstu glazbenog obrazovanja. Zaključno je moguće utvrditi kako samoefikasnost stoji u uskom odnosu s izvođenjem u području glazbene umjetnosti, kao što to čini i u drugim akademskim kontekstima (Mc Cormick i Mc Pherson, 2003).

## 1.4. SUBJEKTIVNA DOBROBIT

Zadovoljstvo, dobrobit i sreća oduvijek su bili predmet ljudskog zanimanja pa su tako mnogi filozofi i psiholozi stoljećima proučavali što je sreća za pojedinca, a ozbiljnija istraživanja sreće (u kontekstu subjektivne dobrobiti ili zadovoljstva životom) započela su sredinom sedamdesetih godina prošlog stoljeća. Proučavanjem subjektivne dobrobiti i sreće danas se intezivno bavi relativno novija znanstvena grana - pozitivna psihologija. Sreća je subjektivno svojstvo i ovisi o vlastitoj prosudbi svakog pojedinca o kvaliteti njegova života. Istraživači razmišljaju o sreći na dva komplemetarna načina: (1) u smislu procjene da je život zadovoljavajući i (2) u smislu prevlasti pozitivnih u odnosu na negativne emocije u životu neke osobe (Diener, 2000). Subjektivna dobrobit nekoga pojedinca očituje se u njegovu pozitivnom razmišljanju i pozitivnim osjećajima u vezi s vlastitim životom. Na kognitivnoj razini subjektivna dobrobit uključuje opći osjećaj zadovoljstva životom koji je povezan sa zadovoljstvom pojedinim aspektima života, kao što su zadovoljstvo karijerom, brakom ili zdravljem. Na afektivnoj razini subjektivna je dobrobit povezana s doživljavanjem pozitivnih, odnosno s nedoživljavanjem negativnih emocija. Uz ostvarenje subjektivne dobrobiti usko su povezani postavljeni ciljevi koje određuje i kojima stremi pojedinac. Životni ciljevi mogu se podijeliti u dvije kategorije: intrinzične i ekstrinzične. Jedino intrinzični ciljevi omogućavaju ispunjenje osnovnih psiholoških potreba za povezanošću, kompetencijom i autonomijom. Ispunjavanje osnovnih psiholoških potreba vodi većoj dobrobiti. Ekstrinzični ciljevi mogu također povećeti osjećaj dobrobiti, ali ne preko ispunjavanja psiholoških potreba. No, sreća je subjektivno svojstvo i ovisi, kako o prosudbi svakog pojedinca, tako i o različitim crtama ličnosti. U istraživanju subjektivne dorobiti Dienera, Lucasa i Larsena (2003) uspostavilo se da su emocionalni životi ljudi i njihove procjene koliko su zadovoljni svojim životom u visokoj korelaciji. Ljudi koji imaju mnogo pozitivnih emocija u životu, ujedno i procjenjuju svoje živote kao zadovoljavajuće i obrnuto (Diener i sur., 2003). Psiholozi Costa i Mc Crae (1980) pretpostavili su da postoje dvije osobine ličnosti koje utječu na sreću: ekstraverzija i neuroticizam, pri čemu bi ekstraverzija bila pozitivno povezana sa srećom, a neuroticizam negativno. Autori su svoje pretpostavke potvrdili u istraživanjima u kojima su osobine ekstraverzije i neuroticizma objasnile i predvidjele otprilike tri puta više razlika među ljudima u sreći koju osjećaju od svih uobičajenih demografskih varijabli zajedno (npr. dob, spol, obrazovanje, etnička pripadnost, vjera). Dokazali su da posjedovanje „prave“ kombinacije crta ličnosti (izražene ekstraverzije

i niskoga neuroticizma) može mnogo više pridonijeti sreći nego obilježja koja se inače smatraju važnima za subjektivnu sreću pojedinca (zaposlenost, mlađa dob, više obrazovanje, partnerska zajednica, djeca i dr.). U istom istraživanju utvrđeno je da i ugodnost, jednako kao i ekstraverzija predviđa pozitivan afekt te da savjesnost, budući da je povezana s aktivnim planiranjem, disciplinom i dosljednošću u ponašanju, može biti povezana sa subjektivnom dobrobiti, npr. preko smanjenja stresa koji nose nedovršeni zadaci (Mc Crae i Costa, 1991). U istraživanjima o zadovoljstvu životom najviše se proučavaju ovi aspekti: materijalna situacija, zdravlje, slobodno vrijeme, fizički izgled, prihvaćenost od okoline, osjećaj postignuća, duhovni život, obitelj, prijatelji, ljubavna situacija, zadovoljstvo samim sobom, osjećaj fizičke sigurnosti, perspektiva za budućnost. U novije vrijeme, od devedesetih godina prošlog stoljeća pojavila se pozitivna psihologija kao jedna od najmlađih grana psihologije, koja pomaže ljudima razviti pozitivan, kreativan i emocionalno ispunjen životni stil. Fokus proučavanja je otkrivanje fenomena sreće i potpune prepuštenosti onim aktivnostima u kojima uživamo svim svojim bićem te potpuno ispunjenje svih ljudskih potencijala. Pozitivna psihologija se u svome djelovanju usmjerila na subjektivna iskustva: osjećaje blagostanja i zadovoljstva iz prošlosti, nade i optimizma za budućnost i osjećaja zanesenosti i sreće u sadašnjosti. Osnivači ovog pravca, Martin Seligman i Mihaly Csikszentmihalyi vjeruju u sveopću prihvaćenost pozitivne psihologije, ne samo prihvaćenost u znanstvenim krugovima, već i u njezin doprinos izgradnji sretnih i uspješnih pojedinaca, obitelji i šire zajednice, kao i sveopće društveno dobro.

### 1.4.1. Subjektivna dobrobit u kontekstu teorije samoodređenja

Prema teoriji samoodređenja, ciljevi se mogu podijeliti u dvije kategorije: intrinzične i ekstrinzične (Ryan i Deci, 2002). Intrinzični su ciljevi povezani sa „samoodređenim“ ponašanjem, dok su ekstrinzični ciljevi povezani s ponašanjem koje ima vanjsku kontrolu. Ostvarivanjem intrinzičnih ciljeva pojedinci zadovoljavaju važne psihološke potrebe, stoga su oni kojima su važniji intrinzični ciljevi zadovoljniji svojim životom (Kasser i Ryan, 1993). Ekstrinzični su ciljevi (kao što su težnja za bogatstvom i slavom) instrumentalni, odnosno predstavljaju zamjenu za dublje potrebe. Ekstrinzični ciljevi mogu pomoći u ostvarivanju različitih psiholoških potreba, ali, ako postanu važniji od intrinzičnih ciljeva i neuravnoteženi u odnosu na njih, to će vjerojatno smanjiti osjećaj dobrobiti (Sheldon, Ryan, Deci i Kasser, 2004).

Ryan i Deci (2002) naglašavaju kako ljudska bića mogu biti (a) proaktivna i uključena, ili alternativno, (b) pasivna i otuđena, uglavnom u funkciji socijalnih uvjeta u kojima se razvijaju i funkcioniraju. U skladu s tim, istraživanja koja su vođena teorijom samoodređenja fokusirana su na društvene kontekstualne uvjete koji olakšavaju prirodan proces samomotivacije i zdravog psihološkog razvoja. Specifično, proučavani su čimbenici koji unaprjeđuju ili potkopavaju intrinzičnu motivaciju, samoregulaciju i opću dobrobit (Ryan i Deci, 2002). Oni također uvode poveznicu s klasičnim teorijama potreba, integrirajući u svoju teoriju samoodređenja tri osnovne psihološke potrebe za koje smatraju da se dosljedno pojavljuju u istraživanjima. Te su osnovne potrebe: (1) potreba za kompetencijom, (2) autonomijom i (3) društvenom povezanosti, koje, kada su zadovoljene, vode do samomotivacije i mentalnog zdravlja, a kada su zanemarene, vode do smanjene motivacije i narušene opće dobrobiti (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2002). Kompetentnost je osjećaj da se ponašamo uspješno i sposobno. Autonomija je osjećaj da smo sami odlučili o svom ponašanju, prema svom interesu i vrijednostima. Potreba za povezanošću predstavlja osjećaj povezanosti i harmonije s ljudima koji su nam važni (Deci i Ryan, 2000). Pristup formiran teorijom samoodređenja naglašava da je osobna dobrobit direktna funkcija zadovoljavanja osnovnih psiholoških potreba. Psihološke potrebe definiraju se kao stanja koja su nužna kako bi se čovjek mogao razvijati, napredovati i biti uspješan. Svakodnevno doživljavanje kompetentnosti, autonomije i povezanosti u vezi je s povećanjem dobrobiti (Sheldon i Eliot, 1999). Istraživanja u okviru teorije samoodređenja istražuju faktore koji omogućuju psihološki rast, integritet i dobrobit. Teorija pokušava objasniti što znači analizirati sebe i

kako se to postiže, pa je tako uveden i termin samorealizacije ili eudemonije (rast i ostvarivanje punog potencijala pojedinca). Svaki čovjek sam odlučuje o tome kako će ispuniti svoje potrebe. Stupanj u kojem čovjek ostvari svoj potencijal i maksimalnu sreću u velikoj mjeri ovisi o tome kako slijedi svoje intrinzične ciljeve, jer jedino oni dugoročno dovode do ispunjenja i osobne dobrobiti pojedinca.

### 1.4.2. Subjektivna dobrobit i bavljenje glazbom

Bavljenje glazbom preporučuje se od najranije dobi pa su već kod male djece prisutne dobrobiti u vidu razvoja audio-vizualne percepcije, sluha, govora, kontrole glasa, motorike i kombinatorike. U predškolskim ustanovama kroz glazbene radionice djeca igrom, putem brojalica i dječjih pjesmica, ostvaruju prvi „profesionalni" kontakt s glazbom. Glazba pomaže opuštanju, potiče emocije, zabavlja, pobjeđuje stres i napetost i djeluje blagotvorno. Za djecu koja će svirati neki instrument od velike je važnosti pohađanje glazbenog vrtića i početničkog solfeggia, gdje se razvija sluh i prepoznaje glazbeni potencijal za određenu vrstu instrumenta. Kod osnovnoškolske djece dobrobiti bavljenja glazbom su razvoj kreativnosti, bolje i slobodnije izražavanje, povezivanje konkretnog i apstraktnog mišljenja, strpljenja te jačanje samopouzdanja i bolji rezultati u školi. Glazba u nastavnom procesu izrazito je učinkovit medij razvoja kognitivnih, afektivnih i motoričkih sposobnosti djeteta. Ako se djeca bave skupnim muziciranjem (dječji zborovi, orkestar), dobrobit je višestruka. Tako, primjerice, Goleman (1997) ističe kako glazba potiče razvoj socijalne i emocionalne inteligencije učenika. Kod učenika glazbene škole, znanje sviranja instrumenta otvara nove mogućnosti, a još k tome može biti i zabavno. Prema nalazima Valentinea (1962, prema Motte- Haber, 1990) i Zenatti (1976, prema Motte-Haber, 1990), mlađa djeca do desete godine, koja su imala sustavnu poduku sviranja instrumenta i istovremeno često slušala glazbu, mogu imati razvojne prednosti. Učinak sviranja instrumenta donosi mnoge dobrobiti u dječjem razvoju. Novak (2001) napominje da bavljenje klasičnom glazbom povoljno djeluje na razvoj percepcije, kreativnost, potiču istraživački duh, otvorenost za različitost, kritičko mišljenje i težnju k izvrsnosti. Kod djece se pri određenim glazbenim zadacima javlja istraživačka znatiželja i fokusiranost na konkretan zadatak. Ovo stanje objašnjava Mc Clelland (1985), koji kaže da „pojedinci motivirani velikom potrebom za postignućem postižu zadovoljstvo izvršavanjem zadataka ili očekivanjem izvršenja zadatka i vole proces uključenosti u izazovne aktivnosti" (Mc Clelland, 1985: 350). Dječji interes vodi k izvršenju zadatka, znatiželja ga potiče, a ako je zadatak uspješno izvršen, javlja se i zadovoljstvo učenika. Ovaj tzv. motiv radoznalosti naročito je prisutan u učenju glazbe kod ranoškolskog uzrasta. Glazbeno obrazovanje utječe i na socijalno-emocionalni razvoj. Adamek (1997) opisuje studiju koja je pokazala da su osobe koje su kao djeca učile pjevati u obitelji ili školi imale povećanu sposobnost upravljanja svojim emocijama kasnije u životu. Te osobe bile su boljega psihičkog i tjelesnog zdravlja. Bile su zadovoljnije životom, uravnoteženije, imale

su više povjerenja u sebe, bolje im je bilo raspoloženje te su se osjećale društveno odgovornijima od onih koje nisu učile pjevanje (Adamek, 1997). No i samo slušanje glazbe ima blagotvoran učinak na djecu. Prema Willoughbyju (1993), dijete se u trenutku slušanja ili muziciranja osjeća lijepo i ugodno. Glazbu dijete doživljava najprije fiziološki i emocionalno, a potom intelektualno. Kroz ciklus glazbenog obrazovanja učenik razvija sposobnost slušanja glazbenih djela, razvija glazbeni ukus, proširuje opću kulturu, spoznaje etičku i estetsku vrijednost glazbe. Umjetnički odgoj i obrazovanje za cilj ima razumijevanje umjetnosti i poticanje razvoja kreativnog izražavanja. Nastava u glazbenim školama utječe na cjelovit razvoj učenika, njegove analitičke i izražajne sposobnosti. U osnovnoškolskom uzrastu, kod instrumentalista je svakodnevno vježbanje obavezna aktivnost pa pozitivno djeluje na programiranje ostalih dnevnih obaveza i aktivnosti i radnu disciplinu. Određeni broj učenika posustaje i ispisuje se iz glazbenih škola, ponekad radi preopterećenosti zbog istovremenog pohađanja općeobrazovne i glazbene škole, a ponekad radi nezadovoljstva neuspjehom na godišnjim ispitima ili koncertima. Demotivirani učenici nisu pronašli pravu, unutrašnju motivaciju pa odustaju od daljnjeg školovanja. Mnogi učenici ne pohađaju glazbenu školu iz svoje osobne želje, nego da zadovolje svoje roditelje, što nikako ne vodi prema uspjehu na „duge staze“. Najbolje je kad učenik odabire glazbenu školu (i vrstu glazbenog istrumenta ) svojevoljno i kad samoinicijativno vježba. Dobrobit je kod glazbenika usko povezana s unutrašnjom motivacijom. „Prisustvo unutrašnje motivacije znači da se mladi talentirani glazbenici prvenstveno bave glazbom jer im to pričinjava zadovoljstvo, zato što time zadovoljavaju određene unutrašnje psihološke ili estetske potrebe, zato što se bavljenjem glazbom dosežu ciljeve koji imaju unutrašnju vrijednost za njih, zato što su ih oni sami postavili“ (Bogunović, 2008: 132).

Glazbeno obrazovanje je, uz sportske aktivnosti, vrlo čest izbor slobodnih aktivnosti među školskom djecom. Prema Tayloru (2001), učenici kroz učenje glazbe i sviranje instrumenta razvijaju nekoliko tipova kreativnosti: ekspresivnu (slobodno, spontano izražavanje), produktivnu (uvjetovanu određenim vještinama i tehnikama), inventivnu (uvjetovanu određenim vještinama i tehnikama), inovativnu (apstraktna konceptualizacija) i emergentnu kreativnost (sposobnost drugačijeg opažanja). Dakle, glazbena nastava daje višestruku korist jer utječe na cjelovit razvoj učenika potičući kognitivne sposobnosti, kreativnost i kreativno mišljenje te razvoj analitičkih i izražajnih sposobnosti kritičke svijesti. Čak je i kod odraslih osoba koje se i dalje bave sviranjem instrumenata dokazano da glazba konzervira brojne

kognitivne sposobnosti koje druge osobe koje se ne bave glazbom mogu izgubiti. Primjerice, sviranje klavira dobrodošlo je u svim razdobljima života jer pozitivno utječe na mentalne i tjelesne sposobnosti, poboljšava koordinaciju, memoriju, koncentraciju i brzinu reagiranja. Sviranje utječe i na smanjenje socijalne anksioznosti, usamljenosti i depresije. Neka neuroznanstvena istraživanja dokazala su da se kod glazbenika više razvija određeni dio mozga, tj. da aktivno bavljenje glazbom utječe na promjene u kori velikog mozga. Tako su Bangert i Schlaug (2006) otkrili da se središnja brazda razvija kod violinista više u desnoj, a kod pijanista u lijevoj hemisferi mozga. Također, Ullen (1996) je proučavajući neurološke funkcije mozga otkrio da se zbog odaziva na učenje glazbe mozak razvija na specifičan način. On je uvjeren kako se svaki sat vježbanja klavira može očitati na tijelima moždanih stanica. Riječ je, prije svega, o funkcionalnim promjenama, odnosno o načinu na koji mozak procesira informacije. Zanimljivo je i kako bavljenje glazbom utječe i na druge aktivnosti, poput učenja jezika. „Ovisno o intezitetu i vremenu bavljenja glazbom, dogodit će se transfer glazbenih sposobnosti na neglazbene aktivnosti kao što su učenje jezika, govora i čitanja“ (Ullen, 1996:23). Glazba je također svojevrsni katalizator za emocionalni i osobni razvoj učenika. U istraživanju koristi učenja instrumenata koje su proveli Kokotsaki i Hallam (2007) učenici su izjavljivali da im aktivno bavljenje glazbom služi kao ventil kod zahtjevnog učenja te da im pomaže u razvoju discipline i koncentracije. Nadalje, otkriveno je da ta aktivnost utječe na razvoj tjelesne koordinacije, socijalnih vještina i timskog rada kao i uspostavljanje ljubavi i radosti prema glazbi.

U Hrvatskoj se osnovno glazbeno obrazovanje stječe najčešće u osnovnim glazbenim školama po programu isključivo klasične glazbe, a manje privatnom podukom. Nakon završenog osnovnoškolskog obrazovanja, dobrim dijelom se zbog zahtjevnog prijemnog ispita ne upisuju svi oni učenici, koji bi mogli potencijalno ići u srednju glazbenu školu. Učenici koji ne prođu prijemni ispit, a htjeli bi i dalje učiti nemaju mogućnost daljnjeg neformalnog nastavka sviranja instrumenta na nekoj od državnih institucija. U nekim skandinavskim zemljama (Švedska, Danska) postoji, primjerice, mogućnost da se nastavi s učenjem instrumenta nakon završene osnovne ili srednje glazbene škole i to toliko dugo dok pojedinac želi. Oni, dakle, uče svirati isključivo radi svog zadovoljstva, a ne radi ocjena, uspješnosti i daljnjeg školovanja. U Sloveniji se u glazbenim školama, može učiti instrument još dvije godine nakon završenog osnovnog ili srednjeg školovanja, što je dobar način zadržavanja mladih u svijetu glazbe. Posljedično, glazbena aktivnost postaje integriranim

dijelom njihova identiteta, a vježbanje i sviranje zadovoljstvo. Tako se stvaraju ljubitelji glazbe i nova publika, jer neće svi koji su se obrazovali na osnovnoškolskoj razini postati profesionalnim glazbenicima, već će se neki od njih baviti glazbom amaterski i u slobodno vrijeme.

Jesu li adolescenti koji su završili samo osnovnoškolsko glazbeno obrazovanje zadovoljniji, optimističniji i sretniji od onih koji nikad nisu pohađali glazbenu školu? Je li glazbena škola ispunila njihova očekivanja i donijela ugodna i pozitivna iskustva i sviraju li i dalje instrumente u slobodno vrijeme? Ili je glazbena škola izazvala frustracije, napor i dodatni stres i dalje se ne zanimaju za klasičnu glazbu? Koliko su zadovoljni i sretni učenici koji su nastavili srednjoškolsko glazbeno obrazovanje? Sve su to važna pitanja za nastavnike, učenike i njihove roditelje koji mogu pomoći učenicima pospiješiti vlastite vještine sviranja, da glazbena aktivnost postane integriranim dijelom njihova identiteta te da vježbaju i sviraju s više zadovoljstva. Zadovoljstvo učenika pozitivno utječe na učeničku motivaciju, redovito pohađanje nastave i na privlačenje novih, budućih učenika u glazbene škole. Ključni su čimbenici zadovoljstva i sreće učenika ispunjavanje njihovih očekivanja, stručna i pedagoška razina podučavanja, razvijanje vjere učenika u vlastite potencijale te ugodnost sredine. Glazbeni pedagozi bi trebali posvećivati veliku pažnju svim ovim pitanjima jer je više razloga za podučavanje glazbe, odnosno učenje glazbe, pri čemu je najvažnija mogućnost samoispunjenja i osobnoga rasta, budući da iz toga izviru sreća i radost u muziciranju. Tako se odgajaju buduće generacije mladih profesionalnih glazbenika, ali i svi oni koje je „dotakla“ glazba pa se nastavljaju baviti glazbom u slobodno vrijeme, a predstavljaju i potencijalnu koncertnu publiku. Glazbene su škole „rasadnici“ djece i mladih koji će se kasnije pronaći i u mnogim drugim glazbenim žanrovima, od pjevanja u klapama i zborovima, do rock i pop sastava i ostalih oblika „zabavne“ glazbe. Glazbena kultura mladih dio je njihova osobnog identiteta, komunikacije i socijalizacije pa će mladi glazbeno obrazovani ljudi utjecati na zajednicu u kojoj žive te tako izgraditi i određeni kulturniji nivo cijelog društva.

## 2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Ovim se glazbeno-psihološkim istraživanjem željelo odgovoriti na pitanja o motivaciji, samoefikasnosti i osobinama ličnosti, s obzirom na njihovu ulogu u predviđanju uspješnosti i zadovoljenju psiholoških potreba (dobrobiti) učenika i studenata klavira u hrvatskim glazbenim školama i na glazbenim akademijama. Na području Republike Hrvatske vrlo je malo istraživanja koja su se bavila motivacijom, samoefikasnošću i osobinama ličnosti učenika i studenata klavira, posebno u kontekstu njihove uloge u objašnjenju glazbene uspješnosti. Stoga je cilj ovoga istraživanja, pored znanstvenog doprinosa, bio popuniti prazninu koja u našem glazbeno-obrazovnom sustavu postoji na ovom istraživačkom području sa svrhom boljeg razumijevanja i mogućeg unapređenja pristupa glazbenom obrazovanju budućih klavirista.

Razvoj glazbene uspješnosti i dobrobiti učenika i studenata glazbe odvija se putem interakcije brojnih čimbenika među kojima motivacija, samoefikasnost u vježbanju instrumenta, nadarenost, kao i osobine ličnosti, predstavljaju dobro polazište za objašnjavanje tog razvoja. S aspekta teorijskog diskursa, ovaj rad pronalazi uporišta u teorijskim modelima i studijama različitih inozemnih autora koji su se bavili motivacijom i samoefikasnošću (Deci 1972; Ryan i Deci, 2000, 2008; Bandura 1991, 1993, 1997) te posebno motivacijom u psihologiji glazbenog obrazovanja, primjerice Weinera (1972), Asmusa (1986,1987,1989), Hallam (2002), Davidson i sur. (1996, 1998), McPhersona (2000, 2003, 2009), Ericssona (1997), Bogunović (1995, 2004, 2008) te hrvatskih autorica koje su se bavile ovom tematikom: Sućeska-Ligutić (1998) i Bačlija-Sušić (2010). S obzirom na nedostatak istraživanja koji bi se detaljnije bavili motivacijom i samoefikasnošću učenika i studenata instrumenata, a posebno klavirista, kao teorijska i istraživačka podloga ovoga rada korišteni su teorijski modeli i istraživanja koja se odnose na motivaciju i samoefikasnost u školskom ili akademskom kontekstu. Glavno je teorijsko polazište za ovaj rad teorija samodeterminacije (Ryan i Deci, 2000) koja se bavi motivacijom, psihološkim rastom i razvojem pojedinca, pritom naglašavajući osnovne psihološke potrebe, ključne za postavljanje ciljeva, motivaciju te subjektivnu dobrobit pojedinca. Na kontinuumu samodeterminacije šest je temeljnih vrsta motivacije (Deci i Ryan, 2000; Deci i Ryan, 2008; Gagne i Deci, 2005) koje se kreću od odsustva motivacije ili nedostatka ikakve želje za djelovanjem te potpunog izostanka kontrole na bihevioralnom planu do intrinzične motivacije koja je u potpunosti autonomna i rezultat unutarnjih ciljeva i interesa koji su za

učenika/studenta osobno važni (Gagne i Deci, 2005). Stoga je pretpostavka ovoga istraživanja da će učenici i studenti klavira iskazati viši stupanj intrinzične motivacije u odnosu na ekstrinzičnu te posebno amotivaciju, što će pak varirati s obzirom na dob. U tom je smislu moguće da kod studenata klavira, u odnosu na učenike, stupanj intrinzične motivacije bude viši. Pored motivacije, konstrukt samoefikasnosti je također ključan za ovo istraživanje, a teorijski se oslanja na izvorni model Bandure (1991, 1993). Polazeći od toga modela, prema kojemu uvjerenja o samoefikasnosti utječu na odabir ciljeva i ulaganje truda (Bandura, 1991), ali i na motivaciju i postignuća, budući da visoka samoefikasnost povećava aspiracije učenika (Bandura 1993), pretpostavka je u ovom istraživanju da će viša uvjerenja o samoefikasnosti doprinijeti višim glazbenim postignućima i većoj dobrobiti budućih klavirista. Pri tome je samoefikasnost u ovom istraživanju konceptualizirana u odnosu na sviranje i vježbanje sviranja klavira. Rezultati dostupnih israživanja osobina ličnosti glazbenika pokazuju postojanje specifičnih karakteristika ličnosti glazbenika (Kemp, 1979, 1994; Mihalj, 2010) i podržavaju tezu da pojedine osobine ličnosti mogu dobro predvidjeti glazbenu kompetenciju i uspješnost pa je i kod učenika i studenata hrvatskih glazbenih škola i akademija bilo moguće očekivati rezultate karakterističnih crta ličnosti, svojstvenih uspješnim glazbenicima. Jedan od ciljeva ovoga istraživanja bio je usporediti učenike i studente (komparacijom dvaju poduzorka te na razini svakog poduzorka po dobi) s obzirom na istraživačke varijable, kako bi se otkrile neke moguće odrednice različitih glazbenih postignuća kod glazbenika srednjoškolskog uzrasta i kod studenata klavira, što može doprinjeti boljem razumijevanju opadanja motivacije za nastavak glazbenog obrazovanja kod dijela učenika klavira u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi.

Kako bi se ostvarili navedeni ciljevi, istraživanjem se pokušalo odgovoriti na sljedeće istraživačke probleme:

1. Ispitati razlikuju li se učenici i studenti klavira u postignućima, motivaciji, samoefikasnosti i subjektivnoj dobrobiti s obzirom na dob i spol
2. Ispitati doprinos osobnih i obiteljskih značajki objašnjenju razlika u motivaciji i samoefikasnosti učenika i studenata klavira
3. Ispitati doprinos osobnih, obiteljskih i motivacijskih značajki objašnjenju razlika u postignućima učenika i studenata klavira
4. Ispitati doprinos osobnih, obiteljskih i motivacijskih značajki objašnjenju razlika u subjektivnoj dobrobiti učenika i studenata klavira

Polazne hipoteze istraživanja:

1. Postoje značajne razlike između učenika i studenata klavira u postignućima, motivaciji, samoefikasnosti i subjektivnoj dobrobiti, kao i razlike unutar poduzoraka s obzirom na dob. Pri tome se očekuje da će studenti klavira u odnosu na učenike ostvariti više rezultate na mjerama postignuća, samoefikasnosti i intrinzičnoj motivaciji. Također, polazna je hipoteza istraživanja da će stariji u odnosu na mlađe sudionike iskazati viša postignuća, višu samoefikasnost te izraženiju intrinzičnu motivaciju. Dobne se razlike u subjektivnoj dobrobiti ne očekuju, kao ni značajne spolne razlike u mjerama postignuća, motivacije, samoefikasnosti i subjektivne dobrobiti.
2. Osobne i obiteljske značajke značajno doprinose objašnjenju razlika u motivaciji i samoefikasnosti učenika i studenata klavira, pri čemu osobine ličnosti (posebno savjesnost) i podrška roditelja doprinose višoj samoefikasnosti i višoj ekstrinzičnoj i intrinzičnoj motivaciji učenika i studenata klavira.
3. Osobne, obiteljske i motivacijske značajke doprinose objašnjenju razlika u postignućima učenika i studenata klavira na način da osobine ličnosti (posebno savjesnost), viša podrška roditelja, viša samoefikasnost u vježbanju sviranja te viša razina intrinzične motivacije doprinosi višim glazbenim postignućima učenika i studenata klavira.
4. Osobne, obiteljske i motivacijske značajke učenika i studenata klavira doprinose njihovoj subjektivnoj dobrobiti, pri čemu imaju različitu ulogu u zadovoljenju osnovnih psiholoških potreba učenika i studenata klavira u kontekstu glazbenog obrazovanja.

# 3.METODA ISTRAŽIVANJA

## 3.1. UZORAK

U uzorku je sudjelovalo ukupno 307 sudionika, od čega N=215 učenika klavira te N=92 studenata klavira. S obzirom na spol, u poduzorku učenika je bilo N=73 (34%) sudionika muškog spola te N=142 (66%) sudionica ženskog spola. U poduzorku studenata klavira bilo je N=38 (41%) studenata i N=54 (59%) studentica. Prosječna dob učenika iznosila je M=14.26 godina, uz raspon od 11 do 19 godina te SD=1.86 godina. Kod studenata, prosječna je dob iznosila M=21.08 godina, uz raspon od 18 do 27 godina te SD=2.11 godina. U učeničkom poduzorku bilo je 67 učenika petih, 64 učenika šestih, 26 učenika prvih, 24 učenika drugih, 21 učenik trećih te 13 učenika četvrtih razreda srednje glazbene škole. U poduzorku studenata, sudjelovalo je 18 studenata prve, 18 studenata druge, 21 student treće, 21 student četvrte te 14 studenata pete godine akademije. U poduzorku učenika, od 215 učenika, njih 14% (N=31) pohađa glazbenu gimnaziju, dok je istu završilo 49% (N=45) sudionika iz poduzorka studenata. Među učenicima, uz glazbenu srednju školu, neku drugu srednju školu pohađa 25% (N=54) učenika, dok je isto utvrđeno za 21% (N=46) studenata. Poduzorak učenika sačinjavali su učenici petog i šestog razreda osnovne glazbene škole te svih četiriju razreda srednje glazbene škole iz  glazbenih škola “Josipa Hatzea” u Splitu, “Ivana Matetića Ronjgova” u Rijeci te triju najvećih zagrebačkih glazbenih škola “Vatroslav Lisinski”, “Pavao Markovac” i Glazbeno učilište “Elly Bašić”. Poduzorak studenata sačinjavali su studenti klavira od prve do pete godine studija, na glazbenoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu, Umjetničkoj akademiji u Splitu te glazbenim akademijama u Osijeku i Puli.

.

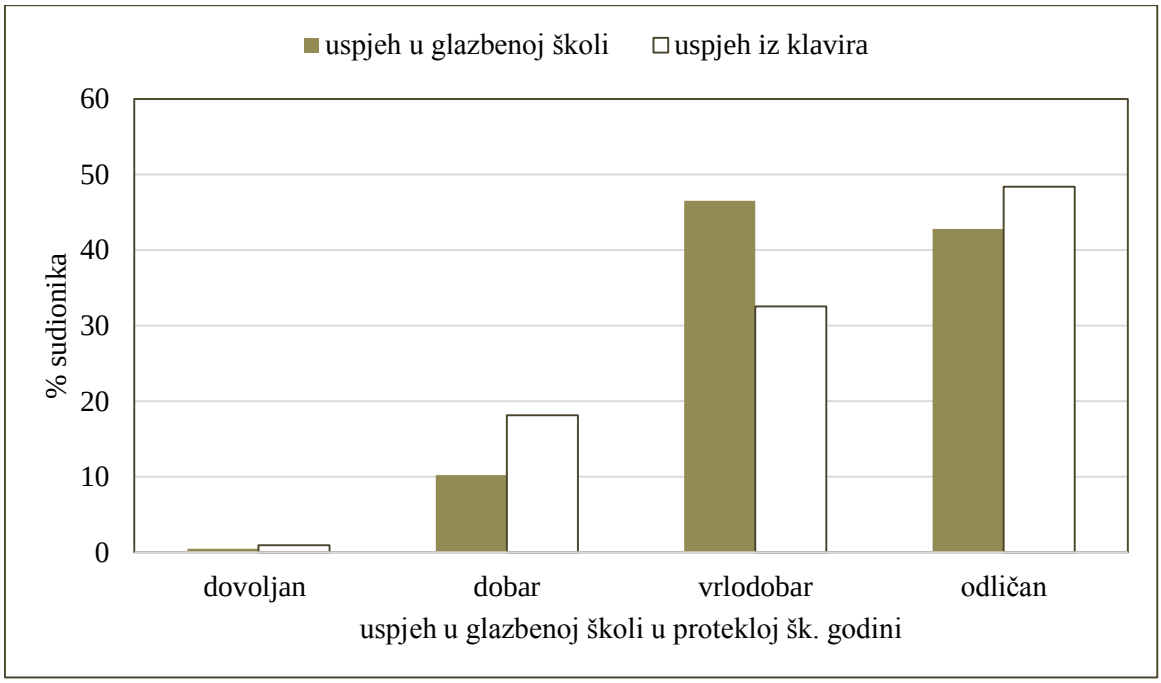
### 3.1.1. Poduzorak učenika glazbene škole

Na Slici 4. prikazana je struktura uspjeha sudionika u općeobrazovnoj školi u protekloj školskoj godini (2016./2017.) te očekivanog općeg školskog uspjeha u tekućoj školskoj godini (2017./2018.). Vidljivo je da većina učenika u općeobrazovnoj školi ostvaruje vrlodobar ili odličan školski uspjeh. Udio učenika koji ostvaruje dovoljan ili dobar školski uspjeh je oko 5%.




*Slika 4. Uspjeh sudionika iz poduzorka učenika u opće obrazovnoj školi*

Na Slici 5. prikazan je uspjeh učenika u glazbenoj školi te uspjeh iz klavira koji su ostvarili u protekloj školskoj godini (2016./2017.).




*Slika 5. Uspjeh učenika u glazbenoj školi u protekloj školskoj godini*

S obzirom na mjesto življenja, 6 učenika (2.80%) živi na selu, 37 učenika (17.20%) u manjem mjestu, a većina učenika, njih 172 ili 80% živi u gradu. Na pitanje o tome nalazi li se glazbena škola koju pohađaju u istom gradu (mjestu) u kojem i žive, 76.74 % učenika (N=165) odgovorilo je potvrdno, dok je 50 učenika, odnosno njih 23.26% navelo da se glazbena škola nalazi u nekom drugom gradu ili mjestu. Nadalje, 74% učenika navelo je da ne gubi mnogo vremena na putovanje do glazbene škole, dok je 56 učenika ili njih 26% navelo da gubi mnogo vremena na putovanje do glazbene škole. Mjesto boravka i udaljenost koju učenik treba prijeći, tj.vrijeme provedeno na putovanju u sredstvima javnog prijevoza može biti važan motivacijski čimbenik u odluci za nastavak bavljenja glazbom. Ovaj rezultat pokazuje da većina učenika (74%) stanuje blizu škole, što je od velikog značaja za učenike srednje škole koji pohađaju i neku drugu općeobrazovnu školu te borave na nastavi u obje smjene.

Na pitanje o tome postoji li u njihovoj obitelji osoba koja se amaterski ili profesionalno bavi glazbom, polovina učenika je odgovorila potvrdno (N=113 ili 52.56%) dok su ostali učenici, njih 47.44% naveli da ne postoji. Rezultati istraživanja Drake-Figgsa (1980) i Heackera i Ziehena (1990) (prema Motte-Haber, 1990), upućuju na to da djeca roditelja koji imaju veće glazbene sposobnosti imaju također veće sposobnosti za glazbu, za razliku od djece čiji roditelji nisu glazbeno obrazovani. Rezultati istraživanja na uzorku hrvatskih učenika klavira

pokazuju da polovica učenika ima glazbenika u obitelji, bilo profesionalca, bilo amatera, što predstavlja značajnu zastupljenost te upućuje na zaključak o važnosti i nasljednih značajki, ali i okolinskih, u smislu odgojnog konteksta u roditeljskom domu za bavljenje glazbom. Obrazovna struktura roditelja učenika glazbene škole prikazana je u Tablici 1. Vidljivo je da je obrazovna struktura roditelja sudionika nešto povoljnija u odnosu na obrazovnu strukturu opće populacije budući da najviše roditelja ima više ili visoko obrazovanje, pri čemu je gotovo 9% i majki i očeva ostvarilo i neki akademski stupanj u području znanosti.

*Tablica 1. Struktura poduzorka učenika s obzirom na razinu obrazovanja roditelja*

| | **majka** | **otac** |
|---|---|---|
| završena osnovna škola | 0.93% | 1.40% |
| završena srednja škola | 27.91% | 30.23% |
| završena viša škola ili fakultet | 62.33% | 59.54% |
| akademski stupanj (magistar znanosti/doktor znanosti) | 8.84% | 8.83% |

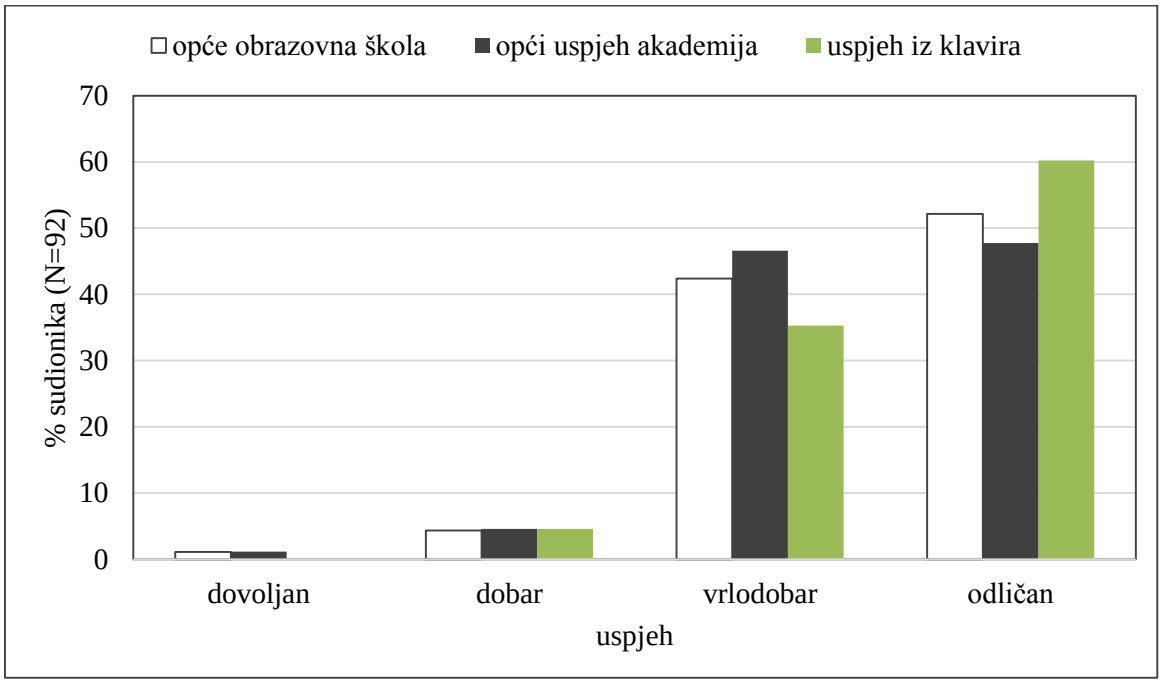
S obzirom na materijalni status obitelji, 6 je učenika (2.79%) navelo da je lošiji od prosječnog, 187 je učenika (86.98%) navelo da je prosječan, dok su 22 (ili 10.23% učenika) navela da im je materijalni status obitelji iznadprosječan. Viši financijski standard u obitelji važan je za motivaciju učenika, a ovim istraživanjem potvrđeno je da je isti u obiteljima učenika koji pohađaju hrvatske glazbene škole i na akademije još uvijek povoljan. Rotar-Pance (2006) ističe da s višim društveno-ekonomskim slojevima raste također i vrijednost znanja. "Dobro situirani i obrazovani roditelji na svaki način žele da se njihova djeca obrazuju pa ih zato na svaki način motiviraju. Istraživanja su pokazala da ekonomski položaj obitelji utječe na izbor studijskog smjera. Djeca iz slabije situiranih obitelji pod utjecajem svakodnevne borbe za egzistenciju najčešće se odlučuju za tehničke i prirodoslovne znanosti, a manje za humanističke i društvene znanosti te za studij glazbene, likovne i drugih umjetnosti" (Rotar-Pance, 2006:61). Budući da je socio-ekonomski status učenika klavira u ovom uzorku relativno povoljan, rezultati ovoga istraživanja također sugeriraju važnost socioekonomskog statusa obitelji za bavljenje djece glazbom pa je moguće zaključiti da je za učeničke aspiracije nastavka bavljenja glazbom u glazbenim školama i odabira glazbe kao životnog poziva ta obiteljska odrednica važna. Ipak, valja napomenuti kako je u ovom istraživanju ispitana subjektivna procjena materijalnog statusa obitelji, a ne stvarna materijalna primanja članova obitelji.

Kada je riječ o sudjelovanjima na natjecanjima, 70.23% učenika nije nikada sudjelovalo na državnim (ili regionalnim) natjecanjima iz klavira, njih 13.95% ili N=30 sudjelovalo je jednom ili dva puta, dok je 15.81% učenika (N=34) sudjelovalo više puta. Od ukupno 64 učenika koji su sudjelovali na natjecanjima, njih je 15 (23.44%) osvojilo prvu nagradu, 31 učenik (48.44%) osvojio je drugu nagradu, 10 učenika (15.63%) treću nagradu, dok je najmanji udio učenika (N=8 ili 12.5%) koji su osvojili priznanje. Većina učenika nije nikada sudjelovala na međunarodnim natjecanjima (N=162 ili 75.70%), a gotovo podjednako je učenika sudjelovalo jednom ili dva puta (11.7%), odnosno više puta (12.62%). Većina je učenika (N=135 ili 62.79%) navela da povremeno javno nastupa, njih 51 ili 23.72% često ima javne nastupe, dok najmanji udio (N29 ili 13.49%) učenika nikada javno ne nastupa.

S obzirom na planove za daljnje bavljenje glazbom, odnosno upis glazbene akademije, gotovo polovina učenika ne planira upisati glazbenu akademiju (N=98 ili 45.58%), njih 79 ili 36.74% nije sigurno, dok samo 17.67% ili 38 učenika planira upisati glazbenu akademiju. Pritom, s obzirom na svoje sposobnosti i trud, nešto manje od polovine učenika uvjereno je da bi položili razredbeni ispit i uspjeli se upisati na akademiju kada bi to htjeli (N=102 ili 47.44%), dok njih 52.56% smatra da im ne bi pošlo za rukom. Ovako nizak rezultat o planovima za nastavak studija klavira na glazbenoj akademiji može se pripisati činjenici da prijemne ispite, koji su vrlo zahtjevni, uspješno prođe mali broj kandidata (s obzirom na broj učenika srednjih glazbenih škola). U Hrvatskoj oko 5000 djece i mladih uči klavir u nekoj od 60-ak osnovnih i 32 srednje glazbene škole. Moguće je da zbog malih upisnih kvota na četirima glazbenim akademijama u Hrvatskoj: Zagrebu, Osijeku, Splitu i Puli (godišnje se predviđa samo oko 30 mjesta za studij klavira), pozamašan broj srednjoškolaca odustaje od glazbeničkog poziva. I aspiracije za nastavak školovanja učenika osnovne škole prema srednjoj glazbenoj školi ovise o ovim činjenicama, jer je za pretpostaviti da današnji "tinejdžeri" biraju srednju školu koja ih kasnije sigurno usmjerava prema budućoj profesiji i odabiru željenog fakulteta.

### 3.1.2. Poduzorak studenata klavira

Na Slici 6. prikazana je struktura uspjeha studenata klavira s obzirom na tri varijable: uspjehu u općeobrazovnoj školi prije upisa na akademiju, općem uspjehu u protekloj godini akademije te uspjehu iz klavira ostvarenom u protekloj akademskoj godini studija (2016./2017.). Vidljivo je da je većina studenata ostvarila vrlo dobar ili odličan uspjeh u protekloj akademskoj godini, kako opći uspjeh, tako i uspjeh iz klavira gdje je preko 60% studenata ostvarilo odličan uspjeh.




*Slika 6. Uspjeh studenata u općeobrazovnoj školi, akademiji te klaviru*

Obrazovna struktura roditelja studenata klavira prikazana je u Tablici 2. U ovom je slučaju, za razliku od poduzorka učenika, razina obrazovanja roditelja nešto drugačija budući da gotovo podjednako roditelja ima srednjoškolsko, odnosno više ili visoko obrazovanje. Također, u ovom je poduzorku nešto veća i razlika između najviše razine obrazovanja kod majki i očeva, pri čemu je najviši stupanj obrazovanja ostvarilo više očeva nego majki.

*Tablica 2. Struktura poduzorka studenata klavira s obzirom na razinu obrazovanja roditelja*

| | **majka** | **otac** |
|---|---|---|
| završena osnovna škola | 1.10% | 0 |
| završena srednja škola | 44.56% | 41.30% |
| završena viša škola ili fakultet | 46.74% | 48.91% |
| akademski stupanj (magistar znanosti/doktor znanosti) | 7.61% | 9.78% |

Na pitanje o tome postoji li u njihovoj obitelji osoba koja se amaterski ili profesionalno bavi glazbom, 42.4% studenata odgovorilo je potvrdno (N=39), dok su ostali studenti, njih 57.6% naveli da ne postoji.

S obzirom na materijalni status obitelji, većina studenata odgovorila je kako je on prosječan (83.7%), dok je 3.3% studenata procijenilo materijalni status obitelji ispodprosječnim, a 13.04% iznadprosječnim. Na temelju ovih rezultata može se reći da je materijalni status studenata klavira na glazbenim akademijama povoljan, što može pozitivno utjecati na motivaciju i uspješnost studiranja.

Većina studenata sudjelovala je više puta na domaćim ili regionalnim natjecanjima iz klavira (N=48 ili 52.17%), 25 studenata (27.17%) je sudjelovalo jednom ili dva puta, dok čak 18 studenata nije sudjelovalo na domaćim natjecanjima. Od onih koji su sudjelovali, dvoje ih je osvojilo prvu nagradu, njih 14 (18.2%) drugu, njih 28 (37.84%) treću nagradu te njih najviše, 40.54% priznanje. Na međunarodnim natjecanjima klavira sudjelovalo je oko dvije trećine sudionika pri čemu njih 25% jednom ili dva puta, a njih 42 ili 45.65% više puta. Od onih koji su sudjelovali, njih 5 je dobilo prvu ili drugu nagradu, njih 25 (39.06%) treću, četvrtu ili petu, dok su ostali ostvarili plasmane niže od petog mjesta. Ovaj rezultat upućuje na zaključak da studenti, u odnosu na učenike, više sudjeluju na regionalnim ili državnim natjecanjima iz klavira, a posebno na međunarodnim natjecanjima, što nije slučaj kod učenika klavira srednje škole, gdje rezultat pokazuje da većina učenika srednje škole nije sudjelovala na međunarodnim natjecanjima. Moguće je da na višoj razini obrazovanja uspjeh na natjecanjima i nagrade imaju utjecaja i na glazbenu karijeru koju mladi glazbeni umjetnici izgrađuju već na studiju. Na međunarodnim natjecanjima nagrade mogu biti i međunarodne turneje (ugovoreni nastupi, recitali ili koncerti s orkestrom) što predstavlja dodatan poticaj mladim klaviristima.

Većina je studenata odgovorila da povremeno ima javne nastupe (67.4%), gotovo nikada javno ne nastupa njih 8, dok 22 studenata ili 23.9% često javno nastupa. Samostalni je recital ostvarilo više od tri četvrtine sudionika, pri čemu njih 47.83% jednom, a 29.35% više puta. Isto nikada nije učinilo 22.8% studenata. Uz orkestar je pak nastupalo manje studenata, njih 24 ili 26.09% jednom, odnosno njih 9 ili 9.8% više puta, dok većina (N=59 ili 64.13%) to dosada nije realizirala.

S obzirom na smjer na glazbenoj akademiji, među studentima klavira pete godine, 29% je onih koji su odabrali pedagoški smjer, dok je većina odabrala onaj umjetnički. S druge strane, studenti nižih godina akademije, na pitanje koji smjer planiraju upisati, u većoj mjeri navode pedagoški, njih 64%, dok 36% studenata navodi umjetnički smjer. Ovaj podatak donekle rasvjetljava neke od poteškoća visokoškolovanih nastavnika klavira, budući da se većini studenata tijekom studija pristupa kao da će biti budući koncertni izvođači. Oni su stoga tijekom studija usmjereni na pripremanje teškog koncertnog pijanističkog repertoara, što zahtijeva višesatno svakodnevno vježbanje. Ipak, većina se realizira u klavirskoj pedagogiji radeći kao nastavnici u glazbenim školama pa bi pedagoške kompetencije instrumentalne glazbene pedagogije trebali imati svi diplomirani klaviristi. Ova činjenica sugerira da se pedagoški smjer može proširiti novim kolegijima koji bi bili vezani usko uz pedagošku stručnu djelatnost, sve u svrhu privlačenja i profesionalnijeg osposobljavanja budućih mladih klavirskih pedagoga za odgojno-obrazovni rad s učenicima.

## 3.2. INSTRUMENTI

U istraživanju su primijenjeni: Upitnik općih podataka, Kratka skala podrške roditelja, Skala subjektivne sreće, Upitnik samoefikasnosti, Upitnik za ispitivanje osobina ličnosti, adaptirana inačica Skale akademske motivacije te Upitnik za ispitivanje zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba. Dio instrumenata konstruiran je za potrebe ovoga istraživanja, dok je dio adaptiran za potrebe ispitivanja učenika i studenata klavira.

1. *Upitnik općih podataka za učenike glazbene škole (Prilog 7.1.)*

Upitnik se sastojao od 20 pitanja zatvorenog tipa, a njime su prikupljeni podaci o spolu, dobi, razredu, uspjehu u općeobrazovnoj školi u protekloj školskoj godini (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan), očekivanom uspjehu u općeobrazovnoj školi u tekućoj školskoj godini (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan), pohađanju srednje glazbene škole (glazbena gimnazija/glazbena škola uz još jednu srednju školu), mjestu prebivališta (selo, mjesto, grad), pohađanju glazbene škole u mjestu prebivališta, putovanju do glazbene škole, razini obrazovanja roditelja (završena osnovna škola, završena srednja škola, završena viša škola ili fakultet, akademski stupanj magistra ili doktora znanosti), postojanju osobe u obitelji koja se bavi glazbom, materijalnom statusu obitelji (lošiji od prosjeka, prosječan, iznadprosječan), uspjehu u glazbenoj školi u protekloj školskoj godini (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan), uspjehu iz klavira u protekloj školskoj godini (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan), sudjelovanju na domaćim ili regionalnim natjecanjima iz klavira, ostvarenim nagradama na natjecanjima iz klavira, sudjelovanju na međunarodnim natjecanjima iz klavira, javnim nastupima te planovima za upis glazbene akademije nakon završene srednje škole.

2. *Upitnik općih podataka za studente klavira na glazbenoj akademiji*

Upitnik se sastojao od 19 pitanja zatvorenog tipa, sličnih onima u Upitniku općih podataka za učenike. Prikupljeni su podaci o spolu, dobi, godini studija, uspjehu u općeobrazovnoj školi (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan), pohađanju srednje glazbene škole (glazbena gimnazija/glazbena škola uz još jednu srednju školu), razini obrazovanja roditelja (završena osnovna škola, završena srednja škola, završena viša škola ili fakultet, akademski stupanj magistra ili doktora znanosti), postojanju osobe u obitelji koja se bavi glazbom, materijalnom statusu obitelji (lošiji od prosjeka, prosječan, iznadprosječan), uspjehu na

glazbenoj akademiji u protekloj godini studija (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan), uspjehu iz klavira u protekloj godini studija (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan), sudjelovanju na domaćim ili regionalnim natjecanjima iz klavira, ostvarenim nagradama na natjecanjima iz klavira, sudjelovanju na međunarodnim natjecanjima iz klavira, ostvarenim nagradama na međunarodnim natjecanjima iz klavira, javnim nastupima, održanim samostalnim recitalima, održanim nastupima s orkestrom, smjeru na akademiji (za studente pete godine studija), odnosno planovima za upis smjera za petoj godini studija (za studente od prve do četvrte godine).

3. *Kratka skala podrške roditelja (Prilog 7.2.)*

Kratka skala podrške roditelja konstruirana je za potrebe ovoga istraživanja, a sastojala se od četiriju tvrdnji koje se odnose na roditeljsku potporu djeci u bavljenju glazbom, odnosno pohađanju glazbene škole i sviranju klavira. Prve tri tvrdnje bile su jednake za učenike i studente, dok se posljednja razlikovala na način da se u poduzorku učenika odnosila na potporu roditelja u odabiru nastavka glazbenog školovanja, a u poduzorku studenata na potporu roditelja pri upisu glazbene akademije. Zadatak sudionika bio je za svaku tvrdnju procijeniti stupanj slaganja s istom na ljestvici od 1 do 4, gdje je 1 značilo *uopće ne*, a 4 *u potpunosti*. Eksploratornom faktorskom analizom metodom glavnih komponenata (Tablica 3) izlučen je jedan faktor kojim je ukupno objašnjeno gotovo 50% varijance (49.72%). Psihometrijske značajke ljestvice prikazane su u Tablici 6. S obzirom na faktorsku strukturu i zadovoljavajuću pouzdanost iste, formiran je jedan ukupni rezultat čija je viša vrijednost upućivala na višu razinu podrške roditelja.

*Tablica 3. Faktorska struktura Kratke skale podrške roditelja*

| tvrdnje | F1 |
|---|---|
| 1. Roditelji su me oduvijek poticali na bavljenje glazbom. | .67 |
| 2. Roditelji su oduvijek podržavali moje bavljenje sviranjem klavira. | .77 |
| 3. Roditelji su mi i sada spremni pružiti financijsku podršku za bavljenje glazbom. | .69 |
| 4. Roditelji su podržali moj izbor glazbene akademije. | .68 |
| *% objašnjene varijance* | 49.72% |

4. *Skala subjektivne sreće (Prilog 7.3.)*

Skala subjektivne sreće (Lyubomirsky i Lepper, 1999) sastoji se od četiri čestice, a namijenjena je procjeni općeg osjećaja sreće sudionika. Sve četiri čestice su dimenzionalnoga tipa budući da se na krajevima dimenzija nalaze suprotna značenja procjene sreće (primjerice, od *ne baš sretna osoba* do *vrlo sretna osoba*). Sudionici su procjenjivali osjećaj sreće zaokruživanjem jednog od sedam brojeva koji najbolje opisuje njihovu osobnu sreću. Eksploratornom faktorskom analizom metodom glavnih komponenata izlučen je jedan faktor koji ukupno objašnjava 56% varijance. S obzirom na faktorsku strukturu te zadovoljavajuću pouzdanost, nakon obrnutog bodovanja jedne negativne čestice, ukupan rezultat formiran je kao linearna kombinacija procjena na sve četiri čestice pri čemu viši rezultat upućuje na višu razinu subjektivne sreće. Psihometrijske značajke skale prikazane su u Tablici 6.

5. *Upitnik samoefikasnosti pri sviranju i vježbanju (Prilog 7.4.)*

Upitnik samoefikasnosti pri sviranju i vježbanju konstruiran je za potrebe ovoga istraživanja, a sastojao se od 15 čestica koje se odnose na samoefikasnost u različitim aspektima vježbanja i sviranja klavira. Upitnik je konstruiran na temelju Bandurinog koncepta samoefikasnosti koji čini jedno od teorijskih polazišta ovoga istraživanja. Također, treba istaknuti da je prilikom konstruiranja upitnika korišten vodič autora za konstruiranje skala o samoefikasnosti (Bandura, 2006). Zadatak sudionika bio je procijeniti koliko se svaka od čestica odnosi na njih, zaokruživanjem jednog od brojeva na skali od 1 do 5, gdje je 1 značilo *uopće ne*, a 5 *u potpunosti*. Faktorskom analizom, metodom glavnih komponenata (Tablica 4), na unaprijed zadan jedan faktor, utvrđeno je da sve čestice imaju zadovoljavajuće zasićenje na jednom faktoru, osim jedne koja je stoga izostavljena iz daljnje analize. Jedan faktor objašnjava 34% varijance. Provjerom pouzdanosti preostalih čestica utvrđena je zadovoljavajuća pouzadnost (Cronbach alpha=.81) te je formiran ukupni rezultat kao linearna kombinacija procjena na 14 čestica, pri čemu je jedna čestica obrnuto bodovana. Viši ukupni rezultat upućuje na višu samoefikasnost sudionika. Psihometrijske značajke Upitnika prikazane su u Tablici 6.

*Tablica 4. Faktorska struktura Upitnika samoefikasnosti*

| tvrdnje | F1 |
|---|---|
| 1. Uvijek mogu odabrati prikladan program za sviranje. | .63 |
| 2. Vjerujem da mogu svladati sve sadržaje na satima klavira. | .75 |
| 3. Gotovo odmah mogu upotrijebiti sve što mi je pokazao nastavnik na satu klavira. | .73 |
| 4. Mogu ispuniti postavljene zadatke od jednog nastavnog sata do sljedećeg. | .71 |
| 5. Samostalno mogu rješavati sve tehničke probleme iz zadane literature. | .66 |
| 6. Ne znam procijeniti koliko je vremena potrebno za izradu skladbe od vremena prvog čitanja te skladbe. | .32 |
| 7. Sposoban/na sam do određene razine svladati kompozicije samostalno, bez pomoći profesora. | .66 |
| 8. Pri kraju vježbanja uočavam napredak, odnosno mogu procijeniti rezultat vježbanja. | .50 |
| 9. Ovladao/la sam vještinama pravilnog i učinkovitog vježbanja. | .67 |
| 10. Smatram da uspješno mogu pomoći mlađim uzrastima u učenju i vježbanju sviranja. | .64 |
| 11. Uspješan/na sam u svladavanju pritiska javnog nastupa. | .51 |
| 12. Uvjeren/na sam da ću ostvariti ciljeve koje sam si postavio/la u sviranju. | .66 |
| 13. Mislim da mogu ispravno procijeniti uspješnost svojih izvedbi. | .36 |
| 14. Najbolje izvedbe ostvarujem na ispitima i koncertima. | .38 |
| % objašnjene varijance | 33.85% |

*6. Upitnik za ispitivanje osobina ličnosti*

U istraživanju je primijenjena hrvatska inačica Upitnika za ispitivanje osobina ličnosti – IPIP 50 (Goldberg, 1992, 1999; Mlačić i Goldberg, 2007). Sastoji se od 50 tvrdnji kojima se ispituje pet osobina ličnosti – ekstraverzija, emocionalna stabilnost, ugodnost, savjesnost i intelekt, u skladu s pet-faktorskim modelom. Svaka osobina ispituje se s 10 tvrdnji, a zadatak je sudionika procijeniti koliko se svaka tvrdnja na njega odnosi zaokruživanjem jednog od pet brojeva, pri čemu 1 znači *uopće se ne odnosi na mene*, a 5 *potpuno se odnosi na mene*. Nakon obrnutog bodovanja dijela tvrdnji, rezultati se formiraju za svaku osobinu zbrajanjem odgovora koji se odnose na pojedinu osobinu. Pritom viši rezultat upućuje na razvijeniju osobinu ličnosti. Psihometrijske značajke formiranih rezultata na osobinama ličnosti prikazani su u Tablici 6.

*7. Adaptirana inačica skale akademske motivacije*

Skala akademske motivacije (AMS-C28, Vallerand, Pelletier, Blais i sur., 1992) temelji se na teoriji samodeterminacije (Ryan i Deci, 2000), a u izvorniku je namijenjena ispitivanju motivacije u školskom/akademskom kontekstu. Za potrebe ovoga istraživanja, minimalno je adaptirana kako bi se ispitala motivacija u kontekstu glazbene škole (poduzorak učenika), odnosno glazbene akademije (poduzorak studenata). Skala se sastoji od 28 tvrdnji koje se odnose na različite razloge zbog kojih su učenici odabrali glazbenu školu – smjer klavir, odnosno studiranje klavira na glazbenoj akademiji. Zadatak sudionika je na skali od sedam stupnjeva procijeniti koliko svaki razlog vrijedi za njih, pri čemu je 1 značilo *uopće ne*, a 7 *u potpunosti točno*. Skala u izvorniku ima sedam faktora motivacije, pri čemu se četiri čestice odnose na svaki od faktora. Sukladno izvorniku, konstruirano je sedam ukupnih rezultata za sedam faktora motivacije – amotivaciju, tri tipa intrinzične motivacije (znanje, iskustvo i napredak), te tri tipa ekstrinzične motivacije (identificirana, introjecirana te eksternalna regulacija). Viši rezultat na svakom faktoru ujedno označava višu izraženost tog tipa motivacije kod učenika (studenata). Psihometrijske značajke za svih sedam ukupnih rezultata (vrsta motivacije) prikazane su u Tablici 6. Sukladno sugestijama autora (Vallerand i sur., 1992), moguće je konstruirati i ukupne rezultate za intrinzičnu, odnosno ekstrinzičnu motivaciju pa su i te mjere prikazane u Tablici 6 budući da će se koristiti u nekim analizama.

*8. Kontekstualna skala zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba (Prilog 7.5.)*

Kontekstualna skala zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba nastala je na temelju tvrdnji koje se koriste u ispitivanju osnovnih psiholoških potreba, a zastupljene su u Skali zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba (Basic Needs Satisfaction in General Scale, BNSG-S) te Skali zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba u radnom kontekstu (Gagne, 2003). Navedene skale psiholoških potreba razvijene su u kontekstu teorije samodeterminacije (Ryan i Deci, 2000), a ispituju zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba (potrebe za autonomijom, povezanošću i kompetentnošću) općenito u životu ili u nekom specifičnom, najčešće radnom kontekstu. Skala koja je konstruirana za potrebe ovoga istraživanja sastojala se od 14 čestica kojima se mjeri zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba studenata na glazbenoj akademiji, odnosno učenika u glazbenoj školi. Zadatak sudionika bio je za svaku česticu procijeniti koliko se na njih odnosi i to na skali procjene od pet stupnjeva, gdje je 1 značilo *uopće se ne slažem*, a 5 *potpuno se slažem*.

Eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz varimax normaliziranu rotaciju pokazala je tro-faktorsko rješenje (Tablica 5), pri čemu faktori objašnjavaju 15%, 19%, odnosno 21% varijance. S obzirom na sadržaj čestica i zadovoljavajuće pokazatelje pouzdanosti, formirana su tri ukupna rezultata za tri temeljne potrebe (kompetentnost, povezanost i autonomiju) kao linearne kombinacije procjena tvrdnji koje se odnose na pojedinu podskalu, odnosno psihološku potrebu. Viši rezultati upućuju na višu razinu zadovoljenja psiholoških potreba u kontekstu glazbene akademije, odnosno glazbene škole. Psihometrijski pokazatelji formiranih rezultata prikazani su u Tablici 6.

*Tablica 5. Faktorska struktura Kontekstualne skale zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba*

| | **tvrdnje** | **F1** | **F2** | **F3** |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Ne osjećam se povezanim s kolegama na akademiji | .78 | | |
| 2. | Neki ljudi s kojima sam u klasi su mi i bliski prijatelji | .71 | | |
| 3. | Na akademiji se osjećam prisiljenim raditi stvari koje ne želim | | | .75 |
| 4. | Na akademiji se osjećam kompetentnim | | .58 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5. Na akademiji mogu razgovarati s ljudima o stvarima koje su mi važne | | .53 | |
| 6. Često se osjećam usamljeno kada sam s kolegama s akademije | .60 | | |
| 7. Uspijevam odlično odraditi zadatke na akademiji | | .75 | |
| 8. Često imam osjećaj da na akademiji moram slijediti naredbe drugih | | | .74 |
| 9. Kad bih mogao/la birati, na akademiji bih promijenio/la neke stvari (primjerice, izborne kolegije ili nastavne sadržaje) | | | .74 |
| 10. Postižem dobre rezultate na akademiji | | .76 | |
| 11. Mislim da na akademiji mogu biti ono što jesam | | | .35 |
| 12. Na akademiji se osjećam kao dio grupe | .53 | | |
| 13. Ne družim se zapravo s ljudima s akademije | .76 | | |
| 14. Imam osjećaj da mogu uspješno odraditi i najsloženije zadatke na akademiji | | .79 | |
| *% objašnjene varijance* | 19% | 21% | 15% |

F1 – povezanost, F2 – kompetentnost, F3 – autonomija

*Tablica 6. Psihometrijska obilježja korištenih mjera*

| **varijable** | **broj čestica** | **Cronbach α** | **M** | **sd** | **raspon** | **r među česticama** | **K-S d** | **asimetričnost** | **spljoštenost** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| podrška roditelja | 4 | .64 | 15.14 | 1.37 | 9-16 | .33 | .32* | -1.95 | 3.71 |
| subjektivna sreća | 4 | .72 | 20.5 | 3.62 | 8-28 | .41 | .11* | -.03 | .45 |
| samoefikasnost | 14 | .81 | 53.42 | 6.85 | 26-68 | .26 | .12* | -.94 | 1.44 |
| ekstraverzija | 10 | .72 | 32.93 | 5.35 | 19-49 | .21 | .09* | .13 | .26 |
| emocionalna stabilnost | 10 | .69 | 29.75 | 5.10 | 16-47 | .18 | .07 | .31 | .50 |
| ugodnost | 10 | .70 | 39.90 | 4.69 | 27-50 | .20 | .08 | -.32 | .04 |
| savjesnost | 10 | .74 | 35.63 | 5.48 | 19-50 | .22 | .07 | .18 | .09 |
| intelekt | 10 | .62 | 37.73 | 4.47 | 25-50 | .15 | .07 | -.15 | .05 |
| identificirana | 4 | .84 | 19.41 | 5.84 | 4-28 | .57 | .13* | -.61 | -.31 |
| eksternalna | 4 | .74 | 15.47 | 5.17 | 4-28 | .42 | .11* | -.28 | -.32 |
| znanje | 4 | .72 | 21.08 | 4.20 | 6-28 | .40 | .11* | -.65 | .62 |
| iskustvo | 4 | .80 | 20.85 | 4.59 | 4-28 | .50 | .08* | -.56 | .40 |
| amotivacija | 4 | .83 | 7.72 | 4.11 | 4-28 | .57 | .18* | 1.73 | 3.96 |
| napredak | 4 | .78 | 20.9 | 4.56 | 5-28 | .47 | .13* | -.69 | .32 |
| introjecirana | 4 | .79 | 17.85 | 5.69 | 4-28 | .48 | .10* | -.46 | -.33 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| intrinzična motivacija | 12 | .90 | 63.00 | 12.00 | 15-84 | .44 | .10* | -.72 | .87 |
| ekstrinzična motivacija | 12 | .89 | 52.74 | 14.51 | 16-84 | .42 | .11* | -.57 | -.20 |
| kompetentnost | 5 | .73 | 19.04 | 3.47 | 7-25 | .37 | .09* | -.57 | .55 |
| povezanost | 5 | .76 | 19.52 | 3.91 | 5-25 | .40 | .10* | -.84 | 1.07 |
| autonomija | 4 | .67 | 14.25 | 3.25 | 4-20 | .35 | .09* | -.45 | .20 |

*p<.05

*napomena: znanje, iskustvo i napredak su aspekti intrinzične motivacije; identificirana, introjecirana i eksternalna su aspekti ekstrinzične motivacije*

## 3.3. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje na poduzorku učenika (N=215) provedeno je tijekom ak. god. 2016./2017. u glazbenim školama "Josipa Hatzea" u Splitu, "Ivana M. Ronjgova" u Rijeci, "Pavla Markovca", "Vatroslava Lisinskog" i Glazbenom učilištu "Elly Bašić" u Zagrebu, a obuhvatilo je učenike klavira petih i šestih razreda osnovne glazbene škole i učenike klavira svih četiriju razreda srednje glazbene škole. Istraživanje na studentskoj populaciji (N=92) provedeno je na studentima klavira svih glazbenih akademija u Hrvatskoj: Glazbenoj akademiji u Puli, Glazbenoj akademiji u Osijeku, Muzičkoj akademiji u Zagrebu i Umjetničkoj akademiji u Splitu (na glazbenom odjelu). Za poduzorak učenika, prije samog istraživanja, poslan je službeni dopis ravnateljima srednjih glazbenih škola u kojem je pojašnjena svrha istraživanja te su zamoljeni za sudjelovanje u istraživanju. Nakon dopuštenja ravnatelja, upitnici su podijeljeni nastavnicima klavira od strane pročelnika klavirskog odjela u svakoj pojedinoj školi. Učenici su upitnike ispunjavali, ako bi na to pristali, nakon što im je pojašnjena svrha te zajamčena anonimnost, na satima klavira, uz prethodan opis i upute o ispunjavanju upitnika od strane njihovih nastavnika klavira. Nakon toga, svi nastavnici klavira vratili su ispunjene upitnike svojim pročelnicima. Prikupljeni upitnici osobno su preuzeti u svakoj pojedinoj školi u Zagrebu i Splitu, dok su upitnici iz Rijeke poslani poštom. Na glazbenim akademijama u Zagrebu, Osijeku i Puli studenti su ispunjavali upitnike na nastavi Metodike klavira u trajanju od otprilike pola sata, nakon što im je profesor Metodike objasnio svrhu i način ispunjavanja upitnika, dok su na splitskoj akademiji podaci prikupljeni tako što su studenti klavira ispunjali upitnike na satima klavira, uz prethodno objašnjenje ispunjavanja te svrhe i koristi ovog istraživanja. Vrijeme ispunjavanja upitnika trajalo je u prosjeku 30 minuta. Prilikom provođenja istraživanja poštivani su etički standardi provođenja istraživanja s ljudima, pri čemu se posebno vodilo računa o tome da svaki učenik/student ako ne želi sudjelovati u istraživanju to i ne mora, kao i da može odustati od sudjelovanja ako to želi.

# 4. REZULTATI I RASPRAVA

Podaci prikupljeni ovim istraživanjem analizirani su primjenom statističke aplikacije STATISTICA 13. Budući da je provjera raspodjele rezultata po varijablama primjenom Kolmogorov-Smirnov testova pokazala da većina raspodjela, izuzev osobina ličnosti, značajno odstupa od normalne raspodjele (Tablica 6), u dijelu analiza koristili su se neparametrijski prostupci. S obzirom na to da ostali pokazatelji raspodjela (koeficijenti asimetrije i spljoštenosti) rezultata upućuju na relativno dobru simetričnost (Tablica 6), u dijelu analiza koristile su se regresijske, odnosno hijerarhijske regresijske analize. Naime, samo dvije varijable su na mjerama simetričnosti i spljoštenosti imale koeficijente koji prelaze vrijednost +/- 1 što opravdava korištenje i parametrijskih postupaka (Trochim i Donnelly, 2006; Hair i sur., 2014).

U prvom dijelu poglavlja (4.1.) prikazani su rezultati analiza kojima su uspoređeni podaci prikupljeni na učenicima i studentima klavira i to s obzirom na dob i spol. Pri tome je korišten Mann-Whitney U test za testiranje značajnosti razlika između dviju skupina sudionika s obzirom na spol (učenici i učenice, odnosno studenti i studentice) te Kruskal-Wallis analiza varijance za testiranje razlika između učenika različitih razreda, odnosno studenata različitih godina studija. Kako bi se ispitale razlike u varijablama koje su kategorijalne prirode s obzirom na dob i spol, primijenjen je hi-kvadrat test.

U drugom dijelu poglavlja (4.2.) prikazani su rezultati ispitivanja izraženosti različitih oblika motivacije na poduzorcima učenika i studenata klavira, za što je korištena Friedmanova analiza varijance. S ciljem odgovora na ostale istraživačke probleme, u narednim su poglavljima prikazani rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza.

U poglavlju 4.3. prikazani su rezultati analiza za ispitivanje doprinosa osobnih i obiteljskih značajki objašnjenju individualnih razlika u motivaciji i samoefikasnosti sudionika, pri čemu je korištena hijerarhijska regresija s varijablama socio-demografskih podataka, osobinama ličnosti i podrškom roditelja kao prediktorima te motivacijskim varijablama (amotivacija, intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija i samoefikasnost) kao kriterijima.

U poglavlju 4.4. prikazani su rezultati analiza provedenih s ciljem ispitivanja doprinosa osobnih, obiteljskih i motivacijskih značajki objašnjenju razlika u postignuću učenika i

studenata. Provedene su četiri hijerarhijske regresije s uspjehom iz klavira, općim uspjehom, natjecanjima i samostalnim nastupima kao kriterijskim varijablama.

U posljednjem dijelu rezultata (4.5.) prikazani su rezultati analiza provedenih s ciljem ispitivanja doprinosa osobnih, obiteljskih i motivacijskih čimbenika objašnjenju razlika u subjektivnoj dobrobiti sudionika, pri čemu su kriteriji u hijerarhijskim regresijama bili subjektivna sreća te zadovoljenje potreba za autonomijom, povezanošću i kompetencijom u glazbenoj školi, odnosno na glazbenoj akademiji.

## 4.1. DOBNE I SPOLNE RAZLIKE U VARIJABLAMA POSTIGNUĆA, SAMOEFIKASNOSTI, MOTIVACIJI I SUBJEKTIVNOJ DOBROBITI

### 4.1.1. Dobne i spolne razlike u poduzorku učenika

Kako bi se istražilo razlikuju li se učenici i učenice u postignuću u općeobrazovnoj školi i glazbenoj školi, izračunata su četiri Mann-Whitney U testa čiji su rezultati prikazani u Tablici 7.

*Tablica 7. Razlike između učenika i učenica u postignuću u općeobrazovnoj i glazbenoj školi – rezultati Mann-Whitney U testova*

| **varijable** | **$C_M$** | **$C_Ž$** | **U** | **z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| uspjeh u općeobrazovnoj školi u protekloj šk. godini | 4 | 4 | 4900.00 | .74 | .462 |
| očekivani uspjeh u općeobrazovnoj školi u tekućoj šk. godini | 5 | 5 | 5132.50 | .13 | .896 |
| opći uspjeh u glazbenoj školi u protekloj šk. godini | 4 | 4 | 5054.00 | .33 | .743 |
| uspjeh iz klavira u protekloj šk. godini | 5 | 4 | 5144.00 | -.09 | .923 |

Učenici koji su sudjelovali u ovom istraživanju ostvaruju visok uspjeh, kako u općeobrazovnoj, tako i u glazbenoj školi (Tablica 7). Glazbene škole su jedine specijalizirane škole za učenike instrumentaliste koji su talentirani i pružaju najbolje formalno glazbeno obrazovanje s težištem na predmetima (instrument, solfeggio, harmonija, zbor) koji razvijaju glazbeni talent. Sasvim je očekivano da glazbeno daroviti učenici postižu izvrstan ili vrlo dobar uspjeh, dakle vrlo visok uspjeh i u općeobrazovnoj školi. Ovaj podatak je važan jer potvrđuje da glazbene škole pohađaju djeca s visokim uspjehom u općeobrazovnoj školi, što pretpostavlja kvalitetan rad i lako mogući razvoj glazbenih potencijala, pošto se radi o uspješnijoj djeci visokih sposobnosti koja općeobrazovnu školu savladavaju bez poteškoća, što je obično slučaj i u glazbenim školama. Nadalje, nisu utvrđene razlike između učenika i učenica u postignuću, ni u općeobrazovnoj, niti u

glazbenoj školi. Iako rezultati sličnog istraživanja koje se bavilo spolnim razlikama u postignućima u općeobrazovnim školama upućuje na razlike u korist učenica (Bogunović, 1995; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013; Raboteg Šarić i sur., 2009; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010), u ovom se istraživanju takve razlike nisu potvrdile, što je vjerojatno posljedica selekcioniranosti uzorka, odnosno činjenice da glazbene škole obično pohađaju djeca i mladi koji su vrlo uspješni u općeobrazovnim školskim postignućima.

Kako bi se istražilo razlikuju li se učenice i učenici u drugim aspektima postignuća, izuzev uspjeha izraženog školskim ocjenama, provedeno je niz hi-kvadrat testova za varijable koje se odnose na sudjelovanje i rezultate na natjecanjima, javne nastupe i planove za daljnje obrazovanje u području glazbe – klavira. Rezultati tih testova prikazani su u Tablici 8.

*Tablica 8. Razlike između učenika i učenica u sudjelovanju i rezultatima na natjecanjima, javnim nastupima te planiranju nastavka glazbenog obrazovanja - rezultati $\chi^2$ testova*

| **varijable** | $\chi^2$ | **df** | **p** |
|---|---|---|---|
| sudjelovanje na natjecanjima | 4.02 | 2 | .134 |
| rezultati na domaćim i regionalnim natjecanjima | 3.71 | 3 | .294 |
| sudjelovanje na međunarodnim natjecanjima | .516 | 2 | .773 |
| javni nastupi | 3.47 | 2 | .177 |
| planiranje glazbene akademije | .455 | 2 | .796 |
| uspješnost polaganja razredbenog postupka | .943 | 1 | .331 |

U postignuću nisu utvrđene značajne razlike između učenika i učenica klavira (Tablica 7, Tablica 8) budući da niti u jednoj varijabli koja se odnosi na uspjeh ili natjecanja nema značajnih spolnih razlika. Iako se u mnogim istraživanjima psihologije obrazovanja iz opće-obrazovnih predmeta pronalaze razlike u uspješnosti, pa su tako učenice obično uspješnije u osnovno-školskoj dobi jer su marljivije, savjesnije i odgovornije, ipak u glazbenim školama nema izrazitijih razlika. Moguće je da uspješnost u bavljenju glazbom u većoj mjeri ovisi o drugim osobnim značajkama, a ne o spolu.

Slično je utvrđeno i u ispitivanju razlika između učenika i učenica u ostalim varijablama koje se odnose na osobine ličnosti, samoefikasnost, motivaciju i subjektivnu dobrobit (Tablica 9). Razlike između učenika i učenica u tim varijablama testirane su primjenom

Mann-Whitney U testa, s obzirom na to da raspodjela rezultata u većini varijabli odstupa od normalne raspodjele. Od svih je varijabli značajna razlika utvrđena samo u dvije, i to osobini ličnosti – ugodnosti te zadovoljenju autonomije, kao jedne od triju osnovnih psiholoških varijabli. Učenice su, u odnosu na učenike, ostvarile nešto viši rezultat po pitanju razine ugodnosti te su iskazale višu razinu zadovoljenja potrebe za autonomijom u kontekstu glazbene škole i sviranja klavira. Viša razina ugodnosti kod učenica u odnosu na učenike u skladu je sa spolnim razlikama u ovoj osobini ličnosti potvrđenim u ranijim istraživanjima (Costa, Terracciano i Mc Crae, 2001; Vecchione, Alessandri, Barbaranelli i Caprara, 2012; Rahmani i Lavasani, 2012), kao i u istraživanju na glazbenicima (Bogunović, 2012). Kada je riječ o potrebi za autonomijom, moguće je da su učenice iskazale višu razinu autonomije jer je izbor glazbene škole, odnosno instrumenta koji sviraju, bio u većoj mjeri njihov osobni izbor, ili osjećaju veću samostalnost i nezavisnost u sviranju, vježbanju i bavljenju glazbom općenito. Autonomija povećava angažman i zainteresiranost za rad, a što je veća autonomija, veća je i intrizična motivacija u kontekstu samodeterminacije. U nastavnim ciljevima klavirske pedagogije potrebna je uspostava ravnoteže između nastavnikove vanjske regulacije i učenikove samoregulacije. Kod učenika klavira u glazbenim školama samoregulacija se odnosi na svladavanje kompozicija tijekom samostalnog i o nastavniku neovisnog vježbanja. U okviru samoregulacije učenja kod učenika klavira važna je i samoprocjena (sposobnost kritičkog slušanja vlastite izvedbe i procjena vlastitog napretka prema uloženom trudu). Za razvoj osamostavljivanja učenika, što je u uskoj vezi s poticanjem motivacije, važno je osvještavati i kriterije uspješnosti jer će tako učenik moći tijekom svoga rada primijeniti pravilne postupke učenja i vježbanja te postizati bolje rezultate. U skladu s ovim rezultatima bitno je istaknuti da bi nastavnici trebali pokazivati veću podršku autonomiji i samoregulaciji kod učenja i vježbanja klavira, čime bi se povećala zainteresiranost učenika za nastavu klavira, tijekom koje se uče vještine vježbanja i savladavanja skladbi, a posljedično se povećava i samostalan angažman učenika u vježbanju (samoregulirano učenje), što na kraju dovodi do veće uspješnosti i boljih obrazovnih ishoda (na ispitima, koncertima i natjecanjima). Također, što je veća autonomna motivacija, za pretpostaviti je da je veća i ustrajnost u radu, a sami učenici osjećaju se zadovoljnijima i ispunjenijima, tj. veća je i njihova psihološka dobrobit, što posljedično rezultira željom za napredovanjem i rjeđim odustajanjem od daljnjeg školovanja.

*Tablica 9. Spolne razlike u poduzorku učenika u zavisnim varijablama – rezultati Mann-Whitney U testova*

| **varijable** | **Cм** | **Cž** | **U** | **z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| podrška roditelja | 4.00 | 4.00 | 4647.00 | .26 | .794 |
| subjektivna sreća | 5.00 | 5.00 | 4997.00 | 1.25 | .212 |
| ekstraverzija | 3.30 | 3.30 | 4847.50 | .43 | .667 |
| emocionalna stabilnost | 2.90 | 3.00 | 3875.00 | .78 | .437 |
| ugodnost | 3.90 | 4.05 | 4815.00 | 3.03 | .002 |
| savjesnost | 3.50 | 3.60 | 5106.00 | .85 | .394 |
| intelekt | 3.70 | 3.70 | 5066.50 | -.18 | .860 |
| ekstrinzična motivacija - identificirana | 5.00 | 5.00 | 5041.00 | .27 | .788 |
| ekstrinzična motivacija – eksternalna | 4.25 | 4.25 | 4797.00 | -.33 | .742 |
| intrinzična motivacija – znanje | 5.25 | 5.25 | 5055.00 | .74 | .461 |
| intrinzična motivacija – iskustvo | 5.25 | 5.25 | 4825.00 | .30 | .767 |
| amotivacija | 1.75 | 1.75 | 4855.00 | -.84 | .404 |
| intrinzična motivacija – napredak | 5.25 | 5.50 | 5143.50 | .76 | .446 |
| ekstrinzična motivacija - introjecirana | 4.75 | 4.75 | 5046.00 | -.09 | .928 |
| intrinzična – ukupno | 5.25 | 5.25 | 4965.50 | .34 | .733 |
| ekstrinzična – ukupno | 4.75 | 4.75 | 5117.50 | -.15 | .880 |
| kompetentnost | 3.80 | 3.80 | 4461.50 | .32 | .751 |
| povezanost | 4.00 | 4.20 | 3940.50 | 1.68 | .093 |
| autonomija | 3.50 | 4.00 | 5082.50 | 2.90 | .004 |
| samoefikasnost | 3.86 | 3.86 | 4647.00 | .23 | .817 |

Kako bi se istražile dobne razlike među učenicima u osobinama ličnosti, motivaciji, samoefikasnosti i pokazateljima subjektivne dobrobiti, provedeno je niz Kruskal-Wallis analiza varijance čiji su rezultati prikazani u Tablici 10. Vidljivo je da su značajne razlike utvrđene u emocionalnoj stabilnosti, svim aspektima ekstrinzične motivacije, dvama aspektima intrinzične motivacije (iskustvo i napredak) te zadovoljenju dviju psiholoških

potreba (povezanosti i autonomije). Iz svega navedenoga moguće je zaključiti da od najmlađe dobi emocionalna stabilnost opada te se tek kod najstarije skupine vraća na razinu sličnu onoj najmlađih učenika u uzorku. Niži rezultati na emocionalnoj stabilnosti kod srednjoškolaca (učenika prvih triju razreda) mogu se dijelom pripisati razvojnim promjenama adolescenata, no utvrđene razlike nisu velike. U ostalim osobinama ličnosti nije bilo značajnih razlika. Mc Crea i sur. (2002, prema Lacković Grgin i Penezić, 2018) navode da je ličnost tijekom adolescencije, odnosno u dobi od 12 do 18 godina relativno fluidna u usporedbi s odraslima te da se tek tijekom adolescencije razvijaju (meta)kognitivne sposobnosti potrebne za uspješnu procjenu vlastite osobnosti. Nadalje, rezultati su pokazali da stariji učenici u odnosu na mlađe iskazuju viši stupanj ekstrinzične motivacije, tj. svih njezinih komponenata – identificirane, introjecirane i eksternalne, što nije u skladu s rezultatima sličnih istraživanja. Primjerice, autorica Bogunović (1995) potvrdila da je kod učenika srednje glazbene škole (adolescentski uzrast) unutrašnja motivacija veća od vanjske, za razliku od učenika mlađeg uzrasta osnovne glazbene škole. Rezultati ovoga istraživanja mogu se dijelom objasniti ulogom klavirskih natjecanja koja predstavljaju ekstrinzične motivatore jer na prijemnom ispitu za akademiju donose dodatne bodove za upis pa za većinu učenika koji namjeravaju upisati akademiju predstavljaju ponekad i ključan element. Kada se pogledaju rezultati ukupne ekstrinzične motivacije, onda je vidljivo da je spomenuta najviša u prvom razredu srednje glazbene škole. Štoviše, od petoga razreda osnovne škole do prvoga razreda srednje škole ona raste te opet dobiva niže vrijednosti u starijih srednjoškolaca. Moguće je da prelazak u srednju glazbenu školu predstavlja određeni izazov učenicima u kojem žele polučiti što bolje rezultate pa su u tom razdoblju više usmjereni na vanjske izvore motivacije. Kada je riječ o zadovoljenju psiholoških potreba, stariji su u odnosu na mlađe uspješniji u zadovoljenju potrebe za povezanošću, dok potrebu za autonomijom najuspješnije zadovoljavaju učenici prvog i trećeg razreda srednje glazbene škole, a ostali to uspijevaju u manjoj mjeri. U zadovoljenju potrebe za kompetencijom nisu utvrđene značajne dobne razlike.

*Tablica 10. Dobne razlike u poduzorku učenika u zavisnim varijablama – rezultati Kruskal-Wallis analiza varijance*

| **varijable** | **H (5,N=215)** | **p** | **$C_5$** | **$C_6$** | **$C_1$** | **$C_2$** | **$C_3$** | **$C_4$** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| podrška roditelja | 8.144 | .149 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 3.75 | 3.75 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| subjektivna sreća | 1.846 | .870 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 |
| ekstraverzija | 5.218 | .390 | 3.30 | 3.30 | 3.15 | 3.25 | 3.40 | 3.40 |
| emocionalna stabilnost | 17.44 | .004 | 3.20 | 3.00 | 2.90 | 2.90 | 2.80 | 3.00 |
| ugodnost | 8.152 | .148 | 3.90 | 4.00 | 3.95 | 3.90 | 4.20 | 4.00 |
| savjesnost | 4.567 | .471 | 3.60 | 3.55 | 3.60 | 3.55 | 3.40 | 3.30 |
| intelekt | 6.842 | .233 | 3.70 | 3.60 | 3.70 | 3.70 | 3.90 | 3.90 |
| ekstrinzična motivacija - identificirana | 13.05 | .023 | 4.25 | 4.88 | 5.25 | 5.25 | 5.25 | 5.25 |
| ekstrinzična motivacija - eksternalna | 13.13 | .022 | 3.75 | 4.13 | 4.50 | 4.25 | 4.25 | 4.50 |
| intrinzična motivacija - znanje | 8.288 | .141 | 5.00 | 5.25 | 5.50 | 5.25 | 5.50 | 5.50 |
| intrinzična motivacija - iskustvo | 14.03 | .015 | 5.25 | 5.00 | 5.25 | 5.38 | 5.50 | 5.25 |
| amotivacija | 6.504 | .260 | 2.00 | 1.75 | 1.75 | 2.00 | 1.50 | 1.75 |
| intrinzična motivacija - napredak | 11.57 | .041 | 5.25 | 5.25 | 5.50 | 5.50 | 5.75 | 5.50 |
| ekstrinzična motivacija - introjecirana | 11.65 | .039 | 4.50 | 4.75 | 5.25 | 5.00 | 4.50 | 5.00 |
| intrinzična - ukupno | 12.85 | .025 | 5.17 | 5.08 | 5.42 | 5.42 | 5.75 | 5.42 |
| ekstrinzična - ukupno | 12.56 | .028 | 4.33 | 4.71 | 5.13 | 4.88 | 4.58 | 4.42 |
| kompetentnost | 7.627 | .178 | 3.80 | 3.70 | 3.80 | 3.80 | 4.00 | 3.60 |
| povezanost | 12.82 | .025 | 4.00 | 4.10 | 4.00 | 3.90 | 4.40 | 4.20 |
| autonomija | 14.06 | .015 | 3.74 | 3.88 | 4.00 | 3.50 | 4.00 | 3.25 |
| samoefikasnost | 3.763 | .584 | 3.78 | 3.82 | 3.96 | 3.90 | 3.86 | 3.93 |

### 4.1.2. Dobne i spolne razlike u poduzorku studenata

Kako bi se ispitalo razlikuju li se studenti i studentice u postignuću koje se odnosi na uspjeh u srednjoj školi, opći uspjeh u protekloj godini studija te iz klavira u protekloj godini studija, izračunata su tri Mann-Whitney U testa čiji su rezultati prikazani u Tablici 11. Vidljivo je da u postignuću na akademiji nema spolnih razlika, dok je jedina razlika utvrđena u općem školskom uspjehu tijekom srednje škole, pri čemu su djevojke bile nešto uspješnije. Zanimljivo je da takav rezultat nije potvrđen u ovom istraživanju kada je riječ o poduzorku učenika gdje nisu utvrđene značajne razlike između mladića i djevojaka u uspjehu u općeobrazovnoj školi. Ovi rezultati, dobiveni na poduzorku studenata, u skladu su s većinom rezultata drugih istraživanja koji pokazuju kako su djevojke i u osnovnoj i u srednjoj školi nešto uspješnije od mladića, barem kada su kriteriji uspješnosti školske ocjene (Babarović, Burušić i Šakić, 2009; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013; Raboteg Šarić i sur., 2009; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010). Bogunović (2012) je na uzrastu učenika srednje škole utvrdila da glazbenice u odnosu na glazbenike pokazuju veću usmjerenost obavezama, postignuću i samodisciplini.

*Tablica 11. Razlike između studenata i studentica u postignuću u srednjoj školi te na akademiji – rezultati Mann-Whitney U testova*

| **varijable** | **$C_M$** | **$C_Ž$** | **U** | **z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| uspjeh u općeobrazovnoj srednjoj školi | 4.00 | 5.00 | 775.50 | -2.24 | .025 |
| opći uspjeh u protekloj akademskoj godini | 4.00 | 4.00 | 876.50 | -.48 | .628 |
| uspjeh iz klavira u protekloj akademskoj godini | 5.00 | 5.00 | 794.50 | 1.32 | .188 |

S ciljem ispitivanja razlika između studenata i studentica u varijablama postignuća koje se odnosi na sudjelovanje na natjecanjima, rezultate na natjecanjima i javne nastupe, izračunato je niz hi-kvadrat testova čiji su rezultati prikazani u Tablici 12. Vidljivo je da nema spolnih razlika ni u jednoj varijabli koja se odnosi na postignuće ili uspješnost studenata i studentica klavira.

*Tablica 12. Spolne razlike u poduzorku studenata u varijablama postignuća – rezultati $\chi^2$ testova*

| **varijable** | $\chi^2$ | **df** | **p** |
|---|---|---|---|
| sudjelovanje na natjecanjima | .656 | 2 | .721 |
| rezultati na domaćim i regionalnim natjecanjima | 2.99 | 3 | .393 |
| sudjelovanje na međunarodnim natjecanjima | .09 | 2 | .956 |
| nagrade na međunarodnim natjecanjima | 3.96 | 3 | .266 |
| javni nastupi | .481 | 2 | .786 |
| samostalni recitali | .986 | 2 | .611 |
| nastupi s orkestrom | 2.27 | 2 | .322 |
| odabir pedagoškog/umjetničkog smjera | .648 | 1 | .421 |

S ciljem ispitivanja razlika između studenata i studentica klavira u varijablama koje se odnose na subjektivnu dobrobit, motivaciju, samoefikasnost i osobine ličnosti, provedeno je niz Mann-Whitney U testova čiji su rezultati prikazani u Tablici 13. Vidljivo je da studentice u odnosu na studente podršku roditelja procjenjuju većom te da su više intrinzično motivirane kada je riječ o iskustvu kao izvoru motivacije. S druge strane, studenti su u odnosu na studentice motiviraniji vanjskim čimbenicima, emocionalno su stabilniji, ali i manje ugodni od studentica. Dobivene razlike u ugodnosti i emocionalnoj stabilnosti u skladu su s rezultatima drugih autora o spolnim razlikama u ovim osobinama ličnosti. Tako su kroskulturalna istraživanja pokazala da su muškarci emocionalno stabilniji od žena (Lynn i Martin, 1997; Costa, Terracciano i McCrae, 2001), odnosno da su žene ugodnije od muškaraca, što je utvrđeno u nizu istraživanja (Costa, Terracciano i McCrae, 2001; Vecchione, Alessandri, Barbaranelli i Caprara, 2012; Rahmani i Lavasani, 2012). Razlike u motivaciji dobivene u ovom istraživanju koje pokazuju da su studenti motiviraniji vanjskim čimbenicima (eksternalna motivacija) u odnosu na studentice možda impliciraju da studenti u većoj mjeri planiraju umjetničku karijeru. Naime, budući da je u glazbeničkom svijetu još uvijek veći postotak uspješnih glazbenika pijanista nego pijanistica, moguće je da su studenti motiviraniji vanjskim čimbenicima kao što su javni nastupi i natjecanja.

*Tablica 13. Spolne razlike u poduzorku studenata u zavisnim varijablama – rezultati Mann-Whitney U testova*

| **varijable** | **$C_M$** | **$C_Ž$** | **U** | **z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| podrška roditelja | 3.75 | 4.00 | 758.50 | 2.39 | .016 |
| subjektivna sreća | 5.25 | 5.50 | 850.00 | .93 | .352 |
| ekstraverzija | 3.40 | 3.30 | 904.50 | .47 | .634 |
| emocionalna stabilnost | 3.00 | 2.70 | 706.00 | -2.05 | .040 |
| ugodnost | 4.00 | 4.20 | 663.00 | 2.72 | .006 |
| savjesnost | 3.70 | 3.60 | 990.00 | -.13 | .894 |
| intelekt | 3.90 | 4.00 | 860.00 | 1.18 | .237 |
| ekstrinzična motivacija - identificirana | 5.50 | 5.50 | 979.50 | -.22 | .827 |
| ekstrinzična motivacija – eksternalna | 4.40 | 3.50 | 712.50 | -2.20 | .028 |
| intrinzična motivacija – znanje | 5.50 | 5.50 | 913.00 | .89 | .370 |
| intrinzična motivacija – iskustvo | 5.13 | 6.00 | 687.00 | 2.69 | .007 |
| amotivacija | 1.75 | 1.00 | 802.50 | -1.64 | .101 |
| intrinzična motivacija – napredak | 5.50 | 5.50 | 903.50 | .97 | .331 |
| ekstrinzična motivacija - introjecirana | 4.75 | 4.25 | 765.00 | -1.70 | .088 |
| intrinzična – ukupno | 5.29 | 5.71 | 809.50 | -1.71 | .086 |
| ekstrinzična – ukupno | 4.92 | 4.46 | 700.5 | 1.81 | .070 |
| kompetentnost | 4.10 | 4.00 | 916.00 | -.87 | .383 |
| povezanost | 3.70 | 3.80 | 910.00 | .92 | .358 |
| autonomija | 2.88 | 3.00 | 834.50 | 1.26 | .208 |
| samoefikasnost | 3.96 | 4.00 | 933.50 | .44 | .658 |

Kada je riječ o dobnim razlikama u poduzorku studenata, provedeno je niz Kruskal-Wallis analiza varijance s varijablama samoefikasnosti, motivacije, osobina ličnosti i subjektivne dobrobiti, čiji su rezutati prikazani u Tablici 14, pri čemu su utvrđene značajne razlike u sljedećim varijablama: podršci roditelja, subjektivnoj sreći, ekstraverziji, ugodnosti i savjesnosti, samoefikasnosti te zadovoljenju potrebe za autonomijom.

Iako su medijani podrške roditelja jednaki u svim dobnim podskupinama, provjerom drugih parametara središnjih vrijednosti pokazalo se da od druge godine studija nadalje podrška roditelja raste ($M_1$=3.75; $M_2$=3.51; $M_3$=3.75; $M_4$=3.90; $M_5$=3.93), pri čemu je najviša u skupini najstarijih studenata. Ovaj rezultat može se objasniti time što u adolescentskoj dobi raste indirektna podrška roditelja, u smislu da roditelji, osim što vrednuju važnost uspjeha u bavljenju glazbom, istodobno pomažu i materijalnom podrškom. To se odnosi na roditelje višeg socio-ekonomskog statusa (npr. nabavljanje instrumenta, sudjelovanje na seminarima i natjecanjima) pa na taj način indirektno doprinose uspješnosti svoje djece. Pojedini istraživači došli su do spoznaje da socio-ekonomski status u Hrvatskoj posredno ili neposredno utječe na svaku etapu obrazovanja pojedinca te da je, bez obzira na besplatno osnovnoškolsko i srednjoškolsko školovanje, socio-ekonomski status i dalje povezan s mogućnostima izbora škole, školskog programa i daljnjeg profiliranja učenika (Gregurović i Kuti, 2010).

Nadalje, subjektivna je sreća procijenjena značajno nižom u skupini studenata prve godine, dok su se ostali studenti procijenili sretnijima. Ovaj rezultat može se objasniti razdobljem prilagođavanja na studij jer kroz prvu godinu studiranja očekivanja studenata-brucoša proizvode ponekad i negativne emocije (poput nezadovoljstva) ako studij ne ispunjava njihova očekivanja. Također, na prvoj godini studenti se moraju priviknuti na novu sredinu, novog nastavnika instrumenta te ponekad na sasvim novi način rada, što može doprinijeti većem stresu, a time i nižoj subjektivnoj sreći. Pahljina-Reinić i Kukić (2015) u svom istraživanju zaključuju da su upis na fakultet i studiranje važan prijelaz koji od adolescenata zahtijeva prilagodbu na brojne promjene. "Veći akademski zahtjevi i autonomija, novo socijalno okruženje, nove uloge i odgovornosti te upravljanje emocijama samo su neki od niza izazova na koje studenti trebaju odgovoriti" (Pahljina-Reinić i Kukić, 2015:547). Autori Bauer i Siryk (1984, prema Pahljina-Reinić i Kukić, 2015) izdvajaju tri najvažnije vrste prilagodbe: akademsku (stupanj u kojem student udovoljava obrazovnim zahtjevima studiranja), socijalnu (odnosi se na interpersonalna iskustva studenata na fakultetu) i emocionalnu prilagodbu (pokazuje u kojoj mjeri student doživljava stres, anksioznost ili tjelesne simptome kao odgovore na zahtjeve studiranja).

Rezultati istraživanja prilagodbe na studiranje definirano prema ovim terminima prilagodbe, a koje su proveli autori Crede i Niehorster (2012), pokazuju da je prilagodba značajan prediktor uspjeha na studiju i osobito dobar prediktor završavanja studija (Crede i

Niehorster, 2012). Istraživanja provedena na studentskoj populaciji također pokazuju da prilagodba na studij može rezultirati većom usamljenošću i depresivnošću, posebno kod studenata koji su zbog studija morali promijeniti mjesto boravka, odnosno odseliti iz roditeljskog doma (Taylor, Peplau i Sears, 2000; Wintre i Yaffe, 2000) pa se i time može dijelom objasniti dobiveni rezultat o subjektivnoj sreći u ovom istraživanju.

Razlike u osobinama ličnosti, s obzirom na razinu značajnosti koja je tek nešto ispod 5%, nije potrebno posebno komentirati, tim više uzme li se u obzir mali broj sudionika u svakoj podskupini. Slično vrijedi i za procijenjenu samoefikasnost budući da je razina značajnosti gotovo granična, a medijani svih skupina gotovo jednaki. Potreba za autonomijom, prema prikazanim podacima, najbolje je zadovoljena kod skupine studenata četvrte godine, dok su ostali ostvarili nešto niži rezultat. Studenti viših godina postupno postaju samostalniji u vježbanju i pripremanju zadanih skladbi, što i jest cilj izobrazbe profesionalnog glazbenika klasične glazbe. Upravo je zbog toga veća autonomija na uzorku starijih studenata vjerojatno posljedica njihove veće samostalnosti i slobode izbora u glazbenim aktivnostima te unutarnje motivacije ili samoodređenja, što je u skladu s drugim istraživanjima o odnosu autonomije i obrazovnih ishoda u kontekstu teorije samodeterminacije. Na primjer, u istraživanjima na studenatima medicine utvrđeno je da autonomija predviđa više samodeterminirane oblike ponašanja studenata u nastavi (Williams i Deci, 1996). Rezultati sugeriraju da bi nastavnici trebali podržati što veću autonomiju kod svojih studenata jer je ona prediktor i veće uspješnosti. Autonomno motivirani učenici najuspješniji su u obrazovnom okruženju; učenici profitiraju ako nastavnici podrže njihov osjećaj autonomije (Reeve, 2002). Što je veća autonomna motivacija studenta, više su i njihove ocjene. Meta-analizom istraživanja (Deci i Ryan, 2000) koja su se bavila prednošću nastavnikovog podržavanja autonomije, između ostalog je zaključeno da ono rezultira boljim samopoštovanjem i osjećajem kompetentnosti, većom kreativnošću i fleksibilnošću mišljenja te boljim dugoročnim pamćenjem (prema Deci i Ryan, 2000). Kada je riječ o autonomiji kod učenika i studenata glazbe, rezultati istraživanja ističu važnost samostalnosti i autonomije što doprinosi samovrednovanju glazbenih kompetencija. Tako, primjerice, Mc Pherson (2009) zaključuje da su takvi učenici ustrajniji i u manjoj mjeri odustaju od školovanja. Oni koji se osjećaju manje sposobnima i manje autonomnima više ovise o nastavnicima i u većem broju prestaju sa sviranjem. Autonomna motivacija podrazumijeva samostalnost pri mogućnosti izbora tj. priliku za samousmjeravanje i samoinicijativu. Moguće je da se uzrok dobivenim rezultatima krije i u činjenici da na četvrtoj godini studenti biraju smjer nastavka studiranja na akademiji,

pri čemu imaju mogućnost odabrati i smjer daljnjeg profesionalnog bavljenja sviranjem klavira (umjetnički smjer), što doprinosi njihovom osjećaju autonomije pri donošenju odluka. Autonomniji tipovi ekstrinzične motivacije (bliži intrinzičnoj motivaciji na kontinuumu samodeterminacije) povezani su i s većim trudom, boljim učinkom i kvalitetnijim učenjem, što vodi do veće psihološke dobrobiti pojedinca. Među najuspješnijim klavirskim pedagogijama, kojima svakako pripada i "ruska škola", jedan je od glavnih ciljeva osamostaljivanje učenika. Pri tome treba paziti da do toga ne dođe prerano, kad učenik još nije sposoban samostalno riješavati probleme što pred njega stavlja učenje nove skladbe. Tako glasoviti klavirski pedagog Perelman navodi opasnost koju donosi prijevremeni razvoj samostalnosti: „ Što pridonosi prijevremenom razvoju samostalnosti kod učenika? Sklonost učenika samostalnosti, uz odsutnost iste kod učitelja. Što ide na ruku pravovremenom razvoju samostalnosti? Upravo ta sklonost učenika, nenametljivo obuzdavana autoritetom i uvjerljivim utjecajem učitelja. Tako se kod učenika postiže korisna iluzija samostalnosti koja se postupno pretvara u stvarnost" (Perelman, 1995: 23). Na nastavniku je da u nastavnom procesu "vodi" učenika i postupno ga osamostaljuje. Mudrost nastavnika je u tome da učenika osamostali bez velikog kritiziranja, kontroliranja i prenametljivog autoritativnog stava. Posebno se treba posvetiti podučavanju samostalnog vježbanja kod kuće, još od prve poduke. Nastavnici instrumenta ponekad misle da njihovi učenici znaju kako se pravilno vježba, ali objektivna slika stanja samostalnog vježbanja nije takva. Umjesto dobro organiziranog i ciljanog rada, prilikom vježbanja nerijetko čujemo nasumično i besciljno sviranje, kao što je npr. samo "prosviravanje kompozicija" od početka do kraja, umjesto detaljnog rada na tehničkim problemima ili potpuno nepravilno vježbanje kada čak automatiziraju pogrešne note i sl. Zato je na početnoj nastavi klavira važno posvetiti dosta vremena učenju efikasnog vježbanja. Nastavnici bi u svojem pristupu podučavanju trebali pridavati veću važnost ovim komponentama, u cilju uklanjanja poteškoća pri vježbanju, razvijanja autonomije, a time i jačanja motivacije za bavljenje glazbom.

*Tablica 14. Dobne razlike u poduzorku studenata u zavisnim varijablama – rezultati Kruskal-wallis analiza varijance*

| **varijable** | **H (4,N=92)** | **p** | **$C_1$** | **$C_2$** | **$C_3$** | **$C_4$** | **C5** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| podrška roditelja | 14.500 | .006 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |
| subjektivna sreća | 14.124 | .007 | 5.50 | 5.25 | 5.25 | 5.25 | 5.25 |
| ekstraverzija | 10.937 | .027 | 3.40 | 3.40 | 3.30 | 3.40 | 3.30 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| emocionalna stabilnost | 1.334 | .855 | 2.80 | 2.90 | 2.85 | 2.90 | 2.85 |
| ugodnost | 9.537 | .049 | 4.20 | 4.10 | 4.15 | 4.20 | 4.10 |
| savjesnost | 10.028 | .040 | 3.60 | 3.70 | 3.60 | 3.70 | 3.60 |
| intelekt | 8.151 | .086 | 4.00 | 3.90 | 3.9 | 3.90 | 3.90 |
| ekstrinzična motivacija – identificirana | 3.677 | .451 | 5.25 | 5.50 | 5.50 | 5.50 | 5.50 |
| ekstrinzična motivacija – eksternalna | 2.806 | .591 | 4.00 | 3.75 | 4.00 | 3.88 | 4.00 |
| intrinzična motivacija – znanje | 2.617 | .624 | 5.50 | 5.50 | 5.50 | 5.50 | 5.50 |
| intrinzična motivacija – iskustvo | 2.362 | .669 | 5.50 | 5.50 | 5.50 | 5.50 | 5.50 |
| amotivacija | 7.033 | .134 | 1.50 | 1.25 | 1.75 | 1.25 | 1.25 |
| intrinzična motivacija – napredak | 6.517 | .164 | 5.38 | 5.50 | 5.50 | 5.50 | 5.50 |
| ekstrinzična motivacija – introjecirana | 8.425 | .077 | 4.50 | 4.25 | 4.50 | 4.75 | 4.63 |
| intrinzična – ukupno | 3.153 | .533 | 6.13 | 5.75 | 5.67 | 5.33 | 5.46 |
| ekstrinzična – ukupno | 6.787 | .148 | 5.00 | 5.08 | 4.58 | 4.21 | 4.42 |
| kompetentnost | 7.534 | .110 | 4.10 | 4.00 | 4.00 | 4.2 | 4.00 |
| povezanost | 5.988 | .200 | 3.60 | 3.80 | 3.80 | 3.8 | 3.80 |
| autonomija | 11.218 | .024 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.25 | 3.00 |
| samoefikasnost | 9.857 | .043 | 4.00 | 4.00 | 3.98 | 4.00 | 3.93 |

### 4.1.3. Razlike u mjerenim varijablama između poduzoraka učenika i studenata klavira

U ovom će se potpoglavlju kratko prezentirati razlike na razini dvaju poduzoraka, učenika i studenata klavira, kako bi se provjerilo razlikuju li se učenici u odnosu na studente klavira u motivaciji, samoefikasnosti te značajkama osobne dobrobiti. Te su razlike analizirane primjenom Mann-Whitney U testova i prikazane su u Tablici 15. Osim što su utvrđene neke razlike u osobinama ličnosti, pri čemu su se studenti, u odnosu na učenike, procijenili više ugodnima, savjesnijima te otvorenijima za nova iskustva, pokazalo se da se učenici i studenti razlikuju i u motivacijskim obilježjima, samoefikasnosti te zadovoljenju osobnih psiholoških potreba.

Dječje iskustvo temelji se na neposrednim i opipljivim ciljevima pa su motivacijska obilježja kod osnovnoškolskog uzrasta najčešće vanjske prirode (pohvale nastavnika, ocjene, nagrade), dok s porastom uzrasta dominantno ekstrinzična motivacija prelazi u intrinzičnu, unutrašnju motivaciju, često uz pomoć nastavnika. " U nastavi klavira polazi se od vanjskih motiva, a zatim dolazi do njihove "interiorizacije", što može biti dugotrajan proces" (Zlatar, 2015: 178). Teorija samodeterminacije vrlo dobro objašnjava kako ekstrinzična motivacija prelazi u intrinzičnu. Prema Deci i Ryan (2002), na početku kontinuuma preobrazbe iz ekstrinzične u intrinzičnu motivaciju najprije se nalazi introjecirana motivacija u kojoj se ponašanja izvode kako bi se zadržao osjećaj poštovanja i vlastite vrijednosti. Zatim slijedi identificirana motivacija, koja u školskom kontekstu znači da za učenika aktivnosti u školi predstavljaju osobnu važnost, a također je i pokazatelj školskog zadovoljstva. Najautonomniji oblik je integrirana motivacija, u kojoj dolazi do integracije s ostalim aspektima vlastitog identiteta, a koja nastupa u kasnijoj razvojnoj fazi adolescencije. Ovaj tip motivacije u istraživanjima rijetko je pronalažen među školskom djecom, a više među studentima (Ryan i sur., 2000). I u ovom istraživanju najveća je autonomna motivacija pronađena kod populacije studenata, pogotovo četvrte godine, što potvrđuju dosadašnja saznanja o vrstama motivacije i dobnim razlikama motivacijskih obilježja između učenika i studenata. Studenti su tako, u odnosu na učenike, ostvarili više rezultate na ukupnoj intrinzičnoj motivaciji te njezinim komponentama – znanju i iskustvu. Slično je utvrđeno i za identificiranu ekstrinzičnu motivaciju.

Kada je riječ o osobinama ličnosti, rezultati su pokazali da su se studenti, za razliku od učenika, procijenili savjesnijima, ugodnijima te otvorenijima za nova iskustva. Ovu razliku

u otvorenosti novim iskustvima, što je najčešće obilježje darovitih, moguće je objasniti i činjenicom da su studenti glazbenih akademija izraženo daroviti jer su na strogim prijemnim ispitima na akademiji odabrani upravo najtalentiraniji pojedinci koji imaju ove osobine. Moguće je da su studenti klavira otvoreniji za nova iskustva u odnosu na mlađe učenike jer su spremniji za nove spoznaje i iskustva u akademskom i umjetničkom kontekstu. Također, kod vještine sviranja poznato je da su tehničke mogućnosti izvođača usko povezane sa tehničkom spretnosti, prirodnom darovitosti ali i samodisciplinom u radu, dok su vještine ekspresivnosti (iznimna muzikalnost, umjetnička interpretacija) povezane s glazbenim talentom i otvorenošću prema iskustvu. Razlike dobivene u savjesnosti mogu se tumačiti u kontekstu ambicioznosti i disciplini koja je na glazbenoj akademiji potrebna za uspješno savladavanje svih zadataka, s posebnim naglaskom na organiziranost i svakodnevno vježbanje instrumenta. Odabirom glazbene akademije kao fakulteta, studenti klavira su se usmjerili prema glazbi kao struci, bilo da li u budućnosti misle postati profesionalni glazbenici-izvođači ili pak, glazbeni pedagozi. Imaju izraženiji motiv postignuća, a moguće je da su organiziraniji u radu i vježbanju, što je u skladu s utvrđenim razlikama u savjesnosti. Kod kategorije akademski darovitih, u istraživanju Johna (1990, prema Feist, 1999), utvrđena je tendencija k ostvarivanju višeg rezultata na dimenziji savjesnosti koja je obuhvaćala slijedeće crte ličnosti: organiziranost, sklonost planiranju, odgovornost i red. Treba istaknuti i važnu činjenicu da se studenti, za razliku od učenika koji svakodnevno imaju nastavu raspoređenu u obje smjene, tek na akademiji mogu potpuno posvetiti vježbanju klavira jer imaju više vremena za svakodnevno vježbanje instrumenta. Dobiveni rezultati o razlikama u osobinama ličnosti između učenika i studenata klavira u skladu su i s rezultatima transverzalnih istraživanja na općoj populaciji koja pokazuju da s dobi raste i ugodnost i savjesnost, odnosno s rezultatima longitudinalnih istraživanja u mlađoj odrasloj dobi koja upućuju na isti trend (Lacković Grgin i Penezić, 2018). S obzirom na otvorenost za iskustva, iako transverzalna istraživanja u cjeloživotnoj perspektivi pokazuju da otvorenost opada, longitudinalna istraživanja u mlađoj odrasloj dobi pokazuju da ta osobina također raste (Lacković Grgin i Penezić, 2018).

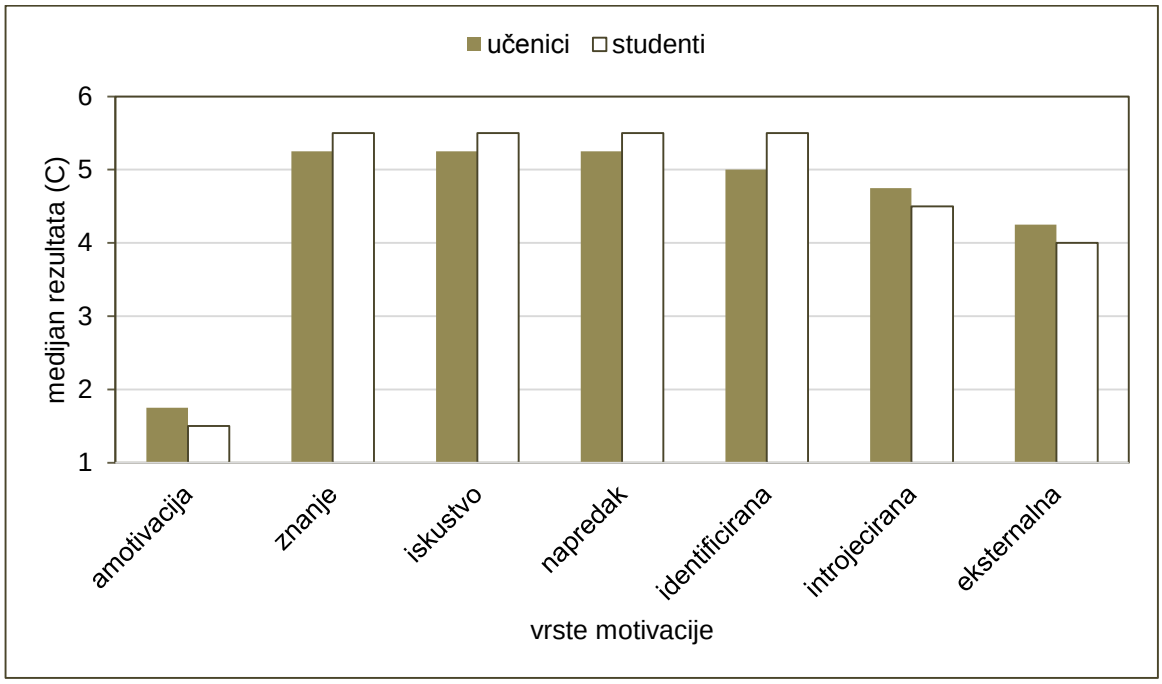
*Tablica 15. Razlike između poduzorka učenika i studenata u zavisnim varijablama – rezultati Mann-Whitney U testova*

| **varijable** | **C**$_{\textbf{učenici}}$ | **C**$_{\textbf{studenti}}$ | **U** | **z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| podrška roditelja | 4.00 | 4.00 | 9747.00 | .23 | .821 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| subjektivna sreća | 5.00 | 5.25 | 8635.00 | -1.34 | .179 |
| ekstraverzija | 3.30 | 3.30 | 9097.50 | -.67 | .499 |
| emocionalna stabilnost | 3.00 | 2.90 | 8506.50 | 1.38 | .167 |
| ugodnost | 4.00 | 4.20 | 8055.50 | -2.45 | .014 |
| savjesnost | 3.50 | 3.60 | 7949.50 | -2.60 | .009 |
| intelekt | 3.70 | 3.90 | 6712.00 | -4.35 | .000 |
| ekstrinzična motivacija – identificirana | 5.00 | 5.50 | 7170.50 | -3.70 | .000 |
| ekstrinzična motivacija – eksternalna | 4.25 | 4.00 | 9341.00 | .48 | .634 |
| intrinzična motivacija – znanje | 5.25 | 5.50 | 7733.00 | -2.98 | .003 |
| intrinzična motivacija – iskustvo | 5.25 | 5.50 | 8563.00 | -1.87 | .062 |
| amotivacija | 1.75 | 1.50 | 8637.50 | 1.64 | .101 |
| intrinzična motivacija – napredak | 5.25 | 5.50 | 8842.00 | -1.48 | .140 |
| ekstrinzična motivacija – introjecirana | 4.75 | 4.50 | 9052.50 | .88 | .375 |
| intrinzična-ukupno | 5.25 | 5.54 | 8216.00 | -2.29 | .022 |
| ekstrinzična - ukupno | 4.75 | 4.58 | 8879.50 | -.68 | .492 |
| kompetentnost | 3.80 | 4.00 | 7164.50 | -3.84 | .000 |
| povezanost | 4.00 | 3.80 | 7228.50 | 3.75 | .000 |
| autonomija | 3.75 | 3.00 | 5492.00 | 5.98 | .000 |
| samoefikasnost | 3.86 | 4.00 | 7652.00 | -2.88 | .004 |

## 4.2. IZRAŽENOST RAZLIČITIH VRSTA MOTIVACIJE KOD UČENIKA I STUDENATA KLAVIRA

Kako bi se istražilo razlikuju li se vrste motivacije kod učenika i studenata klavira, izračunata su dva Friedmanova testa, jedan za motivaciju u poduzorku učenika, a drugi za motivaciju u poduzorku studenata. Analize u oba poduzorka pokazale su da se izraženost različitih motivacija razlikuje (učenici: Friedman ANOVA=625.51, df=6, p=.000; studenti: Friedman ANOVA=238.29, df=6, p=.000), pri čemu je, očekivano, najmanje izražena amotivacija. U obama poduzorcima izraženija su tri aspekta intrinzične motivacije među kojima nema razlike. Potom slijedi ekstrinzična identificirana motivacija, zatim introjecirana motivacija, dok je najmanje izražena eksternalna motivacija i kod učenika i kod studenata (Slika 7).




*Slika 7. Izraženost različitih vrsta motivacije kod učenika i studenata klavira*

Istraživanja u području odgoja i obrazovanja pokazuju brojne prednosti intrinzične u odnosu na ekstrinzičnu motivaciju kada je riječ o dobrobiti učenika i uspješnosti učenja (Jordan i sur., 2008; Vansteenkiste i sur., 2006; Deci i Ryan, 1985). U području glazbe obično se razlikuju unutarnji izvori motivacije učenika i studenata (potreba, interes, zadovoljstvo). Učenici/ studenti koji posjeduju višu razinu unutarnje motivacije obično pripisuju i veću

važnost radu, zalaganju i vježbanju. Brojna su istraživanja unutarnje motivacije u glazbenom obrazovanju potvrdila njenu izuzetnu važnost u predviđanju glazbene uspješnosti. Tako je Bogunović (1995) u istraživanju kod učenika srednje glazbene škole ispitivala psihološke uzroke uspješnosti, uključujući osobine ličnosti, preferencije životnih stilova i unutarnju motivaciju. Autorica je provjeravala povezanost motiva postignuća, radoznalosti i razine aspiracije, a rezultati su pokazali kako učenici nastavnika procjenjuju najvažnijim čimbenikom razvoja unutrašnje motivacije. Nastavnik može poboljšati unutrašnju motivaciju jer on postavlja ciljeve, pobuđuje radoznalost i potiče ustrajnost u napredovanju. Onaj nastavnik čija je nastava angažirana, u smislu da je on u potpunosti „posvećen“ učeniku u radu, pažljivim izborom nastavnog programa, individualnim pristupom i pozitivnim predviđanjima ishoda učenja i vježbanja od najveće je važnosti za unutrašnju motivaciju i napredak u instrumentalnoj nastavi.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je na razini cijelog uzorka najviše izražena intrinzična motivacija, potom autonomniji oblici ekstrinzične motivacije te, izuzev amotivacije, najmanje eksternalna motivacija. Ovi rezultati ne iznenađuju budući da je za bavljenje glazbom važna intrizično motivirana aktivnost (pažnja, koncentracija, usredotočenost na sadržaj, kvaliteta i trajnost naučenog). Povezanost različitih aspekata motivacije s postignućima učenika i studenata prezentirana je u sljedećem poglavlju.

### 4.2.1. Povezanost različitih vrsta motivacije s postignućima učenika i studenata klavira

U Tablici 16. prikazani su koeficijenti korelacija između različitih vrsta motivacije i postignuća učenika i studenata klavira. Vidljivo je da su uspjeh u glazbenoj školi ili akademiji, uspjeh iz klavira, sudjelovanje i nagrade na domaćim natjecanjima, sudjelovanje na međunarodnim natjecanjima te javni nastupi značajno pozitivno povezani sa svim trima aspektima intrinzične motivacije te identificiranom ekstrinzičnom motivacijom. U školskom i akademskom kontekstu stil regulacije motivacije identificiranom ekstrinzičnom motivacijom smatra se pokazateljem školskog i akademskog zadovoljstva. S obzirom na stupanj autonomije, ovaj tip ekstrinzične motivacije spada u više stupnjeve autonomnog ponašanja pojedinca. Koncerti i javni nastupi česte su aktivnosti u glazbenom obrazovanju svakog instrumentalista te predstavljaju snažne motivatore. Svaki nastup za glazbenika predstavlja ispunjenje osobnog cilja ili stizanje do zadnje etape učenja, tako da koncerti spadaju djelomice u intrinzičnu, ali i identificiranu ekstrinzičnu vrstu motivacije, naročito ako nakon uspješnog nastupa slijedi i nagrada, priznanje od strane publike i nastavnika tako da učenik ili student postane svjestan osobne važnosti nastupanja i javnog izvođenja. Nakon uspješnih nastupa glazbenici su motivirani za iduće izazove i budi se zadovoljstvo i želja za novim uspjesima, novim koncertima i nastupima.

Učenici koji sudjeluju na natjecanjima obično su visoko motivirani. Upravo natjecateljska atmosfera među klaviristima može motivirati, s obzirom na to da je klavir najzastupljeniji instrument u glazbenim školama i na akademijama. Kroz proces stalnog natjecanja s kolegama, napreduje se i, na neki način, "mjeri" uspješnost, kao što to biva, primjerice, i na sportskim natjecanjima. Za natjecanja učenici i studenti ulažu veliku količinu truda i vremena te upravo ona predstavljaju motive koji ih pokreću. Zato je važno da uz primarnu, unutrašnju motivaciju, za sve učenike i studente povremeno postoje izazovi i zadovoljstvo u nekim vanjskim događanjima, poput državnih ili međunarodnih klavirskih natjecanja, jer ih ona mogu motivirati za daljnje bavljenje glazbom. Dobiveni rezultati objašnjavaju da su nastupi s orkestrom na uzorku studenata klavira povezani isključivo s eksternalnom motivacijom, samostalni recitali su jedini negativno povezani s amotivacijom, pri čemu je izostala povezanost s ostalim oblicima motivacije. Samostalni recitali za učenike i studente predstavljaju krajnji uspjeh izvođaštva, a dosezanje ovog cilja studenti ponekad ostvare tek završnim diplomskim koncertom na zadnjoj godini studiranja pa je moguće i to razlog izostanka povezanosti s različitim aspektima motivacije. Naime, u srednjim glazbenim

školama učenici nisu u mogućnosti imati samostalni recital, što je uostalom potvrdilo i ovo istraživanje, već su tokom godine usmjereni na više manjih, javnih nastupa i godišnji ispit. Samostalne koncerte ostvaruju studenti klavira tek na glazbenoj akademiji. Rijetki su i učenici koji sudjeluju na međunarodnim natjecanjima izvan Republike Hrvatske. Ipak, zadnjih desetak godina međunarodna klavirska natjecanja s međunarodnim žirijem, zahtjevnijim propozicijama i većom konkurencijom održavaju se učestalije i u svim hrvatskim regijama („B. Papandopulo“ u Zagrebu, EPTA u Osijeku, „Zlatko Grgošević“ u Sesvetama, „Daleki akordi“ u Splitu), pa je ova mogućnost pružena i našim učenicima i studentima. Na ovim natjecanjima prijavljuju se većinom natjecatelji iz susjednih zemalja, ali tokom godina sve više postaju prepoznatljiva i u europskim glazbenim krugovima. Također, malo je mogućnosti učeničkih nastupa s orkestrom, koji neke škole ne organiziraju gotovo nikad, dok se na akademiji ovakva mogućnost povremeno daje najboljim studentima u suradnji s orkestrima same akademije ili suradnjom s orkestrima drugih institucija (filharmonijom ili orkestrima HNK) te predstavlja viši nivo uspješnosti i dokazivanje izvrsnosti. Na koncertima s orkestrom u pravilu nastupaju učenici i studenti koji su već sudjelovali na mnogobrojnim natjecanjima potvrđujući svoj talent te su ostvarili visoke rezultate. Nastupanje s orkestrom svakako je na neki način i predstavljanje mladih umjetnika široj javnosti te svojevrsna potvrda za ulazak mladih glazbenika u profesionalno izvođaštvo i početak solističke glazbene karijere.

Na poduzorku učenika rezultati govore da je planiranje nastavka glazbenog obrazovanja na akademiji povezano sa svim vrstama, kako intrinzične, tako i ekstrinzične motivacije, što upućuje na zaključak o visokoj polimotiviranosti učenika koji planiraju nastaviti glazbeno obrazovanje na akademskoj razini.

*Tablica 16. Povezanost između postignuća i različitih vrsta motivacije*

| | N | znanje | iskustvo | napredak | identificirana | introjecirana | eksternalna | amotivacija |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| uspjeh | 307 | .22* | .21* | .23* | .17* | .02 | .03 | -.09 |
| klavir | 307 | .22* | .24* | .26* | .18* | .03 | .03 | -.08 |
| domaća natjecanja | 307 | .25* | .22* | .24* | .33* | .10 | .07 | -.12* |
| rezultati domaća | 307 | .17* | .18* | .18* | .21* | .09 | .06 | -.01 |
| međunarodna natjecanja | 307 | .30* | .24* | .24* | .34* | .09 | .09 | -.10 |
| rezultati međunarodna | 86 | -.08 | -.14 | -.07 | -.06 | -.01 | .05 | .00 |
| javni nastupi | 307 | .29* | .30* | .25* | .36* | .20* | .17* | -.12* |
| samostalni recitali | 86 | .11 | .18 | .15 | .20 | -.10 | -.10 | -.23* |
| orkestar | 86 | .03 | .01 | .00 | .22* | .12 | .23* | .06 |
| akademija | 214 | .43* | .45* | .37* | .45* | .31* | .28* | -.20* |

*p<.05

### 4.2.2. Povezanost osobina ličnosti, motivacije, samoefikasnosti i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira

U Tablici 17. prikazani su Pearsonovi koeficijenti korelacije izračunati između osobina ličnosti, motivacije, samoefikasnosti i subjektivne dobrobiti na cijelom uzorku sudionika. Podrška roditelja pokazala se povezanom s većinom motivacijskih i varijabli dobrobiti pa je moguće zaključiti da oni sudionici koji procjenjuju podršku roditelja većom ujedno izvještavaju o višoj razini svih vrsta motivacije, izuzev eksternalne te nižoj razini amotivacije, kao i višoj samoefikasnosti, razini sreće te uspješnijem zadovoljenju potrebe za kompetentnošću. Varijable subjektivne dobrobiti (sreća i zadovoljenje triju potreba) međusobno su značajno povezane, pri čemu jedino nije utvrđena značajna povezanost između potrebe za povezanošću i subjektivne sreće. Zanimljivo je da je sreća povezana samo s ugodnošću (od svih osobina ličnosti) te samo sa zadovoljenjem potrebe za kompetentnošću, dok nije utvrđena povezanost s preostalim dvjema psihološkim potrebama.

Samoefikasnost se pokazala povezanom sa svim ostalim varijablama, i osobinama ličnosti i motivacijom i varijablama subjektivne dobrobiti, dok nije utvrđena povezanost između samoefikasnosti i zadovoljenja potrebe za povezanošću.

Očekivano, najviša je povezanost utvrđena unutar komponenti intrinzične, odnosno ekstrinzične motivacije, dok je amotivacija u značajnoj negativnoj korelaciji sa svim ostalim varijablama, izuzev eksternalne motivacije.

Od osobina ličnosti, valja istaknuti da je ugodnost značajno povezana sa svim varijablama osim eksternalne motivacije, slično kao i savjesnost koja je povezana sa svim varijablama osim eksternalne motivacije i zadovoljenjem potrebe za povezanošću. Emocionalna je stabilnost negativno povezana s eksternalnom motivacijom, introjeciranom motivacijom i amotivacijom, dok nije utvrđena povezanost između tih osobina ličnosti i intrinzične motivacije.

*Tablica 17 . Matrica korelacija osobina ličnosti, motivacije, samoefikasnosti i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira (N=307)*

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. | 17. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.podrška roditelja | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.subjektivna sreća | .15* | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.ekstraverzija | .06 | .39* | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4.emocionalna stabilnost | .10 | .30* | .19* | | | | | | | | | | | | | | |
| 5.ugodnost | .13* | .33* | .22* | .03 | | | | | | | | | | | | | |
| 6.savjesnost | .09 | .14* | -.02 | .09 | .31* | | | | | | | | | | | | |
| 7.intelekt | .09 | .35* | .36* | .22* | .31* | .18* | | | | | | | | | | | |
| 8. identificirana | .20* | .23* | .17* | -.07 | .31* | .30* | .31* | | | | | | | | | | |
| 9. eksternalna | .10 | .01 | .03 | -.19* | .07 | .10 | -.02 | .57* | | | | | | | | | |
| 10. znanje | .15* | .29* | .19* | -.02 | .31* | .28* | .34* | .73* | .41* | | | | | | | | |
| 11. iskustvo | .16* | .22* | .11 | .00 | .25* | .12* | .31* | .64* | .27* | .74* | | | | | | | |
| 12. amotivacija | -.21* | -.28* | -.16* | -.17* | -.24* | -.24* | -.17* | -.34* | -.10 | -.39* | -.39* | | | | | | |
| 13. napredak | .18* | .17* | .10 | -.05 | .24* | .23* | .28* | .61* | .34* | .73* | .71* | -.41* | | | | | |
| 14. introjecirana | .14* | .13* | .20* | -.19* | .19* | .13* | .07 | .66* | .66* | .56* | .39* | -.23* | .57* | | | | |
| 15.kompetentnost | .19* | .35* | .19* | .07 | .24* | .21* | .41* | .51* | .24* | .50* | .46* | -.27* | .47* | .36* | | | |
| 16.povezanost | .01 | .19* | .17* | .13* | .18* | .07 | .09 | .15* | .06 | .20* | .17* | -.29* | .12* | .21* | .28* | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 17.autonomija | .10 | .18* | .09 | .18* | .18* | .18* | .02 | .20* | .10 | .26* | .26* | -.47* | .25* | .26* | .21* | .44* | |
| 18.samoefikasnost | .39* | .26* | .20* | .16* | .26* | .26* | .36* | .46* | .26* | .39* | .39* | -.14* | .41* | .27* | .56* | .06 | .16* |

*p<.05

## 4.3. ULOGA OSOBNIH I OBITELJSKIH ZNAČAJKI U OBJAŠNJENJU MOTIVACIJE I SAMOEFIKASNOSTI

Kako bi se istražila uloga osobnih i obiteljskih čimbenika u objašnjenju motivacije i samoefikasnosti učenika i studenata klavira, izračunato je nekoliko hijerarhijskih regresijskih analiza čiji su rezultati prikazani u Tablici 18. U svim su analizama nezavisne varijable uvođene u četiri koraka. U prvom su koraku uvedene varijable spola i dobi, u drugom koraku osobine ličnosti, u trećem koraku socio-demografske značajke obitelji, a u posljednjem, četvrtom koraku percipirana podrška roditelja.

*Tablica 18. Rezultati hijerarhijskih regresija za ispitivanje doprinosa osobnih i obiteljskih varijabli objašnjenju motivacije i samoefikasnosti kod učenika i studenata klavira*

| **prediktori** | **samoefikasnost** | **intrinzična motivacija** | **ekstrinzična motivacija** | **amotivacija** |
|---|---|---|---|---|
| 1.korak | | | | |
| Spol | -.01 | .07 | -.03 | -.03 |
| Dob | .18* | .15* | .12* | .02 |
| R ($R^2$) | .18 (.03) | .16 (.03) | .13 (.02) | .04 (.001) |
| F (df) | 5.12* (2,295) | 3.87* (2,295) | 2.33 (2,291) | .19 (2,295) |
| 2.korak | | | | |
| Spol | -.04 | .01 | -.09 | .00 |
| Dob | .08 | .01 | .02 | .07 |
| Ekstraverzija | .07 | .04 | .15* | -.11 |
| Emoc. stabilnost | .10 | -.11 | -.22* | -.11 |
| Ugodnost | .11 | .15* | .15* | -.13* |
| Savjesnost | .19* | .14* | .17* | -.19* |
| Intelekt | .22* | .27* | .06 | -.04 |
| R ($R^2$) | .46 (.21) | .43 (.18) | .38 (.14) | .34 (.12) |
| $\Delta R^2$ | .18* | .15* | .12* | .12* |
| F (df) | 10.93* (7,290) | 9.12* (7,290) | 6.71* (7,286) | 5.52* (7,290) |
| 3.korak | | | | |
| Spol | -.05 | .01 | -.08 | .00 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Dob | .11* | .03 | .02 | .06 |
| Ekstraverzija | .07 | .03 | .14* | -.11 |
| Emoc. stabilnost | .11* | -.10 | -.23* | -.10 |
| Ugodnost | .10 | .15* | .14* | -.13* |
| Savjesnost | .19* | .14* | .18* | -.20* |
| Intelekt | .22* | .27* | .07 | -.05 |
| Obraz. majke | .10 | .05 | -.02 | -.02 |
| Obrazovanje oca | .09 | .03 | -.04 | .03 |
| Glazb. u obitelji | .05 | .05 | .13* | -.09 |
| Materijalni status | -.01 | .01 | -.08 | .06 |
| R ($R^2$) | .49 (.24) | .44 (.19) | .41 (.17) | .36 (.13) |
| $\Delta R^2$ | .03* | .01 | .03* | .01 |
| F (df) | 8.19* (11,286) | 6.08* (11,286) | 5.07* (11,282) | 3.88 (11,286) |
| 4.korak | | | | |
| Spol | -.05 | .01 | -.08 | .00 |
| Dob | .15* | .04 | .03 | .05 |
| Ekstraverzija | .07 | .03 | .14* | -.11 |
| Emoc. stabilnost | .09 | -.11* | -.24* | -.10 |
| Ugodnost | .06 | .13* | .13* | -.11 |
| Savjesnost | .16* | .13* | .18* | -.19* |
| Intelekt | .20* | .26* | .07 | -.04 |
| Obraz. majke | .11 | .06 | -.02 | -.02 |
| Obrazovanje oca | .12* | .04 | -.04 | .02 |
| Glazb. u obitelji | -.01 | .03 | .12* | -.07 |
| Materijalni status | .01 | .02 | -.07 | .06 |
| Podrška roditelja | .36* | .13* | .10 | -.13* |
| R ($R^2$) | .60 (.36) | .45 (.21) | .42 (.18) | .38 (.15) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| $\Delta R^2$ | .12* | .01* | .01 | .02* |
| F (df) | 13.52* (12,285) | 6.17* (12,285) | 4.98* (12,281) | 4.05* (12,285) |

**p<.05*

Najprije će se komentirati rezultati analize sa samoefikasnošću kao kriterijem. U prvom koraku, u kojem su uvedene varijable dobi i spola, pokazalo se da je dob značajan prediktor; pri čemu stariji učenici/studenti iskazuju višu razinu samoefikasnosti pri vježbanju i sviranju. U drugom koraku, uvođenjem osobina ličnosti, značajno se povećao udio objašnjene varijance, pri čemu su značajne samostalne prediktorske koeficijente ostvarile osobine savjesnosti i intelekta. Uvođenjem socio-demografskih značajki obitelji, objašnjeno je dodatnih 3% varijance kriterija, no niti jedna varijabla nije se pokazala značajnim samostalnim prediktorom. U posljednjem koraku analize, uvođenjem podrške roditelja, postotak objašnjene varijance značajno se povećao za 12%, a značajni prediktori ostali su dob, savjesnost, intelekt, obrazovanje oca te podrška roditelja. Sve prediktorske varijable zajedno objašnjavaju 36% varijance samoefikasnosti. Stariji učenici/studenti, oni čiji otac ima višu razinu obrazovanja, oni koji ostvaruju više rezultate na savjesnosti i intelektu te oni koji su procijenili podršku roditelja višom, procjenjuju se samoefikasnijima u vježbanju i sviranju. Samoefikasnost glazbenika se ogleda i u tome da određeni uspješno dosegnut cilj (uspješno odsvirani koncert, visoka ocjena završnog ispita, položena audicija) daje novi poticaj za ispunjavanje idućeg, možda i većeg cilja (solistički koncert, nastup s orkestrom), a također predstavlja subjektivni doživljaj vlastite kompetencije, što je očekivani rezultat na populaciji starijih učenika i studenata, također potvrđen i u ovom istraživanju.

Rezultati koji pokazuju da je starija dob značajan prediktor više samoefikasnosti su očekivani jer učenici osnovne glazbene škole još nisu u potpunosti ovladali strategijama efikasnog vježbanja kod kuće. U osnovnoškolskom uzrastu rijetki su učenici koji su samomotivirani za svakodnevno vježbanje kod kuće, za čiju je motivaciju djelomično odgovoran nastavnik klavira, ali i podrška roditelja i obitelji. Tek u srednjoj glazbenoj školi učenici ovladavaju vještinom pravilnog vježbanja te pokazuju samostalnost i samoefikasnost u vježbanju klavira. Savjesnost kao osobina ličnosti značajni je prediktor samoefikasnosti, što je moguće objasniti prirodom dimenzije savjesnosti koja uključuje odgovornost, disciplinu, preciznost i sl., a za pretpostaviti je da savjesniji učenici i studenti imaju viša uvjerenja o samoefikasnosti. Ranija su istraživanja pokazala da savjesnost značajno predviđa

radnu motivaciju (Judge i Ilies, 2002) te da je značajan prediktor akademske uspješnosti (Spengler, Brunner, Martin i Lutke 2016). Savjesnost je usko povezana s motivacijom i marljivim, napornim radom organiziranih i ambicioznih pojedinaca (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003), a oni zbog veće uspješnosti imaju obično i viša uvjerenja o samoefikasnosti. U posljednjem koraku analize, i obrazovanje oca i podrška roditelja istaknuli su se kao značajni samostalni prediktori samoefikasnosti. Otac je važna karika u dječjem intelektualnom razvoju te predstavlja izvor podrške i stabilnosti. Istraživanja su pokazala da je visoka pozitivna uključenost očeva u odgoj povezana s nizom pozitivnih ishoda kod djece (Flouri i Buchanan, 2003) pa je moguće da su obrazovaniji očevi i više uključeni u odgoj djece, što bi moglo imati pozitive učinke i na razvoj uvjerenja o samoefikasnosti. Također, moguće je i da visokoobrazovani očevi imaju viša očekivanja od svoje djece, kako općenito u akademskom kontekstu, tako i u bavljenju glazbom pa takva djeca razvijaju i viša uvjerenja o samoefikasnosti. Konačno, posljednji je značajan prediktor samoefikasnosti podrška roditelja, što ne iznenađuje s obzirom na literaturu koja upućuje na brojne veze između podrške roditelja i pozitivnih razvojnih ishoda kod djece. Tako su ranija istraživanja pokazala da je autoritativni roditeljski stil majki i očeva povezan s višom općom samoefikasnošću djece adolescentne dobi (Smith, 2007; Milevsky, Schlechter, Netter i Keehn, 2007) te da je roditeljska podrška povezana s višom samoefikasnošću adolescenata (Ruholt, Gore i Dukes, 2015; Sahin, Barut i Ersanli, 2013), na što upućuju i rezultati ovoga istraživanja.

Analiza s intrinzičnom motivacijom kao kriterijem (Tablica 18) pokazala je da je dob također značajan prediktor, pri čemu stariji učenici/studenti iskazuju višu intrinzičnu motivaciju. U drugom koraku analize, uvođenjem osobina ličnosti, udio objašnjene varijance povećao se za značajnih 15%, pri čemu su tri osobine značajni samostalni prediktori: ugodnost, savjesnost i intelekt. Sociodemografske značajke obitelji, uvedene u sljedećem koraku analize, nisu značajno doprinijele objašnjenju intrinzične motivacije učenika i studenata, ali jest podrška roditelja, uvedena u posljednjem koraku analize. Sve prediktorske varijable zajedno objašnjavaju 21% varijance intrinzične motivacije s osobinama ličnosti i podrškom roditelja kao značajnim prediktorima. Učenici i studenti koji su manje emocionalno stabilni, a ostvaruju više rezultate na dimenzijama ugodnosti, savjesnosti i intelekta te procjenjuju višom podršku roditelja ujedno su i više intrinzično motivirani. Prediktivna uloga osobina ličnosti za intrinzičnu motivaciju dijelom je u skladu s rezultatima ranijih istraživanja. Primjerice, Clark i Schroth (2010) utvrdili su da su sve osobine ličnosti (izuzev

neuroticizma) značajni korelati svih tipova motivacije, a jedno je istraživanje na studentskoj populaciji (Komarraju, Karau i Schmeck, 2009) pokazalo da se 17% varijance intrinzične motivacije može objasniti savjesnošću i otvorenošću. Muller i sur. (2006) utvrdili su da su viši rezultati na savjesnosti i otvorenosti, kao i niži neuroticizam, značajno povezani sa samodeterminiranom motivacijom za učenje. Istraživanje Watanabea i Kanazava (2009) imalo je za cilj testirati model intrinzične motivacije u radnom okruženju čije su glavne odrednice osobine ličnosti i zadovoljstvo poslom, što su i potvrdili, a pri čemu su se savjesnost i otvorenost pokazale značajnim neovisnim odrednicama intrinzične motivacije. Savjesni pojedinci izuzetno su angažirani u aktivnosti kojom se bave, a u glazbenom obrazovanju ovo se odnosi i na kvalitetu angažiranosti (npr. vježbanje teških dijelova kompozicija, fokusiranost na strukturirano vježbanje, zadovoljstvo u sviranju, kontinuirano vježbanje instrumenta i nakon ispita i koncerata).

Osim osobina ličnosti, značajnim se prediktorom intrinzične motivacije pokazala i podrška roditelja. Podrška je roditelja u ovom istraživanju kontekstualizirana kroz glazbeno obrazovanje. Iako nema mnogo istraživanja koja su se bavila odnosom te vrste roditeljske podrške i intrinzične motivacije mladih glazbenika, u literaturi je moguće pronaći rezultate koji podupiru važnost roditeljske podrške za intrinzičnu motivaciju djece i adolescenata. Primjerice, istraživanje Ginsburga i Bronsteina (1993) na uzorku roditelja i djece osnovnoškolske dobi pokazalo je da je roditeljska podrška i roditeljski stil koji njeguje podržavanje autonomije (a što je implicite zahvaćeno mjerom podrške roditelja i u ovom istraživanju) značajno povezan i s intrinzičnom motivacijom i s akademskim postignućima. Značajan doprinos podrške roditelja i intrinzične motivacije dobiven u ovom istraživanju možda odražava stvarnu povezanost tih dviju varijabli, pri čemu roditelji koji pružaju podršku djetetu u bavljenju glazbom potiču već postojeću unutrašnju motivaciju djeteta za bavljenje glazbom, odnosno svjesni su unutarnje motivacije djeteta za bavljenje glazbom pa procjenjuju da je to važno podržati i ohrabriti. S druge strane, budući da se radi o percipiranoj podršci roditelja od strane učenika/studenta, moguće je i da učenici/studenti s višom razinom unutarnje motivacije u većoj mjeri percipiraju podršku okoline pa tako i roditelja za bavljenje glazbom. Studije pokazuju da podrška oba roditelja, uz nastavnika, ima utjecaj na jačanje dječjeg samopouzdanja, motivacije i uživanja (McPherson i Davidson, 2006). Isto tako, roditelji koji su uključeni u glazbu, bilo kao profesionalni glazbenici ili amateri mogu biti bolja podrška usmjeravajući djecu efektnije željenim ciljevima za vrijeme glazbenog obrazovanja.

Analiza provedena za ekstrinzičnu motivaciju (Tablica 18) ponovno je pokazala da je dob uvedena u prvom koraku analize značajan prediktor, no kasnije je izgubila značajnost uvođenjem varijabli u sljedećim koracima. Osobine ličnosti značajno doprinose objašnjenju varijance ekstrinzične motivacije i to ekstraverzija, ugodnost i savjesnost te emocionalna stabilnost (negativno). Uvođenjem sociodemografskih značajki obitelji u trećem koraku analize te podrške roditelja u posljednjem koraku, nije se značajno povećao udio objašnjene varijance kriterija pa je moguće zaključiti da su osobine ličnosti jedini značajni prediktori u objašnjenju ekstrinzične motivacije sudionika, a sve prediktorske varijable zajedno objašnjavaju 18% varijance kriterija. Ulogu osobina ličnosti iz Big-five modela u objašnjenju motivacije potvrdila su i druga istraživanja u obrazovnom i radnom kontekstu. Primjerice, Komarraju i sur. (2009) na studentskoj su populaciji pokazali da su osobine ličnosti značajni prediktori motivacije, pri čemu savjesnost i ekstraverzija objašnjavaju 13% varijance ekstrinzične motivacije studenata. Nadalje, Hart i sur. (2007) utvrdili su značajnu povezanost između ekstrinzične motivacije za postignućem ekstraverzije, savjesnosti i neuroticizma. Najkonzistentnije korelacije između osobina ličnosti i ekstrinzične motivacije u literaturi je moguće pronaći za ekstraverziju i neuroticizam te savjesnost, što je postignuto i u ovom istraživanju, dok ranija istraživanja uglavnom ne potvrđuju povezanost između ugodnosti i ekstrinzične motivacije, a koja je utvrđena u ovom istraživanju. U narednim bi istraživanjima trebalo provjeriti je li ovaj rezultat specifičnost uzorka budućih glazbenika ili je ugodnost značajan prediktor ekstrinzične motivacije i u drugim uzorcima učenika i studenata. U kontekstu glazbenog obrazovanja i glazbenog izvođenja, doprinos ekstraverzije objašnjenju ekstrinzične motivacije moguće je sagledati i kroz javne nastupe, natjecanja i ostale oblike izvođenja koji predstavljaju svojevrsnu ekstrinzičnu motivaciju, a čemu su pak naklonjeniji ekstraverti.

Analiza za amotivaciju kao kriterijsku varijablu (Tablica 18) pokazala je da ni spol ni dob nisu značajni prediktori amotivacije. Uvođenjem osobina ličnosti u analizu, udio objašnjene varijance povećao se za značajnih 12%, pri čemu su niža ugodnost i niža savjesnost značajni samostalni prediktori amotivacije učenika i studenata. Sociodemografska obilježja obitelji, uvedena u sljedećem koraku analize, ne doprinose značajno objašnjenju amotivacije, no podrška roditelja, uvedena u posljednjem koraku analize, ostvarila je značajan prediktorski koeficijent. Sve varijable zajedno objašnjavaju 15% varijance kriterija, a u posljednjem je koraku analize osim podrške roditelja, jedini značajan prediktor niža razina savjesnosti. Amotivacija može biti posljedica toga što učenici ne cijene dovoljno aktivnost bavljenja

klasičnom glazbom u odnosu na druge školske aktivnosti pa ne ulažu dovoljno vremena u vježbanje ili se osjećaju manje uspješnima kad se uspoređuju s drugim učenicima. Također, kod pronalaženja razloga amotivacije, vrlo važno je i pitanje vrednovanja aktivnosti bavljenja glazbom u odnosu na druge školske aktivnosti. Tako primjerice McPherson i O' Neill (2010) smatraju da, unatoč ogromnom rastu konzumacije glazbe, istraživanja diljem svijeta generalno pokazuju da populacija učenika vrednuje glazbu manje od sportskih aktivnosti, predmeta kao što su matematika, hrvatski jezik ili nekih predmeta iz područja znanosti. Prediktivnu ulogu savjesnosti za amotivaciju potvrdili su u svom istraživanju i Komarraju i sur. (2009). Učenici i studenti koji su manje savjesni, a time i manje organizirani, teže se samodisciplniraju i vjerojatno ne uspijevaju izvršavati sve obveze, što može biti frustrirajuće iskustvo koje vodi amotivaciji.

Niža podrška roditelja kao odrednica amotivacije nije neočekivan rezultat jer je utjecaj obitelji, obiteljskog odgoja i podrške obaju roditelja važan za motivaciju za učenje, kao i za postizanje školskog uspjeha i ustrajnost u učenju i sviranju klavira. Dobiveni nalazi ovog istraživačkog rada o statistički značajnoj prognostičkoj snazi varijabli podrške oca i majke kod predviđanja razvoja glazbene kompetencije i uspješnosti učenika u skladu su s rezultatima McPhersona (2009) koji smatra kako u glazbenom razvoju djece roditelji imaju ključnu ulogu. On o ulozi roditelja zaključuje: „Moje obrazovanje i učiteljsko iskustvo usadili su u mene osjećaj da najvažniji utjecaj na glazbeni razvoj djeteta ima učitelj. Međutim, kako sam u posljednjih nekoliko godina počeo potpunije razumijevati duboki utjecaj emocionalnog ozračja u obitelji na dječje glazbeno obrazovanje, došao sam do spoznaje o ograničenjima ovog pogleda" (McPherson, 2009: 105). Jedan od faktora koji direktno utječu na motivaciju za bavljenje glazbom tokom školovanja je i usmjeravanje učenika od strane roditelja prilikom odabira buduće profesije, gdje roditelji često predlažu svojoj djeci, pri upisu u srednju školu ili fakultet neka druga zanimanja, za koja vjeruju da su "prosperitetnija". Moguće je da, posljedično, ti učenici postupno gube motivaciju za glazbeno obrazovanje pa čak i vjeru u svoje sposobnosti, što dovodi do amotivacije.

## 4.4. ULOGA OSOBNIH, OBITELJSKIH I MOTIVACIJSKIH ZNAČAJKI U OBJAŠNJENJU POSTIGNUĆA UČENIKA I STUDENATA KLAVIRA

Kako bi se istražila uloga osobnih, obiteljskih i motivacijskih čimbenika u objašnjenju postignuća učenika, provedene su četiri hijerarhijske regresijske analize s varijablama postignuća kao kriterijima. To su varijable uspjeha u protekloj školskoj/akademskoj godini u glazbenoj školi, odnosno akademiji te uspjeh iz klavira u protekloj školskoj/akademskoj godini. Te su varijable izražene skalom školskih ocjena (1-5). Vidljivo je da opći uspjeh u glazbenoj školi ili na akademiji prati i uspjeh iz glavnog predmeta struke-klavira. Varijabla koja se odnosi na postignuća u natjecanjima je kompozitna varijabla kreirana na temelju podataka o sudjelovanjima na natjecanjima (domaćima i međunarodnima) te rezultatima ostvarenima na natjecanjima (domaćima i međunarodnima). Za poduzorak učenika ta je varijabla izračunata kao prosječna vrijednost triju varijabli (sudjelovanje na domaćim natjecanjima, rezultati na domaćim natjecanjima te sudjelovanje na međunarodnom natjecanjima). Mogući raspon rezultata na ovoj varijabli kretao se od 0.67 do 3. Za poduzorak studenata ta je varijabla izračunata kao prosječna vrijednost četiriju varijabli (sudjelovanje na domaćim natjecanjima, rezultati na domaćim natjecanjima, sudjelovanje na međunarodnimm natjecanjima, rezultati na međunarodnim natjecanjima). Mogući raspon rezultata kretao se od 0.5 do 3. Varijabla samostalni nastupi za poduzorak učenika odnosila se na varijablu javni nastupi, dok je kod studenata izražena kao kompozitna varijabla, odnosno prosječna vrijednost rezultata triju varijabli – javnog nastupanja, samostalnih recitala te nastupa s orkestrom. Mogući raspon rezultata bio je od 1 do 3.

U svim su analizama prediktorske varijable uvedene u pet koraka. U prvom su koraku uvedene varijable spola i dobi, u drugom osobine ličnosti, u trećem obiteljske značajke (sociodemografska obilježja te podrška roditelja), u četvrtom motivacija te u petom koraku samoefikasnost.

*Tablica 19. Rezultati hijerarhijskih regresija za ispitivanje doprinosa osobnih, obiteljskih i motivacijskih čimbenika postignuću učenika i studenata klavira*

| **prediktori** | **uspjeh iz klavira u gl. školi /akademiji** | **opći uspjeh u gl.školi / akademiji** | **natjecanja**** | **samostalni nastupi***** |
|---|---|---|---|---|
| 1.korak | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Spol | -.02 | .03 | -.01 | .07 |
| Dob | .19* | .11 | .29* | -.07 |
| R ($R^2$) | .19 (.04) | .11 (.01) | .29 (.08) | .10 (.01) |
| F (df) | 5.25 (2,286) | 1.96 (2,286) | 13.24* (2,288) | 1.43 (2,288) |
| 2.korak | | | | |
| Spol | -.03 | .04 | -.03 | .05 |
| Dob | .17* | .09 | .25* | -.12 |
| Ekstraverzija | -.14* | -.10 | -.04 | .04 |
| Emoc. stabilnost | .11 | .10 | -.01 | .05 |
| Ugodnost | .06 | -.04 | .06 | .06 |
| Savjesnost | -.08 | .04 | .15* | .14* |
| Intelekt | .14* | .18* | .08 | .10 |
| R ($R^2$) | .28 (.08) | .24 (.06) | .35 (.13) | .25 (.06) |
| $\Delta R^2$ | .04* | .05* | .05* | .05* |
| F (df) | 3.30* (7,281) | 2.53* (7,281) | 5.79* (7,283) | 2.73* (7,283) |
| 3.korak | | | | |
| Spol | -.03 | .02 | -.03 | .06 |
| Dob | .17* | .12* | .25* | -.10 |
| Ekstraverzija | -.12 | -.09 | -.04 | .05 |
| Emoc. stabilnost | .10 | .08 | -.01 | .04 |
| Ugodnost | .03 | -.08 | .05 | .03 |
| Savjesnost | -.10 | .01 | .15* | .14* |
| Intelekt | .13 | .16* | .07 | .08 |
| Obraz. majke | -.05 | .15* | -.06 | -.04 |
| Obrazovanje oca | .05 | -.05 | .14* | .15* |
| Glazb. u obitelji | -.13* | -.15* | -.01 | .04 |
| Materijalni status | -.06 | -.05 | .03 | -.02 |
| Podrška roditelja | .20* | .25* | .11 | .23* |
| R ($R^2$) | .36 (.13) | .38 (.14) | .39 (.15) | .36 (.13) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| $\Delta R^2$ | .05* | .08* | .03 | .07* |
| F (df) | 3.55* (12,276) | 3.87* (12,276) | 4.13* (12,278) | 3.52* (12,278) |
| 4.korak | | | | |
| Spol | -.04 | .01 | -.02 | .07 |
| Dob | .15* | .11 | .23* | -.11 |
| Ekstraverzija | -.11 | -.08 | -.05 | .03 |
| Emoc. stabilnost | .12* | .09 | .03 | .10 |
| Ugodnost | .00 | -.10 | .02 | -.01 |
| Savjesnost | -.12 | -.01 | .13* | .10 |
| Intelekt | .06 | .10 | .02 | .03 |
| Obraz. majke | -.07 | .13* | -.07 | -.05 |
| Obrazovanje oca | .04 | -.06 | .14* | .15* |
| Glazb. u obitelji | -.12* | -.14* | -.01 | .02 |
| Materijalni status | -.07 | -.07 | .03 | -.01 |
| podrška roditelja | .18* | .23* | .08 | .19* |
| Intrinzična motivacija | .32* | .24* | .17* | .17* |
| Ekstrinzična motivacija | -.08 | -.07 | .07 | .15* |
| amotivacija | .05 | .05 | .04 | .05 |
| R ($R^2$) | .43 (.19) | .42 (.17) | .43 (.18) | .44 (.20) |
| $\Delta R^2$ | .06* | .03* | .03* | .07* |
| F (df) | 4.18* (15,273) | 3.83* (15,273) | 4.14* (15,275) | 4.45* (15,275) |
| 5.korak | | | | |
| Spol | -.04 | .02 | -.02 | .07 |
| Dob | .11 | .07 | .22* | -.14* |
| Ekstraverzija | -.13* | -.10 | -.05 | .01 |
| Emoc. stabilnost | .08 | .04 | .01 | .07 |
| Ugodnost | -.01 | -.11 | .02 | -.02 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Savjesnost | -.15* | -.04 | .12 | .07 |
| Intelekt | .02 | .06 | .01 | .00 |
| Obraz. majke | -.10 | .10 | -.08 | -.07 |
| Obrazovanje oca | .01 | -.10 | .13* | .13* |
| Glazb. u obitelji | -.11* | -.14* | -.01 | .03 |
| Materijalni status | -.08 | -.07 | .03 | -.01 |
| Podrška roditelja | .09 | .13* | .05 | .12* |
| Intrinzična motivacija | .27* | .19* | .15 | .14 |
| Ekstrinzična motivacija | -.14 | -.13 | .05 | .11 |
| amotivacija | .01 | .00 | .02 | .02 |
| samoefikasnost | .26* | .31* | .10 | .20* |
| R ($R^2$) | .47 (.22) | .47 (.22) | .44 (.19) | .47 (.22) |
| $\Delta R^2$ | .03* | .05* | .01 | .02* |
| F (df) | 4.86* (16,272) | 4.92* (16,272) | 4.00* (16,274) | 4.78* (16,274) |

*** natjecanja – kompozitna varijabla nastala na temelju sudjelovanja u domaćim natjecanjima (x), rezultatima na domaćim natjecanjima (y), sudjelovanjima na međunarodnim natjecanjima (z) te rezultatima na međunarodnim natjecanjima (d – samo za studente) prema formuli: (x+y+z)/3 za učenike, odnosno (x+y+z+d)/4 za studente*

**** samostalni nastupi – varijabla za učenike uključuje jave nastupe, a za studente kompozitna varijabla nastala na temelju javnih nastupa (x), samostalnih recitala (y) te nastupa s orekstrom (z) prema formuli (x+y+z)/3*

Najprije će se komentirati rezultati za uspjeh iz klavira. U prvom je koraku analize objašnjeno 4% varijance kriterija, pri čemu je dob bila značajan prediktor. Uvođenjem osobina ličnosti, udio objašnjene varijance povećao se za značajnih 4%, a ekstraverzija i intelekt imali su značajan prediktorski koeficijent. Primjetno je da učenici (studenti) introverti te oni koji ostvaruju više rezultate na osobini intelekta imaju bolji uspjeh iz klavira. Uvođenjem obiteljskih varijabli, udio objašnjene varijance se povećao za značajnih 5%, pri čemu su se podrška roditelja i glazbenik u obitelji pokazali značajnim samostalnim

prediktorima. Uvođenjem varijabli motivacije u analizu, udio objašnjene varijance se povećao za dodatnih 6%, a od tri varijable samo se intrinzična motivacija pokazala značajnim samostalnim prediktorom. U posljednjem koraku analize uvedena je samoefikasnost koja je značajno doprinijela objašnjenu varijance uspjeha iz klavira pa su u konačnoj regresijskoj jednadžbi značajni prediktori ostali ekstraverzija (negativno), savjesnost, glazbenik u obitelji, intrinzična motivacija i samoefikasnost. Sve prediktorske varijable zajedno objašnjavaju 22% varijance uspjeha iz klavira, pri čemu učenici, odnosno studenti, koji su introvertniji, manje savjesni, nemaju glazbenika u obitelji, više su intrinzično motivirani i percipiraju se samoefikasnijima, ostvaruju bolji uspjeh u klaviru.

S obzirom na to da klaviristi posvećuju veliku količinu vremena samostalnom vježbanju, rezultat o značajnom doprinosu introverzije uspjehu iz klavira je očekivan. Naime, moguće je da učenici i studenti koji su više ekstraverti imaju veći broj aktivnosti i širu socijalnu mrežu, što iziskuje i više vremena i energije te manje vremena i truda ulažu u vježbanje koje je jedna od glavnih odrednica postignuća u sviranju instrumenta. Neki učenici su zainteresirani i za druge aktivnosti pa uz glazbenu školu upisuju i niz drugih aktivnosti kao što su ples, ritmika, razni sportovi ili strani jezici, a sve to se odvija u suprotnoj smjeni od općeobrazovne škole, dva ili tri puta tjedno. S obzirom na mnogobrojne obaveze, općeobrazovne i glazbene škole, prekrcane tjedne rasporede, postavlja se pitanje opredjeljuju li se učenici koji su npr. izvrsni u stranim jezicima ili vrlo uspješni u nekom sportu za samo jednu aktivnost gdje postižu najbolje rezultate (npr. sport, ples) te napuštaju glazbeno obrazovanje jer ne mogu kvalitetno popratiti sve aktivnosti. Učenici nemaju vremena za svakodnevno vježbanje instrumenta kod kuće pa ne mogu napredovati i počinju zaostajati u radu, nakon čega se javlja amotivacija. Kvalitetno vježbanje instrumenta zahtijeva veliki napor i koncentraciju što uz veliku tjednu satnicu i više slobodnih aktivnosti nije moguće ostvariti. Ovdje se, dakako radi o preopterećenosti učenika za koju su vrlo često odgovorni i sami roditelji koji upisuju djecu na više različitih aktivnosti istovremeno. Učenici tada nerijetko odustaju od glazbenog obrazovanja koje je izrazito zahtjevno i napuštaju glazbenu školu. Naravno, ovu bi pretpostavku trebalo testirati u narednim istraživanjima budući da nije neposredno ispitana u ovom istraživanju. Kemp (1996) je utvrdio da su glazbenici u odnosu na opću populaciju više introvertirani, dok neka druga istraživanja nisu potvrdila introverziju kao specifičnost glazbenika. Povučenost kao crtu koja je bliska introverziji Bogunović (2012) je pronašla kod instrumentalista gudača, dok su klaviristi u njezinom istraživanju pokazali drugačije značajke osobnosti. Izraženija je

introverzija u nekim istraživanjima pronađena i kod izvođača instrumentalista, odraslih profesionalnih glazbenika (Wubberhorst, 1994).

Doprinos intrinzične motivacije uspjehu iz klavira potvrđuje pretpostavke o važnoj ulozi intrinzične motivacije u postignuću u akademskom i drugim kontekstima. Ranija su istraživanja pokazala da je intrinzična motivacija povezana s uspješnošću učenja (Jordan i sur., 2008; Vansteenkiste i sur., 2006; Deci i Ryan, 1985), a u literaturi je općenito dobro dokumentiran pozitivan utjecaj intrinzične motivacije na niz procesa; poput dubinskog procesiranja informacija i bolje samoregulacije u učenju, što vodi višim obrazovnim postignućima (Lepper i sur., 2005; Ryan i Deci, 2000; Eccles i Wigfield, 2002; Noar i sur., 2005; Anderman i Wolters, 2006).

Konačno, uz kontrolu ostalih varijabli, samoefikasnost se očekivano pokazala važnim prediktorom uspješnosti u klaviru učenika i studenata. Samofikasnost vodi višim postignućima u širokom području ljudskog djelovanja, a veliki je broj istraživanja uputio na zaključak da je to jedna od najvažnijih odrednica školskog/akademskog postignuća. Pojedinci visokih uvjerenja o samoefikasnosti skloniji su izazovima i težim zadacima, a povjerenje u vlastite sposobnosti i uvjerenje u postizanje dobrih rezultata potiče ih na predanost i ustrajnost u radu. Istraživanja su pokazala da je samoefikasnost povezana sa samoregulacijom i odabirom učinkovitih strategija učenja (Schunk i Pajares, 2001), što vodi višim postignućima. Prema Zimmermanu (1995), uvjerenja o samoefikasnosti utječu na predanost i ustrajnost u postizanju postavljenih ciljeva, što također može rezultirati višim ostvarenjima. Tomu u prilog idu i rezultati ovoga istraživanja, provedenog u specifičnom kontekstu glazbenog obrazovanja. Naime, iako je većina saznanja o odnosu samoefikasnosti i akademskih postignuća došla iz područja općeg obrazovanja, neka istraživanja su uputila i na važnost samoefikasnosti u ovom specifičnom obrazovnom kontekstu. Primjerice, Mc Cormick i Mc Pherson (2003) pokazali su da samoefikasnost ima važniji utjecaj na uspješnost glazbene izvedbe na ispitima nego intrinzična motivacija, što sugeriraju i rezultati ovoga istraživanja.

U hijerarhijskoj regresiji s općim uspjehom u protekloj godini u glazbenoj školi, odnosno akademiji (Tablica 19), dob i spol se nisu pokazali značajnim prediktorima, no osobine ličnosti jesu (u koraku u kojem su uvedene), pri čemu je samostalni značajni prediktorski koeficijent utvrđen jedino za osobinu intelekta. Uvođenjem obiteljskih obilježja u trećem koraku analize, značajnim prediktorima pokazale su se varijable obrazovanja majke,

glazbenika u obitelji te podrške roditelja. Uočeno je da sudionici čija majka ima višu razinu obrazovanja, koji nemaju glazbenika u obitelji te koji procjenjuju podršku roditelja višom ostvaruju i bolji uspjeh. Nadalje, uz kontrolu osobina ličnosti i obiteljskih obilježja, motivacija značajno doprinosi objašnjenju kriterija, pri čemu je intrinzična motivacija značajan samostalni prediktor. U posljednjem je koraku analize uvedena samoefikasnost koja se pokazala značajnim prediktorom i povećala udio objašnjene varijance za značajnih 5% pa svi prediktori zajedno objašnjavaju 22% varijance općeg uspjeha u glazbenoj školi, odnosno na akademiji. Značajni su samostalni prediktori glazbenik u obitelji, podrška roditelja, intrinzična motivacija te samoefikasnost. Učenici/studenti koji se percipiraju samoefikasnijima, koji su više intrinzično motivirani, procjenjuju podršku roditelja višom te nemaju glazbenika u obitelji, ostvaruju bolji uspjeh u glazbenoj školi, odnosno na akademiji.

Rezultati o ulozi samoefikasnosti i intrinzične motivacije za opći uspjeh učenika i studenata klavira slični su ranije navedenim i pojašnjenim rezultatima dobivenima za kriterij uspjeh iz klavira. Moguće je samo istaknuti da je i za opće postignuće učenika i studenata utvrđena velika važnost unutarnje motivacije i samoefikasnosti, što je u skladu s polaznim teorijskim postavkama ovoga istraživanja te rezultatima istraživanja koji govore o doprinosu intrinzične motivacije (Jordan i sur., 2008; Vansteenkiste i sur., 2006; Deci i Ryan, 1985; Lepper i sur., 2005; Ryan i Deci, 2000; Eccles i Wigfield, 2002; Noar i sur., 2005; Anderman i Wolters, 2006), odnosno samoefikasnosti (Schunk i Pajares, 2001, Zimmerman, 1995; Koludrović, Bubić i Reić Ercegovac, 2014) povoljnim obrazovnim ishodima. Osim tih dviju varijabli, valja istaknuti da je i u ovom slučaju podrška roditelja važan prediktor uspješnosti, što ide u prilog podacima u literaturi koji potvrđuju da je roditeljsko prihvaćanje, toplina, razumijevanje, pozitivna komunikacija, ohrabrivanje i podupiranje autonomije pozitivno povezano s višim akademskim postignućima djece.

Za natjecateljska postignuća (Tablica 19) značajnim se prediktorom pokazala dob uvedena u prvom koraku analize koja je svoju značajnost zadržala do posljednjeg koraka analize pa je moguće zaključiti da su stariji učenici/studenti uspješniji u natjecanjima. Uvođenjem osobina ličnosti značajno se povećao udio objašnjene varijance, a kao samostalni značajni prediktor izdvojila se savjesnost. Iako je obrazovanje oca, uvedeno u trećem koraku analize ostvarilo značajni samostalni prediktorski koeficijent, cjelokupni doprinos varijabli uvedenih u ovom koraku nije se pokazao značajnim. U četvrtom su koraku uvedene varijable motivacije te se pokazalo da je intrinzična motivacija značajan prediktor natjecateljskih

postignuća. Međutim, uvođenjem samoefikasnosti u posljednjem koraku analize intrinzična motivacija izgubila je svoju značajnost te su u konačnoj jednadžbi jedini značajni prediktori ostali dob i obrazovanje oca, a svi prediktori zajedno objašnjavaju 19% varijance kriterija. Stariji učenici/studenti te oni čiji otac ima višu razinu obrazovanja ostvaruju i bolja postignuća kada je riječ o natjecanjima iz klavira. Budući da s dobi raste učestalost sudjelovanja na natjecanjima, uloga dobi u objašnjenju kriterija je očekivana i jasna, a i stariji su učenici, odnosno studenti češće u prilici sudjelovati na natjecanjima i ostvarivati rezultate. To se može objasniti profesionalnim usmjeravanjem k umjetničkom izvođaštvu i svojevrsnim pripremanjem za glazbenu akademiju, odnosno glazbenu karijeru, u smislu što više prethodnih provjera. S obzirom na ulogu razine obrazovanja oca, moguće je da visokoobrazovani očevi po pitanju bavljenja glazbom imaju viša očekivanja od svoje djece te da su posebno usmjereni na natjecateljski dio djetetova bavljenja glazbom kao vanjskim pokazateljem uspješnosti i postignuća.

U analizi sa samostalnim nastupima kao kriterijem (Tablica 19), spol i dob se nisu pokazali značajnim prediktorima. Osobine ličnosti uvedene u drugom koraku analize značajno su doprinijele objašnjenju varijance kriterija, pri čemu je savjesnost izdvojena kao značajan samostalni prediktor. U trećem koraku analize postotak objašnjene varijance povećao se za značajnih 7%, uz obrazovanje oca kao značajan samostalni prediktor. U narednim koracima analize podrška roditelja te intrinzična i ekstrinzična motivacija također su ostvarile značajne samostalne prediktorske koeficijente. U posljednjem su koraku analize svi prediktori zajedno objasnili 22% varijance, a značajne samostalne vrijednosti imale su varijable dobi, obrazovanja oca, podrške roditelja te samoefikasnosti. Rezultat koji se odnosi na dob može se činiti neobičnim s obzirom na to da sugerira da mlađi učenici ostvaruju više samostalnih nastupa od starijih, međutim, treba napomenuti kako se kod učenika radi samo o jednom parametru i to javnom nastupu, dok je ta varijabla na poduzorku studenata kompozit od samostalnih recitala, nastupa s orkestrom te javnih nastupa. Budući da samostalne recitale i nastupe s orkestrom ostvaruje manji broj studenata, ovaj rezultat treba interpretirati imajući na umu tu specifičnost. Nadalje, obrazovanje oca pokazalo se važnim slično kao i za natjecanja, što potvrđuje navedenu pretpostavku o tome kako očevi više razine obrazovanja zapravo imaju i viša očekivanja od djece, posebno u pogledu javnog nastupanja i natjecanja te ostvarivanja rezulatata, što upućuje na važnost javnog priznanja njihovih sposobosti, truda i kompetencija. Podrška je roditelja ponovno značajni prediktor, što samo potvrđuje koliko je percepcija učenika i studenata o tome da ih roditelji podržavaju u njihovom bavljenju

glazbom važna za ishode glazbenog obrazovanja. Uloga samoefikasnosti u ovom se slučaju može objasniti mehanizmima kojima uvjerenja o samoefikasnosti utječu na ponašanje učenika i studenata. Naime, čini se da visoka uvjerenja o samoefikasnosti omogućavaju učenicima i studentima prihvaćanje izazova i izlaganje težim zadacima (Bandura, 1993, 1997), kao što su različiti oblici javnog nastupanja i prezentiranja glazbenih vještina.

## 4.5. ULOGA OSOBNIH, OBITELJSKIH I MOTIVACIJSKIH ZNAČAJKI U OBJAŠNJENJU SUBJEKTIVNE DOBROBITI UČENIKA I STUDENATA KLAVIRA

Kako bi se istražila uloga osobnih, obiteljskih i motivacijskih značajki u objašnjenju subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira, provedeno je nekoliko hijerarhijskih regresijskih analiza s varijablama sreće i zadovoljenja psiholoških potreba kao kriterijima. Rezultati tih analiza prikazani su u Tablici 20. Analize su provedene u pet koraka kako bi se mogao istražiti zaseban doprinos skupina varijabli. U prvom su koraku u svim analizama uvedene varijable spola i dobi, u drugom koraku osobine ličnosti, u trećem koraku podrška roditelja, u četvrtom motivacijske varijable te u posljednjem, petom koraku, samoefikasnost.

*Tablica 20. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza s varijablama subjektivne dobrobiti kao kriterijima*

| **prediktori** | **sreća** | **autonomija** | **kompetentnost** | **povezanost** |
|---|---|---|---|---|
| 1.korak | | | | |
| Spol | .11 | .14 | -.04 | .11 |
| Dob | .10 | -.32* | .22* | -.16* |
| R ($R^2$) | .15 (.02) | .36 (.13) | .23 (.05) | .20 (.04) |
| F (df) | 3.08* (2,286) | 20.80* (2,287) | 7.73* (2,288) | 6.00 * (2,288) |
| 2.korak | | | | |
| Spol | .06 | .10 | -.07 | .07 |
| Dob | .01 | -.36* | .09 | -.21* |
| Ekstraverzija | .25* | .08 | .06 | .12 |
| Emoc. Stabilnost | .21* | .11 | -.01 | .09 |
| Ugodnost | .21* | .18* | .09 | .17* |
| Savjesnost | .03 | .15* | .13* | .02 |
| Intelekt | .14* | -.01 | .31* | .03 |
| R ($R^2$) | .54 (.29) | .47 (.22) | .46 (.21) | .33 (.11) |
| $\Delta R^2$ | .27* | .11* | .16* | .07* |
| F (df) | 16.25* (7,281) | 11.39* (7,282) | 10.64* (7,283) | 4.99* (7,283) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3.korak | | | | |
| Spol | .06 | .10 | -.07 | .07 |
| Dob | .02 | -.36* | .11 | -.21* |
| Ekstraverzija | .25* | .08 | .05 | .12 |
| Emoc. Stabilnost | .21* | .11 | -.02 | .09 |
| Ugodnost | .20* | .17* | .07 | .17* |
| Savjesnost | .02 | .15* | .12* | .02 |
| Intelekt | .14* | -.01 | .30* | .03 |
| Podrška roditelja | .07 | .03 | .15* | -.03 |
| R ($R^2$) | .54 (.29) | .47 (.22) | .48 (.23) | .33 (.11) |
| $\Delta R^2$ | .00 | .00 | .02* | .00 |
| F (df) | 14.47* (8,280) | 9.99* (8,281) | 10.54 (8,282) | 4.40* (8,282) |
| 4.korak | | | | |
| Spol | .06 | .11* | -.06 | .08 |
| Dob | .02 | -.35* | .09 | -.21* |
| Ekstraverzija | .23* | .02 | .02 | .08 |
| Emoc. stabilnost | .21* | .11* | .06 | .10 |
| Ugodnost | .18* | .10 | .01 | .13* |
| Savjesnost | -.01 | .05 | .05 | -.04 |
| Intelekt | .11 | -.06 | .21* | .02 |
| Podrška roditelja | .07 | -.05 | .09 | -.08 |
| Intrinzična motivacija | .07 | .10 | .30* | .00 |
| Ekstrinzična motivacija | .02 | .10 | .17* | .13 |
| amotivacija | -.09 | -.36* | -.01 | -.21* |
| R ($R^2$) | .56 (.31) | .63 (.39) | .61 (.38) | .41 (.17) |
| $\Delta R^2$ | .02 | .17* | .15* | .06* |
| F (df) | 11.31* (11,277) | 16.23* (11,278) | 15.34* (11,279) | 5.27* (11,279) |
| 5.korak | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Spol | .07 | .11 | -.05 | .08 |
| Dob | .01 | -.36* | .06 | -.21* |
| Ekstraverzija | .23* | .01 | .00 | .08 |
| Emoc. stabilnost | .21* | .09 | .00 | .10 |
| Ugodnost | .18* | .10 | -.01 | .13* |
| Savjesnost | -.01 | .04 | .01 | -.04 |
| Intelekt | .11 | -.08 | .16* | .01 |
| Podrška roditelja | .03 | -.09 | -.03 | -.09 |
| Intrinzična motivacija | .06 | .07 | .22* | .00 |
| Ekstrinzična motivacija | .01 | .07 | .11 | .13 |
| Amotivacija | -.10 | -.38* | -.07 | -.21* |
| Samoefikasnost | .04 | .14* | .36* | .01 |
| R ($R^2$) | .56 (.31) | .63 (.40) | .67 (.45) | .41 (.17) |
| $\Delta R^2$ | .00 | .01* | .07* | .00 |
| F (df) | 10.38* (12,276) | 15.52 (12,277) | 18.94* (12,278) | 4.81* (12,278) |

Najpriije će se komentirati rezultati za kriterij sreće. Dob i spol sudionika nisu se pokazali prediktivnima za razinu sreće. U drugom su koraku uvedene osobine ličnosti koje očekivano značajno doprinose individualnim razlikama u sreći učenika i studenata. Sve su osobine ličnosti, izuzev savjesnosti, ostvarile značajan prediktorski koeficijent. I u drugim su se istraživanjima ekstraverzija i emocionalna stabilnost pokazale prediktivnima za subjektivnu dobrobit (Diener i Seligman, 2002; Easterlin, 2001; Veenhoven, 1996; Schimmack, Radhakrishnan, Oishi i Dzokoto, 2002), dok je to rjeđe slučaj za osobine ugodnosti i otvorenosti novim iskustvima. U naredna tri koraka analize uvedene su varijable podrške roditelja, motivacije i samoefikasnosti, no niti jedna od njih nije se pokazala prediktivnom za razinu sreće pa je moguće zaključiti da od svih varijabli ispitanih u ovom istraživanju, za razinu sreće kod učenika i studenata, najvažniju ulogu ima njihova osobnost. Odabrane varijable ukupno objašnjavaju 31% varijance sreće.

U analizi u kojoj je kriterij autonomija (Tablica 20) kao bazična psihološka potreba, značajni je prediktor u prvom koraku analize dob, no negativno, što znači da zapravo mlađi sudionici u većoj mjeri zadovoljavaju svoju potrebu za autonomijom. Osobine ličnosti uvedene u drugom koraku analize značajno doprinose objašnjenju kriterija, pri čemu ugodnost i savjesnost ostvaruju značajne samostalne prediktorske koeficijente. U trećem je koraku uvedena podrška roditelja koja se nije pokazala relevantnom za objašnjenje razlika u autonomiji. U četvrtom koraku analize uvedene su motivacijske varijable od kojih je jedino amotivacija, i to negativno, značajan prediktor, što znači da niža razina amotivacije značajno doprinosi višoj razini zadovoljenja potrebe za autonomijom kod učenika i studenata klavira. Samoefikasnost, uvedena u posljednjem koraku analize također se pokazala značajnom, pa je moguće zaključiti da viša razina samoefikasnosti doprinosi boljem zadovoljenju potrebe za autonomijom. Sve varijable zajedno objašnjavaju 40% varijance kriterija, a pritom su u finalnom koraku analize značajni prediktori mlađa dob, niža razina amotivacije te viša samoefikasnost.

Rezultat koji pokazuje da je dob značajan prediktor zadovoljenja potrebe za autonomijom, pri čemu mlađi učenici u većoj mjeri zadovoljavaju tu potrebu u kontekstu glazbene škole, možda je posljedica većeg pružanja potpore i podrške razvoju autonomije kod mlađe djece u odnosu na starije učenike i studente. Mlađi učenici očito percipiraju kontekst glazbene škole kao podržavajući u smislu da mogu u većoj mjeri zadovoljiti potrebu za autonomijom nego što to mogu stariji koji se vjerojatno susreću s većom strukturiranošću što se može negativno odraziti na zadovoljenje potrebe za autonomijom. Podržavanje autonomije od strane nastavnika glazbe uključuje ponašanja usmjerena otkrivanju, njegovanju i osnaživanju učenikove unutarnje motivacije (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Moguće je da je nastavno ozračje u nastavi klavira kod mlađih učenika lišeno pritisaka i usmjerenije na njihov cjeloviti razvoj. Niža je razina amotivacije kao prediktor zadovoljenja potrebe za autonomijom logična ako se promatra u kontekstu teorije samodeterminacije budući da učenici i studenti kod kojih izostaje svaka motivacija za bavljenje glazbom i sviranjem klavira nemaju mogućnost u tom kontekstu zadovoljiti svoje psihološke potrebe pa tako ni potrebu za autonomijom. Autonomija potiče unutarnju motivaciju, ali i unutarnja motivacija omogućuje zadovoljenje potrebe za autonomijom, što je složen i dvosmjeran proces. Ukoliko nema motivacije za sviranjem i glazbom, utoliko nije za očekivati da će učenici i studenti moći zadovoljiti svoje psihološke potrebe baveći se glazbom. S druge strane, visoka uvjerenja o samoefikasnosti, kao značajan prediktor zadovoljenju potrebe za autonomijom,

povezana su s višim razinama unutarnje, autonomne motivacije učenika i studenata pa tako doprinose i zadovoljenju potrebe za autonomijom u glazbenoj školi/akademiji. Ne postoje istraživanja koja su se bavila odnosom osnovnih psiholoških potreba i samoefikasnosti u kontekstu glazbenog obrazovanja, no neka provedena u kontekstu bavljenja fizičkim aktivnostima su uputila na značajnu vezu između samoefikasnosti i potrebe za autonomijom i povezanošću (Sweet, Fortier i Strachan, 2012). Postavke teorije samoefikasnosti i samodeterminacije povezuje pretpostavka o proaktivnom djelovanju pojedinca, pri čemu je iz perspektive samoefikasnosti ključno uvjerenje u mogućnost ostvarivanja ciljeva, a iz perspektive samoodređenja ključna je autonomna motivacija pojedinca za djelovanje. Samoefikasnost ima neposredan utjecaj na ponašanje (Bandura, 1993, 1997) dok u kontekstu teorije samodeterminacije, samoefikasnost utječe na samodeterminiranu motivaciju (Sweet, Fortier i Strachan, 2012), što je pokazano i ovim istraživanjem, a ne neposredno na ponašanje.

U prvom koraku analize s kriterijem kompetentnosti (Tablica 20) pokazalo se da je dob značajan samostalni prediktor, pri čemu su stariji sudionici uspješniji u zadovoljenju te psihološke potrebe. Osobine ličnosti u drugom koraku analize također značajno doprinose objašnjenju zadovoljenja potrebe za kompetentnosti, pri čemu se posebno izdvajaju savjesnost i intelekt. U sljedećem su koraku analize uvedene varijable motivacije koje značajno doprinose objašnjenju zadovoljenja potrebe za kompetentnošću, pri čemu su i intrinzična i ekstrinzična motivacija značajni prediktori. Konačno, u posljednjem koraku analize uvedena je varijabla samoefikasnosti koja se također pokazala prediktivnom za zadovoljenje ove psihološke potrebe. Sve varijable zajedno objašnjavaju 45% varijance kriterija, a značajni samostalni prediktori u posljednjem su koraku intelekt, intrinzična motivacija i samoefikasnost. To znači da su oni učenici i studenti klavira koji su otvoreniji novim iskustvima, visoko intrinzično motivirani te se procjenjuju visoko samoefikasnima ujedno uspijevaju u većoj mjeri i zadovoljiti svoju potrebu za kompetentnošću. Ovi rezultati potvrđuju kako je unutrašnja ili autonomna motivacija učenika i studenata važna za zadovoljenje psihološke potrebe za kompetentnošću, što odgovara postavkama teorije samodeterminacije. Nadalje, visoka uvjerenja o samoefikasnosti doprinose zadovoljenju ove psihološke potrebe jer takvi učenici i studenti obično ulažu više napora, predaniji su vježbanju te sebi postavljaju više izazove, a sve to im omogućuje da se osjećaju uspješnijima, odnosno da zadovolje tu potrebu. Posljedično, time usavršavaju svoje glazbene sposobnosti i vještine, što im pomaže ostvarivanju dobrih rezultata i omogućava zadovoljenje potrebe za

kompetentnošću. Konačno, može se zaključiti kako otvorenost novim iskustvima i intelekt kao osobina ličnosti značajno doprinose objašnjenju zadovoljenja potrebe za kompetentnošću, zato što otvorenost, koja podrazumijeva kreativnost, originalnost, traganje za novim izazovima i sl., učenicima/studentima klavira pruža više prostora za realizaciju svojih glazbenih sposobnosti i vještina. Ranija istraživanja, provedena u radnom kontekstu, također su uputila na značajnu povezanost između potrebe za kompetencijom i otvorenosti novim iskustvima (Van den Broeck i sur., 2016).

U prvom su koraku analize s potrebom za povezanošću kao kriterijem (Tablica 20) uvedene varijable spola i dobi, pri čemu se mlađa dob pokazala važnom za zadovoljenje ove potrebe. Osobine ličnosti, uvedene u drugom koraku analize, značajno su doprinijele objašnjenju varijance kriterija, pri čemu se, očekivano, ugodnost pokazala najvažnijom od osobina ličnosti. Podrška roditelja uvedena u sljedećem koraku analize nije značajno doprinijela objašnjenju kriterija. Motivacija je povećala udio objašnjene varijance kriterija za dodatnih 6 posto, pri čemu je jedino amotivacija ostvarila značajan (negativan) koeficijent. U posljednjem koraku analize samoefikasnost nije povećala udio objašnjene varijance kriterija pa je moguće zaključiti kako odabrani prediktorski set varijabli objašnjava ukupno 17 posto varijance, pri čemu su značajni prediktori zadovoljenja potrebe za povezanošću mlađa dob, ugodnost i izostanak amotivacije. Moguće je da se mlađi sudionici istraživanja procjenjuju više povezanima s vršnjacima u glazbenoj školi nego što je to slučaj sa studentima, odnosno da je starijim učenicima/studentima glazbe teže zadovoljiti potrebu za povezanošću u kontekstu glazbene škole/akademije. Moguće je i da učenici mlađe dobi (osnovnoškolski uzrast) više podržavaju nastavnike zbog osjetljive razvojne dobi učenika, što doprinosi njihovom osjećaju povezanosti i zadovoljenju te potrebe. Kada je riječ o osobini ličnosti – ugodnosti kao prediktoru zadovoljenja ove potrebe, rezultati upućuju na zaključak da je ugodnost značajna odrednica zadovoljenja potrebe za povezanošću. Logično je da učenici/studenti klavira koji postižu više rezultate na osobini ugodnosti imaju kvalitetnije socijalne odnose u glazbenoj školi/na akademiji budući da je riječ o učenicima/studentima koji su skromniji, suradniji, topliji, ljubazniji i altruističniji (Costa i McCrae, 1992; Goldberg, 1990) te stoga skloniji stvaranju pozitivnih odnosa s drugima, što im u konačnici omogućuje uspješnije zadovoljavanje potrebe za povezanošću.

U Tablici 21. prikazani su rezultati koji se odnose na planove učenika za upis glazbene akademije. Analizirane su razlike između učenika koji sigurno planiraju upisati akademiju nakon srednje glazbene škole i onih koji su sigurni da neće upisati akademiju. Iz ove su analize izostavljeni oni učenici koji na pitanje o planovima za upis akademije nisu dali jasan odgovor već su još u procesu odlučivanja. Razlike između dviju skupina učenika utvrđene su u sljedećim varijablama: uspjehu u glazbenoj školi, uspjehu iz klavira, glazbenim natjecanjima, javnim nastupima, podršci roditelja, svim vrstama motivacije te samoefikasnosti. Drugim riječima, učenici koji planiraju i ne planiraju nastaviti glazbeno obrazovanje na akademiji razlikuju se u gotovo svim ispitanim varijablama, iz čega se može zaključiti da njihovi dosadašnji uspjesi, motivacija, samoefikasnost i podrška roditelja predstavljaju čimbenike važne za nastavak glazbenog obrazovanja.

*Tablica 21. Razlike između učenika koji sigurno neće upisati akademiju i koji sigurno planiraju upisati akademiju*

| | $C_{\text{ne planiraju}}$ | $C_{\text{planiraju}}$ | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Uspjeh u opće obrazovnoj školi | 4.00 | 5.00 | 1608.00 | -1.37 | .169 |
| Uspjeh u glazbenoj školi | 4.00 | 5.00 | 1205.00 | -3.46 | .001 |
| Uspjeh iz klavira | 4.00 | 5.00 | 745.00 | -5.92 | .000 |
| Natjecanja | .67 | 2.33 | 539.50 | -7.47 | .000 |
| Javni nastupi | 2.00 | 3.00 | 559.50 | -7.20 | .000 |
| Podrška roditelja | 4.00 | 4.00 | 1419.00 | -2.43 | .015 |
| Sreća | 5.00 | 5.25 | 1498.50 | -1.77 | .076 |
| Ekstraverzija | 3.30 | 3.40 | 1652.00 | -1.02 | .308 |
| Emocionalna stabilnost | 3.05 | 3.00 | 1799.50 | .30 | .763 |
| Ugodnost | 3.90 | 4.25 | 1075.50 | -3.82 | .000 |
| Savjesnost | 3.50 | 3.60 | 1601.50 | -1.26 | .206 |
| Intelekt | 3.70 | 4.00 | 1224.50 | -3.10 | .002 |
| Intrinzična motivacija | 5.00 | 6.13 | 532.50 | -6.41 | .000 |
| Ekstrinzična motivacija | 3.92 | 5.13 | 955.00 | -4.40 | .000 |
| Amotivacija | 1.75 | 1.25 | 1192.50 | 3.27 | .001 |
| Samoefikasnost | 3.71 | 4.00 | 926.00 | -4.54 | .000 |
| Autonomija | 3.75 | 4.00 | 1510.50 | -1.71 | .087 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Povezanost | 4.00 | 4.60 | 1219.50 | -3.13 | .002 |
| Kompetentnost | 3.60 | 4.10 | 1077.50 | -3.82 | .000 |

Proučavajući čimbenike koji utječu na motivaciju učenika klavira i njihove aspiracije za daljnji nastavak školovanja pokazalo se da veliki postotak učenika osnovne glazbene škole ne namjerava nastaviti glazbeno obrazovanje na akademiji, odnosno baviti se glazbeničkom profesijom u budućnosti (samo 17% ispitanika izjavilo je da sigurno namjerava upisati akademiju). Pokazalo se da učenici koji namjeravaju nastaviti glazbeno obrazovanje imaju veću podršku roditelja, ostvarili su bolje rezultate u glazbenoj školi (uspjeh, natjecanja, nastupi), više su motivirani (i intrinzično i ekstrinzično), ostvaruju više rezultate na dimenzijama ugodnosti i intelekta te se procjenjuju samoefikasnijima.

## 4.6. ZAVRŠNA RASPRAVA

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati neke osobne, obiteljske i motivacijske odrednice postignuća učenika i studenata klavira polazeći od teorije samodeterminacije s posebnim naglaskom na koncept akademske motivacije te koncept samoefikasnosti. Kako bi se ostvario navedeni cilj, provedeno je istraživanje na uzorku od 307 učenika i studenata klavira u Hrvatskoj. Iako je uzorak u istraživanju bio prigodan, a sudjelovanje dobrovoljno, s ciljem osiguranja što veće reprezentativnosti, u uzorak su bili uključeni studenti klavira četiriju visokih učilišta u Hrvatskoj (Split, Zagreb, Osijek, Pula) te učenici iz nekoliko većih gradova (Split, Zagreb, Rijeka) i ukupno pet srednjih glazbenih škola. Ovim istraživanjem, dakle obuhvaćena je cjelokupna populacija studenata klavira u Republici Hrvatskoj, dok su za uzorak učenika klavira odabrane osnovne i srednje glazbene škole koje imaju najviše učenika i najuspješnije su prema kriterijima sudjelovanja na regionalnim i državnim natjecanjima te upisima svojih maturanata na glazbene akademije.

U ovom će se dijelu rada sažeto prikazati glavni rezultati istraživanja, ponuditi njihova interpretacija u kontekstu polaznih teorijskih modela te navesti ograničenja postojećeg istraživanja, kao i smjernice za buduća.

Prvi problem istraživanja odnosio se na ispitivanje dobnih i spolnih razlika u mjerama postignuća, osobinama ličnosti, motivaciji, samoefikasnosti i obiteljskim značajkama među učenicima i studentima klavira. Rezultati su pokazali kako značajnijih spolnih razlika uglavnom nema dok su utvrđene neke očekivane razlike s obzirom na dob. Tu valja istaknuti razlike u motivaciji i samoefikasnosti, utvrđene, kako između skupine učenika i studenata, tako i unutar ta dva poduzorka. Iz dobivenih je rezultata moguće zaključiti kako je intrinzična motivacija, ukupno gledajući, izraženija kod studenata nego učenika (Tablica 15). Unutar poduzorka učenika, intrinzična je motivacija najviša kod učenika trećih razreda srednje škole, potom ostalih učenika srednje škole dok je najniža kod najmlađih učenika klavira – onih koji polaze peti i šesti razred osnovne škole (Tablica 10). Kod studenata nisu utvrđene značajne razlike ni u ukupnoj intrinzičnoj motivaciji niti u pojedinim vrstama intrinzične motivacije među studentima različitih godina te je moguće zaključiti da su studenti općenito visoko intrinzično motivirani za studiranje klavira.

Ekstrinzična motivacija ipak se ne razlikuje između dviju podskupina sudionika, a nije utvrđena ni razlika unutar studentskog poduzorka u izraženosti ekstrinzične motivacije s

obzirom na godinu studija. Kod učenika je ta razlika značajna između učenika različitih razreda pa su tako najviše ekstrinzično motivirani učenici prvog razreda srednje škole, potom drugog, slijede učenici šestog razreda, dok su najmanje ekstrinzično motivirani najmlađi učenici. Ovi rezultati pokazuju da ekstrinzična motivacija varira s obzirom na dob učenika, no postaje stabilna tijekom razdoblja studiranja. Valja naglasiti kako je usporedba izraženosti različitih vrsta motivacije pokazala da je intrinzična motivacija dominantna na cijelom uzorku, i to sve tri njezine komponente (Slika 4), koje se gotovo ne razlikuju, a slijedi ih bez značajne razlike identificirana ekstrinzična motivacija. Niže vrijednosti zabilježene su za introjeciranu motivaciju, još niže za eksternalnu, dok je amotivacija nisko izražena u obama poduzorcima. Ovi rezultate prate kontinuum samodeterminacije (Ryan i Deci, 2000), prema kojemu se motivacija kreće od amotivacije preko eksternalne, introjecirane, identificirane do intrinzične motivacije koja odgovara autonomnoj regulaciji ponašanja. Sudionici ovoga istraživanja visoko su intrinzično motivirani za bavljenje glazbom, što je i očekivano jer je posebnost glazbenog obrazovanja u tome što učenici moraju imati unutrašnju motivaciju za svakodnevno vježbanje instrumenta da bi bili uspješni. Palekčić (1995) je u svom ispitivanju motivacije na uzorku srednjoškolaca otkrio da je kod skupine učenika koji pohađaju glazbenu školu unutrašnja motivacija veća nego kod učenika srednjih općeobrazovnih škola. Ovi rezultati otkrivaju i potvrđuju da bavljenje glazbom pobuđuje visoku angažiranost. Učenici moraju istinski uživati u glazbenoj aktivnosti da bi bili uspješni i imali unutrašnje zadovoljstvo te da bi nastavili glazbeno obrazovanje. Glazba je stimulativna aktivnost, no budući da se radi o aktivnosti koja daje rezultate tijekom dužeg vremenskog perioda, upravo su interes, predanost i unutrašnja motivacija najvažniji čimbenici napretka i uspješnosti kod učenika i studenata glazbe.

Intrinzično motiviran učenik/student ulaže golem trud u školske i akademske aktivnosti, ustraje u njima jer je zainteresiran, oduševljen je proširivanjem i produbljivanjem znanja, vještina i vlastitih sposobnosti. Pojedinci koji se bave glazbom motivirani su da glazbu iskuse, a instrumentalisti, svirajući, na poseban način ulaze u bliži odnos s glazbom, što im pruža dublje iskustvo u odnosu na pojedince koji nisu uključeni u učenje glazbe. U unutrašnju motivaciju spada i afektivni odnos prema nastavi klavira, sadržaju i aktivnostima učenja, a učenik/student je motiviran ako je taj sadržaj zanimljiv i uzbudljiv, tj.predstavlja izazov, a tijekom nastave se osjeća ugodno. Pedagoško djelovanje bi za cilj trebalo imati stvaranje uvjeta u kojima će učenici/studenti razvijati i održavati visoku razinu intrinzične

motivacije kao primarnog čimbenika u napretku i uspješnosti učenika i studenata klavira. Intrinzična se motivacija i u ovom istraživanju pokazala važnom odrednicom uspješnosti.

Pri ispitivanju doprinosa osobnih i obiteljskih čimbenika motivaciji i samoefikasnosti u sviranju i vježbanju provedene su četiri hijerarhijske regresije (Tablica 18) koje su pokazale da osobine ličnosti u značajnoj mjeri određuju motivaciju učenika i studenata za sviranje klavira, pri čemu savjesnost značajno predviđa i unutarnju i vanjsku motivaciju i samoefikasnost, ugodnost i neuroticizam obiju vrsta motivacije, intelekt intrinzične motivacije i samoefikasnosti, dok je introverzija značajan prediktor samo intrinzične motivacije. Savjesnost predstavlja jednu od najvažnijih crta ličnosti glazbenika i bez nje nema visokog nivoa glazbene uspješnosti, a opisuju je uporan rad, marljivost te svakodnevno vježbanje instrumenta. Kod učenja klavira ova osobina je jako važna za glazbenu uspješnost jer je kod savjesnih osoba izražen veći osjećaj dužnosti, veći je motiv postignuća te je veća ustrajnost, što je osobito važno kod svakodnevnog dugotrajnog vježbanja sviranja instrumenta. Upornost, disciplina u svakodnevnom radu, marljivost i savjesnost ključni su za uspješnost sviranja klavira te je važno da nastavnik klavira prepozna i razvija kod učenika upravo ove osobine što posljedično utječe i na motivaciju. Iz ovoga je moguće zaključiti da struktura osobnosti budućih glazbenika predstavlja važan motivacijski čimbenik, što može biti vrlo važno pri odlučivanju o nastavku glazbenog obrazovanja, a pomaže u razumijevanju motivacije budućih glazbenika, s obzirom na to da je ona očito dijelom određena i samom strukturom ličnosti glazbenika. Introverti su više intrinzično motivirani vjerojatno zato što su usmjereniji na sebe i svoje unutrašnje motivacijske procese, većinu vremena provode u samostalnom radu obavljajući svoje zadatke posvećujući se svom osobnom napretku.

Rezultat prema kojem je neuroticizam prediktivan za višu razinu obiju motivacija moguće je objasniti time što su mladi glazbenici, koji su po strukturi nestabilniji, vjerojatno i više zabrinuti zbog svog napretka u sviranju, opterećeniji rezultatima vježbanja i sviranja, moguće i anksiozniji, što pak povećava intenzitet motivacije za sviranjem i vježbanjem s kojim su vjerojatno češće manje zadovoljni u odnosu na one stabilnije strukture. U svakom slučaju, valjalo bi u narednim istraživanjima upravo pokušati razjasniti taj odnos između nestabilnosti i motivacije budući da nije bio očekivan, a i s obzirom na to da ni rezultati drugih istraživanja glazbenika nisu zabilježili ovakav rezultat. Upravo suprotno, emocionalna se stabilnost u ranijim istraživanjima pokazala važnim prediktorom uspješnosti na različitim uzrastima pa su tako, primjerice, Radoš i sur. (2003) u skupini učenika

osnovnoškolske dobi utvrdili važnost emocionalne stabilnosti, relaksiranosti, nezavisnosti i samopouzdanja za uspješnost. Ovi rezultati potvrđuju saznanja koja su bitna i u klavirskoj pedagogiji osnovnoškolskog uzrasta. U ovoj fazi glazbenog obrazovanja nastavnici moraju jačati učeničko samopouzdanje i nezavisnost, kao i emocionalnu stabilnost što je od osobite važnosti za daljnje obrazovanje i glazbenu uspješnost kod srednjoškolskog uzrasta.

Od ostalih varijabli, treba istaknuti da je podrška roditelja, uz kontrolu spola, dobi, demografskih značajki obitelji i osobina ličnosti sudionika, značajan prediktor i samoefikasnosti i intrinzične motivacije, što je svakako značajan rezultat ako se uzme u obzir da su intrinzična motivacija i samoefikasnost neke od glavnih odrednica i postignuća i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira što je utvrđeno i ovim istraživanjem (Tablica 19).

Nakon što je utvrđeno da osobine ličnosti, kao i neke obiteljske odrednice (obrazovanje oca za samoefikasnost ili podrška roditelja za intrinzičnu motivaciju i samoefikasnost) imaju važnu ulogu u motivaciji i samoefikasnosti učenika i studenata, analiziran je doprinos motivacije i samoefikasnosti postignućima učenika i studenata koji su operacionalizirani kroz uspjeh iz klavira, opći uspjeh u srednjoj glazbenoj školi/akademiji, sudjelovanjima i nagradama na natjecanjima te javnim nastupima. Rezultati su pokazali da su za školsko/akademsko glazbeno postignuće, uz kontrolu osobnih, demografskih i obiteljskih obilježja, značajni prediktori intrinzična motivacija te samoefikasnost u sviranju i vježbanju (Tablica 19). Zanimljivo je da je za postignuća, izražena sudjelovanjem i nagradama na natjecanjima te javnim nastupima, značajan prediktor razina obrazovanja oca, pri čemu učenici/studenti čiji otac ima višu razinu obrazovanja češće sudjeluju na domaćim/međunarodnim natjecanjima osvajajući više nagrada te češće sudjeluju na različitim javnim nastupima. U klavirskoj pedagogiji natjecanja predstavljaju uspješnost naprednog tipa jer su klaviristi najmnogobrojniji instrumentalisti pa je i konkurencija velika. U pravilu na natjecanjima sudjeluju samo najnadareniji učenici čije rezultate (pogotovo prvonagrađene učenike) prate klavirski pedagozi još od najranijeg uzrasta. Postignuća na natjecanjima bitna su za daljnje školovanje, a na njima se na neki način "regrutiraju" mladi talenti, što podsjeća na sportska natjecanja, gdje je uloga oca također jako važna. Rezultati visoke razine obrazovanja oca učenika i studenata ovog istraživanja moguće je objasniti i ulogom oca u odgoju djece koja se tradicionalno vezuje uz kognitivne/intelektualne aktivnosti te obrazovna postignuća i aspiracije. I druga su istraživanja pokazala da je

obrazovanje oca značajan prediktor akademskih postignuća učenika kada je riječ o općeobrazovnim školama (Babarović i sur., 2009; Steinmayr, Dinger i Spinath, 2010; Chiu i sur., 2016). Moguće je da očevi s višom razinom obrazovanja postavljaju i viša očekivanja od svoje djece u akademskom smislu, a u kontekstu glazbenog obrazovanja upravo godišnji ispiti, natjecanja i javni nastupi predstavljaju najviši stupanj glazbenog postignuća.

Konačno, kako bi se istražilo doprinose li osobne, obiteljske i motivacijske značajke subjektivnoj dobrobiti učenika i studenata, provedene su četiri hijerarhijske regresije s varijablama subjektivne sreće te zadovoljenjem psiholoških potreba u srednjoj glazbenoj školi/na glazbenoj akademiji. Promatrajući sve analize zajedno, moguće je zaključiti kako su, očekivano, za subjektivnu sreću najvažnije osobine ličnosti sudionika (ekstraverzija, emocionalna stabilnost i ugodnost), dok se ponovno samoefikasnost pokazala značajnim prediktorom zadovoljenja potreba i za autonomijom i za kompetentnošću. Izostanak amotivacije prediktivan je za autonomiju i povezanost, što upućuje na zaključak da kod učenika/studenata koji nisu demotivirani postoji veća vjerojanost da će zadovoljiti te dvije psihološke potrebe u kontekstu glazbenog obrazovanja. Intrinzična motivacija značajan je prediktor potrebe za kompetentnošću koju očito uspješnije zadovoljavaju budući glazbenici koji su visoko intrinzično motivirani. I ovi se rezultati uklapaju u postavke teorije samodeterminacije jer naglašavaju važnost motivacije za zadovoljenje psiholoških potreba, pri čemu intrinzična, odnosno autonomna motivacija ima najvažniju ulogu.

S obzirom na pojavu ispisivanja učenika iz glazbenih škola i pitanja nastavka školovanja na glazbenoj akademiji, proučavane su razlike između onih učenika koji žele nastaviti školovanje i onih koji to ne žele. Manje od petine učenika iz ovoga istraživanja iskazalo je sigurnu namjeru nastavka glazbenog obrazovanja na najvišoj, akademskoj razini. Moguće je da je to posljedica preopterećenosti satnica i preobimnog nastavnog plana i programa pri pohađanju općeobrazovne i glazbene škole istovremeno, kao i nedostatka slobodnog vremena za vježbanje, a time i sporijeg napretka. Kad se govori o kurikulumu umjetničkih škola ovoj činjenici ne pridaje se dovoljna važnost, a talentiranim učenicima za glazbu ne posvećuje se potrebna pažnja. Tako postoje primjeri gdje čak i nadareni i najuspješniji učenici glazbene škole koji su perspektivni za glazbenu uspješnost, ali su uspješni i u nekim drugim poljima (školska natjecanja iz različitih predmeta, npr. Matematika, Hrvatski jezik, Engleski jezik, Geografija…) radije nakon osnovnoškolskog obrazovanja odabiru samo gimnazijsko obrazovanje ili neke druge opće-obrazovne programe srednjih škola. U novije

vrijeme srednjoškolci pri izboru fakulteta često biraju atraktivna zanimanja koja donose veća primanja i na suvremenom tržištu rada omogućavaju brzo zaposlenje, pri čemu važnu ulogu imaju i roditelji. Ipak, promatrajući razlike između učenika koji svakako planiraju nastavak glazbenog obrazovanja na akademskoj razini i onih koji su sigurni u završetak formalnog glazbenog obrazovanja na kraju srednje glazbene škole, moguće je uočiti da se te dvije skupine razlikuju u nizu varijabli, kako onih vezanih uz klavirska postignuća, tako i u osobinama ličnosti, motivaciji, ali i podršci roditelja. Naime, osim što sudionici koji su sigurni u nastavak glazbenog obrazovanja ostvaruju više rezultate na dimenzijama intelekta i ugodnosti, također procjenjuju višom podršku roditelja u bavljenju glazbom te su više i ekstrinzično i intrinzično motivirani, procjenjuju se samoefikasnijima te u većoj mjeri zadovoljavaju svoje psihološke potrebe – kompetentnost i povezanost u kontekstu glazbene škole. To znači da odrednice odustajanja, odnosno nastavka glazbenog obrazovanja treba tražiti i u osobnim značajkama polaznika, njihovoj motivaciji, ali i obiteljskoj podršci koja se u ovom istraživanju pokazala važnom za cijeli niz varijabli.

I druge studije pokazuju važnost i utjecaj roditeljske podrške. Mc Pherson i Davidson (2006) tako potvrđuju da podrška obaju roditelja ima utjecaj na jačanje dječjeg samopouzdanja, motivacije i uživanja. Također, Howe i Sloboda (1991) iznose važnost stabilnih obitelji gdje se učenje odvija bez vanjskog pritiska ili briga, što rezultira većom uspješnošću djece u školi. Roditelji bi trebali organizirati obveze učenika i objasniti im važnost uloge vježbanja koje se odvija kod kuće, kada nastavnik nije prisutan. Oni moraju osigurati uvjete rada kod kuće (kvalitetan instrument i miran prostor za vježbanje) što u praksi u današnje vrijeme i nije čest slučaj. Učenici nerijetko vježbaju na neadekvatnim istrumentima kao što su sintesajzer, električni klavir i slično. Vježbanje instrumenta trebalo bi tijekom vremena prerasti u važnu i ugodnu aktivnost između mnogih aktivnosti koje svakodnevno obavljaju. No, prilikom učenja roditelji se mogu približiti svojom brižnošću, ljubavlju i strpljenjem, a nikako pritiscima. Zato bi bilo dobro da su na samom početku učenja roditelji uključeni u početnu nastavu čak i prisustvovanjem na satovima klavira ako su djeca mlađe dobi (6-8 godina). Zaključno se može reći da je od izuzetne važnosti uključivanje roditelja u glazbeno obrazovanje djeteta s ciljem njihovog boljeg upoznavanja rada u glazbenim školama, djetetovih interesa i mogućnosti, kao i njegovanje partnerskih odnosa između roditelja i glazbenih škola (nastavnika). Time je moguće poboljšati uvjete stvaranja i njegovanja učenikovih aspiracija za bavljenje glazbom, kao i razvijanja motivacije.

***

Prije zaključka treba se osvrnuti na doprinos ovoga istraživanja ( i njegove nedostatke) koji bi mogli poslužiti kao smjernice budućim istraživanjima u ovom području. S obzirom da na prostoru hrvatskog glazbenog obrazovanja ima vrlo malo istraživanja koja bi se bavila odrednicama glazbene uspješnosti, ovo istraživanje doprinosi tom području na slijedeća četiri načina.

Prvo, istraživanje je rezultiralo nekim spoznajama koje pružaju uvid u ključne odrednice glazbene uspješnosti budućih klavirista, ali i ulogu motivacijskih čimbenika u uspješnosti i dobrobiti mladih glazbenika. Rezultati potvrđuju da je glazbena uspješnost budućih klavirista složen ishod kojeg određuje niz osobnih, motivacijskih i obiteljskih čimbenika što pruža veliki prostor za unaprijeđenje pedagoške prakse i pristupa mladim glazbenicima. Uz stručne kompetencije nastavnika, važan je i psihološki pristup u prepoznavanju individualnih razlika (načini na koji učenici uče, učenička dob, samoregulacija učenja, faze motivacije i demotivacije, osobni interesi). Također, u instrumentalnoj pedagogiji stalno se isprepliću proces učenja i daljnjeg podučavanja, pa je od izuzetne važnosti predviđanje napretka i uspješnosti u tehničkoj i interpretativnoj vještini sviranja. Potrebno je naglasiti da didaktički postupci nastavnika te odabir programa u pojedinim fazama razvoja umijeća sviranja klavira imaju neposredan utjecaj na potrebno vrijeme napredovanja i samu kvalitetu procesa učenja. Samoefikasnost u sviranju i vježbanju pokazala se vrlo snažnim prediktorom i glazbenih postignuća budućih klavirista, ali i zadovoljenja psiholoških potreba u glazbenoj školi/akademiji, što upućuje na potrebu jačanja upravo tog segmenta učenika i studenata glazbenika, a u čemu bi veću ulogu mogla imati glazbena škola/akademija, odnosno nastavnici koji individualno rade s budućim glazbenicima. Naučiti učenike kako samostalno vježbati jedan je od ključnih elemenata same nastave klavira i ako učenici pravovremeno ovladaju upravo ovom vještinom i postanu samostalni, napredak u sviranju bit će veći, a time će rasti i motivacija. Jedna od ključnih odrednica samoefikasnosti je povratna informacija okoline, odnosno poruke koje pojedinac dobiva od važnih drugih osoba (Bandura, 1997) pa bi u tom smislu nastavnici glazbe mogli imati važniju ulogu u osnaživanju i jačanju uvjerenja o samoefikasnosti učenika i studenata.

Drugo, za potrebe istraživanja adaptirani su ili konstruirani novi mjerni instrumenti koji se mogu koristiti i u istraživanjima budućih klavirista, ali i šire, u istraživanjima koja uključuju mlade glazbenike različitih profila. Novi konstruirani upitnik o samoefikasnosti učenika i

studenata klavira, sastavljen prema vodiču za sastavljanje upitnika o samoefikasnosti (Bandura, 2006), predstavlja neposredan doprinos za buduća istraživanja o samoefikasnosti učenika i studenata, instrumentalista u glazbenim školama i na glazbenim akademijama.

Treće, ovo je prvo istraživanje koje je pokušalo ispitati motivacijske i osobne odrednice postignuća i dobrobiti budućih klavirista u kontekstu teorije samodeterminacije. Rezultati su pritom uglavnom potvrdili vezu između intrinzične motivacije i glazbene (klavirske) uspješnosti te vezu između amotivacije i nemogućnosti zadovoljenja psiholoških potreba u kontekstu glazbenog obrazovanja, odnosno vezu između intrinzične motivacije i zadovoljenja potrebe za kompetentnošću u glazbenoj školi, odnosno na glazbenoj akademiji.

Konačno, istraživanje i njegovi rezultati otvorili su neka nova istraživačka pitanja što se posebno odnosi na razvojni tijek motivacije u dugogodišnjem glazbenom obrazovanju, potom, odnos između emocionalne stabilnosti i motivacije mladih glazbenika te dubljeg razumijevanja mehanizama koji su u podlozi odnosa između ličnosti, motivacije i samoefikasnosti te uspjeha u glazbenom obrazovanju. U narednim bi istraživanjima također valjalo detaljnije istražiti doprinos i ulogu nastavnika, kao čimbenika uspješnosti učenika i studenata klavira, što nije zahvaćeno ovim istraživanjem, kao i strategije podučavanja na različitim razinama glazbenog obrazovanja.

# 5. ZAKLJUČAK

1. Učenici i studenti klavira značajno se razlikuju u nekim osobinama ličnosti i motivacijskim varijablama. Kada je riječ o osobinama ličnosti, studenti su, u odnosu na učenike, ugodniji, savjesni i otvoreniji novim iskustvima. S obzirom na motivaciju, osim što su studenti u odnosu na učenike intrinzično motiviraniji za sviranje klavira, ostvaruju i više rezultate na identificiranoj ekstrinzičnoj motivaciji. Studenti se u odnosu na učenike procjenjuju i samoefikasnijima te u većoj mjeri uspijevaju na glazbenoj akademiji zadovoljiti potrebu za kompetentnošću nego što to uspijevaju učenici u srednjoj glazbenoj školi. S druge strane, učenici su u odnosu na studente uspješniji u zadovoljenju potreba za autonomijom i povezanošću.

   Na razini poduzorka učenika nisu utvrđene značajne razlike u varijablama postignuća niti motivaciji. Učenice su, u odnosu na učenike, uspješnije u zadovoljenju potrebe za autonomijom. Na razini poduzorka studenata, u većini varijabli postignuća (izuzev uspjeha u srednjoj školi) nisu pronađene razlike s obzirom na spol. Studentice su, u odnosu na studente, procijenile podršku roditelja višom, kao i svoju intrinzičnu motivaciju s iskustvom kao izvorom motivacije. Kada je riječ o dobnim razlikama, stariji studenti procjenjuju podršku roditelja višom od mlađih.
2. Osobine ličnosti i neke obiteljske varijable pokazale su se značajnim prediktorima motivacije i samoefikasnosti učenika i studenata klavira. Značajni prediktori intrinzične motivacije su emocionalna stabilnost, ugodnost, savjesnost, intelekt te podrška roditelja, pri čemu su intrinzično motiviraniji oni učenici i studenti koji su manje emocionalno stabilni, ugodniji i savjesniji, otvoreniji novim iskustvima te procjenjuju podršku roditelja većom. Značajni prediktori ekstrinzične motivacije su ekstraverzija, emocionalna stabilnost, ugodnost, savjesnost i glazbenik u obitelji, pri čemu su ekstrinzično motiviraniji oni koji su manje emocionalno stabilni, ugodniji i savjesniji te koji u obitelji imaju profesionalnog i/ili amaterskog glazbenika. Značajni prediktori amotivacije su niža savjesnost i manja podrška roditelja. Značajni prediktori samoefikasnosti su dob, savjesnost, intelekt, obrazovanje oca i podrška roditelja, pri čemu se samoefikasnijima procjenjuju stariji, savjesniji i

otvoreniji novim iskustvima, oni čiji otac ima višu razinu obrazovanja te oni koji procjenjuju podršku roditelja većom.

3. Značajni prediktori uspjeha u sviranju klavira su introverzija, savjesnost, glazbenik u obitelji, intrinzična motivacija i samoefikasnost. Veći uspjeh iz klavira ostvaruju introverti, manje savjesni, bez glazbenika u obitelji, intrinzično motiviraniji te oni koji se procjenjuju samoefikasnijima. Za opći uspjeh u glazbenoj školi/akademiji značajnim su se prediktorima izdvojile varijable glazbenik u obitelji, podrška roditelja, intrinzična motivacija i samoefikasnost. Bolji opći uspjeh ostvaruju učenici i studenti koji nemaju glazbenika u obitelji, procjenjuju podršku roditelja višom, više su intrinzično motivirani te se procjenjuju samoefikasnijima. Za sudjelovanje i nagrade na natjecanjima samo su se dvije varijable izdvojile kao značajni prediktori, i to starija dob te viša razina obrazovanja oca. Konačno, sudjelovanje u javim nastupima moguće je objasniti starijom dobi sudionika, višom razinom obrazovanja oca, višom podrškom roditelja te višom percipiranom samoefikasnošću.
4. Subjektivnu sreću kao komponentu subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira moguće je objasniti osobinama ličnosti, dok se ostale varijable nisu pokazale prediktivnima. Pri tome su sretniji oni učenici i studenti koji ostvaruju više rezultate na emocionalnoj stabilnosti, ekstraverziji i ugodnosti. Zadovoljenju potrebe za autonomijom doprinosi mlađa dob, manja razina amotivacije te viša percipirana samoefikasnost. Samoefikasnost je, uz intrinzičnu motivaciju i intelekt značajan prediktor i zadovoljenja potrebe za kompetentnošću dok je zadovoljenje potrebe za povezanošću moguće objasniti mlađom dobi, višom razinom ugodnosti i nižom razinom amotivacije.

# 6. LITERATURA


1. Adamek, K. (1997). Singen: Die eigentliche Muttersprache des Menschen. Empirische Befunde und Vorsclage zur Musikerziehung. *Musikforum,* 33 (86), 23-31.
2. Altares, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje.* Beograd: Mali Nemo.
3. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology,* 8 , 21-277.
4. Anderman, L. H. i Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 21-37.
5. Anderman, E. M. i Wolters, C. (2006.). Goals, Values and Affect. U: P. Alexander i P. Winne (ur.), *Handbook of Educational Psychology* (str. 369-390). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
6. Antić, S. (1993). Europske razvojne perspektive. U: S.Antić (ur.), *Školstvo u svijetu: komparativna analiza hrvatskog i europskog školstva* (str.13-30). Zagreb: HPKZ.
7. Asmus, E. P. (1986). Student beliefs about the causes and failure in music: Study of achievement motivation. *Journal of research in Music Education,* 34, 262-278.
8. Asmus, E. P. (1987). Sixth-graders Achievement motivation. Their Views of Succes and Failure in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 86, 71-85.
9. Asmus, E. P. (1989). The Effect of music teachers on students motivation to achieve in music. *Canadian Journal of Research in Music education,* 30, 14-21.
10. Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
11. Atkison, J. W. i Raynor, J. O. (1978). *Personality, motivation and achievement* (pp. 143-197). Washington, DC: Hemisphere.
12. Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5), 673-695.
13. Bačlija-Sušić, B. (2010). Različni metodični pristopi pri pouku klavirja in storilnostna motivacija učencev. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani,* 14, 29-53.

14. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review,* 84 (2), 191-215.
15. Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychology,* 37 (2), 122-147.
16. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thouth and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
17. Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes,* 50, 248-287.
18. Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist,* 28 (2), 117-148.
19. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control.* New York: Freeman.
20. Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales.* In: F. Pajares i T. Urden (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.307-337). Greenwich. Ct: Information Aye Publising.
21. Bangert, M i Schlaug, G. (2006). Specializion of the specialized in features of external human brain morphology. *Europian Yournal of Neuroscience,* 24, 1832-1834.
22. Barry, N. (1990). The effects of different practice techniques upon technical accuracy and musicality in student instrumental music performance. *Research Perspectives in Music Education,* 44 (1), 4-8.
23. Beck, C. R. (2003). *Motivacija: teorija i načela.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
24. Bloom, D. S. (1985). *Developing talent in young people.* New York: Ballantaine Books.
25. Bogunović, B. (1995). *Motivacijske karakteristike učenika srednje muzičke škole (magistarska teza).* Beograd: Filozofski fakultet.
26. Bogunović, B. (2004). *Socijalnopsihološki činioci muzičke uspješnosti (doktorska disertacija).* Beograd: Filozofski fakultet.
27. Bogunović, B. (2008). *Muzički talent i uspješnost.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
28. Bogunović, B. (2012). Personality of musicians: Age, Gender and Instrumental Group differences. U: E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis i K. Pastiadis (ur.), *Proceedings of the 12th International Conference on music perception and cognition* (pp.120-121). Greece: Thessaloniki.

29. Bratko, D. (2008). *Psihologija (udžbenik za gimnazije).* Zagreb: Profil.
30. Brown, G. (1998). Što učenje sve uključuje? U: C. Desforges (Ur.), *Uspješno učenje i poučavanje* (str. 17-36). Zagreb: Educa.
31. Browning, B. (2017). *An Orientation to Musical Pedagogy: Becoming a Musician-Educator*. Oxford: Oxford University Press.
32. Butkovic, A., Ullén, F. i Mosing, M. A. (2015). Personality related traits as predictors of music practice: Underlying environmental and genetic influences. *Personality and Individual Differences*, 74, 133-138.
33. Carli, M., Delle Fave, A. i Massimini, F. (1988). The quality of experience in the flow channels: Comparison of Italian and U.S. students. U: M. Csikszentmihalyi i I. S. Csikszentmihalyi (Ur.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (str. 288-306). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
34. Cattell, R. (1978). *Naučna analiza ličnosti.* Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
35. Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37 (4), 319-338.
36. Chiu, J., Economos, J., Markson, C., Raicovi, V., Howell, C., Morote, E.S. i Inserra, A. (2016). Which Matters Most? Perceptions of Family Income or Parental Education on Academic Achievement. *New York Journal of Student Affairs*, 16 (2). Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/275351286_Which_matters_most_Perceptions_of_family_income_or_parental_education_on_academic_achievement [pristupljeno travanj 2019].
37. Clark, M. H. i Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20 (1), 19-24.
38. Costa, P. T. i Mc Crae, R. R. (1980). Influence of ekstraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
39. Costa, P. T. i Mc Crae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and the NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

40. Costa, P., Terracciano, A. i Mc Crae, R.R. (2001). Gender Differences in Personality Traits Across Cultures: Robust and Surprising Findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (2), 322-331.
41. Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrate review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
42. Craske, M. G. i Craig, K. (1984). Musical performance anxiety: The three systems model and self-efficacy theory. *Behavioral Research Therapy*, 22, 267-280.
43. Crede, M. i Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165.
44. Creech, A. i Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, 20 (1), 29-44.
45. Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
46. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
47. Davidson, J. W. i Borthwick, S. J. (2002). Family dynamics and family scripts: A case study of musical development. *Psychology of music*, 30 (1), 121-136.
48. Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A. i Howe, M. J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.
49. Davidson, J. W., Moore, D. G. , Sloboda, J. A. i Howe, M. J. A. (1998). Characteristic of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 141-160.
50. Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, exstrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), 113-120.
51. Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self- Determination in Human Behavior*. New York: Plenum. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7.
52. Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

53. Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-183.
54. Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
55. Diener, E. i Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological science*, 13 (1), 81-84.
56. Diener, E., Lucas, P. E. i Larsen R. J. (2003). Measuring positive emotions. In: C. R. Snyder i S. J. Lopez (Eds.), *The Handbook of positive psychological assessment* (str. 201-208). Washington, DC: American Psychological Association.
57. Duke, R. A. (1999). Teacher and student behavior in Suzuki string lessons. Result from the International Research Symposium on Talent Education. *Journal of Research in Music Education*, 47, 293-307.
58. Duke, R. A. (2000). Measures of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 1- 48.
59. Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
60. Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: how praise models students believes, motivation and performance (in suprising ways) U: J. Aronson (ur.), *Improving academic achievement. Impact of psychological factors in education* (str. 37-59). Amsterdam: Academic Press.
61. Dweck, C. i Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
62. Eccles, J. S. i Wigfield, A. (2002.). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
63. Easterlin, R. A. (2001). Income and Happiness: Towards a Unified Theory. *The Economic Journal*, 111 (4), 465-484.
64. Elliot, E. S. i Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.
65. Elliot, A. J. i Pekrun, R. (2007). Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance achievement motivation. U: P. A. Schutz i R. Pekrun (ur.), *Educational psychology series. Emotion in education* (str. 57-73). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.

66. Ericsson, K. A. (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. U: H. Jorgensen i A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect?Current theory and research on instrumental music practice* (str. 9-51). Oslo: Norges musikkhogskole.
67. Ericsson, K. A., Krampe, R. T. i Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
68. Eysenck, H. J. (1992). Four ways five factors are not basic. Personality and Individual Differences, *Journal of psychology,* 3 (6), 667-673.
69. Eysenck, H. J. (1998). *Dimensions of personality*. New Brunswick: Transaction Publishers.
70. Feist, G. J. (1999). Personality in scientific and artistic creativity. U: R. J. Stenberg (ur.), *Handbook of creativity* (pp.273-296). Cambridge: Cambridge University Press.
71. Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance.* Stanford, CA: Stanford University Press.
72. Flouri, E. i Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26 (1), 63-78.
73. Franceschi, I. (2015). Motivacija učenika klavira u Glazbenoj školi „J. Hatzea" u Splitu. *Tonovi, časopis glazbenih i plesnih pedagoga,* 66, 83-94.
74. Franceschi, I. (2016). Motivacija učenika klavira u glazbenim školama Splitsko-dalmatinske županije. *Tonovi,časopis glazbenih i plesnih pedagoga, 67,130-141.*
75. Fulgosi, A. (1997). *Psihologija ličnosti. Teorije i istraživanja.* Zagreb: Školska knjiga.
76. Furlan, I. (1990). *Psihologija poučavanja.* Zagreb: Školska knjiga.
77. Gagne, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pegnato and Birch' s (1959) Study of the Effectiveness and Efficiency of Various identifications Techniques. *Gifted Child Quenterly*, 38 (3), 124-126.
78. Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and authonomy orientation in prosocial behavior engagement. Motivation and emotion. *Journal of psychology*, 27, 199-223.
79. Gagne, M. i Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 331-362. doi: 10.1002/ job.322

80. Ginsburg, G. S. i Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/ extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child development* 64, 1461-1474.
81. Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216–1229.
82. Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five-Factors structure. *Psychological Assessment*, 4 (1), 26-42.
83. Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. U: I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt i F. Ostendorf (Eds.), *Personality Psychology in Europe* (pp.7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
84. Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija.* Zagreb: Mozaik knjiga.
85. Greenhaus, J. H. (2003). Career Dynamics. U: I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Volume 12-Industrial and organizational psychology* (pp. 519-540). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
86. Gregurović, M. i Kuti, S. (2010). Učinak socio-ekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku* 17, 179-196.
87. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. i Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis.* Edinburgh: Pearson New International Edition.
88. Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and drop out in instrumental tution. *Psychology of Music*, 2 (2), 116-132.
89. Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musician:implications for education. *British Journal of Music Education,* 18 (1), 27-39.
90. Hallam, S. (2002). Musical motivation: Toward a model synthesizing the research. *Music Education Research*, 4 (2), 225-244.
91. Harnischmacher, C. (1994). Grundlegende Dimensionen progression und Entwicklungs stufen des Instrumentalen Ubens von Kindern und Jugendlichen. *Musikpedagogische Forschungsberichte*, 71-83. Augsburg. Germany: Wissner.
92. Harris, P. (2012). *The virtuoso teacher. The inspirational guide for instrumental and singing teachers.* London: Faber Music.

93. Hart, J. W., Stasson, M. F., Mahoney, J. M. i Story, P. A. (2007). The big five and achievement motivation: Exploring the relationship between personality and a two-factor model of motivation. *Individual Differences Research*, 5 (4), 267-274.
94. Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus exstrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17 (3), 300-312.
95. Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. U: H. Thomae (ur.), *Handbuch der psychologie* (str. 602-702). Gottingen, Germany: Hogrefe.
96. Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
97. Hodges, D. i Sebald, D. (2011). *Music in the Human Expirience. An introduction to Music Psychology*. New York: New York Press.
98. Hotchkiss, S. M. (1971). An investigation of relationships between personality characteristics and success in instrumental study. *Journal of Research in Music Education,* 19, 307-313.
99. Howe, M. J. A. i Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' Accounts of significant influences in their Early Lives. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8, 39-52.
100. Hrvatsko društvo glazbenih pedagoga (HDGPP)- broj članova. Dostupno na: https://www.hdgpp.hr/o-nama/dokumenti-clanovi (pristupljeno: kolovoz 2019.)
101. Iusca, D. (2012). Personality Traits and Music Performance Level of Undergraduate Students. U: R. Raducanu, N. Mastorakis, R. Neck, V. Niola i K. L. Ng (ur.), *Latest Advances in Acoustics and Music-Proceedings of the 13th WSEAS International Conference on Acoustis and Music: Theory and Applications, AMTA 12* (str.120-125). Romania: Iasi.
102. Jordan, A., Carlile, O. i Stack, A. (2008). *Aproaches to Learning: A guide for Teachers.* Berkshire: Open University Press.

100.Judge, T. A. i Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 797-807.

103. Jurić, D. (2004). *Neke strategije samoregulirajuće motivacije kao prediktor akademske prokrastinacije u školskom kontekstu. (Diplomski rad).* Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji.

104. Kasser, T. i Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial succes as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 80-87.
105. Kemp, A. E. (1981). The personality structure of the musicians. Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, 9 (1), 3-14.
106. Kemp, A. E. (1994). Aspects of Upbringing as Revealed in the Personalities of Musicians. *The Quarterly*, 5 (4), 34-41.
107. Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament: Psychology and personality of musicians.* New York: Oxford University Press.
108. Kemp, A. E. (1979). *The personality structure of composers and performing musicians (doctoral disertation).* Brighton: University of Sussex.
109. Kokotsaki, D. i Hallam, S. (2007). Higher education music student's perceptions of the benefits of partecipative music maling. *Music education Research*, 9 (1), 93-109.
110. Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 154 (4), 493-509.
111. Koludrović, M., Bubić, A. i Reić-Ercegovac, I. (2014). Self-efficacy and achievement goals as predictors of high-school students academic performance. *Školski vjesnik,* 64 (4), 579-602.
112. Komarraju, M., Karau, S. J. i Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences,* 19(1), 47-52.
113. Konaszkiewicz, Z. (2001). *Skice iz muzičke pedagogije.* Varšava: Glazbena akademija F. Chopina.
114. Kordić, I . i Kolak, M. (2014). *Veselo putovanje. Početnica za klavir.* Zagreb: Profil.
115. Krampe, R. T. i Ericsson, K. A. (1996). Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in young and older pianists. *Journal of Experemental Psychology*, 125 (4), 331-359.
116. Kršić, J. (1990). *Nastava klavira.* Beograd: Prosveta. Pro Musica.
117. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
118. Lacković Grgin, K. i Penezić, Z. (2018). *Ličnost: Razvojna-psihološka perspektiva.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

119. Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. i Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians-Understanding and Acquiring the Skills.* New York: Oxford University Press.
120. Lepper, M. R., Corpus, J. H. i Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 184–196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184.
121. Lipton, J. P. (1987). Stereotypes Concerning Musicians Within Symphony Orchestras. *Journal of Psychology*, 121 (1), 85-93.
122. Locke, A. E. (1968). *Toward a Theory of Task Motivation and Incentives.* Oxford: Oxford University Press.
123. Locke, A. E. i Latham, G. P. (2002). Building a practicaly useful theory of goal setting and task motivation. *American psychologist*, 57, 705-717.
124. Lynn, R. i Martin, T. (1997). Gender differences in Extraversion, Neuroticism and Psychoticism. *The Journal of Social Psychology*, 137 (3), 369-73.
125. Lyubomirsky, S. i Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicator Research*, 46, 137-155.
126. Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a Theory of Personal Investement. *Research on Motivation in Education*, 1, 115-144.
127. Manturzewska, M. (1990). A Biographical Study of the Life-Span Development. *Psychology of Music*, 18 (2), 112-139.

125. Maslow, A. H. (1976). *Motivacija i ličnost.* Beograd: Nolit.

126. Matz, R. i Šaban, L. (1986). *Osnovna škola za klavir.* Zagreb: Muzička naklada.

127. Mavrič, P. (2012). *Od prvog tona do nastupa.* Celje: Glazbena škola Celje.

128. Mc Clelland, D. C. (1955). Some social consequences of achievement motivation. In: M.R. Jones (Eds.), *Motivation and achievement* (pp. 34-60). Lincoln, USA: University of Nebraska Press.

129. Mc Clelland, D. C. (1985). How motives, skills and values determine what people do. *American Psychologist*, 40 (7), 812-825.
130. Mc Coach, D. B. (2002). The Underachievement of Gifted Students: What do we know and where do will go? *Giffted Child Quarterly*, 44 (3),152-170.

131. Mc Cormick, J. i Mc Pherson, G, E. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance. *Psychology of Music*, 31, 37-51.
132. Mc Crae, R. R. i Costa, P. T. (1991). Adding liebe und arbeit: The full five factor model and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227-232.
133. Mc Inerney, D. M., Roche, L.A., McInerney, V. i Marsh, H. W. (1997). Cultural perspectives on school motivation: The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34, 207-236.
134. Mc Pherson, G. E. (2000). Commitment and practice: Key ingrediens for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of Council for Research in Musical Education,*12 (1), 122-127.
135. Mc Pherson, G. E. (2003). The role of importance of person beliefs in music teaching and learning. In L. C. R. Yip, C. C. Lenny i W. T. Lou (Eds.), *Curriculum innovation in music* (pp. 10-15). Hong-kong: Department of creative arts. Institute of Education.
136. Mc Pherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37 (1), 91-100.
137. Mc Pherson, G. E. i Mc Cormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in music. *Research Studies in Music Education*, 15 (1), 31-39.
138. Mc Pherson, G. E. i Mc Cormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34, 332-336.
139. Mc Pherson, G. E. i Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. Mc Pherson (Eds.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 331-351). Oxford: Oxford University Press.
140. Mc Pherson, G. E. i O' Neill, S. A. (2010). Students motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32 (2), 1-37.
141. Mc Pherson, G. E. i Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Childrens Musical Practice. *Music Education Research*, 3, 169-186.
142. Mihalj, M. (2010). Razlike u osobinama ličnosti s obzirom na glazbeno obrazovanje ispitanika, instrument koji sviraju i spol. *Tonovi-časopis glazbenih pedagoga,* 56, 46-60.

143. Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. A. i Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of child and family studies*, 16, 39-47.
144. Mioč, D. (1999). *Početnica za klavir.* Zagreb: Muzička biblioteka.
145. Mlačić, B. i Goldberg, L. R. (2007). An Analysis of a Cross-Cultural Personality Inventory: The IPIP Big-Five-Factor Markers in Croatia. *Journal of Personality Assessment*, 88(2), 168-177.
146. Mlačić, B., Milas, G. i Kratohvil, A. (2007). Adolescent Personality and Self-Esteem-An Analysis of Self-Reports and Parental-Ratings. *Društvena istraživanja*, 16 (1-2), 216-236.
147. Motte-Haber, H. (1990). *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
148. Muller, F. H., Palekcic, M., Beck, M. i Wanninger, S. (2006). Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. *Review of Psychology*, 13 (2), 75-86.
149. Murray, H. A. (1999). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
150. *Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene i osnovne plesne škole*. MZOŠ (2006). Zagreb: HDGPP.
151. Neuhaus, H. (2000). *O umjetnosti sviranja klavira.* Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu.
152. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
153. Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32, 418-431.
154. Nikolajev, A. (1976). *Početnica za klavir.* Kiev, Ukrajina: Fortepiano.
155. Noar, S. M., Anderman, E. M., Zimmerman, R. S. i Cupp, P. K. (2005). Fostering Achievement Motivation in Health Education. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 16 (4), 59-76.
156. Novak, J. D. (2001). *L' apprendimento significativo.* Gardolo, Italia: Erickson.
157. O' Neill, S.A. i McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Purncutt i G.E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp. 31-46). Oxford: Oxford University Press.

158. Opsal, S. K. (2013). Competition and axtrinsic motivation in the band classroom: A review of literature and suggestions for educational practice. *Honors Program Theses*, 13. Preuzeto s: http//scholarworks.uni.edu/hpt/13.
159. Pahljina-Reinić, R. i Mukić, M. (2015). Ciljne orijentacije studenata i prilagodba na studij. *Psihologijske teme*, 24 (3), 543-556.
160. Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
161. Pekić, J. (2008). Inteligencija i osobine ličnosti kao prediktori uspešnosti muzički darovitih srednjoškolaca. *Primjenjena psihologija*, 2 (1), 75-91.
162. Pekrun, R. (2006). The control – value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
163. Perelman, N. (1995). *Na satu glasovira.* Zagreb: Area.
164. Pervin, L. A., Cervone, D. i John, O. P. (2008). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja.* Zagreb: Školska knjiga.
165. Peters, M., Laeng, B., Lathman, K., Jackson, M., Zaiyovna, R. i Richardson, C. (1995). A redrawn Vandenberg and Kuse Mental Rotations Test: Different Versions and Factors That Affect Performance. *Brain and cognition*, 28, 39-58.
166. Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 459-470.
167. Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. i McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire* (*MSLO)- Technical Report No. 91-b-004.* Ann Arbar, MI: University of Michigan.
168. Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five –Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-338.
169. Prat-Sala, M. i Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy and approaches to studying. *The British journal of educational psychology*, 80 (2), 283-305.
170. Prokić, K. (1984). *Psihološki profil muzički obdarene dece (doktorski rad).* Beograd: Filozofski fakultet.
171. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5), 697–716.

172. Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike.* Beograd: Zavod za udžbenike.
173. Radoš, K., Kovačević, P., Bogunović, B., Ignjatović, T. i Ačić, G. (2003). Psychological foundations of success in learning music at elementary school age. *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the Europian Society for the Cognitive Sciences of Music* (str. 416-418). Hannover, GE: University of Music and Drama.
174. Rahmani, S. i Lavasani, M. G. (2012). Gender differences in Five Factor Model of Personality and Sensation Seeking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 46, 2906-2911.
175. Raynor, J. O. (1978). Future orientation in achievement motivation. In J. W Atkinson i J. O. Raynor (Eds.), *Personality, motivation and achievement* (pp. 71-115) Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.
176. Raynor, J. O. (1983). Step-path theory and the motivation for achievement. Documentary Report of the Ann Arbor Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music: Session III, *Motivation and creativity.* V. A.: Music Educators National Conference.
177. Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci i R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.183-205). Rochester: University of Rochester press.
178. Reeve, J. (2010). *Razumijevanje emocija i motivacije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
179. Reeve, J., Deci, E. L., i Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney i S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
180. Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 1, 111-128.
181. Reid, A. (1997). The meaning of music and the understanding of teaching and learning in the instrumental lesson. U: A. Gabrielsson (ur.), *Proceadings of the third triennal ESCOM Conference* (str. 200-205). Uppsala, Sweden: European Society for the Cognitive Sciences of Music.

182. Reis, S. M. (2005). Feminist perspectives on talent divelopment: A research-based concepcion of giftedness in women. In R. J. Sternberg i J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 217-245). New York.:Cambridge University Press.
183. Rheinberg, F. (2004). *Motivacija.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
184. Rijavec, M. i Ljubin-Golub, T. (2018). Zanesenost u akademskim aktivnostima i dobrobit studenata. *Psihologijske teme*, 27 (3), 519-541.
185. Rotar Pance, P. (2006). *Motivacija- ključ ka glazbi.* Nova Gorica, Slovenija: Educa.
186. Ruholt, R., Gore, J. S. i Dukes, K. (2015). Is parental support or parental involvement more important for adolescents? *Undergraduate Journal of Psychology*, 28 (1), 1-8.
187. Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca. *Psihologijske teme*, 13 (1), 105-117.
188. Rusillo, M. T. i Casanova-Arias P. F. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (3), 97-112.
189. Ryan, K. J., O' Neill, S. A., Boulton, M. J. i Sloboda, J.A. (2000). Perceived social support and children's participation in music. *Rad prezentiran na Šestoj međunarodnoj konferenciji Music Perception and Cognition*. United Kingdom: Keele University.
190. Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
191. Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci i R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rocherster: Rochester Press.
192. Sahin, E., B, Barut, Y. i Ersanli, E. (2013). Parental Education Level Positively Affects Self-Esteem of Turkish Adolescents. *Journal of Education and Practice*, 4 (20), 87-98.
193. Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychology*, 25, 71-86.

194. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 16, 207-231.
195. Schunk, D. H. i Pajares, F. (2001). The development of academic self -efficacy. In A. Wigfield i J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivatiion* (pp. 16 – 29). San Diego: Academic Press.
196. Seligman, M. E., Semmel, A., Abranson, L. Y. i Von Baeyer, C. (1979). *Journal of Abnormal Psychology*, 88 (3), 242-247.
197. Sheldon, K. M. i Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: the self concordance model. *Journal of Personality and Social psychology*, 76, 482-497.
198. Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, L. E. i Kasser, T. (2004). The independent Effects of Goal Contents and Motives on Well-Being: It s both what you pursue and why you pursue it. *Personality and social psychology Bulletin*, 30 (4), 475-486.
199. Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S. i Dzokoto, V. A. (2002). Culture, Personality and Subjective Well-being: Integrating Process Models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (4), 582-93.
200. Sloboda, J. A. i Howe, M. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, 19, 3-21.
201. Smith, G. J. (2007). Parentnig Effects on Self-Efficacy and Self-Esteem in Late Adolescence and How those factors impact adjustment to college. *Proceading on Annual Meeting of the Eastern Psychological Association.* Philadelphia. Preuzeto sa https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497430.pdf.
202. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: Možemo li naučiti učiti.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
203. Sorić, I. i Vulić-Prtorić, A. (2006). Percepcija roditeljskog ponašanja, školska samoefikasnost i kauzalne atribucije u kontekstu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja,* 15 (4-5), 773-801.
204. Sosniak, L. A. (1985). Learning to be concert pianist. In S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 19-67). New York: Ballantine.
205. Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare, and the development of talent. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (pp. 109-130). Leicester: The British Psychological Society.

206. Spengler, M., Brunner, M., Martin, R. i Ludtke, O. (2016). The role of personality in predicting (change in) students' academic succes across four years of secondary school. *Europian Journal of Psychological assessment*, 32 (1), 95-103.
207. Steinmayr, R., Dinger, F.C. i Spinath, B. (2010). Parents' Education and Children's Achievement: The Role of Personality. *European Journal of Personality*, 24, 535–550.
208. Steptoe, A. i Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, 241-249.
209. Stojanović, O. (1988). Dimenzije ličnosti i postignuća učenika glazbenih škola. *Psihologija*, 21 (4), 82-90.
210. Sućeska-Ligutić, R. (1998). Činioci motivacije učenika glazbenih škola. *Tonovi-časopis glazbenih pedagoga*, 32, 57-69.
211. Sweet, S. N., Fortier, M. S. i Strachan, S. M. (2012). Testing and Integrating Self-Determination Theory and Self-Efficacy Theory in a Physical Activity Context. *Canadian Psychology*, 53 (4), 319 –327.
212. Taylor, S. E., Peplau, L. A. i Sears, D. O. (2000). *Social psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
213. Taylor, T. D. (2001). *Strange sounds: Music, Technology and Culture.* New York: Routledge.
214. Thompson, J. (1955). *Easest piano course.* Essex, England: The Willis Music Com.
215. Timakin, E. M. (1998). *Klavirska pedagogija.* Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu.
216. Trochim, W. M. i Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base.* Cincinnati, USA: Atomic Dog.
217. Udvari, S. J. i Schneider, B. H. (2000). Competition and the adjustment of gifted children: A matter of motivation. *Roeper review*, 22 (4), 212-227.
218. Ullen, F. (1996). *Neural mechanisms for the visual control of spacial orientation and locomotion.* Stockholm: Tryckcentrum.
219. Umjetničke škole u Republici Hrvatskoj, preuzeto sa: https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/umjetničko-obrazovanje/132 (pristupljeno kolovoz 2019.)

220. Vallerand, R. J., Pellieter, L., Brais, M. i Bricre, N. M. (1992). The academic motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1008.
221. Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H. i Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Managment*, 42 (5), 1195–1229.
222. Vansteenkiste, M., Lens, W. i Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1), 19–31.
223. Vecchione, M., Alessandri, G., Barbaranelli, C. i Caprara, G. (2012). Gender differences in the Big Five personality development: A longitudinal investigation from late adolescence to emerging adulthood. *Personality and individual differences*, 53 (6), 740–746. doi: 10.1016/j.paid.2012.05.033.
224. Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. U: W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Schenpensell i B. Bunting (ur.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (str. 11-48). Eotuos University Press.
225. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja.* Zagreb: IEP Vern.
226. Walker, R. (2007). *Music education: Cultural values, social change and innovation.* Springfield, Illinois, USA: Charles C. Thomas Publisher.
227. Watanabe, S. i Kanazava, Y. (2009). A Test of a Personality-based View of Intrinsic Motivation. *Japanese Journal of Administrative Science*, 22(2), 117-130.
228. Weiner, B. (1972). Attribution Theory Achievement Motivation and Educational Process. *Review of Educational Research*, 42 (2), 203-245.
229. White, W. R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence, *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
230. Wigfield, A. i Eccles, J. S. (2000). Expetancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 8-81.
231. Williams, G. C. i Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
232. Willoughby, D. (1993). *The world of music.* Dubuque, Iowa: WCB Brown and Benchmark Publishers.

233. Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities.* New York: Basic Books.
234. Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.
235. Wintre, M. G., i Yaffe, M. (2000). First-Year Students' Adjustment of University Life as a Function of Relatioships with Parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
236. Woodworth, M. (1918). *Dinamic Psychology*. New York: Columbia University Press.
237. Woody, R. H. (1999). The relationship between advanced musicians explicit planning and their expressive performance of dynamic variations in an aural modeling task. *Journal of research in music Education*, 47, 331-342.
238. Wubbenhorst, T. M. (1994). Personality characteristics of music educators and performers. *Psychology of Music*, 22, 63-74.
239. Zakon o umjetničkom obrazovanju RH. (2011). Preuzeto sa: http://www. zakon.hr/2/516/ Zakon-o-umjetni%cC4%8D.
240. Zimmerman, B. J. (1995). Self–efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.202-231). Stanford: Cambridge University Press.
241. Zlatar, J. (2014). Važnost sviranja klavira u suvremenom društvu. *Tonovi-časopis glazbemih pedagoga*, 63, 127-130.
242. Zlatar, J. (2015). *Odabrana poglavlja iz metodike nastave klavira.* Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu.

# 7. PRILOZI

## 7.1.Upitnik općih podataka (primjer za učenike)

**Poštovani učenici!**

Pred vama se nalazi nekoliko upitnika kojima želimo saznati više o vašim navikama sviranja, odnosu prema sviranju klavira te nekim vašim osobinama. Ovime sudjelujete u istraživanju koje će se provesti na učenicima i studentima klavira u većini hrvatskih gradova. Prikupljeni podaci će se koristiti isključivo u znanstveno-istraživačke svrhe i neće se zlorabiti na bilo koji način pa vas molimo da iskreno odgovorite na sva pitanja.

Nema točnih i netočnih odgovora, zanima nas vaše iskreno mišljenje o svim pitanjima. Cijeneći vaše obveze i vrijeme, unaprijed vam se najljepše zahvaljujemo na uloženom vremenu i trudu. Ukoliko ste zainteresirani za rezultate istraživanja, slobodno nas kontaktirajte na e-mail inareic@ffst.hr te ćemo vam po prikupljenim i analiziranim podacima poslati informacije o prosječnim rezultatima svih sudionika.

Ivana Franceschi,

Doc.dr.sc. Ina Reić Ercegovac

Filozofski fakultet u Splitu

### 1. Upitnik općih podataka za učenike glazbenih škola

1.Spol (zaokružiti): M Ž

2.Dob (u godinama): _____

3.Razred: a.) 5. osn. b.) 6. osn. c.) 1. sr. d.) 2. sr. e.) 3. sr. f.) 4. sr.

4.Ako ste srednjoškolac, pohađate li: a.) glazbenu gimnaziju b.) uz glazbenu i neku drugu srednju školu

5.Procijenite vaš dosadašnji opći uspjeh (u općeobrazovnoj školi):

a.) dovoljan b.) dobar c.) vrlodobar d.) izvrstan

6. Očekujete da ćete ovu školsku godinu završiti s uspjehom:

a.) dovoljan b.) dobar c.) vrlodobar d.) izvrstan

7. Živim u istom mjestu/gradu u kojem je i glazbena škola koju pohađam: a.) DA b.) NE

8. Gubim mnogo vremena na putovanja do škole: a.) DA b.) NE

9. Živim u : a.) gradu b.)manjem mjestu c.)selu

10. Obrazovanje roditelja:

| majka | otac |
|---|---|
| a.) završena OŠ | a.) završena OŠ |
| b.) završena srednja škola | b.) završena srednja škola |
| c.) viša škola ili fakultet | c.) viša škola ili fakultet |

| | |
|---|---|
| d.) akademski stupanj (mr.sc./dr.sc) | d.) akademski stupanj (mr.sc./dr.sc) |

11. Bavi li se netko u vašoj užoj obitelji glazbom, profesionalno ili amaterski?

a.) DA b.) NE

12. Procijenite materijalni status vaše obitelji:

a.) lošiji od prosjeka b.) prosječan c.) iznadprosječan

13. U protekloj školskoj godini moj opći uspjeh u glazbenoj školi bio je:

a.) dovoljan b.) dobar c.) vrlodobar d.) odličan

14. U protekloj školskoj godini iz klavira sam ostvario/la uspjeh:

a.) dovoljan b.) dobar c.) vrlodobar d.) odličan

15. Jeste li dosada sudjelovali na domaćim (regionalnim ili državnim) natjecanjima iz klavira?

a.) nikada b.) jednom ili dva puta c.) više puta

16. Ako ste sudjelovali na domaćim natjecanjima, koje ste najviše rezultate ostvarili:

a.) prva nagrada b.) druga nagrada c.) treća nagrada d.) priznanje

17. Jeste li dosada sudjelovali na međunarodnim natjecanjima iz klavira?

a.) nikada b.) jednom ili dva puta c.) više puta

18. Koliko često javno nastupate? a.) gotovo nikad b.) povremeno c.)često

19. Planiram upisati glazbenu akademiju: a.)ne b.) možda c.) gotovo sigurno

20. S obzirom na moje sposobnosti i trud, siguran/na sam da bih prošao prijemni ispit na akademiji: a.) da b.) ne

## 7.2.Kratka skala podrške roditelja

Procijenite stupanj podrške roditelja vašem bavljenju glazbom:

1 – uopće ne, 2-uglavnom ne, 3- uglavnom da, 4- u potpunosti

| | ne……da |
|---|---|
| Roditelji su me oduvijek poticali na bavljenje glazbom. | 1 2 3 4 |
| Roditelji podržavaju moje bavljenje sviranjem klavira. | 1 2 3 4 |
| Roditelji su mi spremni pružiti i financijsku podršku za bavljenje glazbom. | 1 2 3 4 |
| Roditelji podržavaju moj odabir nastavka glazbenog školovanja. | 1 2 3 4 |

## 7.3.Skala subjektivne sreće

Za svaku od slijedećih tvrdnji, odnosno pitanja, zaokružite jedan od brojeva na ponuđenoj skali koji vas najbolje opisuje.

| | |
|---|---|
| Općenito se smatram | 1 2 3 4 5 6 7<br>ne baš sretnom osobom……...…vrlo sretnom osobom |
| Kada se usporedim sa svojim vršnjacima, smatram da sam: | 1 2 3 4 5 6 7<br>manje sretan …….……višе sretan |
| Neki su ljudi vrlo sretni. Uživaju u životu bez obzira što se događalo pokušavajući iz svega izvući maksimum. Koliko se ovo odnosi na vas? | 1 2 3 4 5 6 7<br>uopće ne ……..…….……jako puno |
| Neki ljudi općenito nisu sretni. Iako nisu depresivni, nikada nisu sretni koliko bi mogli biti. Koliko se ovo odnosi na vas? | 1 2 3 4 5 6 7<br>uopće ne …….……..…….……jako puno |

## 7.4.Upitnik samoefikasnosti pri sviranju i vježbanju

Pred vama se nalaze tvrdnje koje se odnose na vaša razmišljanja o vježbanju sviranja klavira. Lijepo vas molimo da pročitate svaku tvrdnju i zaokružite broj koji se najviše odnosi na vas. Pri tome brojevi imaju sljedeće značenje:

1 – uopće ne, 2 – uglavnom ne, 3 – osrednje, 4 – uglavnom da, 5 – u potpunosti da

| | ne…….da |
|---|---|
| 1. Uvijek mogu odabrati prikladan program za sviranje. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Vjerujem da mogu svladati sve sadržaje na satovima klavira. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Gotovo odmah mogu upotrijebiti sve što mi je pokazao nastavnik na satu klavira. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Mogu ispuniti postavljene zadatke od jednog nastavnog sata do slijedećeg. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Samostalno mogu rješavati sve tehničke probleme iz zadane literature. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Ne znam procijeniti koliko je vremena potrebno za izradu skladbe od vremena prvog čitanja te skladbe. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Sposoban/na sam do određene razine svladati kompozicije samostalno, bez pomoći profesora. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Pri kraju vježbanja uočavam napredak, odnosno mogu procijeniti rezultat vježbanja. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Ovladao/la sam vještinama pravilnog i učinkovitog vježbanja. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Smatram da uspješno mogu pomoći mlađim uzrastima u učenju i vježbanju sviranja. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Uspješan/na sam u svladavanju pritiska javnog nastupa. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Uvjeren/na sam da ću ostvariti ciljeve koje sam si postavio/la u sviranju. | 1 2 3 4 5 |
| 13. Mislim da nisam dovoljno dobar u sviranju koliko god se trudio. | 1 2 3 4 5 |
| 14. Mislim da mogu ispravno procijeniti uspješnost svojih izvedbi. | 1 2 3 4 5 |
| 15. Najbolje izvedbe ostvarujem na ispitima i koncertima. | 1 2 3 4 5 |

## 7.5.Kontekstualna skala zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba

Molim vas da pročitate tvrdnje te za svaku od njih procijenite koliko se slažete zaokruživanjem jednog od brojeva koji imaju slijedeće značenje:

1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – potpuno se slažem

| | ne……da | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Zadaci i sadržaji koje imam u glazbenoj školi su u skladu s onim čime se stvarno želim baviti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ne osjećam se povezanim s kolegama u glazbenoj školi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Neki ljudi s kojima sam u glazbenoj školi su mi i bliski prijatelji | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. U glazbenoj školi se osjećam prisiljenim raditi stvari koje ne želim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. U glazbenoj školi se osjećam kompetentnim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. U glazbenoj školi mogu razgovarati s ljudima o stvarima koje su mi važne | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Često se osjećam usamljeno kada sam s kolegama u glazbenoj školi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ne osjećam se dovoljno kompetentno za sviranje klavira | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Uspjevam odlično odraditi zadatke u glazbenoj školi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Često imam osjećaj da u glazbenoj školi moram slijediti naredbe drugih | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Kad bih mogao/la birati, u glazbenoj školi bih promijenio/la neke stvari (primjerice, izborne kolegije ili nastavne sadržaje) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Sumnjam u to mogu li uspješno odraditi zadatke koji se pred mene postavljaju | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Postižem dobre rezultate u glazbenoj školi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Mislim da u glazbenoj školi mogu biti ono što jesam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. U glazbenoj školi se osjećam kao dio grupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Ne družim se zapravo s ljudima iz glazbene škole | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Osjećam se slobodnim učiti i svirati na način za koji mislim da je najbolji | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Imam osjećaj da mogu uspješno odraditi i najsloženije zadatke u glazbenoj školi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

# 8. SAŽETAK

Motivacija, samoefikasnost pri učenju i vježbanju uz određene značajke osobina ličnosti, dakako, posebno i talent čimbenici su glazbene uspješnosti učenika i studenata klavira. Istraživanje i definiranje prognostičkih pokazatelja koji su povezani s glazbenim razvojem, ishodima učenja instrumenata i glazbenom uspješnošću izazov je, kako znanstvenika područja glazbene psihologije, tako i pedagoga, nastavnika instrumentalne pedagogije. Važnost ovakvih istraživanja prepoznata je u glazbenom obrazovanju Europe i svijeta na mnogim institucijama od osnovnoškolskog, srednjoškolskog pa sve do visokog obrazovanja, dok se u hrvatskom kontekstu ovoj problematici i temama još uvijek ne pridaje dovoljno pažnje, a istraživanja su skromnog opsega. Stoga ovaj rad predstavlja znanstveni doprinos proučavanju glazbene uspješnosti i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira u glazbenim školama i na glazbenim akademijama u Republici Hrvatskoj, a također objašnjava i proširuje spoznaje koje se mogu primijeniti u glazbeno-pedagoškoj praksi i klavirskoj metodici što može koristiti nastavnicima klavira u osnovnim i srednjim glazbenim školama i na glazbenim akademijama.

U ovom je radu na poduzorcima učenika (N=215) ) i studenata (N=92) klavira iz pet najvećih hrvatskih glazbenih škola u Zagrebu, Splitu i Rijeci te sve četiri glazbene akademije u Hrvatskoj (Zagreb, Split, Osijek i Pula) istražena prognostička uloga motivacije, samoefikasnosti i osobina ličnosti u predviđanju glazbene uspješnosti i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira. Teoretski dio rada pruža pregled osnovnih spoznaja iz područja motivacije i subjektivne dobrobiti u glazbenom obrazovanju. Predstavljene su motivacijske teorije, modeli motivacije u psihologiji obrazovanja i, posebice, glazbenom obrazovanju kao i značajke osobnosti i njihov utjecaj na motivaciju i glazbeno postignuće. Motivacija kod glazbenika je proučavana u kontekstu teorije samoodređenja i koncepta samoefikasnosti, pri čemu je dat poseban naglasak na primjeni ovih teorijskih modela u procesu učenja sviranja klavira. Posebno je proučavana i subjektivna dobrobit kod bavljenja glazbom.

U istraživanju su korišteni ovi upitnici:

a) upitnik općih podataka s pitanjima o sociodemografskim značajkama sudionika i njihovih roditelja te pitanjima o postignuću, ocjenama na ispitima te nagradama na natjecanjima,
b) kratka skala podrške roditelja

c) upitnik za ispitivanje osobina ličnosti (International Personality Item Pool-IPIP, Goldberg 1999),
d) upitnik samoefikasnosti konstruiran za potrebe ovoga istraživanja prema vodiču za konstruiranje skale o samoefikasnosti A. Bandure (2001),
e) adaptirana inačica Upitnika akademske motivacije (AMS-C28, Vallerand, Pelletier, Blais et al, 1992.
f) kontekstualna skala zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba (Basic Needs Satisfaction in General Scale, BNSG-S) kojom se mjeri zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba (kompetentnost, povezanost i autonomija)
g) skala subjektivne sreće (Lyubomirski i Lepper, 1999)

Rezultati su pokazali da su intrinzično motiviraniji oni učenici i studenti koji su manje emocionalno stabilni, ugodniji i savjesniji, otvoreniji novim iskustvima te procjenjuju podršku roditelja većom. Slične osobine ličnosti su se pokazale prediktivnima i za ekstrinzičnu motivaciju, pri čemu su više ekstrinzično motivirani učenici i studenti koji su manje emocionalno stabilni, ugodniji i savjesniji, ali što ih razlikuje od predhodnih, koji u obitelji imaju profesionalnog i/ili amaterskog glazbenika. Značajni prediktori amotivacije su niža savjesnost i manja podrška roditelja dok su se značajnim prediktorima samoefikasnosti pokazali dob, savjesnost, intelekt, obrazovanje oca i podrška roditelja.

Uspjeh u sviranju klavira moguće je predvidjeti na temelju introverzije, savjesnosti, glazbenika u obitelji, intrinzične motivacije te samoefikasnosti, dok bolji opći uspjeh u glazbenoj školi/na akademiji ostvaruju učenici i studenti koji nemaju glazbenika u obitelji, procjenjuju podršku roditelja višom, više su intrinzično motivirani te se procjenjuju samoefikasnijima. Starija dob i viša razina obrazovanja oca jedini su značajni prediktori sudjelovanja i osvojenih nagrada na natjecanjima od svih uključenih varijabli, dok je sudjelovanje u javim nastupima moguće objasniti također starijom dobi sudionika i višom razinom obrazovanja oca, ali i višom podrškom roditelja te višom percipiranom samoefikasnošću. Osobine ličnosti – emocionalna stabilnost, ekstraverzija i ugodnost očekivano su se pokazale značajnima u predviđanju subjektivne sreće. Zadovoljenju psiholoških potreba sudionika doprinose različite varijable - mlađa dob, manja razina amotivacije i viša percipirana samoefikasnost potrebi za autonomijom; samoefikasnost,

intrinzična motivacija i intelekt doprinose potrebi za kompetentnošću, dok mlađa dob, viša ugodnost i niža amotivacija doprinose potrebi za povezanošću.

Dobiveni rezultati, spoznaje i zaključci o prediktorima klavirske uspješnosti i dobrobiti učenika i studenata klavira doprinos su glazbeno-pedagoškoj praksi i instrumentalnoj pedagogiji te mogu dati nove sugestije i ideje svim sudionicima nastavnog procesa u cilju poboljšanja i osuvremenivanja klavirske pedagogije i metodike. Ovo istraživanje također može biti dobro polazište za buduća istraživanja kojima je cilj traženje znanstveno utemeljenih modela predviđanja glazbene uspješnosti i dobrobiti učenika i studenata glazbe.

Ključne riječi: motivacija, samoefikasnost, osobine ličnosti, glazbena uspješnost, glazbena škola, glazbena akademija, učenici i studenti klavira, subjektivna dobrobit.

# 9. ABSTRACT

Motivation, self-efficacy in learning and practising alongside particular personality traits are the main factors which influence the piano students' music achievement. Research and definition of the prognostic indicators related to the music development, musical instrument learning objectives and music achievement present a challenge for music psychology experts, pedagogues and instrumental pedagogy teachers. The relevance of this research has been recognised in many primary, secondary and tertiary education institutions in European countries and worldwide whereas the Croatian context still does not pay enough attention to these questions and topics, and not much research is recorded on this subject. Therefore, this thesis presents a scientific contribution to the study of music achievement and subjective well-being of the piano students in music school and music academies in the Republic of Croatia, and also clarifies and broadens the knowledge applicable in both music-pedagogy practise and piano methodology which is of a significant importance for the primary and secondary music school and music academy piano teachers.

This thesis examines the prognostic role of motivation, self-efficacy and personality traits in predicting music achievement and subjective well-being of the piano students on the subsamples of the piano students (N=215) and (N=92) taken from the five largest Croatian music schools in Zagreb, Split and Rijeka as well as from all four music academies in Croatia (Zagreb, Split, Osijek and Pula). The theoretical part of the thesis contains the review of the fundamental concepts related to motivation and subjective well-being in music education. Motivation theories, education psychology and music education motivation models as well as personality traits and their impact on motivation and music achievement have been outlined. Musicians' motivation has been studied in the context of the self-determination theory and self-efficacy concept with the special emphasis on the application of these theory models in the piano learning process. The relation between subjective well-being and music engagement has been studied in depth.

The following questionnaries have been used in the research:

a) General Data Questionnaire comprising the questions related to socio-demographic characteristics of the participants and their parents as well as the achievement-related questions, exam grades and competition awards,

b) Perceived Parental Support Scale,
c) International Personality Item Pool-IPIP, Goldberg 1999),
d) Self-Efficacy Questionnaire developed for the purposes of this research according to the Guide for Constructing Self-Efficacy Scales A. Bandure (2001),
e) adapted version of the Academic Motivation Scale (AMS-C28, Vallerand, Pelletier, Blais et al, 1992.
f) Basic Needs Satisfaction in General Scale, BNSG-S which measures the satisfaction of the basic psychological needs (competency, relatedness and autonomy)
g) Subjective Happiness Scale (Lyubomirski and Lepper, 1999)

The results have shown that the students who are less emotionally stable, more amiable, conscientious, open to new experiences with a stronger parental support are also characterised as more intrinsically motivated. Personality traits have proved to be predicative for extrinsic motivation as well meaning that the less emotionally stable, more amiable and conscientious students whose family member is a professional and/or amateur musician are perceived to be more extrinsically motivated. Lower level of conscientiousness and insubstantial parental support are seen as important amotivation predictors whereas age, conscientiousness, intellect, father's education and parental support have proved to be significant self-efficacy predictors.

It is possible to predict piano achievement on the basis of introversion, conscientiousness, musicians in the family, intrinsic motivation and self-efficacy. Interestingly, a higher level of academic success obtained in a music school/academy is realised by the students who do not have a musician in the family, have stronger parental support, are more intrinsically motivated and see themselves as self-efficient. Of all included variables, older age and higher father's education level are the sole predictors of participation where the participation in public performance is typical of older participants with a higher father's education level who have had a stronger parental support and an increased perceived self-efficacy. Personality traits – emotional stability, extraversion and amiability have proved to be compelling in predicting the subjective happiness. Different variables such as younger age, lower amotivation level and increased perceived self-efficacy related to the need for autonomy contribute to the satisfaction of the participants' psychological needs; self-efficacy, intrinsic motivation and intellect contribute to the need for competence, and younger age, greater amiability and lower amotivation contribute to the need for relatedness.

Obtained results, learnings and conclusions on the predictors of piano achievement and students' well-being make a notable contribution to the music-pedagogy practise and instrumental pedagogy, and also provide all the participants in the teaching process with new suggestions and ideas with a view to improving and modernising the piano pedagogy and methodology. This research can also be considered as a good starting point for the upocoming research whose objective is the search for scientifically-based models related to the prediction of music achievement and well-being of music students.

Key words: motivation, self-efficacy, personality traits, music achievement, music school, music academy, piano students, subjective well-being.

# 10. ŽIVOTOPIS I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

Ivana Franceschi je nakon završene Glazbene škole „Josipa Hatzea“ u rodnom Splitu diplomirala klavir na Muzičkoj akademiji u Zagrebu u klasi prof. Zvjezdane Bašić. Tokom školovanja sudjelovala je na brojnim regionalnim i državnim natjecanjima klavira osvajajući mnoge nagrade. Usavršavala se kod eminentnih glazbenih pedagoga na različitim seminarima i ljetnim tečajevima klavira (V. Krpan, A. Romanov, R. Kherer, A. Valdma) i komorne glazbe (C. Bridger, M. Flaxman).

1987. god u Varaždinu osvaja drugu državnu, a 1989. god u Sarajevu prvu državnu nagradu na tadašnjim natjecanjima učenika i studenata Jugoslavije. Na natjecanjima studenata klavira u Republici Hrvatskoj sudjelovala je 1993. osvojivši 2. nagradu. Usavršavala se u Rimu gdje je i diplomirala klavir 1995. god pri Conservatorio di musica „ L. Refice“- Frosinone, u klasi prof. Marylene Mouquet. Tokom studiranja u Italiji sudjelovala je na međunarodnim natjecanjima u organizaciji društva „F.Chopin“ u Rimu 1993. i 1994. god, kao i međunarodnom natjecanju koncerata za klavir i orkestar „Citta di Cantu“ 1995. godine.

Od 1996. god djeluje kao nastavnica klavira, najprije u Glazbenoj školi „Josipa Hatzea“ , a od 2009. je profesor klavira obligatnog na Umjetničkoj akademiji Sveučilišta u Splitu, gdje je danas stalni zaposlenik kao profesor klavira u zvanju višeg predavača. Dugi niz godina predavala je i u srednjoj Glazbenoj školi „Fra Ivana Glibotića“ u Imotskom kao stručni suradnik, profesor klavira. U svom kontinuiranom pedagoškom radu imala je brojne uspjehe. Njezini učenici osvajali su nagrade i priznanja na državnim i međunarodnim natjecanjima, a mnogi od njih nastavili su studij glazbe na muzičkim akademijama. U anketama studenata Umjetničke akademije ocijenjena je najvišim ocjenama.

Osim pedagoškog rada razvija i koncertnu aktivnost. Nastupala je solistički i u komornim sastavima (duo violina-klavir, violoncello-klavir) na ljetnim festivalima (Hvarske ljetne priredbe, Trogirsko ljeto, Starogradsko kulturno ljeto), a dugi niz godina bila je i umjetnički suradnik-korepetitor solo-pjevača i gudača na Umjetničkoj akademiji u Splitu.

Znanstveni interes joj je interdisciplinaran, prvenstveno usmjeren glazbenom obrazovanju, posebice klavirskoj pedagogiji i psihologiji glazbe. Od samog početka doktorskog studija (akademska godina 2014./2015.) na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu na modulu

MIKS (Mediteranski interdisciplinarni kulturološki studij), u svojim radovima bavila se ponajviše glazbenopsihološkim istraživanjima. Kao uspješan doktorand, sa svim redovno položenim ispitima i visokim prosjekom ocjena dobitnica je stipendije zaklade „Marulus“ Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu 2016. i 2018. godine. U ožujku 2018. aktivno je sudjelovala na doktorskom forumu međunarodne konferencije EAS-a (Europian association for Music in Schools) u Jelgavi (Latvija), kao jedina predstavnica iz Hrvatske, gdje je imala poster-prezentaciju istraživačkog dijela doktorskog rada. U prosincu 2018. godine sudjelovala je na međunarodnom simpoziju ISTEM-a (mladi znanstvenici-istraživači glazbe) u Splitu, u organizaciji Umjetničke akademije Sveučilišta u Splitu s usmenim izlaganjem naslova „Aspiracije za nastavak glazbenog obrazovanja učenika klavira: uloga motivacije, vježbanja i nekih socio-demografskih obilježja“.

POPIS OBJAVLJENIH RADOVA:

1. Franceschi, I. (2015). Motivacija učenika klavira u Glazbenoj školi „Josipa Hatzea“ u Splitu. *Tonovi-časopis glazbenih pedagoga,* 66, 83-94.
2. Franceschi, I. (2016). Motivacija učenika klavira u glazbenim školama Splitsko-dalmatinske županije. *Tonovi-časopis glazbenih pedagoga,* 66, 130-141.
3. Franceschi, I. (2016). Gradska glazbena škola u Splitu (1928-1941): početak sustavnog glazbenog obrazovanja u Splitu. *Tonovi-časopis glazbenih pedagoga*, 67, 158-162.
4. Franceschi, I., Reić-Ercegovac, I. (2017). Zadovoljstvo, kompetentnost i izvori stresa kod nastavnika klavira. *Tonovi-časopis glazbenih pedagoga,* 69, 84-94.
5. Franceschi, I. (2018). Passacaglia i chaconne-mediteranske glazbene vrste. *Tonovi-časopis glazbenih pedagoga,* 70/71, 9-15.
6. Franceschi, I., Reić-Ercegovac, I. (2018). Neki aspekti motivacije i vježbanja studenata glazbe. *Školski vjesnik-časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 67(1), 81-93.

# 11. ŽIVOTOPISI MENTORA

## izv. prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac, mentorica

Rođena je 1977. godine u Splitu gdje je završila 1. jezičnu gimnaziju. Diplomirala je na studiju psihologije tadašnjeg Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zadru (danas Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru) 2000. godine te je za svoj diplomski rad nagrađena Bujasovom zlatnom psihologijskom značkom. Poslijediplomski znanstveni studij iz psihologije završila je na Filozofskom fakultetu Sveušilišta u Zagrebu 2003. godine stekavši zvanje magistra psihologije, a akademski stupanj doktora znanosti iz psihologije stekla je 2010. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od 2000. do 2005. godine bila je zaposlena kao asistent na Filozofskom fakultetu Zadru, a od 2006. do danas radi na Filozofskom fakultetu u Splitu gdje trenutno obnaša dužnost predstojnice Katedre za psihologiju. Izabrana je u zvanje docenta 2012. godine, a 2017. godine u zvanje i na radno mjesto izvanredne profesorice. Sudjeluje u nastavi nekoliko studijskih programa Filozofskog fakulteta u Splitu u predmetima iz područja opće, razvojne i edukacijske psihologije. Glavni znanstveni interesi su joj u području razvojne psihologije i psihologije glazbe. Do sada je objavila jednu znanstvenu monografiju iz područja psihologije i pedagogije glazbe, osam poglavlja u knjigama iz različitih psihologijskih područja, 50 znanstvenih i nekoliko stručnih radova. Sudjelovala je u radu nekoliko znanstvenih projekata financiranih od strane resornog ministarstva ili HRZZ, dva ESF projekta te je s više od 30 priopćenja sudjelovala na znanstveno-stručnim međunarodnim konferencijama. Sudjelovala je kao član programskog ili organizacijskog odbora u radu desetak domaćih i međunarodnih konferencija. Pod njezinim je mentorstvom izrađeno i obranjeno više od 70 završnih i diplomskih radova te jedan specijalistički poslijediplomski rad. Sudjelovala je kao članica u radu različitih fakultetskih povjerenstava i odbora, a u dva je mandata bila voditeljica Centra za istraživanje i razvoj cjeloživotnog obrazovanja.

Rođen je u Šibeniku 1947. godine. Diplomirao je i magistrirao klavir na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu (klasa prof. L.Šabana), a također je diplomirao psihologiju i sociologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Klavir je usavršavao na konzervatoriju „S. Cecilia“ u Rimu te na brojnim seminarima, između ostalih kod Alda Ciccolinija. Na Odsjeku za klavir, orgulje i čembalo Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu djeluje od 1979. kao nastavnik klavira (u njegovoj je klasi diplomiralo preko 30 studenata, od kojih su mnogi bili nagrađivani na natjecanjima klavira, a danas rade kao nastavnici i koncertiraju) i metodike nastave klavira, kao i kolegija koje je uveo u okviru Bolonjske reforme: *Upoznavanje klavirske literature i Analiza interpretacija.* Godine 2017. odlazi u mirovinu, ali nastavlja raditi kao honorarni profesor klavira na glazbenim akademijama u Zagrebu i Puli. Tijekom 20 godina (od 1996. do 2016.) predaje klavir i metodiku i na „Akademiji za glasbo“ u Ljubljani, gdje vodi i poslijediplomski studij iz metodike (pod njegovim je mentorstvom magistriralo šest studenata, dok je jedna studentica stekla doktorat). Također je bio voditelj kolegija metodike na Umjetničkoj akademiji u Splitu. Tijekom 90-ih bio je prodekan Muzičke akademije za vrijeme mandata tri dekana ( P. Detiček, K. Petrović i I. Gjadrov), a od 2008. do 2017. i pročelnik klavirskog odsjeka. Jakša Zlatar je autor metodičkih radova, od kojih se ističe „metodička trilogija“ : *Metodika klavira* (1987., 2. izdanje prošireno 2017.), *Uvod u klavirsku interpretaciju* (1. izdanje 1989., 2. prošireno izdanje 2016.) i *Odabrana poglavlja iz metodike nastave klavira* (2015.). U pripremi je i udžbenik iz povijesti pijanizma. Autor je mnogih članaka u stručnim časopisima, recenzija, prikaza i popularnih članaka u časopisima, na radiju i TV. Uz koncertiranje, prof. Zlatar održava seminare te je član žirija na domaćim i međunarodnim natjecanjima. Od 1995. do 1998. vodio je Eptinu pijanističku školu u Dubrovniku, a od 2003. održava ljetnu školu u Pučišćima na Braču. Bio je jedan od utemeljitelja i dugogodišnji tajnik Epte Hrvatske (udruženje klavirskih pedagoga Europe). Član je Hrvatskog društva glazbenih umjetnika i Hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga, a također je i jedan od osnivača te sadašnji glavni urednik časopisa glazbenih pedagoga „Tonovi“. Dugi je niz godina bio član povjerenstva stručnih ispita za učitelje klavira te recenzent u izradi nastavnih programa za klavir za osnovne i srednje glazbene škole. Svojim stručnim i umjetničkim angažmanom, kao i vođenjem dodiplomskih i poslijediplomskih studija iz klavira i metodike nastave klavira, Jakša Zlatar je potonji predmet učinio relevantnom

disciplinom u Hrvatskoj za što je 2017. dobio Nagradu za životno djelo Hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga.