

# Stavovi učenika osnovne glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta

---

Sabolek, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:023707>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-24**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU  
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU  
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST  
SVEUČILIŠNI DIPLOMSKI STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

IVANA SABOLEK

**STAVOVI UČENIKA OSNOVNE GLAZBENE  
ŠKOLE O GODIŠNJEM ISPITU IZ SVIRANJA  
INSTRUMENTA**

DIPLOMSKI RAD

MENTOR:

izv. prof. dr. sc. Jasna Šulentić Begić

SUMENTOR:

doc. dr. sc. Amir Begić

Osijek, 2023.

## SADRŽAJ

1.	UVOD.....	1
2.	TEORIJSKI DIO.....	2
2.1.	VREDNOVANJE I OCJENJIVANJE U NASTAVI.....	2
2.1.1.	Ljestvica ocjena .....	5
2.1.2.	Vrste vrednovanja i ocjenjivanja u nastavi .....	7
2.1.3.	Nedostatci školskog ocjenjivanja .....	11
2.2.	EMOCIJE U NASTAVI.....	13
2.3.	GLAZBENE ŠKOLE .....	16
2.3.1.	Vrednovanje i ocjenjivanje u glazbenim školama .....	19
2.3.2.	Vrednovanje i ocjenjivanje u nastavi sviranja.....	21
2.3.3.	Godišnji ispit iz sviranja instrumenta .....	23
3.	EMPIRIJSKI DIO .....	25
3.1.	OPIS TIJEKA ISTRAŽIVANJA I UZORKA .....	25
3.2.	CILJ, ISTRAŽIVAČKA PITANJA I HIPOTEZA .....	25
3.3.	INSTRUMENT I STATISTIČKI POSTUPAK.....	26
3.4.	ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA .....	27
4.	ZAKLJUČAK.....	34
5.	LITERATURA.....	36
6.	PRILOZI.....	39
6.1.	ANKETNI UPITNIK .....	39

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU  
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

**IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

kojom ja \_\_\_\_\_ potvrđujem da je moj \_\_\_\_\_ rad  
diplomski/završni  
pod naslovom \_\_\_\_\_

te mentorstvom \_\_\_\_\_

rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranog rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog/diplomskog rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanove.

U Osijeku, \_\_\_\_\_

Potpis

\_\_\_\_\_

## Sažetak

### **Stavovi učenika osnovne glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta**

Tema ovog diplomskog rada su stavovi učenika osnovne glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. U teorijskom dijelu rada govori se o vrednovanju i ocjenjivanju u nastavi, ljestvici ocjena, o vrstama vrednovanja i ocjenjivanja u nastavi, o nedostacima školskog ocjenjivanja i o emocijama u nastavi. Zatim slijede poglavlja u kojima se govori o glazbenim školama, o vrednovanju i ocjenjivanju u glazbenim školama odnosno u nastavi sviranja te o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. U drugom dijelu rada slijedi empirijski dio u kojemu je prikazano istraživanje koje je provedeno tijekom drugog polugodišta školske godine 2022./2023. na uzorku od 47 učenika trećeg, četvrtog, petog i šestog razreda osnovne glazbene škole. Cilj istraživanja bio je utvrditi stavove učenika osnovne glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta.

**Ključne riječi:** godišnji ispit iz sviranja instrumenta, osnovna glazbena škola, vrednovanje i ocjenjivanje, stavovi učenika, emocije.

## **Abstract**

### **Student's attitudes towards the annual instrumental performance examination in elementary music school**

The topic of this master's thesis is the attitudes of student's attitudes from a primary music school towards the annual instrumental playing exam. The theoretical part of the thesis discusses evaluation and grading in education, shortcomings of school grading and emotions in education. The following chapters discuss music schools, evaluation and grading in music schools and in instrumental playing classes, and the annual exam. The second part presents the empirical research conducted during the second semester of the 2022./2023. academic year, involving a sample of 47 students from the third, fourth, fifth and sixth grades of a primary music school. The research aimed to determine the attitudes of these student's towards the annual instrumental playing exam.

**Key words:** annual instrumental performance exam, elementary music school, evaluation and grading, student attitudes, emotions.

## 1. UVOD

Tema ovog diplomskog rada su stavovi učenika osnovne glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. Godišnji ispit iz sviranja predstavlja jedan vid vrednovanja koji se organizira na kraju školske godine. Tijekom školske godine provode se sastavnice vrednovanja, tj. praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika. Navedenim se prati odgojno-obrazovni razvoj učenika s ciljem da se što bolje upozna učenik i njegove potrebe. Također, prati se kako učenik napreduje i postiže rezultate te se određuje nivo koji je učenik postigao.

Godišnji ispit iz sviranja u glazbenim školama provodi ispitno povjerenstvo, a tijekom godine učenika vrednuje predmetni učitelj iz instrumenta. Kako učenici doživljavaju godišnji ispit, kakve stavove razvijaju prema njemu te kako godišnji ispit utječe na njihovu motivaciju i emocionalno stanje, još uvijek predstavlja važno istraživačko pitanje. Stoga ovaj diplomski rad ima za cilj istražiti stavove učenika osnovne glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta te pružiti uvid u njihov doživljaj godišnjeg ispita. Stavovi učenika prema godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta u osnovnoj glazbenoj školi predstavljaju važan aspekt njihovog obrazovanja i glazbenog razvoja. Ispit predstavlja ključni trenutak učenja glazbe i omogućuje procjenu učenikova postignuća u sviranju instrumenta.

U teorijskom dijelu rada govori se o vrednovanju i ocjenjivanju u nastavi, ljestvici ocjena, o vrstama vrednovanja i ocjenjivanja u nastavi, o nedostacima školskog ocjenjivanja i o emocijama u nastavi. Zatim slijede poglavlja u kojima se govori o glazbenim školama, o vrednovanju i ocjenjivanju u glazbenim školama odnosno u nastavi sviranja te o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. U drugom dijelu rada slijedi empirijski dio u kojemu je prikazano istraživanje koje je za cilj imalo utvrditi stavove učenika osnovne glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta.

## 2. TEORIJSKI DIO

### 2.1. VREDNOVANJE I OCJENJIVANJE U NASTAVI

*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (MZO, 2019) jasno definira sljedeće pojmove: *vrednovanje, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje* u osnovnim i srednjim školama.

„Vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencijama, znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima“ (MZO, 2019, 1). Isti *Pravilnik* (MZO, 2019) navodi da aktivnosti u procesu vrednovanja razvoja učenikovih kompetencija i ponašanja provode učitelji/nastavnici, razrednici i stručni suradnici transparentno, javno i kontinuirano, poštujući učenikovu osobnost i dajući svakome učeniku jednaku priliku.

„Praćenje je sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u svrhu poticanja učenja i provjere postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim i međupredmetnim kurikulumima, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima“ (MZO, 2019, 1).

„Provjeravanje je procjena postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija i očekivanja u nastavnome predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine“ (MZO, 2019, 1). Kadum (2004) navodi da se pod provjeravanjem znanja podrazumijeva praćenje, ispitivanje i vrednovanje učenikovih postignuća i uspjeha u ostvarivanju zadaća nastavnog predmeta ili odgojno-obrazovnog područja tijekom školske godine.

„Ocjenjivanje je pridavanje bročane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada“ (MZO, 2019, 1). Franković, Pregrad i Šimleša (1963) navode kako je ocjenjivanje postupak kojim se na utvrđen način prati odgojno-obrazovni razvoj učenika i određuje nivo koji je on u vezi s tim postigao. U pravilu ocjenjivanje vrši učitelj i ono proizlazi

iz kvalitetnog planiranja nastave i u tijesnoj je vezi s drugim dijelovima modularno oblikovanog programskog sadržaja. Ocjenjivanje je završni dio složenog postupka kojeg nazivamo vrednovanje ili evaluacija. Matijević (2004) ocjenjivanje definira kao dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika, odnosno razvrstavanje učenika u kategorije prema postignutim rezultatima u učenju dok Lavrnja (1998) definira ocjenjivanje kao sud o učenikovu postignuću, kojim se uz znanje, vještine, navike i sposobnosti učenika ocjenjuje i cjelokupno učenikovo ponašanje i ukupnost razvoja ličnosti učenika. Kyriacou (1995) daje nešto jednostavniju definiciju ocjenjivanja, tj. opisuje ocjenjivanje kao aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh.

Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) ističu kako se provjeravanje i ocjenjivanje učenika provodi tako da se:

- uvažava, tj. poštuje učenikova osobnost
- potiče učenikovo samopouzdanje i njegov osjećaj napredovanja
- potiče učenika na aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu
- omogućuje učeniku da se sam javlja za provjeru znanja
- osposobljava učenika za samoučenje, samoprocjenu svojega znanja i procjenu znanja drugih učenika iz razrednog odjela.

Prema *Nacionalnom dokumentu okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (MZO, 2017) elementi vrednovanja u pojedinačnim nastavnim predmetima utvrđeni su nacionalnim kurikulumima nastavnih predmeta koji definiraju očekivane ishode. Prilikom svakog vrednovanja, učitelj određuje posebne elemente vrednovanja koji su povezani s konkretnim sadržajima i aktivnostima (znanjem, vještinama i stavovima) koji su bili predmet učenja i poučavanja (MZO, 2017). Što se tiče metoda i elemenata vrednovanja u odnosu na *Pravilnik* (MZO, 2019) oni proizlaze iz nacionalnoga, predmetnih i međupredmetnih kurikuluma, nastavnih programa, strukovnih kurikuluma, školskoga kurikuluma, odnosno u umjetničkim školama određuju ih stručna povjerenstva umjetničkih škola. Vrednovanje u umjetničkim školama, a to znači i glazbenim, provodi ispitno povjerenstvo na javnim i internim nastupima te godišnjim ispitima, tj. učenikovo znanje na redovitim godišnjim ispitima ocjenjuje predmetni učitelj koji je radio s njime tijekom

nastavne godine i ispitno povjerenstvo (MZO, 2019). Stanić i Borić (2016) ističu kako učitelj ima obvezu sukladno *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* upoznati učenike s elementima ocjenjivanja i načinima i postupcima vrjednovanja. Transparentnost i objektivnost u ocjenjivanju popraćena jasno iznesenim mjerilima ocjenjivanja izoštrava cjelovitost odgojno-obrazovnog sustava jer učeniku predočava jasne pokazatelje ostvarenih ishoda prema razinama njihove ostvarenosti.

„Termin koji obuhvaća sve sastavnice vrednovanja naziva se školska dokimologija, a sastavnica je dokimologije – mlade znanstvene discipline koja se javlja tek sredinom tridesetih godina prošloga stoljeća kao rezultat potrebe za istraživanjima kojima će se nastojati proučiti utjecaj čitavoga niza činilaca na donošenje odluka u procjenjivanju. Zadaća dokimologije je da na temelju svestranog proučavanja pronade i praksi ponudi prikladnije i valjanije načine i postupke prosuđivanja i ocjenjivanja. Spomenuta školska dokimologija se bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća u školama” (Grgin, 1999, prema Šmitpeter, 2019, 3). U kontekstu vrednovanja i ocjenjivanja često se javlja i pojam evaluacija. Matijević (2005) ističe kako je termin evaluacija preuzet iz francuskog jezika, a korijen ima u francuskoj riječi „évaluation“ koja znači određivanje vrijednosti, ocjene i procjene.

Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) tvrde da praćenje i provjeravanje učenikova razvoja nije više samo ocjenjivanje završnog rezultata, već je to proces koji pridonosi sazrijevanju učenika. Tijekom ovog procesa pažljivo se prati kako učenik napreduje i postiže rezultate, s ciljem da se što bolje upozna učenik i njegove potrebe. Nastoji se utjecati na konačnu ocjenu putem različiti elemenata i oblika provjeravanja, kao što su usmeno i pismeno ispitivanje, primjena objektivnih ispitnih postupaka te sustavno promatranje i praćenje učenika u svim nastavnim situacijama. Također ističu da ocjenjujući rad učenika moramo biti svjesni kako svako mjerenje znanja, vještina i navika, kao i sposobnosti, interesa i stavova učenika ima nisku razinu preciznosti.

Matijević (2015) ističe kako je besmisleno raspravljati o školskom ocjenjivanju ako nam nije jasna temeljna filozofija odgoja i obrazovanja koja će obilježavati odgojnu komunikaciju tijekom školovanja. Ako želimo stvoriti školu u kojoj se stalno uspoređuje tko je najbolji, najbrži, najkreativniji, najposobniji i slično, to predstavlja kompetitivni pristup koji može imati

više negativnih nego pozitivnih učinaka na dio školske djece. Teško je svakodnevno dolaziti u školu s osjećajem da ćeš opet biti najslabiji, zadnji, najsporiji i slično, može biti teško i može nanijeti više štete nego koristi.

### 2.1.1. Ljestvica ocjena

Ocjena je sredstvo za registriranje uspjeha učenika, osobina po kojoj se nešto razlikuje, tj. procjena koja pokazuje kako se izvršeno vrednuje (Gojkov, 2006). Ocjene su jedan od osnovnih kriterija za upis učenika u više stupnjeve školovanja te je njihova uloga prema tome selektivnog karaktera. One iskazuju postignuće učenika te su kao takve osnova za dobivanje svjedodžbi ili nekog drugog formalnog izvješća namijenjenog učenicima (Žužić, 2009). Matijević (2004) ističe da ocjena predstavlja dogovoreni znak, odnosno sustav znakova kojim se označava odgovarajuća razina postignuća u učenju. U svijetu se u školskim sustavima za školske ocjene primjenjuju skale od tri, četiri, pet, šest ili 10 stupnjeva. U Hrvatskoj se već 80 godina koristi skala od pet stupnjeva.

Uspjeh redovitih učenika se prati, odnosno ocjenjuje tijekom nastave, a učenici se ocjenjuju iz svakog nastavnog predmeta i iz vladanja (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008 prema Husejnović, 2017). Ocjene iz nastavnih predmeta su brojčane, a ocjene iz vladanja su opisne. Brojčane ocjene učenika u pojedinim nastavnim predmetima su: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1), a sve su ocjene osim ocjene nedovoljan (1) – prolazne (MZOŠ, 2008 prema Husejnović, 2017). Valdevit i Jelaska (2008) navode da je u Hrvatskoj najviša ocjena izvrstan (5), a najlošija nedovoljan (1), tj. prve četiri ocjene su prolazne ocjene, a posljednja neprolazna. Skraćeno se, osobito u razgovornome jeziku, ocjene zovu: petica, četvorka, trojka i dvojka, a neprolazna je ocjena jedinica.

Gojkov (2006) ističe kako su funkcije ocjene višestruke:

- izražavanje stava učitelja o napredovanju i postignućima učenika
- obavještenje učenika i roditelja o postignutom uspjehu
- osnova za prelazak učenika u sljedeći razred

- motivator učenicima za veća zalaganja
- pokazatelj posebnih sposobnosti (osnova za izbor zanimanja)
- pokazatelj efikasnosti školskog rada.

Mandić i Vilotijević (1980) ističu elemente koji mogu poslužiti kao orijentacija učiteljima prilikom dodjeljivanja pojedinih ocjena:

- nedovoljan (1): nepoznavanje činjenica i operacija, pogrešno interpretiranje i netočno postupanje
- dovoljan (2) – proizvoljno izlaganje i postupanje bez reda, obična reprodukcija, kopiranje
- dobar (3) – opisivanje kroz pronalaženje adekvatnih izraza, definiranje, precizno, logično formuliranje
- vrlo dobar (4) – objašnjavanje (jasno, razgovijetno), uspoređivanje (pronalaženje sličnog u različitom i obrnuto)
- odličan (5) – rekonstrukcija (prerada prvobitne koncepcije i slobodno, logičko interpretiranje), integracija empirijskih i nastavnih podataka.

Husejnović (2017) navodi da se na kraju školske godine u hrvatskim školama učeniku za svaki pojedini predmet dodjeljuje samo jedna ocjena iskazana jednom cijelom brojkom i naziva se zaključna ocjena ili opći uspjeh na kraju školske godine. Opći uspjeh utvrđuje se kao: odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan i nedovoljan. Opći uspjeh učenika koji ima sve prolazne ocjene utvrđuje se aritmetičkom sredinom ocjena iz svih predmeta i to ocjenom:

- odličan (5) – ako ima srednju ocjenu najmanje 4,50
- vrlo dobar (4) – ako ima srednju ocjenu 3,50 do 4,49
- dobar (3) – ako ima srednju ocjenu od 2,50 do 3,49
- dovoljan (2) – ako ima srednju ocjenu od 2 do 2,49.

Valdevit i Jelaska (2008) navode da je aritmetička sredina kvantitativna mjera koja se još zove i prosjek. Ona se dobiva zbrajanjem rezultata i dijeljenjem s ukupnim brojem. Završnim brojčanim ocjenama pokazuju se samo redosljedni odnosi pa se iz njih ne bi smjela izvoditi

prosječna ocjena, tj. aritmetička sredina, iako se to u našem školskom sustavu čini. Kadum-Bošnjak i Brajković (2017) smatraju da je slabost srednje ocjene to što ne dopušta individualni pristup učeniku te smatraju kako je bolje da se konačna ocjena definira kao “pedagoška sredina”.

Marović (2004) ističe kako zaključna ocjena iz nastavnog predmeta na kraju nastavne godine ne mora proizlaziti iz aritmetičke sredine svih upisanih ocjena, poglavito ne ako je učenik pokazao napredak u drugom polugodištu. Husejnović (2017) navodi da se usprkos tome, učitelji uglavnom koriste izračunavanjem aritmetičke sredine zbog jednostavnosti postupka. Prema odrednicama iz Zakona, opći uspjeh učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole utvrđuje razredni učitelj, a opći uspjeh učenika od petog razreda osnovne škole do završnog razreda srednje škole na prijedlog razrednika utvrđuje razredno vijeće.

### 2.1.2. Vrste vrednovanja i ocjenjivanja u nastavi

Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (MZO, 2019) vrednovanje obuhvaća tri pristupa:

- *vrednovanje za učenje* – služi unapređivanju i planiranju budućega učenja i poučavanja
- *vrednovanje kao učenje* – podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja te razvoj učeničkoga autonomnog i samoreguliranog pristupa učenju
- *vrednovanje naučenog* – ocjenjivanje razine postignuća učenika.

„Vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje ne rezultiraju ocjenom, nego kvalitativnom povratnom informacijom“ (MZO, 2019: 1). *Nacionalni dokument okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (MZO,2017) navodi da vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje služe za unapređivanje učenja i prilagođavanje poučavanja, a vrednovanje naučenog upotrebljava se za procjenjivanje i izvješćivanje o postignućima i napredovanju na kraju određenoga odgojno-obrazovnog razdoblja (nastavne cjeline, polugodišta, razreda) u odnosu na kurikulumom definirane ishode. Isti dokument (MZO,2017) ističe da u vrednovanju naučenoga razlikujemo tri

oblika vrednovanja ovisno o tome tko osmišljava, planira i provodi vrednovanje (učitelj ili vanjska institucija), a to su:

- *unutarnje* – osmišljava, planira i provodi učitelj
- *hibridno* – osmišljava i planira ispitni centar, a provodi učitelj
- *vanjsko* – osmišljava, planira i provodi ispitni centar.

Prema *Nacionalnom dokumentu okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (MZO, 2017) s obzirom na svrhu, razlikujemo *formativno* i *sumativno* vrednovanje. Formativno vrednovanje je vrednovanje učenikovih postignuća koje se odvija za vrijeme učenja i poučavanja u svrhu davanja informacija o učenickome napredovanju i u svrhu unapređivanja budućega učenja i poučavanja. Dok sumativno vrednovanje podrazumijeva procjenu razine učenikova postignuća na kraju procesa učenja (nastavne cjeline, polugodišta te godine učenja i poučavanja). U pravilu rezultira ocjenom i/ili formalnim izvješćem, tj. svjedodžbom). Šmitpeter (2019) ističe kako je cilj *formativnog ocjenjivanja* poboljšati uspješno učenje učenika. Takvo ocjenjivanje usmjereno je na pronalaženje grešaka, poteškoća ili manjkavosti u učenickom radu i ono pruža savjete i podatke kako bi se rad u budućnosti poboljšao. Autorica također ističe da je kontrast takvom ocjenjivanju *sumativno ocjenjivanje* koje određuje standard postignuća dostignut u određenom trenutku, a najčešće se vrši po završetku obrazovnog razdoblja.

„Školsko ocjenjivanje treba sadržavati kvalitativnu i kvantitativnu procjenu svih učenikovih postignuća i zalaganja: prosudbu vrijednosti učenikova usmenoga i pisanoga odgovora; procjenu učenikovih sposobnosti i mogućnosti za ulaganje napora; procjenu o učenikovu korištenju vlastitih mogućnosti i procjenu učenikova zalaganja i rada na satu. U vrednovanju se posebno treba posvetiti pozornost praćenju razvoja motoričkih sposobnosti i sazrijevanju u emocionalnom području” (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011: 280). Iz navedenog proizlazi da ocjenjivanje može biti brojčano i opisno. U pravilu, opisno ocjenjivanje treba biti nadopuna brojčanom ocjenjivanju koje se u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu iskazuje ocjenama odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan i nedovoljan (Hercigonja, 2020).

Šmitpeter (2019) izdvaja i *normativno ocjenjivanje* koje uspoređuje učenikov uspjeh s uspjehom drugih učenika, tj. „ako se ocjenom odličan označava razina znanja koju postiže najboljih deset posto, to znači da će, bez obzira na učeničke rezultate, najboljih deset posto uvijek dobiti ocjenu odličan” (Šmitpeter, 2019: 7). Suprotno tome, autorica izdvaja *ocjenjivanje na temelju mjerila* gdje se učenikov uspjeh ocjenjuje na temelju toga je li zadovoljen određeni opis postignuća (mjerilo, kriterij). „To znači da će učenici koji su zadovoljili mjerilo biti ocijenjeni pripadajućom ocjenom bez obzira na uspjeh drugih učenika. Primjeri za ovu vrstu ocjenjivanja su stupnjevani testovi u glazbi, jezicima i matematici” (Šmitpeter, 2019: 7).

Stoll i Fink (2000 prema Brđanović, 2017) ističu nekoliko uobičajenih kriterija ocjenjivanja koji se najčešće koriste kod vrednovanja učenika u školi:

- ocjenjivanje uspoređivanjem s drugima
- ocjenjivanje prema prethodno utvrđenim mjerilima
- ocjenjivanje individualnog napretka s obzirom na početno stanje.

Prema Matijeviću (2004) u svakodnevnoj praksi postoji nekoliko različitih modela ocjenjivanja odnosno *brojčano, opisno, samoprocjenjivanje, sintetičko i analitičko*.

*Brojčano ocjenjivanje* prisutno je na svim razinama obrazovanja. Kao što sam naziv sugerira, učenikove aktivnosti i postignuti rezultati vrednuju se brojevima odnosno brojčanim skalama. Svaki broj označava raspon ili kvalitetu stečenih znanja i sposobnosti. Brojčano ocjenjivanje je oblik kvantitativnog ocjenjivanja koji često biva kritiziran zbog površnosti, subjektivnosti i jednostavnosti. Glavna primjedba je ta da se iz brojčane ocjene ne može zaključiti što učenik stvarno zna ili ne zna iz određenog predmeta, kakvi su mu interesi za taj predmet te ima li prirodnu sklonost ili sposobnost za izučavanje tog predmeta. Unatoč kritikama, ovaj način ocjenjivanja je jednostavan, lako razumljiv i vrlo jasan, zbog čega je zadržan u našem školskom sustavu.

*Opisno ocjenjivanje* umjesto korištenja brojeva ili drugih unaprijed definiranih simbola koristi opisne, analitičke prikaze učenikovih postignuća. Opisno ocjenjivanje ima prednost jer omogućuje učitelju veću fleksibilnost u prikazu specifičnosti svakog pojedinog učenika. To uključuje učenikov odnos prema radu, radne navike, sklonosti, sposobnosti i objektivne

možnosti za napredak. Opisno ocjenjivanje ima i svojih nedostataka, a to su: nedovoljna stručno-metodička osposobljenost učitelja; ogroman napor koji učitelj ulaže kako bi mogao pratiti rad i napredovanje učenika; prisutnost subjektivizma u praćenju, provjeravanju i ocjenjivanju učenika; uzastopno korištenje već utvrđenih izraza i formulacija (npr. “trudi se u radu”, “nedovoljno je aktivan”, “zadovoljava” i mnogi drugi često korišteni izrazi) (Salihović, 2013).

*Samoocjenjivanje* prema Matijeviću (2004) je skup vještina koje imaju posebno značenje u procesu samoobrazovanja i cjeloživotnog učenja. Ono se može definirati i kao aktivnost subjekta koji uči, usmjerena je na procjenu ostvarenosti deklariranih ciljeva nastave, odnosno osobne spremnosti učenika pristupanju ispita. Franković, Pregrad i Šimleša (1963) navode da učenici evaluiraju svoj rad i rezultate kako bi u potpunosti postali svjesni svog (ne)znanja. Jedan od ciljeva samoocjenjivanja je i razvoj kritičkog i odgovornog stava prema radu i napredovanju.

*Sintetičko ocjenjivanje* je dokimološko rješenje prema kojem se za više različitih varijabli, točnije ciljeva odgoja i obrazovanja, dodjeljuje jedna sintetička ocjena. Najčešće je to u vidu brojke ili slova koji imaju dogovoreno značenje (Husejnović, 2017).

*Analitičko ocjenjivanje* je model ocjenjivanja koji se oslanja na analitičku procjenu više varijabli nekog obrazovnog programa. U ovom modelu ocjenjivač nastoji izdvojiti više varijabli (ciljeva) te svaku pojedinačno procijeniti. Ponekad je analitičko ocjenjivanje polazište za sintetičko ocjenjivanje (Husejnović, 2017).

Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) ističu da kako bismo se što više približili realnijoj, objektivnoj ocjeni potrebno je prikupiti što više podataka o znanju i sposobnostima učenika. Pored toga, redovitim praćenjem rada i napredovanja učenika, provjeravanjem znanja i ocjenjivanjem motiviramo učenika na rad. S obzirom na razlike u ocjenjivanju, preporučljivo je da se u nastavi pored *usmenog* provjeravanja, provodi i *pismeno* provjeravanje. Poželjno je da se svakog učenika usmeno i pismeno provjeri najmanje dva puta u jednom polugodištu. Osim toga, autori naglašavaju da se zbog pozitivne motivacije koriste i sljedeće dvije komponente praćenja – *aktivnost* (zalaganje) *učenika* i *domaća zadaća*. Tim komponentama moguće je ocijeniti raznovrsne aktivnosti učenika, kao na primjer, redovitost pisanja domaćih zadaća, seminarske

radove, praktične radove i aktivnost na nastavi. Ocjenjivanje pritom ne smije biti vremenski raspoređeno za kraj ocjenjivačkog razdoblja.

### 2.1.3. Nedostatci školskog ocjenjivanja

Husejnović (2021) navodi da postoji mnogo faktora koji utječu na školske ocjene. Ocjenjivanje u školi ovisi o različitim čimbenicima koji su povezani s učenikom, učiteljem te načinom ispitivanja i ocjenjivanja. Čimbenici koji mogu utjecati na ocjenu su npr. osobnost učenika ili subjektivnost učitelja. Grgin (1986) navodi nekoliko čimbenika koji su usko povezani s učenikom, a utječu na školsko ocjenjivanje:

- nedovoljna jasnoća i neodređenost odgovora
- učenikove verbalne mogućnosti
- učenikove mogućnosti opažanja reakcija učitelja
- vješto korištenje percipiranim podacima
- emocionalna otpornost – stabilnost.

Gojkov (1987 prema Husejnović, 2021) ističe da problem *jasnoće učenikovih odgovora* dosta utječe na procjenjivanje. Razgovijetnost, jasnoća odgovora u razumijevanju, neodređenost i nedovoljna jasnoća odgovora znatno utječu na konačnu ocjenu. S *jasnoćom učenikovih odgovora* povezane su i njegove *verbalne vještine*. Gojkov (1987 prema Husejnović, 2021) navodi da učenik dobrih sposobnosti verbalnog izražavanja tijekom odgovaranja koristi mnoštvo pojmova, lakše reproducira naučeni sadržaj, oblikuje sadržaje svojih misli u skladne, razgovijetne i jasne cjeline, bez zastajkivanja i zamuckivanja. Isti autor ističe da se učenik prilikom ispitivanja može poslužiti ispitivačevim verbalnim i neverbalnim reakcijama. *Sposobnost praćenja učiteljskih reakcija* u ispitnoj situaciji može biti vodič učenicima u pronalaženju točnih ili poželjnih odgovora te uvelike utjecati na konačnu ocjenu. Husejnović (2017) navodi da svaka ispitna situacija kod učenika izaziva emocionalnu uzbuđenost koja može biti različitog intenziteta pa je stoga *emocionalna stabilnost*, odnosno labilnost važan činitelj koji utječe na ocjenu. Grgin (2001 prema Husejnović, 2017) ističe da emocionalno otporniji i stabilniji učenici prolaze bolje na ispitivanju i dobivaju bolje ocjene.

Što se tiče subjektivnosti učitelja, Lavrnja (1998 prema Husejnović, 2017) iznosi neke subjektivne čimbenike učitelja koji utječu na ocjenjivanje učenika:

- osobna jednadžba
- halo efekt
- logička pogreška
- pogreška sredine
- pogreška diferencijacije
- pogreška kontrasta
- prilagođavanje kriterija skupini.

Grgin (2021 prema Husejnović, 2017) tvrdi da se *osobna jednadžba* odnosi na tendenciju učitelja k vrlo blagom ili vrlo strogom vrednovanju. Učitelj na subjektivan način prosuđuje, precjenjuje ili podcjenjuje znanja učenika. Lavrnja (1998 prema Husejnović, 2017) *halo efekt* naziva pogreškom u kojoj je ocjena oblikovana na temelju učiteljeva mišljenja o učeniku. Pranjic (2005) halo efekt spominje kao problem u praćenju učenika, jer osoba koja promatra može biti obmanuta nekim uočljivim detaljem ili karakteristikom te na temelju toga donositi zaključke i prosuđivati osobine te osobe. Lavrnja (1998 prema Husejnović, 2017) smatra da se *logička pogreška* javlja kod učitelja koji su uvjereni da su nastavni sadržaji nužno povezani te da učenik ne može svladati određeni nastavni sadržaj bez nekih drugih znanja. Npr. učitelj matematike uvjeren je da učenik ne može znati matematiku ako ne zna fiziku. Husejnović (2021) ističe da se *pogreška sredine* javlja kod učitelja koji svima daju ocjene iz sredine (ocjena dobar – 3). Ti učitelji često izbjegavaju krajnje ocjene, nedovoljan – 1 i odličan – 5, čak zanemaruju i veće razlike u kvaliteti učenikovih odgovora na ispitu i ne uvažavaju u dovoljnoj mjeri veće razlike u kvaliteti znanja učenika. Autorica navodi da se *pogreška kontrasta* javlja kod učitelja kod kojih odgovori prethodno ispitanih učenika utječu na ocjenjivanje i odgovore učenika koje ispituju nakon njih. Lavrnja (1998 prema Husejnović, 2017) ističe da se *prilagođavanje kriterija ocjenjivanja kvalitete skupine* javlja kod onih učitelja koji svoje kriterije ocjenjivanja oblikuju s obzirom na kvalitetu odjeljenja u kojem predaju. Grgin (2001) daje primjer za *prilagođavanje kriterija* – razred koji je po znanju općenito „bolji“ ima visoko mjerilo ocjenjivanja, a uz to i veće zahtjeve u pogledu znanja.

## 2.2. EMOCIJE U NASTAVI

Emocije je teško definirati te stoga postoji više definicija koje opisuju pojam emocija. Prema Oatleyu i Jenkinsu (2003 prema Bognar i Dubovicki, 2012) emocija je „obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja bitnog za neki važan cilj; emocija se osjeća kao pozitivna kad se cilj ostvaruje, a kao negativna kad je ostvarivanje cilja zapriječeno” (Bognar i Dubovicki, 2012: 2). Emocije su i dio odgojno-obrazovne klime, tj. sama suština odgojno-obrazovnog procesa (Bognar i Dubovicki, 2012). „One su dio verbalne, ali i neverbalne komunikacije, predmet su učenja putem umjetnosti, ali i ukupnih ljudskih odnosa“ (Bognar i Dubovicki, 2012: 1). Znači, pozitivne i negativne emocije se javljaju i tijekom nastave.

Bognar i Dubovicki (2012) ističu da emocije u kontekstu obrazovanja možemo gledati na više načina. Emocije se javljaju kao prateća pojava u procesu učenja i raznih aktivnosti povezanih s učenjem. Neke emocije, poput različitih oblika straha, imaju inhibicijski učinak na učenje i mogu ga ometati u različitim stupnjevima. S druge strane, ugodne emocije poput radoznalosti, oduševljenja i radosti doprinose procesu učenja i čine ga uspješnijim. Satow (2001 prema Kragulj, 2011) govori o utjecajima na emocionalnu klimu u nastavi te „kao poticatelje ugodne odgojno-obrazovne klime navodi:

- *odnos učenika i učitelja* – trebao bi biti ravnopravan, prijateljski, voditeljski, motivirajući i partnerski
- *odnos između učenika* – izražen u grupnom i radioničkom radu studenata
- *zadovoljstvo nastavom* – koja je poticajna, zanimljiva, sudjelujuća, iznenađujuća, nova, koja izaziva emocije, ona koja potiče na promišljanje; ona u kojoj se zajedno dolazi do rješenja
- *suodređivanje u nastavi i autonomija...*” (Kragulj, 2011:53).

S obzirom na to da je tema ovoga diplomskoga rada vezana uz godišnji ispit iz sviranja instrumenta bavit ćemo se i emocijama u nastavi sviranja u kojoj je iznimno važan odnos učenika i učitelja i o njemu u velikoj mjeri ovisi i uspješnost učenika. Prikladan odnos učenika i učitelja u individualnoj nastavi instrumenta jedan je od važnih gradivnih čimbenika uspješnoga procesa poučavanja (Bogunović, 2010 prema Škojo i Sabljar, 2020). Zadatak je „nastavnika

stvarati dobro ozračje na satu koje se temelji na kvalitetnoj komunikaciji, a ona podrazumijeva dijalog umjesto monologa te uvažavanje i ostvarivanje prava učenika na vlastito mišljenje“ (Škojo i Sabljar, 2020: 137). Sabljar (2019) ističe da je u individualnoj nastavi instrumenta, upravo zbog specifičnosti individualizma i interakcije sudionika (učenika i učitelja), primjetno da rad s glazbom iziskuje izrazitu uključenost emocija te je zbog toga odnos učenika i učitelja iznimno blizak. Do velike emocionalne povezanosti između učenika i učitelja dolazi prilikom ostvarivanja emocionalnih iskaza glazbom koje se stječe tijekom procesa stvaranja umijeća sviranja i ostvarivanja umjetničkog izraza.

Keža (2022) navodi da se prilikom učenja glazbe emocije usmjerene na aktivnost dijele na emocije pri samoj izvedbi nastave i na emocije pri vježbanju. Emocije pri vježbanju glavni su način stjecanja umijeća sviranja. Iako je za postizanje uspješnoga i krajnje željenoga rezultata potrebna pedantnost i predanost procesu koji izvodi sam učenik, velika je i ključna uloga učitelja koji u procesu vježbanja treba pojasniti i dati primjere različitih vježbi kako bi učeniku pomogao premostiti neka tehnički ili interpretativno zahtjevnija mjesta. Također, Keža (2022) navodi da akademske emocije usmjerene na ishod možemo razdijeliti prema tri situacije u nastavi sviranja s kojima se učenik susreće kroz sustav glazbenoga obrazovanja, a one su: *ispit na kraju svake školske godine, koncertna izvedba i natjecanje – najviša razina pripreme.*

*Ispit na kraju svake školske godine* – Kako bi se umanjile moguće negativne emocije prilikom pripreme i samog izvođenja ispitnog programa, učitelj ima ulogu i odgovornost da predstavi realna očekivanja učeniku. Cilj je izbjeći situaciju u kojoj učitelj traži od učenika napor iznad njegovih granica i mogućnosti. Nakon izvedbe, jasna povratna informacija učeniku omogućuje uočavanje poboljšanja, napretka ili nedostataka tijekom izvedbe. Ako je izvedba bila neuspješna, razočarenje lako može dovesti do negativnih emocija, nedostatka motivacije i želje za daljnjim sviranjem, što treba izbjegavati (Keža, 2022).

*Koncertna izvedba* – Ovisno o spremnosti učenika, dodatan motiv, poticaj, alii nagrada za rad te mogućnost da se taj rad pokaže i izvan učionice je javni nastup. Sviranje na koncertu predstavlja spremnost učenika. Emocije koje se javljaju prije, tijekom i nakon izvedbe predstavljaju vrhunac cijelog procesa učenja, a na to utječe učenikova zainteresiranost i želja za

vježbanjem te rad i podrška učitelja. Kod nekih učenika takva situacija javnog nastupa ipak stvara nelagodne emocije prilikom javnog nastupa (Keža, 2022).

*Natjecanje – najviša razina pripreme* – Rad učenika s iznimnim sposobnostima, visokom razinom kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih aktivnosti, zaslužuje priznanje sudjelovanjem na natjecanjima. Emocije i emocionalna stanja koja prate cijeli proces pripreme i izvedbe mogu se uravnotežiti i smiriti uz pomoć učiteljevih pozitivnih emocija. Učitelj ima zadatak nastojati održavati prisutnost pozitivnih emocija, bez obzira na rezultate natjecanja, kako bi se smanjile negativne emocije kod učenika, poput treme ili anksioznosti (Keža, 2022).

Emocije su zasigurno prisutne i tijekom vrednovanja i ocjenjivanja učenika. Stoga se javljaju i tijekom godišnjeg ispita iz sviranja instrumenta. Naime, ispit „kao i svaki javni nastup, u određenoj je mjeri stresno iskustvo, kod kojeg se zbog straha od neuspjeha javlja nervoza odnosno trema. U nastojanju smanjenja utjecaja treme koriste se različiti pristupi” (Brđanović, 2012: 182). Keža (2022) ističe kako je svim učenicima zajednička situacija polaganje ispita, ali ono što je različito u toj situaciji jesu ostali čimbenici koji utječu na sam ishod, a odnose se na učenikovu pripremljenost programa, pozitivizam i podršku učitelja, realna očekivanja i cjelokupni proces učenja kroz koji je učenik prošao tijekom cijele godine.

## 2.3. GLAZBENE ŠKOLE

U Hrvatskoj se glazba osim u općeobrazovnim školama može učiti u glazbenim školama, tj. područje glazbene umjetnosti jedino je koje ima sustav osnovnih i srednjih škola te se školovanje može nastaviti i na visokoškolskim ustanovama. Glazbeno školovanje propisano je i organizirano u skladu s dokumentima koje izdaje nadležno ministarstvo. Tako se u okviru *Nastavnog plana i programa za osnovnu glazbenu školu* (MZOŠ, 2006) navodi da „u okviru glazbenoga odgojno-obrazovnog sustava osnovna glazbena škola predstavlja stupanj na kojem se stječu osnove za nastavak glazbenog odgoja i obrazovanja na srednjem i visokom stupnju“ (MZOŠ, 2006, 2). Isti dokument (MZOŠ, 2006) ističe kako je cilj glazbenoga odgojno-obrazovnog sustava „da odgojem i obrazovanjem profesionalnih glazbenika različitih profila i zanimanja stalno proizvodi onaj dio društvene nadgradnje koji je obuhvaćen pojmom glazbene umjetnosti“ (MZOŠ, 2006, 2). Prema istom dokumentu (MZOŠ, 2006) „zadatci glazbene škole su:

- omogućiti učenicima stjecanje vještine sviranja na kojem od glazbala koja se u školi poučavaju te razvijati učenikove glazbene sposobnosti – produktivne i reproduktivne
- omogućiti uz učenje glazbala stjecanje i drugih važnih glazbenih znanja, vještina i navika, omogućujući učenicima cjelovit glazbeni razvitak
- pratiti učenikov napredak u cjelini i u svim elementima napredovanja – glazbenosti, znanjima i vještinama kako u cilju usmjeravanja učenika za one djelatnosti (glazbalo) na kojima su im izgledi za uspjeh najveći, tako i u pogledu njihova krajnjega profesionalnog usmjerenja
- razvijati u učeniku, upoznavanjem hrvatske kulturne baštine osjećaj pripadnosti i bogatstvo različitosti umjetničke glazbe
- voditi brigu o osobito sposobnim i darovitim učenicima
- brinuti se da se cjelokupni odgojno-obrazovni proces odvija prema suvremenim psihološkim, pedagoškim i metodičkim spoznajama uz poštovanje osobnosti svakog učenika
- voditi brigu pri upisivanju učenika na pojedino glazbalo o društvenim potrebama, posebice u trenutku kad se donosi odluka o konačnom glazbenom usmjerenju

- promicati glazbu, putem javne djelatnosti (priredbe, koncerti, smotre, natjecanja...) i utjecati na unapređivanje glazbene kulture u sredini u kojoj škola djeluje“ (MZOŠ, 2006, 2).

*Nastavni plan i program* (MZOŠ, 2006) u trećem poglavlju „Organizacija rada“ navodi sve instrumente koji se mogu naučiti svirati u glazbenoj školi, a to su: glasovir, flauta, blok-flauta, klarinet, saksofon, oboa, fagot, truba, trombon, rog, tuba, violina, viola, violončelo, kontrabas, gitara, tambure (bisernica i brač), mandolina, harfa, harmonika i udaraljke. Također, navodi se da je cilj instrumentalne nastave razvoj učenikovih sposobnosti, vještina te usvajanje znanja potrebnih za razumijevanje i izvođenje glazbe, i razvoj muzikalne, senzibilne i kreativne osobnosti (MZOŠ, 2006). U istom poglavlju stoji da svi učenici, osim nastave instrumenta, obavezno pohađaju nastavu solfeggia i nastavu skupnog muziciranja (zbor ili orkestar ili komornu glazbu), a u šestom razredu i glasovir, za učenike koji žele nastaviti školovanje u srednjoj školi te teoriju glazbe kao izborni predmet. Glazbena škola također ima i predškolski program koji traje dvije godine. U istom poglavlju također stoji da se upis u glazbenu školu obavlja na temelju položenog prijemnog ispita te da osnovnu glazbenu školu upisuju polaznici osnovne općeobrazovne škole.

Nastava u glazbenoj školi je individualna i skupna. Individualna nastava je nastava instrumenta, dok je skupna nastava solfeggia i skupnog muziciranja. Kako svi učenici imaju tijekom školske godine javne solističke nastupe, potrebna je i korepeticija koja je naznačena u nastavnom planu osnovne glazbene škole (MZOŠ, 2006). Kao što je rečeno, individualna nastava je nastava instrumenta, a to je „vrsta nastave koju organizira jedan učitelj s jednim učenikom“ (Matijević, Bilić i Opić, 2016: 439). Sabljar (2019) naglašava kako je potrebno pojasniti razliku između pojma individualnoga oblika nastave u općeobrazovnim školama i pojma individualne nastave u glazbenim školama. Pod pojmom individualnoga oblika nastave u općeobrazovnoj školi podrazumijeva se jedan od mogućih oblika učenja koji organizira učitelj, a pri čemu svaki učenik, neovisno o drugim učenicima, samostalno odrađuje zadatak i tako uči. Autorica dalje navodi da kada se govori o individualnoj nastavi sviranja instrumenta u glazbenim školama, tada se ne govori o strategijama u poučavanju, ne govori se samo o jednom aspektu učenja učenika, nego se govori o načinu, tj. vrsti organiziranja poučavanja i načinu učenja. Nasuprot individualnoj nastavi je skupna nastava, odnosno skupno muziciranje. Brown (1980 prema

Nikolić, 2018) navodi da skupno muziciranje pridonosi disciplini, timskom radu, osjećaju postignuća, samopouzdanju, osjećaju pripadanja, odgovornosti, samoizražavanju, doživljaju iskustva nastupa te povećanju samopoštovanja, socijalnoga razvoja i uživanja.

*Nastavni plan i program* (MZOŠ, 2006) ističe sljedeće napomene:

- 1) Nastavni sat traje 45 minuta, osim za temeljni predmet struke od I. do III. razreda i glasovir (izborni predmet) koji traje 30 minuta, a za zbor ili orkestar 60 minuta.
- 2) Skupno muziciranje mogu biti nastavni predmeti - pjevački zbor, orkestar ili komorna glazba.

U dokumentu (MZOŠ, 2006) navedeni su i nastavni sadržaji za svaki predmet po razredima te nastavni predmeti i satnica s obzirom na razred osnovne glazbene škole (Tablica 1.).

Tablica 1. *Nastavni predmeti i satnica s obzirom na razred osnovne glazbene škole* (MZOŠ, 2006)

NASTAVNI PREDMET	RAZRED / BROJ SATI U TJEDNU					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
<i>Obvezni predmeti</i>						
Temeljni predmet struke	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')
Solfeggio	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')
Skupno muziciranje			2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')
UKUPNO	4 (140')	4 (140')	6 (210')	6 (210')	6 (210')	6 (210')
<i>Izborni predmeti</i>						
Glasovir						1 (35')
Teorija glazbe						1 (35')
Korepeticija na svakih 25 učenika 1 sat u tjednu						

### 2.3.1. Vrednovanje i ocjenjivanje u glazbenim školama

*Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje* (MZO, 2017) navodi kako su ishodište nastavnog procesa umjetničkog obrazovanja različite predispozicije, interesi i potrebe djeteta i mlade osobe za bavljenje umjetnošću te njegove individualne sposobnosti s kojima ulazi u nastavni proces. Također, ističe se da je „aktivno bavljenje umjetnošću, bez obzira na razinu predispozicija, dragocjeno za svako dijete i njegov uravnoteženi kognitivni, motorički i emocionalni razvoj. Individualne sposobnosti učenika ujedno su najvažniji čimbenik za kriterije vrednovanja” (MZO, 2017, 32). Isti *Nacionalni kurikulum* (MZO, 2017) navodi kako je od osobite važnosti da učitelj promatra postignuća učenika u odnosu na njegove sposobnosti, bez usporedbe s postignućima ostalih učenika tijekom nastavnoga procesa. Stoga cilj poučavanja i učenja umjetnosti nije samo rezultat (ocjena), nego i sam proces. *Pravilnik* (MZOŠ, 2010/2019) ističe da se ocjenjivanje ne provodi u prvom polugodištu prvoga razreda osnovne glazbene škole.

„Premda su u umjetničkome obrazovanju područja vrednovanja kognitivnoga razvidna i znatna (primjena znanja, interpretacija, analiza, donošenje stavova i odluka), ipak su posebno i dominantno područje vrednovanja ovladane vještine i umijeća na pojedinoj razini obrazovanja. Pri vrednovanju bitno je razlikovati dvije kategorije vještina:

- **vještine reproduciranja** podrazumijevaju rutine i postupke temeljene na standardnim procedurama koje se izvode prema jasnoj predodžbi ili protokolu; učenik će vještinama reproduciranja iskazati, pokazati/prikazati, konstruirati/sastaviti/prirediti te primijeniti u konkretnim situacijama stečenu vještinu;
- **vještine stvaranja** podrazumijevaju primjenu principa i strategija u novim situacijama te nude nova rješenja određenoga problema ili umjetničkoga izraza; tijekom procesa stvaranja učenici će modelirati, izraditi, dizajnirati, (pre)urediti, oblikovati, sastaviti, planirati, raspraviti, stvoriti i izraziti svoj osobni umjetnički identitet i integritet” (MZO, 2017, 32).

Isti *Kurikulum* (MZO, 2017) navodi kako vještine mogu biti *psihomotoričke* (fizičke/motoričke aktivnosti pri kojima se učenik koristi znanjem i razumijevanjem), *reaktivne*

(stav na temelju stečenoga sustava vrijednosti) te *interaktivne* (komuniciranje, suradnja, uvažavanje i prihvaćanje).

Prema *Pravilniku* (MZO, 2019) u glazbenim školama učenikovo znanje na redovitim godišnjim ispitima ocjenjuje predmetni učitelj koji je radio s njim tijekom nastavne godine i ispitno povjerenstvo, a na popravnim, razrednim, predmetnim i razlikovnim ispitima ocjenjuje ga ispitno povjerenstvo. Metode i elemente vrednovanja u glazbenim školama određuju stručna povjerenstva glazbenih škola. Vrednovanje provodi ispitno povjerenstvo na javnim i internim nastupima te godišnjim ispitima.

U *Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu* (MZOŠ, 2006) za sve predmete navedeni su sadržaji po razredima, no ne i odgojno-obrazovni ishodi i elementi vrednovanja. Stoga elemente vrednovanja u glazbenim školama određuju stručna povjerenstva glazbenih škola. Isto vrijedi i za srednje glazbene škole (MZOŠ, 2008). Matoš (2018) ističe da elementi vrednovanja u glazbenim školama nisu dogovoreni i da učitelji samostalno donose kriterije za vrednovanje učenika. Smatra da je potrebno izraditi predmetne kurikulume koji se temelje na ishodima učenja i prema definiranim ishodima donijeti jasne i realne kriterije za vrednovanje učenika. Također, ističe kako se vrednovanje učeničkih postignuća mora temeljiti na različitim evaluacijskim metodama i da se zaključna ocjena ne smije temeljiti isključivo na sumativnoj procjeni povjerenstva nakon realiziranog komisijskog ispita. Brđanović (2017) navodi da nastavni planovi i program za osnovne i srednje glazbene škole sadrže propisane glazbene sadržaje i za sviranje tijekom školske godine i na godišnjem ispitu. Iz tih se planova manje-više mogu iščitati očekivani ishodi, ali ne i elementi i kriteriji vrednovanja njihove ostvarenosti. Autor naglašava da se upravo ovdje nalazi bitan problem i potencijalni izvor pogrešaka kod ocjenjivanja nečijeg sviranja i interpretacije „zbog dileme što je kriterij, tj. zbog subjektivnog doživljaja viđenog i odslušanog od strane svakog pojedinog člana ispitne komisije. Kriterije takvog vrednovanja trebalo bi stoga, barem u onom dijelu u kojem je to moguće, detaljnije razraditi i dogovoriti“ (Brđanović, 2012: 182).

### 2.3.2. Vrednovanje i ocjenjivanje u nastavi sviranja

Postoje tri temeljna pristupa vrednovanja u nastavi sviranja:

- Vrednovanje za učenje
- Vrednovanje kao učenje
- Vrednovanje naučenoga

Prema *Nacionalnom kurikulumu za umjetničko obrazovanje* (MZO, 2017) vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje su dva pristupa formativnoga vrednovanja.

**Vrednovanje za učenje** odvija se u vrijeme samoga procesa učenja i poučavanja i ima višestruku ulogu kao:

- kvalitativna povratna informacija učeniku o razini usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda – znanja, vještina, stavova
- razmjena iskustva o procesima učenja i usvojenosti znanja i vještina u odnosu na postavljena očekivanja
- motivacija učeniku za poboljšanje učenja, ali i učiteljima za unaprjeđenje planiranja budućeg učenja i poučavanja.

**Vrednovanje kao učenje** je pristup vrednovanju koji se temelji na ideji da učenici vrednovanjem uče i stoga nužno podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja uz stabilnu podršku učitelja. Za proces planiranja, poučavanja i vrednovanja važan je i učenikov pozitivan stav i ljubav prema umjetnosti koju većina djece iskazuje upisom u umjetničke škole.

Isti *Kurikulum* (MZO, 2017) ističe da u umjetničkom obrazovanju posebnu važnost ima suodnos formativnoga i sumativnoga vrednovanja – **vrednovanje naučenoga**. Formativno vrednovanje usmjereno je na učenika i posebnu dinamiku razvoja njegovih sposobnosti tijekom nastavne godine, a sumativno vrednovanje usmjereno je standardima struke, odnosno ostvarenim očekivanjima i odgojno-obrazovnim ishodima.

*Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje* (MZO, 2017) navodi da se pri ocjenjivanju od učitelja očekuje pravednost, objektivnost i dosljednost te da je vrlo važno izbjegavati etiketiranje učenika. Proces opažanja treba biti objektivn i bez predrasuda. „U prvome odgojno-obrazovnom ciklusu (početnički umjetnički programi) učenike se opisno prati i vrednuje, ali nema brojčanog ocjenjivanja. Od drugoga odgojno-obrazovnog ciklusa nadalje, uz opisno praćenje i vrednovanje, koriste se brojčane ocjene na skali od pet stupnjeva (odličan – 5, vrlo dobar – 4, dobar – 3, dovoljan – 2 i nedovoljan – 1). Umjetničke škole iznimno mogu donijeti odluku o opisnom praćenju učenika i u drugome odgojno-obrazovnom ciklusu (1. i 2. razred četverogodišnje, odnosno 1., 2. i 3. razred šestogodišnje osnovne umjetničke škole)” (MZO, 2017, 33).

Prema istraživanju Brđanovića (2017) u kojem se ispitivalo vrednovanje sviranja u glazbenim školama 59,41% ispitanih učitelja instrumenta sadašnji način ocjenjivanja sviranja u glazbenim školama ne smatra dovoljno objektivnim. Stoga Brđanović (2017) smatra kako vrednovanje u hrvatskim glazbenim školama treba usustaviti i ujednačiti njegovo provođenje, a nastavne planove i programe na kojima se temelji vrednovanje potrebno je modernizirati na način:

- da treba navesti kriterije i pravila vrednovanje koji su način smanjivanja stresa ocjenjivačkoga postupka
- da je za podizanje metrijske i prognostičke vrijednosti ocjene potreban obuhvatniji način vrednovanja.

Naime, autor smatra kako brojčana ocjena ne pruža potpunu informaciju o nečijim sviračkim kompetencijama te da ju je potrebno dopuniti opisnom ocjenom koja bi, na standardiziranom listu, dala detaljniji i objektivniji uvid u glazbene posebnosti učenika. Smatra kako brojčano ocjenjivanje time ne gubi na važnosti već ono kao element prosudbe ostaje sastavni dio vrednovanja.

### 2.3.3. Godišnji ispit iz sviranja instrumenta

Godišnji ispit iz sviranja instrumenta u glazbenim školama dio je procesa ocjenjivanja i evaluacije učenika. Provođa se na kraju svake školske godine s ciljem da se procijene tehničke vještine, glazbena interpretacija, glazbeno razumijevanje i na koncu napredak učenika. Brđanović (2011) ističe kako je posebnost ocjenjivanja u glazbenim školama činjenica da se konačna ocjena za sve predmete instrumentalnog sviranja određuje na kraju svake školske godine putem komisijskog ispita. To znači da, osim redovnog praćenja i ocjenjivanja učenika od strane predmetnog učitelja, učenici glazbenih škola sviraju pred tročlanom komisijom sastavljenom od predmetnog učitelja i dva stručnjaka istog predmeta. Konačna godišnja ocjena za instrument sastoji se od prosjeka četiriju ocjena – ocjene koju je učitelj dao učeniku za njegovu uspješnost tijekom godine te ocjena uspješnosti sviranja na godišnjem ispitu dobivenih od svakog pojedinog člana komisije. To potvrđuje članak 12. (st. 9) *Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*: „U umjetničkim školama učenikovo znanje na redovitim godišnjim ispitima ocjenjuje predmetni učitelj koji je radio s njim tijekom nastavne godine i ispitno povjerenstvo“ (MZO, 2010/2019).

„Ocjenjivanje u glazbenim školama, a pogotovo vrednovanje nečijeg sviranja i interpretacije, upitno je i zbog dileme što je kriterij, tj. zbog subjektivnog doživljaja viđenog i odslušanog od strane svakog pojedinog člana komisije. Kriterije takvog vrednovanja trebalo bi stoga, barem u onom dijelu u kojem je to moguće, detaljnije razraditi i dogovoriti“ (Brđanović, 2012: 182). Rojko (2006 prema Brđanović, 2012) kao zamjerku sadašnjem načinu provođenja godišnjih ispita iz sviranja instrumenta ističe preveliku usmjerenost na vrlo mali broj „ispitnih“ kompozicija pa program koji se svira na ispitu učenik često vježba i po nekoliko mjeseci dok se zanemaruju ostale kompozicije. „Ipak, bez obzira na sve, godišnji ispiti iz sviranja instrumenta u glazbenim školama realnost su za koju se i nastavnici i učenici pripremaju tijekom cijele godine te se ispitom zaokružuje i zaključuje praćenje jednogodišnjega učenikova rada i napretka“ (Brđanović, 2012: 182).

Grgin (2001) također navodi da do pogrešaka prilikom ispitnoga ocjenjivanja sviranja u glazbenoj školi može doći i zato što učenici istoga razreda i instrumenta, uslijed razlika u senzibilitetu, sklonostima, tehničkim mogućnostima ili čak veličini ruke, na ispitu sviraju

programe sastavljene od različitih kompozicija. Ti se programi zatim uspoređuju i vrednuju pri čemu na ocjenu utjecaj može imati i ukus učitelja (skladbe koje im se sviđaju ili ih smatraju težima – ocjenjuju bolje i obrnuto). Iako je komisijska ocjena objektivnija od pojedinačne, učiteljeva ocjena, a ni njezina objektivnost, nije zadovoljavajuća.

Brđanović (2017) ističe da nedovoljnu pouzdanost i objektivnost ocjene može uzrokovati i to – pogotovo u velikim školama – to što sve učenike istoga instrumenta ne ocjenjuje ista komisija. Pored toga, ispitna ocjena iz sviranja instrumenta daje vrlo oskudne informacije o učenikovim sviračkim kompetencijama: ne omogućava valjanu prognozu njegovoga daljnjega razvoja, ne govori ništa o načinu i brzini učenja, preciznosti, samostalnosti u radu, razumijevanju glazbe – pa je zbog toga u najmanju ruku nepotpuna.

### 3. EMPIRIJSKI DIO

#### 3.1. OPIS TIJEKA ISTRAŽIVANJA I UZORKA

Istraživanje je provedeno tijekom drugog polugodišta školske godine 2022./2023. na uzorku od 47 učenika Osnovne glazbene škole pri Osnovnoj školi Augusta Harambašića u Donjem Miholjcu. Učenici su bili polaznici trećeg, četvrtog, petog i šestog razreda te su ispunili anonimni anketni upitnik kojim su se od njih htjeli doznati stavovi o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. Ispunjavanje upitnika trajalo je u prosjeku 10 minuta. Anketiranje je provedeno tijekom nastave Solfeggia uz nazočnost istraživača koji je dao upute učenicima za popunjavanje upitnika. Dobivena je pismena suglasnost roditelja svih učenika. Uzorak sudionika istraživanja je opisan u Tablici 2.

Tablica 2. Opis uzorka

<b>Spol</b>	Muški	14 (29,8%)
	Ženski	33 (70,2%)
	<b>Ukupno</b>	<b>47 (100%)</b>
<b>Razred</b>	treći	10 (21,3%)
	četvrti	14 (29,8%)
	peti	9 (19,1%)
	šesti	14 (29,8%)
	<b>Ukupno</b>	<b>47 (100%)</b>

Kao što je vidljivo u Tablici 2., nešto manje od trećine učenika su dječaci. Broj učenika prema razredima je podjednak s tim da je najviše učenika četvrtog i šestog razreda, njih po 14.

#### 3.2. CILJ, ISTRAŽIVAČKA PITANJA I HIPOTEZA

Cilj istraživanja bio je utvrditi stavove učenika osnovne glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. Istraživanje je polazilo od sljedećih istraživačkih pitanja i hipoteze:

IP1: Postoje li razlike u količini vježbanja instrumenta prije godišnjeg ispita i tijekom školske godine?

IP2: Kakvo je mišljenje učenika o ocjenama koje dobivaju na godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta?

IP3: Imaju li učenici podršku učitelja i obitelji prije godišnjeg ispita?

IP4: Kako se učenici osjećaju prije i nakon godišnjeg ispita?

IP5: Vole li učenici javno nastupati?

H1: Učenici imaju negativan stav prema godišnjem ispitu.

### 3.3. INSTRUMENT I STATISTIČKI POSTUPAK

Učenici su ispunili anonimni anketni upitnik kojim su se od njih htjela doznati njihova sociodemografska obilježja kao i njihovi stavovi o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. Anketni upitnik je nastao po uzoru na anketni upitnik pod nazivom „Upitnik stavova predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta“ (Brđanović, 2012) koji je prilagođen za potrebe ovog istraživanja.

Anketni upitnik je sveukupno sadržavao 27 čestica. Tri pitanja bila su u obliku pitanja višestrukog izbora (primjer: *Koliko često vježbaš sviranje prije godišnjeg ispita iz sviranja?* a) uopće ne vježbam; b) jednom tjedno manje od sat vremena; c) jednom tjedno više od sat vremena; d) dva do tri puta tjedno manje od sat vremena; e) dva do tri puta tjedno više od sat vremena; f) svaki dan manje od sat vremena; g) svaki dan više od sat vremena), dok je 20 pitanja bilo u formi Likertove skale (primjer: *Ocjene koje dobivam tijekom školske godine bolje prikazuju moju vještinu i znanje sviranja od ocjene s godišnjeg ispita iz sviranja instrumenta.*; gdje su brojevi ispred tvrdnja značili 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).

Za obradu kvantitativnih podataka korištena je deskriptivna statistika. Podatci su obrađeni statističkim programom IBM SPSS Statistics 25.

### 3.4. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Na početku upitnika od učenika se htjelo doznati koji instrument sviraju u glazbenoj školi (Tablica 3.).

Tablica 3. *Instrument*

<b>Instrument</b>		
	gitara	15 (31,9%)
	klavir	22 (46,8%)
	harmonika	3 (6,4%)
	tambura	7 (14,9%)
	Ukupno	47 (100%)

Iz Tablice 3. se može vidjeti kako gotovo polovica učenika svira klavir, njih nešto manje od trećine gitaru dok tamburu svira njih 7, a harmoniku svega tri učenika.

Također, od učenika se htjelo doznati imaju li u užoj obitelji nekoga tko se bavi glazbom (Tablica 4.).

Tablica 4. *Bavljenje glazbom u užoj obitelji*

<b>Bavljenje glazbom članova uže obitelji</b>	<b>da</b>	<b>ne</b>	<b>ukupno</b>
	28 (59,6%)	19 (40,4%)	47 (100%)

Više od polovice učenika ima člana uže obitelji koji se bavi glazbom (Tablica 4.). Ovi rezultati sugeriraju da postoji značajna prisutnost glazbenog interesa u obitelji u kojoj se neki član obitelji već bavi glazbom. To može ukazivati na to da obiteljsko okruženje igra važnu ulogu u poticanju ljubavi prema glazbi i aktivnoj uključenosti u nju. Glazba u obitelji može biti inspiracija, potpora i izvor motivacije za učenike koji žele sebe izraziti i razvijati u glazbenim aktivnostima.

S ciljem odgovora na istraživačko pitanje IP1 koje je glasilo *Postoje li razlike u količini vježbanja instrumenta prije godišnjeg ispita i tijekom školske godine?*, učenici su dali odgovore na sljedeća pitanja (Tablica 5.).

Tablica 5. *Vježbanje instrumenta*

Odgovori	Koliko često vježbaš sviranje tijekom školske godine?	Koliko često vježbaš sviranje prije godišnjeg ispita iz sviranja?
a) uopće ne vježbam	2 (4,3%)	-
b) jednom tjedno manje od sat vremena	5 (10,6%)	2 (4,3%)
c) jednom tjedno više od sat vremena	2 (4,3%)	-
d) dva do tri puta tjedno manje od sat vremena	20 (42,6%)	5 (10,6%)
e) dva do tri puta tjedno više od sat vremena	5 (10,6%)	4 (8,5%)
f) svaki dan manje od sat vremena	11 (23,4%)	27 (57,4%)
g) svaki dan više od sat vremena	2 (4,3%)	9 (19,1%)

Tek nešto više od četvrtine učenika vježba svaki dan tijekom školske godine, ali njih tri četvrtine svakodnevno vježba prije godišnjeg ispita (Tablica 5.). Rezultat ukazuje na to da većina ispitanika povećava svoju angažiranost i intenzitet vježbanja kako se bliži godišnji ispit kako bi nadomjestili slabije vježbanje sviranja tijekom školske godine.

Sljedeće istraživačko pitanje glasilo je: *Kakvo je mišljenje učenika o ocjenama koje dobivaju na godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta?*. Odgovori su vidljivi u Tablicama 6. i 7.

Tablica 6. *Usporedba ocjena*

<b>Ocjene s tvojih godišnjih ispita iz sviranja su:</b>	
lošije od ocjena tijekom školske godine	4 (8,5%)
iste kao ocjene tijekom školske godine	27 (57,4%)
bolje od ocjena tijekom školske godine	5 (10,6%)
ne znam	11 (23,4%)
<b>Ukupno</b>	<b>47 (100%)</b>

Kao što se vidi u Tablici 6., više od polovice učenika smatra kako nema razlike u ocjenama koje dobivaju na godišnjem ispitu od onih koje imaju tijekom školske godine. Svega

pet učenika je mišljenja kako su ocjene na ispitu bolje, a njih četiri kako su lošije. Iz rezultata se može zaključiti kako većina učenika misli da su ocjene s godišnjih ispita iz sviranja instrumenta iste kao ocjene tijekom školske godine što govori da se prema njihovu mišljenju ocjena sa završnog ispita ne razlikuje od ocjena koje dobivaju tijekom cijele školske godine.

Tablica 7. *Mišljenje o ocjenama*

<b>Tvrdnja</b>	<b>Uopće se ne slažem</b>	<b>Uglavnom se ne slažem</b>	<b>Niti se slažem niti se ne slažem</b>	<b>Uglavnom se slažem</b>	<b>Potpuno se slažem</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Ocjene koje dobivam tijekom školske godine bolje prikazuju moju vještinu i znanje sviranja od ocjene s godišnjeg ispita iz sviranja instrumenta.	6	-	15	12	14	<b>3,60</b>	<b>1,28</b>
Ocjena iz godišnjeg ispita iz sviranja važnija je za konačnu ocjenu od ocjena koje dobivam tijekom godine.	3	12	13	9	10	<b>3,23</b>	<b>1,24</b>
Ocjena iz godišnjeg ispita iz sviranja dobro pokazuje moj napredak u sviranju.	1	2	13	17	14	<b>3,87</b>	<b>,97</b>

Više od polovice učenika smatra kako ocjene koje dobivaju tijekom školske godine bolje odražavaju njihovo znanje sviranja nego ocjene na godišnjem ispitu. Ovaj stav sugerira da ti učenici vjeruju da njihova dosljednost, napredak i rezultati tijekom školske godine pružaju pravu sliku njihovih glazbenih znanja i vještina. Postoji nekoliko mogućih razloga za ovakvo razmišljanje. Prvo, ocjene na godišnjem ispitu mogu biti temeljene na jednoj izvedbi, koja ne mora nužno pokazati cjelokupno znanje i vještinu učenika. Drugo, učenici na godišnjem ispitu mogu doživljavati veći pritisak i nervozu prilikom sviranja. Istodobno, njih gotovo trećina je iskazala neutralno mišljenje (Tablica 7.). Nadalje, 40% učenika se složilo s tvrdnjom da je ocjena iz ispita važnija za konačnu ocjenu, dok je njih gotovo trećina suprotnog mišljenja. Učenici koji smatraju da je ocjena iz godišnjeg ispita važnija mogu vjerovati da je taj trenutak evaluacije

ključan pokazatelj njihovih znanja i vještina sviranja. Konačno, učenici su dali mišljenje o tomu pokazuje li ocjena iz godišnjeg ispita njihov napredak. Njih dvije trećine se složila donekle ili u potpunosti s tvrdnjom dok je svega troje učenika suprotnog mišljenja. Različita mišljenja učenika mogu proizaći iz njihovih individualnih iskustava i interpretacija ocjena. Učenici koji se slažu s tvrdnjom mogu smatrati da su ocjene iz godišnjeg ispita pouzdan pokazatelj njihovog napretka u sviranju.

S ciljem odgovora na istraživačko pitanje IP3 *Imaju li učenici podršku učitelja i obitelji prije godišnjeg ispita?* analizirani su dobiveni odgovori (Tablica 8.).

Tablica 8. *Podrška učitelja i obitelji*

<b>Tvrdnja</b>	<b>Uopće se ne slažem</b>	<b>Uglavnom se ne slažem</b>	<b>Niti se slažem niti se ne slažem</b>	<b>Uglavnom se slažem</b>	<b>Potpuno se slažem</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Učitelj mi pruža podršku prije godišnjeg ispita iz sviranja.	1	1	1	4	40	<b>4,72</b>	<b>,80</b>
Obitelj mi pruža podršku prije godišnjeg ispita iz sviranja.	1	3	3	7	33	<b>4,45</b>	<b>1,02</b>

Gotovo svi učenici su izjavili kako imaju podršku učitelja tijekom pripreme za godišnji ispit iz sviranja instrumenta, a tek nešto manje učenika, njih 85% smatra kako imaju podršku obitelji. Činjenica da gotovo svi učenici osjećaju podršku učitelja ukazuje na važnu ulogu koju učitelji imaju u poticanju, mentorstvu i vođenju učenika tijekom priprema za ispit. S druge strane 85% učenika smatra da ima podršku obitelji, što također ima veliku važnost u njihovom glazbenom obrazovanju. Obiteljska podrška može se manifestirati kroz potporu i ohrabrenje, što učenicima pruža emocionalnu podršku i osjećaj sigurnosti.

*Kako se učenici osjećaju prije i nakon godišnjeg ispita?* glasilo je istraživačko pitanje IP4. Odgovori su vidljivi u Tablici 9.

Tablica 9. Osjećaji prije i poslije godišnjeg ispita iz sviranja

<b>Tvrdnja</b>	<b>Uopće se ne slažem</b>	<b>Uglavnom se ne slažem</b>	<b>Niti se slažem niti se ne slažem</b>	<b>Uglavnom se slažem</b>	<b>Potpuno se slažem</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Prije godišnjeg ispita iz sviranja osjećam sreću.	20	13	12	-	2	<b>1,96</b>	<b>1,04</b>
Prije godišnjeg ispita iz sviranja osjećam glavobolju.	14	8	13	7	5	<b>2,60</b>	<b>1,35</b>
Prije godišnjeg ispita iz sviranja osjećam nedostatak zraka.	19	10	7	6	5	<b>2,32</b>	<b>1,40</b>
Prije godišnjeg ispita iz sviranja se znojim.	13	8	7	10	9	<b>2,87</b>	<b>1,51</b>
Prije godišnjeg ispita iz sviranja drhtim.	8	8	13	9	9	<b>3,06</b>	<b>1,36</b>
Prije godišnjeg ispita iz sviranja osjećam mučninu / nelagodu u truhu.	18	7	8	6	8	<b>2,55</b>	<b>1,53</b>
Prije godišnjeg ispita iz sviranja osjećam ubrzan rad srca.	4	6	11	13	13	<b>3,53</b>	<b>1,27</b>
Nakon godišnjeg ispita osjećam olakšanje.	1	-	3	4	39	<b>4,70</b>	<b>,78</b>
Nakon godišnjeg ispita osjećam sreću.	1	1	4	7	34	<b>4,53</b>	<b>,91</b>
Nakon godišnjeg ispita osjećam smirenost.	2	1	6	5	33	<b>4,40</b>	<b>1,08</b>
Nakon godišnjeg ispita ne osjećam se zadovoljno.	24	5	14	2	2	<b>2,00</b>	<b>1,18</b>

Kao što je vidljivo iz Tablice 9., svega dva učenika su sretna prije godišnjeg ispita iz sviranja, njih četvrtina ima glavobolju i osjeća nedostatak zraka, a više od polovice osjeća ubrzan rad srca. Podjednak broj učenika je odgovorio potvrdno i negativno na tvrdnje o znojenju, drhtanju i mučnini prije ispita. Ovi rezultati ukazuju na to da većina učenika doživljava određeni oblik tjelesnih i emocionalnih simptoma tjeskobe ili nervoze prije ispita. Važno je prepoznati da nervoza i tjeskoba prije ispita nisu neuobičajeni i mogu biti dio normalnog procesa. Međutim,

također je važno pružiti podršku učenicima kako bi se smanjila njihova tjeskoba i pomoglo im da se osjećaju sigurnije i samopouzdanije.

S obzirom na tvrdnje koje se odnose na osjećaje učenika nakon godišnjeg ispita možemo vidjeti kako gotovo svi učenici nakon ispita osjećaju olakšanje, sreću i smirenost, a njih više od polovice se nije složilo s tvrdnjom da se nakon ispita osjećaju nezadovoljno. Ovi rezultati su ohrabrujući jer ukazuju na to da većina učenika doživljava pozitivne emocionalne reakcije nakon završetka ispita. Osjećaj olakšanja može biti rezultat završetka stresnog razdoblja pripreme i ispita, dok sreća i smirenost mogu proizaći iz osjećaja postignuća i zadovoljstva vlastitim nastupom. Također, činjenica da većina učenika nije izjavila da se osjeća nezadovoljno nakon ispita sugerira da su ispunili ili nadmašili vlastita očekivanja ili su možda zadovoljni svojim nastupom, bez obzira na ocjenu koju su dobili.

Posljednje istraživačko pitanje IP5 glasilo je: *Vole li učenici javno nastupati?*. Sveukupno se četvrtina učenika izjasnila kako voli nastupati. Naime s tvrdnjom se u potpunosti složilo šest, a donekle također šest učenika. Njih nešto više od trećine se nije složilo s tvrdnjom (13 učenika se uopće nije složilo, a njih 5 donekle), dok je 17 učenika iskazalo neutralno mišljenje. Želja i volja za javnim nastupom je individualna osobnost svakog pojedinog učenika. Ne može se očekivati da ljubav prema javnom nastupu bude jednako izražena kod svih učenika. To ovisi o karakteru, razini samopouzdanja i drugim unutarnjim osobinama učenika.

S ciljem odgovora na istraživačku hipotezu H1 koja je glasila: *Učenici imaju negativan stav prema godišnjem ispitu*, uspoređeni su dobiveni rezultati (Tablica 10.). Blizu polovice učenika je mišljenja kako bi trebalo ukinuti godišnji ispit iz sviranja instrumenta, njih nešto više od četvrtine je iskazalo neutralno mišljenje, dok se četvrtina učenika djelomično ili u potpunosti nije složila s tvrdnjom. Iz rezultata bi se dalo zaključiti kako je učenicima godišnji ispit dodatno i možda nepotrebno opterećenje uz sve javne nastupe i provjere tijekom školske godine. Navedeno bi moglo poslužiti za razmišljanje, ako ne o samom ukidanju ispita, onda barem o načinu održavanja i organiziranja ispita, pristupu učitelja i komisije učenicima i ispitima u, za njih, očito stresnom razdoblju.

Tablica 10. Stav prema godišnjem ispitu iz sviranja

Tvrdnja	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem	M	SD
Mislim da bi trebalo ukinuti godišnji ispit iz sviranja.	8	4	13	10	12	<b>3,30</b>	<b>1,40</b>
Godišnji ispit iz sviranja stvara mi stres.	4	4	8	10	21	<b>3,85</b>	<b>1,32</b>
Volim pokazati svoje znanje na ispitu iz sviranja.	7	7	15	9	9	<b>3,13</b>	<b>1,31</b>

Nadalje, čak dvije trećine učenika smatra kako godišnji ispit izaziva stres, a njih po osam se nije složilo s tvrdnjom ili je imalo neutralno mišljenje. Budući da izvor stresa ne mora biti jednak za sve učenike, što možemo zaključiti i prema rezultatima ankete, stres uzrokovan završnim ispitom ipak je zastupljen kod većine učenika. Prave vještine učenika koji su pod utjecajem stresa mogu biti umanjene i slabije prikazane.

Konačno, podjednak broj učenika se potvrdno, negativno ili neutralno izjasnio o tvrdnji da vole pokazati naučeno na godišnjem ispitu. Ovi odgovori potvrđuju njihovu osobnost što je dokaz različitosti učenika jer ne prihvaćaju i ne doživljavaju svi učenici na jednak način stresne situacije.

Zaključno, dio učenika je iskazao negativan stav prema završnom ispitu izjavama kako im godišnji ispit izaziva stres, da prije godišnjeg ispita osjećaju glavobolju, znojenje i ubrzan rad srca. Nadalje, dio učenika se složio s tvrdnjom da nakon ispita osjećaju sreću, olakšanje i smirenost. Navedeno bi, na prvi pogled, moglo ukazivati na zadovoljstvo učenika „odrađenim“ ispitom, ali bi isto tako moglo značiti kako je to još jedan pokazatelj da godišnji ispit stvara nepotreban stres u učenika.

S obzirom na dobivene rezultate, hipoteza H1 koja je glasila: *Učenici imaju negativan stav prema godišnjem ispitu*, ipak nije prihvaćena. No, treba naglasiti kako zabrinjava činjenica da je značajan broj učenika za ukidanje ispita i da ispit doživljava kao stres.

## 4. ZAKLJUČAK

U ovom diplomskom radu istraženi su stavovi učenika osnovne glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta te su analizirani njihovi stavovi i emocije vezani uz godišnji ispit. Istraživanje pruža uvid u doživljaj učenika i njihovu percepciju godišnjeg ispita kao sastavnog dijela glazbenog obrazovanja. Rezultati dobiveni anketiranjem učenika pokazali su sljedeće:

- postoji značajna prisutnost glazbenog interesa u obitelji u kojoj se neki član obitelji već bavi glazbom
- većina učenika povećava svoju angažiranost i intenzitet vježbanja kako se bliži godišnji ispit kako bi nadomjestili slabije vježbanje sviranja tijekom školske godine
- većina učenika misli da su ocjene s godišnjih ispita iz sviranja instrumenta iste kao ocjene tijekom školske godine što govori da se prema njihovu mišljenju ocjena sa završnog ispita ne razlikuje od ocjena koje dobivaju tijekom školske godine
- više od polovice učenika smatra kako ocjene koje dobivaju tijekom školske godine bolje odražavaju njihovo znanje sviranja nego ocjene na godišnjem ispitu
- gotovo svi učenici imaju podršku učitelja i obitelji tijekom pripreme za godišnji ispit iz sviranja instrumenta
- većina učenika doživljava određeni oblik tjelesnih i emocionalnih simptoma tjeskobe ili nervoze prije godišnjih ispita
- svi učenici nakon godišnjeg ispita osjećaju olakšanje, sreću i smirenost odnosno pozitivne emocije
- blizu polovice učenika je mišljenja kako bi trebalo ukinuti godišnji ispit iz sviranja instrumenta
- stres uzrokovan godišnjim ispitom zastupljen je kod većine učenika jer prije ispita osjećaju glavobolju, znojenje i ubrzan rad srca.

Ovi rezultati ukazuju na važnost razumijevanja učeničkih stavova i emocija kako bi se prilagodile strategije učenja i podrška učenicima tijekom nastave i pripreme za godišnji ispit. Ovo istraživanje može poslužiti kao poticaj razvoju tehnika za smanjenje tjeskobe i povećanje motivacije kod učenika tijekom pripreme i izvedbe godišnjeg ispita. Razumijevanje i prilagodba

nastavnog procesa na temelju učenčkih stavova i emocionalnih potreba može imati pozitivan utjecaj na ukupni razvoj učenika i poticanju ljubavi prema glazbi.

## 5. LITERATURA

- Bognar, L. i Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14, 135-163. Preuzeto s: [https://ladislav-bognar.net/sites/default/files/Emocije%20u%20nastavi%201.doc%20-b\\_0.pdf](https://ladislav-bognar.net/sites/default/files/Emocije%20u%20nastavi%201.doc%20-b_0.pdf)
- Brđanović, D. (2017). Vrednovanje u glazbenom obrazovanju i obrazovna reforma: stavovi nastavnika glazbene škole prema godišnjem ispitu sviranja instrumenta. *Napredak*, 158 (3), 339-362.
- Brđanović, D. (2012). Stavovi predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. *Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 177-193. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/84267>
- Franković, D., Pregrad, Z. i Šimleša, P.(ur.) (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Matica hrvatska: Zagreb.
- Gojkov, G. (2006). *Dokimologija – priručnik*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača “Mihailo Palov”.
- Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Hercigonja, N. (2020). *Odabrane teme iz didaktike – drugo prošireno izdanje*. Preuzeto s: [https://issuu.com/zoranhercigonja/docs/odabrane\\_teme\\_iz\\_didaktike/1](https://issuu.com/zoranhercigonja/docs/odabrane_teme_iz_didaktike/1)
- Husejnović, A. (2017). *Stavovi učenika o ocjenjivanju u školi*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci. Preuzeto s: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffri:990/preview>
- Kadum, V. (2004). *Matematika za ekonomske škole (I., II. i III. razred)*. Priručnik za nastavnike. Pula: IGSA
- Kadum-Bošnjak, S. i Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2, 35-51. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/19440>
- Keža, D. (2022). *Emocije u nastavi instrumenta*. Završni rad. Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu. Preuzeto s: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/aupos:1145>
- Kyriacou, C. (1995). *Nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Kragulj, S. (2011). Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 25(1), god. 57, 35-60.

- Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Mandić, P. i Vilotijević, M. (1980). *Vrednovanje u školi*. Sarajevo: Svjetlost.
- Marović, T. (2004). Ocjenjivanje učeničkog napretka. *Kateheza - Časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 26 (1), 35-56. Preuzeto s: <http://hrcak.srce.hr/index>.
- Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga i Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Matijević, M. (2015). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U: B. Drandić (ur.), *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole* (str. 241-251). Zagreb: Znamen. Preuzeto s: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=513864>.
- Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 279-298. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/139323>
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. ZAGREB: Tipex.
- Matoš, N. (2018). *Kurikulumski pristup oblikovanju profesionalnoga osnovnoga glazbenog obrazovanja* (doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.
- MZO (2017). *Nacionalni dokument okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri//Okvir%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ishoda%20u%20C4%8Denja%20u%20osnovno%20C5%A1kolskome%20i%20srednjo%20C5%A1kolskome%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf>
- MZO (2017). *Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20umjetni%20C4%8Dko%20obrazovanje.pdf>
- MZO (2010/2019). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (Pročišćeni tekst, 'Narodne novine', br. 112/2010, 82/2019.) Preuzeto s: [https://www.sss-makarska.hr/spisi/skola/pravilnik\\_vrednovanje\\_os\\_ss\\_2019\\_8\\_30.pdf](https://www.sss-makarska.hr/spisi/skola/pravilnik_vrednovanje_os_ss_2019_8_30.pdf)

- MZOŠ (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Preuzeto s: [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf)
- MZOŠ (2006). *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene škole i plesne škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i HDGPP. Preuzeto s: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006\\_09\\_102\\_2320.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2320.html)
- Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak*, 159(1-2), 139-158.
- Pranjić, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Sabljar, M. (2019). *Procjene nastavnika glasovira o kompetencijama potrebnima za poučavanje sviranja glasovira u glazbenim školama*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto s: <https://www.bib.irb.hr/987589>
- Salihović, A. (2013). *Ocjenjivanje i samoocjenjivanje učenika srednjih škola po modularnom nastavnom planu i programu*. Magistarski rad. Tuzla: Filozofski fakultet u Tuzli. Preuzeto s: [https://www.msskladanj.com.ba/objave/Istrazivacki\\_rad.pdf](https://www.msskladanj.com.ba/objave/Istrazivacki_rad.pdf)
- Stanić, I. i Borić, E. (2016). *Mjerila ocjenjivanja u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Škojo, T. i Sabljar, M. (2019). Interakcija učitelja i učenika u nastavi instrumenta. U: A. Peko, M. Ivanuš Grmek, J. Delcheva Dizdarević (ur.), *Didaktički izazovi III Didaktička retrospektiva i perspektiva KAMO I KAKO DALJE?* (str. 132-146). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku; Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.
- Šmitpeter, V. (2019). *Postupci vrednovanja i ocjenjivanja u nastavi Glazbene kulture*. Diplomski rad. Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu. Preuzeto s: <https://repozitorij.aukos.unios.hr/islandora/object/aukos%3A170/datastream/PDF/view>
- Valdevit, M. i Jelaska, Z. (2008). Srednje vrijednosti u ocjenjivanju: procjenjivanje i vrjednovanje statističkom analizom. *Lahor*, 2(6), 210-236. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/34722>
- Žužić, S. (2009). *Zašto učenici izostaju s nastave?* Pazin: Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile.

## 6. PRILOZI

### 6.1. ANKETNI UPITNIK

#### ANKETNI UPITNIK

**PRVI DIO UPITNIKA (zaokruži samo jedan od ponuđenih odgovora u svakom pitanju)**

**1. Spol:**

- a) dječak
- b) djevojčica

**2. U osnovnoj glazbenoj školi trenutno sam učenik/učenica:**

- a) trećeg razreda
- b) četvrtog razreda
- c) petog razreda
- d) šestog razreda

**3. U            glazbenoj            školi            sviram            (navedi            instrument):**

\_\_\_\_\_

**4. U užoj obitelji imam članove koji su se bavili ili se bave glazbom:**

- a) da
- b) ne

**5. Koliko često vježbaš sviranje tijekom školske godine?**

- a) uopće ne vježbam
- b) jednom tjedno manje od sat vremena
- c) jednom tjedno više od sat vremena
- d) dva do tri puta tjedno manje od sat vremena
- e) dva do tri puta tjedno više od sat vremena
- f) svaki dan manje od sat vremena
- g) svaki dan više od sat vremena

**6. Koliko često vježbaš sviranje prije godišnjeg ispita iz sviranja?**

- a) uopće ne vježbam
- b) jednom tjedno manje od sat vremena
- c) jednom tjedno više od sat vremena
- d) dva do tri puta tjedno manje od sat vremena
- e) dva do tri puta tjedno više od sat vremena
- f) svaki dan manje od sat vremena
- g) svaki dan više od sat vremena

**7. Ocjene s tvojih godišnjih ispita iz sviranja su:**

- a) lošije od ocjena tijekom školske godine
- b) iste kao ocjene tijekom školske godine
- c) bolje od ocjena tijekom školske godine
- d) ne znam

**DRUGI DIO UPITNIKA (zaokruži u kojem se stupnju slažeš sa svakom od dolje navedenih tvrdnji)**

**5 = u potpunosti se slažem**

**4 = donekle se slažem**

**3 = niti se slažem, niti se ne slažem**

**2 = donekle se ne slažem**

**1 = uopće se ne slažem**

Ocjene koje dobivam tijekom školske godine bolje prikazuju moju vještinu i znanje sviranja od ocjene s godišnjeg ispita iz sviranja instrumenta.	1	2	3	4	5
Ocjena iz godišnjeg ispita iz sviranja važnija je za konačnu ocjenu od ocjena koje dobivam tijekom godine.	1	2	3	4	5
Ocjena iz godišnjeg ispita iz sviranja dobro pokazuje moj napredak u sviranju	1	2	3	4	5
Učitelj mi pruža podršku prije godišnjeg ispita iz sviranja.	1	2	3	4	5
Obitelj mi pruža podršku prije godišnjeg ispita iz sviranja.	1	2	3	4	5

Mislím da bi trebalo ukinuti godišnji ispit iz sviranja.	1 2 3 4 5
Godišnji ispit iz sviranja stvara mi stres.	1 2 3 4 5
Volim pokazati svoje znanje na ispitu iz sviranja.	1 2 3 4 5
Volim svirati pred drugima na javnim nastupima.	1 2 3 4 5
Prije godišnjeg ispita iz sviranja osjećam sreću.	1 2 3 4 5
Prije godišnjeg ispita iz sviranja osjećam glavobolju.	1 2 3 4 5
Prije godišnjeg ispita iz sviranja osjećam nedostatak zraka.	1 2 3 4 5
Prije godišnjeg ispita iz sviranja se znojim.	1 2 3 4 5
Prije godišnjeg ispita iz sviranja drhtim.	1 2 3 4 5
Prije godišnjeg ispita iz sviranja osjećam mučninu / nelagodu u trbuhu.	1 2 3 4 5
Prije godišnjeg ispita iz sviranja osjećam ubrzan rad srca.	1 2 3 4 5
Nakon godišnjeg ispita osjećam olakšanje.	1 2 3 4 5
Nakon godišnjeg ispita osjećam sreću.	1 2 3 4 5
Nakon godišnjeg ispita osjećam smirenost.	1 2 3 4 5
Nakon godišnjeg ispita ne osjećam se zadovoljno.	1 2 3 4 5