

Ozrenka Bjelobrk Babić¹

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banja Luci

Bosna i Hercegovina

Milica Drobac-Pavićević

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banja Luci

Bosna i Hercegovina

Miomira Đurđanović

Akademija umetnosti Novi Sad

Univerzitet u Novom Sadu

Dragan Partalo

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banja Luci

Bosna i Hercegovina

Primljen: 29. 08. 2024.

Prihvaćen: 20. 12. 2024.

UDC: 371.213.1:[371.3::78

DOI:10.19090/ps.2025.1.3-18

Stručni naučni rad

IMPLICITNE TEORIJE UČITELJA O VREDNOVANJU U NASTAVI MUZIČKE KULTURE

Apstrakt

Implicitne teorije učitelja o vrednovanju u nastavi muzičke kulture oslikavaju njihov pristup procjeni učeničkih postignuća i organizaciji nastavnog procesa. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako učitelji shvataju i primjenjuju vrednovanje, s naglaskom na njihove implicitne teorije i ulogu oblika rada u formativnom vrednovanju znanja i vještina učenika. Istraživanje je sprovedeno u junu 2023. godine sa deset učitelja iz osam osnovnih škola u Republici Srpskoj. Podaci su prikupljeni polustrukturisanim intervjuima i analizirani tematskom analizom. Rezultati pokazuju da učitelji vrednovanje doživljavaju kao kontinuirani proces praćenja i davanja povratnih informacija učenicima, pri čemu oblici rada – frontalni, grupni u individualni – igraju ključnu ulogu u omogućavanju formativnog vrednovanja. Dominacija frontalnog rada olakšava zajedničko muziciranje i procjenu grupnih postignuća, dok grupni i individualni rad pružaju prilike za personalizovanu povratnu informaciju i podršku. Nalazi ukazuju na potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem učitelja, posebno u integraciji muzičkog stvaralaštva u vrednovanje, kako bi njihovi pristupi bili teorijski utemeljeni i pedagoški efektivni. Implicitne teorije učitelja, iako nerijetko zasnovane na ličnim uvjerenjima i iskustvima, pokazuju potencijal za dalji profesionalni razvoj kroz teorijsku i praktičnu podršku.

Ključne riječi: implicitne teorije, formativno vrednovanje, nastava muzičke kulture, oblici rada

¹ ozrenka.bjelobrk-babic@ff.unibl.org

Uvod

Rad počiva na socijalno-konstruktivističkoj perspektivi jer je usmjeren na utvrđivanje načina na koji učitelji konstruišu koncept vrednovanja u nastavi muzičke kulture. Na osnovu uvida u implicitno shvatanje koncepta vrednovanja istovremeno dobijamo i uvid kako učitelji vrednuju znanja i vještine učenika u obrazovnoj praksi. S obzirom na to da su socijalno-konstruktivistička istraživanja kritičkim preispitivanjem različitih koncepata ukazala da isti ti koncepti prije predstavljaju način konstruisanja stvarnosti u datom kulturološkom kontekstu nego samu stvarnost (Târziu, 2017; Vilig, 2016), sasvim je opravdano da se bavimo implicitnim teorijama nastavnika o vrednovanju u nastavi muzičke kulture. Sternberg (1985) smatra da bi se trebalo baviti implicitnim teorijama o inteligenciji, kreativnosti i mudrosti u trenutku kada se akumulira dovoljno eksplicitnih teorija a da jasnog pojmovnog određenja navedenih koncepata još uvijek nema. Implicitne teorije su naši misaoni konstrukti (Sternberg, 1985) o različitim pojmovima i konceptima koji nas okružuju. Oni već postoje u našim umovima, bez obzira da li smo profesionalci ili ne, i kao takve ih koristimo, bez obzira da li su ispravni ili pogrešni.

Interesovanje za istraživanje vrednovanja u nastavi muzičke kulture zasnovano je na odlikama predmeta muzička kultura, kao umjetničkog područja. S obzirom na to da se muzičke sposobnosti razvijaju na osnovu urođenih dispozicija i da njihov razvoj traje u mlađem školskom uzrastu, učenike s nerazvijenim ili nedovoljno razvijenim muzičkim sposobnostima i učenike koji osjećaju strah ili stid trebalo bi ocjenjivati tokom zajedničkog muzičkog izvođenja. Dakle, u toku frontalnog rada koji je i najzastupljeniji u nastavi muzičke kulture (Basaneže, 2015). Važno je da učitelj kontinuirano prati učenike tokom svakog časa, vrednuje njihovo zalaganje i uključenost u aktivnosti. Slušanje i poznavanje muzičke literature je područje koje učitelj može najlakše ocijeniti prema jasnim kriterijumima jer uključuje kognitivne sposobnosti (Rojko, 1997; Vidulin i sar, 2020) učenika u čemu svi mogu biti jednako aktivni bez obzira na razvijenost muzičkih sposobnosti.

Vrednovanjem i ocjenjivanjem u nastavi muzičke kulture bavili su se mnogi istraživači (Barkley, 2006; Chiodo, 2001; Lehman, 1992; Milić, 2022; Patterson, 2006; Radocy, 1995; Shih, 1997). Kao zajednička odlika njihovih nalaza istraživanja proističe da kvalitetno vrednovanje zahtijeva visok nivo kompetencija učitelja i nastavnika muzičke kulture. Usljed specifičnosti i složenosti prirode muzičke umjetnosti učitelji muzike najčešće formativno ocjenjuju izvođenje učenika (Saunders & Holahan, 1997). Jedno novije istraživanje potvrđuje da nije jednostavno postići kvalitetno formativno ocjenjivanje u pjevanju i sviranju (Liu, 2023), te su muzičko-pedagoška znanja i umijeća nastavnika bitan faktor za vrednovanje postignuća učenika. Analogno cilju i zadacima nastave Muzičke kulture vrednovanje je potrebno provoditi organizovano, obraćajući pažnju na muzički razvoj svakog učenika. Ivanović (2007) smatra da se u muzičkoj nastavi vrednovanje postignuća odnosi na kvalitativno posmatranje procesa učenja o muzici, analitičkog slušanja, pjevanja, sviranja i muzičkog stvaralaštva. Za objektivno vrednovanje potrebno je da kriterijum procjene vrlo jasno definiše one najznačajnije dimenzije muzičkog postignuća. Prema Ivanović (2007) kriterijumi procijene pružaju odgovore na pitanja koja se odnose na oblasti u kojima učenici treba da napreduju, a u vezi su sa njihovim muzičkim postignućima povezanim sa emocionalnim, saznajnim i psihomotornim razvojem.

U istraživanju o implicitnim teorijama učitelja o nastavi muzičke kulture Drobac-Pavićević i saradnici (2024) utvrdili su da ispitanici usmjereni na pozitivne aspekte nastave pomenutog predmeta, naglašavajući njenu važnost za svestrani razvoj ličnosti učenika. Implicitne teorije značajno utiču na ponašanje nastavnika u odnosu na školsko okruženje (Marić Jurišin i sar., 2023; Rechsteiner et al., 2021), te je stoga važno da su što sličnije eksplicitnim teorijama jer će i njihove pedagoške intervencije biti adekvatnije. Upravo od njihovog shvatanja samog pojma vrednovanje zavisice i način na koji će izvoditi nastavu

muzičke kulture kao i kako će vrednovati učeničko postignuće u oblasti muzičkih kompetencija. Ukoliko vrednovanje posmatramo kao složen sistem postupaka ono bi trebalo da posluži „kao povratna informacija o rezultatima (i ostvarenju cilja) rada, a njena svrha treba da bude mijenjanje i unapređenje prakse” (Bjelobrk Babić, 2013: 130). Vrednovanje u školskoj praksi ne bi trebalo svesti samo na davanje ocjene (Kačapor i sar., 2005), već i praćenje napredovanja svih aspekata ličnosti učenika. Ovakav pristup vrednovanju podrazumijeva promjene stavova, reagovanje, interesovanje, vrednovanje odnosa prema radu i socijalizaciju učenika. Vrednovanje u vaspitno-obrazovnom sistemu, na osnovu tačno utvrđenih kriterijuma, najviše je usmjeravano na rad nastavnika, rezultate rada učenika i rad škole (Vilotijević, 1996, 1999). Iako se sve više zagovara savremeni pristup nastavi u školama danas je ipak više prisutan tradicionalni sistem vrednovanja, npr. vrednovaje u vidu ocjenjivanja znanja i vještina učenika uz, najčešće, dominantnu ulogu nastavnika u nastavi, te se s „pravom tradicionalno ocjenjivanje učenika naziva bolesnikom savremene škole” (Kačapor i sar, 2005: 13).

U nastavnom programu razredne nastave muzičke kulture u Republici Srpskoj obuhvaćeni su: 1. Izvođenje muzike (pjevanje, sviranje, pokret i uvođenje u osnove muzičke pismenosti), 2. Slušanje muzike i 3. Dječje muzičko stvaralaštvo (Nastavni programi za predmet Muzička kultura, 2021). U nastavi muzičke kulture važno je prethodno identifikovati muzičke sposobnosti svakog učenika, a njihov nivo razvijenosti svakako ne treba biti kriterijum vrednovanja, odnosno ocjenjivanja postignuća učenika. Pri vrednovanju i ocjenjivanju savladanih nastavnih sadržaja preporučuje se sagledavanje nivoa postignuća u svim nastavnim područjima predviđenih nastavnim planom i programom muzičke kulture, nasuprot ocjenjivanju savladanih nastavnih sadržaja pojedinačno za različita nastavna područja. U skladu sa navedenim, kad je riječ o nastavnom području izvođenje muzike – pjevanjem, Šulentić Begić i Živković (2013) smatraju da je uslov lijepog pjevanja preciznost u intoniranju, dječiji, disanju i izvođenju ritma, a ne pamćenje riječi. Razvijene muzičke sposobnosti omogućavaju lijepo pjevanje. Pjevanje ne bi trebalo izdvojeno ocjenjivati jer su pomenute sposobnosti individualno različite i i ne zavise o učenikovo volji.

Takođe ni sviranje ne bi trebalo individualno ocjenjivati. Muziku mogu slušati svi učenici, pa čak i oni sa slabijom razvijenosti muzičkih sposobnosti, te bi se to područje jedino moglo individualno ocjenjivati (Šulentić Begić i Živković, 2013) jer su za slušanje muzike više potrebne intelektualne nego muzičke sposobnosti (Rojko, 1997). Begić i saradnici (2019) podsjećaju da se u nastavi Muzičke kulture realizuju različite muzičke aktivnosti i sadržaji (slušanje muzike, muzikološki sadržaji, pjevanje, sviranje, stvaralaštvo/muzičke igre/pokret, osnove muzičke pismenosti), koji su više ili manje specifični te zbog čega se navedeno odražava i na vrednovanje i ocjenjivanje.

Neadekvatnim metodičkim zahtjevima ili negativnom ocjenom učenici se ne smiju demotivisati već, učitelj, kreativnim radom, treba da ih podstiče za izvođenje muzičkih aktivnosti poštujući njihove muzičke sposobnosti i interesovanja. U nastavi muzičke kulture, zbog specifičnosti predmeta, za iste vaspitno-obrazovne zadatke učenici mogu dobiti različite ocjene, a različiti rezultati mogu biti ocijenjeni istim ocjenama (Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanje, 2014, 2021). U svim nastavnim područjima, tačnije muzičkim aktivnostima, posebno onim gdje je izražen razvoj muzičke kreativnosti važniji je proces od ishoda učenja. „Važnije je, primjerice, da učenik pjeva (aktivnost) nego da nauči neku konkretnu pjesmu (rezultat)” (Šulentić Begić i Živković, 2013: 3–4). Nastava Muzičke kulture ne bi smjela da bude „težak” predmet, na kojem će se favorizovati muzički nadareni učenici ili učenici koji pohađaju muzičku školu. Praćenje, mjerenje, ocjenjivanje i vrednovanje u nastavi Muzičke kulture važno je prilagoditi (individualnim) muzičkim sposobnostima svakog učenika i podsticati razvoj elementarnih komponenti muzikalnosti koji je naročito intenzivan do devete godine života, dok se složeniji vidovi muzičkih sposobnosti kod djece javljaju od desete do dvanaeste godine i razvijaju se u dužem vremenskom periodu (Čaušević,

2017; Gordon, 1986, 1999, 2001, 2003; Stojanović, 1996). Konstatcija o vrednovanju koja obuhvata „dosegnuti nivo u vaspitanju i obrazovanju, a to znači praćenje razvoja cjelokupne ličnosti” (Kačapor i sar, 2005:15) je veoma bliska sa specifičnostima vrednovanja i ocjenjivanja u nastavi Muzičke kulture. Učenike s manje razvijenim muzičkim sposobnostima, podsećaju Šulentić Begić i saradnici (2020), učitelj treba da ocjenjuje tokom grupnog muziciranja umjesto individualnog, tj. vrednuje i ocjenjuje njihov odnos prema aktivnosti i njihovu uključenost. Prema Rojku (2012) u procesu vrednovanja u nastavi Muzike neophodno je uključiti i učenikov odnos prema predmetu, aktivnost i ponašanje na nastavi, elemente koji, posmatrano rigidno iz ugla teorije, ne bi trebalo da utiču na rezultat. Kako je cilj nastave Muzičke kulture u osnovnoj školi razvijanje ljubavi i interesa učenika za muziku, odnosno razvoj muzičkog ukusa (Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanje, 2014, 2021), pravilno planiranje slušanja muzike, kao i adekvatne pedagoške strategije nastavnika u okviru obrazovanja, u znatnoj meri utiču na formiranje i razvoj ličnosti učenika, kako podsjećaju Cvetković i Đurđanović (2014). Prema tome, u ovom radu želimo istražiti kako učitelji implicitno shvataju koncept vrednovanja u nastavi Muzičke kulture, odnosno koja su im polazna shvatanja u realizaciji vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi Muzičke kulture.

Metod

Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati implicitno shvatanje učitelja o vrednovanju u nastavi muzičke kulture. Pitanja u našem istraživanju su: 1) Na osnovu kojih implicitnih shvatanja vrednovanja u nastavi muzičke kulture učitelji prate i vrednuju znanje i vještine učenika? 2) Koje oblike rada učitelji koriste tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture?

Postupak

Istraživanje je obavljeno u periodu maj-juni 2023. godine online (Zoom aplikacija) i uživo (u osnovnim školama) uz dobrovoljno prisustvo ispitanika. Etički principi su dosljedno primijenjeni tokom svih faza istraživanja. Na samom početku, a prije realizacije intervjua, učesnicima je pružena detaljna informacija o ciljevima istraživanjima i pojedinim etapama obrade podataka i pisanja izvještaja. Posebno je istraživač obrazložio pitanje povjerljivosti podataka koja je osigurana anonimizacijom odgovora pri izradi transkripta i čuvanjem podataka u sigurnom okruženju. Takođe, učesnicima je ukazano da u bilo kojem trenutku mogu odustati od istraživanja bez negativnih posljedica, te da će prikupljeni biti korišteni isključivo u svrhe ovog istraživanja i analizirani na način koji poštuje integritet istraživačkog procesa. Nakon obrazlaganja etičkih principa, sudionici su dali usmenu saglasnost da dobrovoljno pristaju na učešće u istraživanju. Intervjui su trajali oko 45 minuta. Učitelje su intervjuisali dva muzička pedagoga i psiholog koji su uradili i zvučne snimke, a nakon toga i transkripciju intervjua.

Uzorak

Učesnici u našem istraživanju su profesori razredne nastave (učitelji) u osnovnim školama u Republici Srpskoj. S obzirom na to da je riječ o učiteljskom pozivu, bilo je teško ujednačiti uzorak prema polu, tako da je u našem istraživanju učestvovalo 10 učiteljica. Mogućnost učešća u ovom istraživanju bazirana je na sljedećim kriterijumima: završen osnovni studij učiteljskog smjera, dobrovoljno pristanak za učešće u istraživanju i više od 10 godina radnog staža u nastavi. Cilj uzorkovanja bio je osigurati bogate i raznovrsne podatke koji

omogućavaju dublje razumijevanje implicitnih teorija o vrednovanju u nastavi muzičke kulture, a ne postizanje reprezentativnosti.

Istraživački instrument

Za potrebe ovog istraživanja podatke smo prikupili polustrukturisanim intervjuom pri čemu je primjenjen protokol sa pitanjima otvorenog tipa. Za istraživačko pitanje - Kako učitelji prate i vrednuju znanje i vještine učenika tokom nastave muzičke kulture? - podatke smo prikupljali sljedećim pitanjima u protokolu: 1) Smatrate li da učenici uvijek razumiju ono što se objašnjava na času? 2) U čemu učenicima najviše pomažete na času muzičke kulture? 3) Koliko često na času muzičke kulture komponujete sa učenicima? Za drugo istraživačko pitanje - Koje oblike nastave učitelji koriste u nastavi muzičke kulture? - podatke prikupili pitanjima: 1) Koji oblik nastave preferirate kad je riječ o nastavi muzičke kulture? Nakon njihovog odgovora smo postavljali potpitanja da objasne kako to rade (Kada radite grupno sa učenicima opišite kako to radite; ili kada radite individualno sa učenikom opišite šta tada radite na času?), 2) Šta Vam se više sviđa – kada radite s učenicima individualno (svako za sebe) ili grupno (svi zajedno)? Zašto?

Obrada podataka

Podaci su obrađeni kvalitativnom metodom tematska analiza (Braun & Clarke, 2006; Vilig, 2016). Analizom odgovora dobijenih polustrukturisanim intervjuom utvrđivali smo kako učitelji implicitno shvataju vrednovanje u nastavi muzičke kulture, te koji oblik rada preferiraju tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture na osnovu svojih implicitnih teorija. Podatke smo obradili induktivnim zaključivanjem kroz šest faza (Braun & Clarke, 2006). Prvo smo se familijalizirali sa sirovim podacima (odgovorima ispitanika) tako što smo, nakon traskribcije odgovora, a prije kodiranja, nekoliko puta pročitali sve odgovore ispitanika. U drugoj fazi smo generisali deskriptivne inicijalne kodove (nižeg reda), a potom smo grupisanjem inicijalnih kodova odredili kodove višeg reda na osnovu kojih su se izdvojile kategorije (Braun & Clarke, 2006; Vilig, 2016). U trećoj fazi smo na osnovu definisanih kategorija izdvojili moguće teme. U četvrtoj fazi smo izdvojene teme redefinisali da bismo ih u petoj fazi konačno definisali i imenovali. U posljednjoj, šestoj fazi, smo objedinili sve dobijene u teme u odgovor na istraživačko pitanje – implicitno shvatanje vrednovanja u nastavi muzičke kulture.

Rezultati i diskusija

Prikaz rezultata dat je s obzirom na postavljena istraživačka pitanja, odnosno u sljedećim tematskim područjima: 1) Implicitna shvatanja vrednovanja u nastavi muzičke kulture na osnovu kojih učitelji prate i vrednuju znanje i vještine učenika; 2) Oblici rada koje učitelji koriste tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture.

Implicitna shvatanja vrednovanja u nastavi muzičke kulture na osnovu kojih učitelji prate i vrednuju znanje i vještine učenika

Odgovore na istraživačko pitanje - Na osnovu kojih implicitnih shvatanja vrednovanja u nastavi muzičke kulture učitelji prate i vrednuju znanje i vještine učenika? - potražili smo u svim područjima nastave muzičke kulture koja se međusobno prožimaju, a razrađeno smo ih predstavili u Tabeli 1. Dobijene teme su u skladu sa podoblastima muzičke kulture autorke

Ivanović (2007) iako postoje određena odstupanja u smislu da neki od deskriptora određene podoblasti su izostavljeni u odgovorima naših ispitanika.

Tabela 1

Implicitno shvatanje vrednovanja u nastavi muzičke kulture tokom praćenja i vrednovanja znanja i vještina učenika

Teme	Kategorije	Kodovi
Izvođenje muzike	Pjevanje	Pjevanje po sluhu
		Pjevanje iz notnog teksta
		Učenje pjesme po dijelovima, cjelinama
		Pjevanje solmizacijom i taktiranje
		Pjevanje poetskim tekstom i taktiranje
	Sviranje	Sviranje po sluhu (donotni period, traženje tonova)
		Sviranje iz notnog teksta
		Sviranje (vježbanje) u sporom tempu (učenje po dijelovima)
		Sviranje u izvođačkom tempu
	Pokret	Brojalice
		Muzičke igre
	Vještina vokalno-instrumentalnog izvođenja	Vježbanje vokalno-instrumentalnog izvođenja
		Vježbanje u sporom, radnom tempu (dio po dio uz povezivanje dijelova uz analizu notnog teksta)
		Posvećenost i kontinuitet u radu
		Izvođački tempo

Slušanje muzike	Kognitivni pristup slušanju muzike (analiza kompozicija)	Upoznavanje žanra, upoznavanje izvođačkog sastava Prepoznavanje tempa, prepoznavanje dinamike...
	Emocionalni pristup slušanju muzike	Doživljaj muzičkog djela Određivanje karaktera djela
	Spoznajno-emocionalni pristup slušanju muzike	Specifičnost nastavnih jedinica prema spoznajno-emocionalnom pristupu
		Refleksije učenika (procjena spoznajnih elemenata i procjena doživljenih emocija)
Dječje muzičko stvaralaštvo	Intrinzička motivisanost za stvaranje muzike	Pozitivne emocije, igra, flow
	Improvizacija ritma	Osmišljavanje manjih ritmičkih cjelina – tijelom, instrumentima, govorom Slododni muzički dijalozi
	Improvizacija melodije	Izmišljanje manjih melodijskih cjelina na dati poetski tekst Muzički dijalozi glasom ili na instrumentima
	Improvizacija melodijsko-ritmičkih cjelina	Osmišljavanje melodije i ritma na dati tekst Osmišljavanje melodije i ritma u skladu muzičke igre
	Improvizacija pokretom	Osmišljavanje koreografije za muzičke igre Osmišljavanje pokreta uz slušanje muzike
	Aranžiranje brojlica, pjesama i muzičkih igara	Izbor udaraljki Improvizacija ritmičke pratnje
	Integracija sa nastavnim predmetima	Muzika i tekst Muzika i pokret
	Izrada instrumenata	Pravljenje dječjih ritmičkih instrumenata Primjena izrađenih dječjih instrumenata

Tema koja se odnosi na Izvođenje muzike (podrazumijeva i uvođenje u osnove muzičke pismenosti koja je prisutna i u ostalim tematskim cjelinama) se u velikoj mjeri slaže sa

teorijskom okvirom Ivanović (2007). Učitelji se trude da učenici razumiju ono što se objašnjava na času i da u narednim časovima produbljuju i učvršćuju znanja i vještine učenika, posebno onih koji na prvim časovima obrade određene nastavne jedinice to nisu najbolje shvatili.

- Trudim se da uvijek izađu, da znaju, da shvate, da razumiju šta smo radili tog časa.
- Djeca su različita, i njihove mogućnosti su takođe različite.... Svako dijete baš odmah ne shvati, ne razumije, ali, stalnim ponavljanjem da nadodje to kod svakog djeteta, barem taj neki osnovni dio.

Učenicima najviše pomažu u području osnova muzičke pismenosti, slušanju, razumijevanju i analizi kompozicije, te u sviranju, pjevanju pjesama po sluhu koje imaju više strofa (Tabela 1), koje su duže učitelji im više pomažu u pamćenju i savladavanju teksta i tako i prate njihov napredak, vrednuju zalaganje i trud.

- Najviše pomažem kod taktiranja. Akcent stavim na notna trajanja i kad je parlati i kad to sve završimo onda im je nekako najlakše preći na sviranje kad prođem notna trajanja kad prođemo pjesme koje se nalaze u melodici.
- Kod slušanja muzike ako im je slučajno nešto nejasno, odgovoriti na pitanje, ali sve to zajedno rješavamo.

Naši nalazi ukazuju da učitelji implicitno posmatraju vrednovanje kao proces koji podrazumijeva stalno podsticanje i usmjeravanje učenika. Ovo shvatanje se očituje u njihovom pristupu, gdje su vrednovanje i praćenje usmjereni na podršku individualnom napretku, a ne isključivo na ocjenu kao krajnji ishod.

Analizom odgovora ispitanika utvrdili smo da učitelji prate napredak učenika u svim nastavnim područjima, da je na času muzičke kulture zastupljeno više muzičkih aktivnosti (Tabela 1), što je u saglasju sa preporukama metodičara nastave muzičke kulture (Stojanović, 2010), ali da prilikom ocjenjivanja (vrednovanja) znanja i vještina nekolicina učitelja izdvojeno ocjenjuju (vrednuju), na primjer, aktivnost pjevanja. Iako Šulentić Begić i Živković (2013) preporučuju da se ova aktivnost individualno ne ocjenjuje, izuzetak svakako može biti da učenik želi da pjeva solo, posjeduje muzički talenat i tada ne treba sputavati takvo dijete u muzičkom izvođenju, a samim tim vrednovanje izvođenja pjevanjem postaje moguće individualno provesti. Tekst pjesme se usvaja vježbanjem uz savladavanje melodije, te je nepotrebno insistirati na učenju teksta napamet, što jedan dio naših ispitanika ponekad nehotično previdi. U takvim primjerima postavlja se pitanje: da li se učenici tada više fokusiraju na pamćenje samog teksta ili na to da lijepo i ispravno pjevaju? Da li uživaju u muzičkoj aktivnosti na pomenuti način? Sve su to pitanja koja iziskuju detaljnija istraživanja i otvaraju druge teme. S obzirom na to da su muzičke sposobnosti učenika mlađeg školskog uzrasta u razvoju (individualne) vještina pjevanja svakako ne bi trebalo da utiče za konačnu ocjenu iz muzičke kulture (Šulentić Begić i Živković, 2013). Umjesto slabijih ocjena iz muzičke kulture učenicima je potrebno davati povratnu informaciju o njihovim postignućima u muzičkim aktivnostima, razvijati želju i interesovanje za bavljenjem muzikom, a samim tim i stvarati konzumente kvalitetnih muzičkih žanrova. Implicitna uvjerenja učitelja u našem istraživanju ukazuju na percepciju značaja motivacije i uživanja u aktivnostima, pri čemu je fokus na procesu učenja više nego na konačnom ishodu. Rezultati ovog istraživanja svakako upućuju na neophodnost organizacije seminara i radionica u oblasti stručnog usavršavanja za realizaciju razredne nastave muzičke kulture, s akcentom na područja muzičkog izvođenja i ocjenjivanja (vrednovanja). Iako se nismo bavili kvantitativnim podacima, na našem uzorku uočili smo da najveći broj ispitanika smatra da su učenici najbolji u pjevanju pjesama po sluhu i da tu aktivnost najviše vole. Takođe, ispitanici navode da su učenici najbolji i u sviranju, slušanju

muzike, muzičkom opismenjavanju. Bilo bi poželjno da aktivnost pjevanja više kombinuju sa drugim aktivnostima (i u korelaciji i integraciji nastavnih predmeta), čime bi se stekli uslovi da ne vrednuju izdvojeno nastavna područja muzičke kulture. Na primjer, Rojko (1997) upozorava na stanje u nastavi Glazbene kulture u Hrvatskoj, naglašavajući da učitelji vrednovanje ne temelje na urođenim muzičkim sposobnostima i talentu. Rojko ističe da su za praktično savladavanje muzičkih znanja i vještina potrebne specifične muzičke sposobnosti, dok su za slušanje i upoznavanje muzičke literature te su sposobnosti uglavnom opšte, intelektualne. Naime, slušati muziku i upoznavati je mogu svi učenici, dok pjevati i svirati ne mogu (Rojko, 1997). Područje dječijeg muzičkog stvaralašta (Tabela 1) učitelji u praćenju najmanje pominju, što je u skladu sa drugim istraživanjima (Bjelobrk Babić i Dragić, 2015; Ferović, 1999; Kovač i Čaušević, 2018), a to je da se ovim područjem najmanje bave na nastavi.

- I naravno muzičko stvaralaštvo, kada oni sami istražuju, prave razne udaraljke, razne na različite tekstove imaju svoje melodije;
- Muzičko stvaralaštvo otprilike jedan čas mjesečno s obzirom na jedan čas muzičke kulture sedmično ostane. Mislim da je to malo, zato što oni sami imaju toliko u sebi, sami bi željeli da se više muzički izražavaju i upotrijebe to svoje muzičko stvaralaštvo, kroz razne tekstove, najobičniji tekst neke pjesmice koju smo radili na srpskom ja kažem, evo, sad izvolite, želim da mi sada smislite melodiju, ili idemo ritam uz tu određenu pjesmicu. I onda oni, znate kakva su djeca, ona koja im je ostala posljednja sa časa muzičkog onda oni pjevaju tu melodiju, uklapaju taj tekst.

Učitelji su se izjasnili da su im potrebni seminari (Akšamija-Tvrtković, 2015; Bjelobrk Babić i sar, 2021), kao i određeni priručnici za područje muzičkog stvaralaštva u kojem se svakako više vrednuje sam proces od ishoda, što učitelji teorijski znaju, ali slabo ili nedovoljno primjenjuju. Pored toga, novija istraživanja (Drobac-Pavićević & at al. 2024) potvrđuju da učitelji, iako imaju dosta slobode u primjeni Nastavnog plana i programa Muzičke kulture, smatraju da su potrebne izvjesne izmjene istog, kao i da nastava muzičke kulture u mlađim razredima osnovne škole zavređuje veću posvećenost. Pozitivno je što učitelji imaju volju za dodatnim obukama. Osim toga, oblast dječijeg muzičkog stvaralaštva, iako manje zastupljena u praksama učitelja, pokazuje potencijal za izražavanje učenika kroz kreativne aktivnosti. Učitelji prepoznaju značaj ovih aktivnosti, ali njihova implicitna uvjerenja ukazuju na nedostatak vremena i resursa kao glavne prepreke. Analiza ovih uvjerenja može doprinijeti boljem razumijevanju kako se implicitne teorije reflektuju na izbor i realizaciju nastavnih sadržaja.

Oblici nastavnog rada tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture

U Tabeli 2 prikazani su rezultati analize odgovora ispitanika na istraživačko pitanje - Koje oblike rada učitelji koriste tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture? Primjena socijalnih oblika rada razmatra se u kontekstu vrednovanja u nastavi muzičke kulture.

Tabela 2
Oblici rada koje učitelji koriste tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture

Teme	Kategorije	Kodovi
	Frontalni	Razredno muziciranje

Oblici rada u nastavi muzičke kulture	Sistematizacija gradiva (obnavljanje, utvrđivanje)	
	Grupni	Izvođenje i stvaranje muzike u grupama učenika
	Rad u paru	Izvođenje i stvaranje muzike u duetima
	Individualni	Mini kviz Solo izvođenja po želji učenika Stvaranje muzike Dodatna pojašnjenja gradiva za pojedine učenike
Emocionalna klima u nastavi muzičke kulture	Prijatna radna atmosfera tokom frontalnog i grupnog rada	Prijatnost Opuštenost na času Uživanje Radost
	Podstiču radoznalost i uključenost u muzičke aktivnosti	Sloboda Relaksirano Veselo

Na postavljeno pitanje - Koje oblike nastavnog rada koristite? - polovina ispitanika odgovorila je da kombinuju sve oblike rada (frontalni, grupni, rad u paru i individualni) u zavisnosti od nastavnih sadržaja, tipa časa (zavisno od časa, koristim zaista sve oblike), dok se druga polovina ispitanika izjasnila da preferira frontalni oblik, uz druge oblika rada tokom izvođenja nastave muzičke kulture.

- Mislim, pa frontalni, često radimo u grupama, to podrazumijeva da pjeva cijeli red, naravno ide individualni, pošto djeca kada savladaju žele sami da, na primjer, otpjevaju neku pjesmicu, da sami pokažu još u drugom razredu nisam uvela, tek u trećem, znači metalofon je nešto sviranje nekoliko notica, ali frontalni ide, individualni, ide rad u grupi, nekad ide i rad u paru.

Frontalni oblik, kao najzastupljeniji u nastavi muzičke kulture, u kojem može da muzicira cijelo odjeljenje istovremeno kao oblik rada u pedagoškoj literaturi ima niz prednosti: didaktički jednostavan (Terhart, 2001), doprinosi socijalizaciji učenika (Mattes, 2007a; Mattes, 2007b), ali su ishodi učenja najbolji u primjeni više oblika rada od kojih svaki svojom osobenošću daje rezultate u podsticajnom radnom okruženju stvorenom demokratskim stilom rada i saradnjom sa učenicima.

Učitelj tokom grupnog rada, pod uslovom da je pomenuti oblik rada dobro organizovan, može da ima ulogu voditelja, dirigenta, savjetnika, a vrednovanje provodi nakon određenog vremena, postignutih ishoda učenja. Grupe bi trebalo da čini nekoliko učenika, često do šest (De Zan, 2001; Markovac, 2001), što može da bude u zavisnosti i od socijalne povezanosti među učenicima. Rad u grupama učenike uči strpljenju, poštovanju, podstiče ih na saradnju, opušta, razvija njihovo socijalno ponašanje, a nerijetko je omiljen oblik rada (Bognar i

Matijević, 2005). Analizom odgovora ispitanika evidentno je da učitelji grupni oblik rada u nastavi muzičke kulture koriste u različitim kontekstima.

- Učenike najviše primjenjujem za taj oblik rada za muzičko stvaralaštvo ili za grupno pjevanje;
- Sad kada smo prvu, imamo dvije na našem malom repertoaru pjesmice ...određene sa dvije partiture, jedni sviraju metalofon, drugi sviraju štapiće. Taj oblik rada, npr. grupni oblik rada, znači, mali orkestar kako smo uveli to najviše volim.
- Oni grupno, najčešće to pjevanje, neka muzička igra, ili ples ili kolo, zavisi šta se radi ili sviranje instrumentima. To su instrumenti Orfovog instrumentarija.
- Grupno, da smisle aranžman za neku pjesmicu. Jedni udaraju ritam, jedni pjevaju, drugi (jedan učenik je li, pjeva), treći učenik isto izvodi ritam na neki svoj način, četvrti učenik ako zna da svira na nekom instrumentu može i to, tako da imamo jedan mali orkestar, kamernu muziku.

Prema navodima učitelja zaključujemo da oni grupni rad u nastavi muzičke kulture koriste prema preporukama metodike razredne nastave muzičke kulture, a to je: pri obradi pjesme kada se vježba u grupama (npr. dječaci potom djevojčice) ili u muzičkim aranžmanima u vježbanju različitih dionica. S obzirom na to da grupni rad ima prednosti i nedostatke (Bognar i Matijević, 2005; Dževahirić i sar. 2020; Krištofić, 2016; Poljak, 1984), kao i svi drugi oblici rada u nastavi, najdjelotvorniji je u kombinaciji sa ostalim oblicima rada.

Individualni oblik (Tabela 2) učitelji koriste kada djeca žele da samoinicijativno solo reprodukuju muziku, pjevaju ili sviraju ili najčešće kada pojedinim učenicima dodatno pojašnjavaju nastavni sadržaj ili određenu aktivnost koja mu nije dovoljno jasna.

- Individualno kada dijete izvodi neku pjesmicu, da je pjeva ili da je svira. Nisu neki predugački segmenti časa zbog toga što bi ostalima bilo dosadno, tako da to skraćujemo na što manje vremena tako da svaki učenik može individualno da se iskaže na tom pravcu i da što više učenika onda pokaže tu svoju stranu muzike.
- Najljepši osjećaj i najlakše je kada radimo grupno ili, frontalno, odnosno kada učenici uglavnom horski to izvode ili neka kombinacija pjevanja i sviranja. Tako da ovaj uglavnom individualno je onako malo i.... neprijatno učenicima da izraze svoje potencijale. Jedino, rijetkost ako baš u razredu imate talenat. Naravno, jedva čekamo svi takvo dijete da čujemo.
- Pa individualno je obično kad se objašnjava ako ima neko problem sa taktiranjem i sviranjem, tako da se pomogne djeci, tad je individualni. I vole individualno i da otpjevaju...
- Individualno radim uglavnom kad preslušavam neko dijete ili kada dijete se samoinicijativno javlja da nešto odsvira, nešto otpjeva ili taktira.

Individualni rad je važan oblik u nastavi usmjerenoj na učenika gdje je zadatke moguće prilagoditi mogućnostima svakog pojedinog učenika. Ovaj oblik može da se koristi pri vježbanju, pruža slobodu učeniku da zadato rješava tempom koji mu odgovara (Markovac, 2001), da razvija samopouzdanje, samostalnost i stvaralačke sposobnosti (De Zan, 2001). U nastavi muzičke kulture može biti zastupljen u radu na izvođenju muzike i u oblasti dječjeg muzičkog stvaralaštva. Zbog rada u kombinovanom odjeljenju u ruralnoj sredini jedan ispitanik je odgovorio da nema uslove za grupni oblik rada: Grupni oblik rada kod mene nema zato što

je kod mene 5 učenika u jednom odjeljenju, 5 učenika u drugom odjeljenju. Grupa je frontalno isto. I na pitanje o individualnom obliku rada uslijedio je sličan odgovor:

- Ne možemo u nastavi individualno raditi, individualno je samo provjera znanja (...). Ne možemo zapostaviti ostale učenike, a raditi samo sa jednim učenikom.

Rad u paru, kao prelazni oblik između grupnog i individualnog rada, na izvjestan način objedinjuje i osobenosti pomenutih oblika (Buj, 1983; Mattes, 2007b). Učenici u paru mogu imati uloge nastavnika i učenika (Bognar i Matijević, 2005). U nastavi muzičke kulture rad u paru se ne primjenjuje često. Na primjer, umjesto razrednog hora može se pjevati u duetu, na nastavi izvoditi mini kviz putem rada u parovima i slično kako bi nastava odisala pozitivnom emocionalnom klimom, bila interesantna učenicima i imala jasan plan i ishode učenja. Primjenu rada u parovima učitelji u našem istraživanju navode:

- U paru se dogovaraju da otpjevaju jednu pjesmu, ali na neutralni slog, a da ostali mogu pogađati tu pjesmu na osnovu melodije koju su oni proveli. I onda to svaki par tako uradi, pripremi prvo tu pjesmu koju će otpjevati, zatim je otjevaju u paru, drugi pogađaju i samim tim negdje možemo da vidimo i taj ishod časa kako oni prepoznaju na osnovu melodije neke pjesme.
- Imam djece koja se nikada neće javiti, ali izuzetno dobro intoniraju. E, onda ja kažem: „ja znam da ti to znaš samo češ nam ti pokazati pa češ pjevati, na primjer, u paru“, da osjeti da nije sam, nego da ima nekoga da ga malo podstakne ili jednostavno krene.

Ispitanicima smo postavili i pitanje - Šta Vam se više sviđa – kada radite s učenicima individualno (svako za sebe) ili grupno (svi zajedno), frontalno? Zašto? Učitelji u najvećoj mjeri preferiraju frontalni i grupni rad, potom rad u paru i individualni rad. Iako se u radu nismo bavili uticajem emocija, ipak je uočeno da određene emocije obilježavaju oblike rada koje učiteljice koriste u radu. Uočene su dvije kategorije: 1) Prijatna radna atmosfera tokom frontalnog i grupnog rada i 2) Podsticanje radoznalosti i uključenosti u muzičke aktivnosti. Učitelji su to objašnjavali da su im frontalni i grupni rad draži zbog atmosfere i prijatnih emocija (radosti, veselja, ushićenosti, slobode, uživanja i opuštenosti) koje navedeni oblici donose. Pored toga učenici ispoljavaju radoznalost i uključeni su u muzičke aktivnosti.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da implicitne teorije učitelja o vrednovanju, koje su determinisane specifičnostima muzičke kulture kao nastavnog predmeta, su u skladu sa eksplicitnim teorijama o vrednovanju u nastavi muzičke kulture, kao i sa eksplicitnim teorijama o oblicima rada koje koriste tokom procesa vrednovanja, koje su stekli kroz formalno i neformalno obrazovanje, ali da je potrebno ispitati u kojoj mjeri se one preklapaju. Učitelji kontinuirano prate i vrednuju napredak učenika u svim nastavnim područjima (formativno vrednovanje), te je primjećeno da najveći broj odgovora ukazuje na primjenu frontalnog i grupnog oblika nastavnog rada. S obzirom na kompleksnost vrednovanja u ovom nastavnom predmetu, jer se na časovima metodički realizuje istovremeno više muzičkih aktivnosti, učitelji kao reflektivni praktičari pokazuju kritičku svijest o nivou vlastitih kompetencija u području vrednovanja kao i svijest o potrebi njihovog usavršavanja. Stoga rezultati istraživanja upućuju na potrebu da se intenziviraju aktivnosti stručnog usavršavanja učitelja u oblasti muzičke pedagogije, posebno za oblast muzičkog stvaralaštva i izvođenja muzike kako bi učitelji ojačali

svoje muzičko-pedagoške kompetencije i doprinijeli ispoljavanju vlastite kreativnosti i kreativnosti svojih učenika. Uzimajući u obzir navedeno, u daljim istraživanjima na temu vrednovanja u nastavi Muzičke kulture, bilo bi korisno ispitati implicitne teorije učitelja u regionu i uporediti ih sa našim nalazima. Takođe, trebalo bi analizirati povezanost vrednovanja sa koncepcijom predmeta i njegovim statusom u nastavnom planu, te tražiti rješenja koja bi bila korisna za praktičnu primjenu.

IMPLICIT THEORIES OF TEACHERS ON ASSESSMENT IN MUSIC EDUCATION

Abstract

Teachers' implicit theories about assessment in music education reflect their approach to evaluating students' achievements and organizing the teaching process. The aim of this research was to examine how teachers comprehend and apply assessment, focusing on their implicit theories and the role of teaching methods in the formative assessment of students' knowledge and skills. The research was conducted in June 2023 with ten teachers from eight primary schools in the Republic of Srpska. Data were collected through semi-structured interviews and examined using thematic analysis. The results show that teachers perceive assessment as an ongoing process of monitoring and providing feedback to students, where the classroom interaction formats – frontal, group, and individual – play a key role in enabling formative assessment. The dominance of frontal work facilitates collective music-making and the evaluation of group achievements, while group and individual work provide opportunities for personalized feedback and support. The findings indicate the need for additional teacher professional development, especially in terms of integrating musical creativity into assessment, so that their approaches can be theoretically grounded and pedagogically effective. Teachers' implicit theories, although often based on personal beliefs and experiences, show potential for further professional growth through theoretical and practical support.

Keywords: implicit theories, formative assessment, music education, work forms

Literatura

- Akšamija-Tvrtković, V. (2015). Inovacije u muzičkom odgoju i obrazovanju – priprema za cjeloživotno učenje. *Muzika: Časopis za muzičku kulturu*, godina XIX, br. 2, 105–119.
- Barkley, M. (2006). *Assessment of the National Standards for Music Education: A Study of Elementary General Music Teacher Attitudes and Practices* (Master's thesis). Wayne State University.
<https://mi01000971.schoolwires.net/cms/lib05/MI01000971/Centricity/Domain/1283/documents/THESIS.pdf>
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.7852&rep=rep1&type=pdf>
- Basanež, A. (2015). *Glazbena kultura u nastavi i izvannastavne glazbene aktivnosti u nižim razredima osnovne škole* (diplomski rad). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
<https://zir.nsk.hr/islandora/object/unipu:2/preview>
- Begić, A., Šulentić Begić, J. i Šmitpeter, V. (2019). Stavovi učenika i učitelja o vrednovanju i ocjenjivanju u nastavi Glazbene kulture. *Metodički ogledi, časopis za filozofiju odgoja* 26(2), 77–101. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.7>

- Bjelobrk Babić, O. (2013). Evaluacija ishoda učenja iz nastavnog predmeta Vokalno-instrumentalna muzika. *Norma*, časopis za teoriju o praksi vaspitanja i obrazovanja, 18(1), 129–142.
- Bjelobrk Babić, O. i Dragić, Ž. (2015). Kako učenici doživljavaju i vrednuju nastavu muzičke kulture? U D. Kovačević (Ur.), *Zbornik radova sa 1. Međunarodne naučno-stručne konferencije M-INISTAR (MUZIKA – Izvođaštvo, Nauka, Interdisciplinarnost, Stvaralaštvo, Teorija, Analitika, Razvoj)* (str. 102–111). Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Muzička akademija.
- Bjelobrk Babić, Čaušević, M. & Partalo, D. (2021). Specifičnosti stručnog usavršavanja učitelja za nastavu muzičke kulture. *DHS, Društvene i humanističke studije*, časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli 4(17), 355–372. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2021.6.4.355>
- Bognar, L., i Matijević, M. (2005). *Didaktika. Školska knjiga*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). pp.77–101.
- Buj, M. (1983). *Odgojno-obrazovni rad u parovima. Školska knjiga*.
- Chiodo, P. (2001). Assessing a cast of thousands. *Music Educators Journal*, 87(6), 17–27. <https://doi.org/10.2307/3399687>
- Cvetković, J. D. i Đurđanović, M. M. (2014). Slušanje savremene muzike kao izazov muzičkog obrazovanja danas. *Teme*, časopis za društvene nauke, 38(1), 317–329. <https://teme2.junis.ni.ac.rs/public/journals/1/previousissues/teme1-2014/teme%201-2014-17.pdf>
- Čaušević, M. (2017). Muzika kao podrška razvoju djeteta. U D. Bogavac (Ur.), *Dete u svetu muzike*, Zbornik radova VI naučno-stručne konferencije BAPTA (str. 41–52). Newpress Smederevo.
- De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva. Školska knjiga*.
- Drobac-Pavićević M., Bjelobrk Babić O., & Đurđanović M., (2024). Implicit theories of teachers about the importance of teaching music. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 12(1), 145–156. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-1-145-156>
- Ferović, S. (1999). Muzika u školskim nastavnim planovima i programima i odnos učenika prema njoj. U I. Čavlović (Ur.), *Muzika u društvu*, Zbornik radova sa 1. međunarodnog simpozijuma (str. 118–131). Muzikološko društvo Federacije Bosne i Hercegovine.
- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija. Viša škola za obrazovanje vaspitača*.
- Gordon, E. (1986). *Intermediate measures of music audiation*. GIA Publications.
- Gordon, E. (1999). All about audiation and music aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Music Educators Journal*, 86(2), 41–44.
- Gordon, E. (2001). *Music Aptitude and Related Tests, an introduction*. GIA Publications, inc.
- Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Gia Publications.
- Hebib, E. (1992). Različita određenja pojma evaluacija kao rezultat razlika u shvatanjima cilja, funkcije, sadržaja i metodološke osnove evaluacije. *Pedagogija* 27(3 -4), 87– 94.
- Ivanović, N. (2007). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*. Zavod za udžbenike.
- Kačapor, S. Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005). *Umijeće ocjenjivanja (Grading skills)*. Univerzitet „Džemal Bijedić” u Mostaru.
- Kovač, M. A. i Čaušević, N. M. (2018). Dječje stvaralaštvo u nastavi muzičke kulture u mlađim razredima osnovne škole. *Učenje i nastava*, 4(1), 153–168. http://www.klettobrazovanje.org/Casopis/U%C4%8Denje%20i%20nastava%201_2018.pdf

- Lehman, P. R. (1992). Assessing Learning in the Music Classroom. *NASSP Bulletin*, 76(544), 56–62. <https://doi.org/10.1177/019263659207654412>
- Liu, D. (2023). Instructional evaluation of Music Course in Elementary and Secondary Schools based on SOLO Theory. *International Journal of Education and Humanities*, 6(1), 166–169. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v6i1.3085>
- Marić Jurišin, S., Malčić, B., & Dragojević, T. (2023). Skriveni kurikulum i implicitne teorije nastavnika kao odrednice obrazovno-vaspitnog procesa. *Наша школа, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања* 12 (1), 47–64. <https://doi.org/10.7251/NSK2301047J>
- Markovac, J. (2001). Metodika početne nastave matematike. Školska knjiga.
- Mattes, W. (2007a). Rutinski planirati – učinkovito poučavati. Naklada Ljevak.
- Mattes, W. (2007b). Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike. Naklada Ljevak.
- Milić, T. (2022). Profil “idealnog” nastavnika iz perspektive učenika. *Pedagoška stvarnost*, LXVIII(2), 161–176. <https://doi.org/10.19090/ps.2022.2.161-176>
- Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanje (2014). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo i Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske, Republički pedagoški zavod. <http://www.rpz-rs.org>
- Nastavni programi za predmet Muzička kultura. https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/Novi_nastavni_programi/Redovna_nastava/2021/Muzicka_kultura_nastavni_program_za_cetvrti_razred.pdf, https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/Novi_nastavni_programi/Redovna_nastava/2021/Muzicka_kultura_nastavni_program_za_peti_razred.pdf
- Patterson, J. R. (2006). Elementary Music Assessment and Report Card Practices in Livingston County, Michigan (Master's thesis). Eastern Michigan University. <http://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1090&context=theses>
- Pedagoška enciklopedija 1 (1989). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radocy, R. E. (1995). Planning assessment in music education: it's not risk free. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(4) 19–25. <http://www.wusr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume6/visions/winter3>
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2021). Teachers' implicit theories of professional abilities in the domain of School Improvement. *Frontiers in Education*, 6, 8–14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.635473>
- Rojko, P. (1997). Ocjenjivanje u glazbenoj nastavi. *Tonovi*, 12(2), 11–14.
- Rojko, P. (2012). Glazbenopedagoške teme. Jakša Zlataar.
- Saunders, T. Clark & Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 259–272. <https://doi.org/10.2307/3345585>
- Shih, T. T. (1997). Curriculum Alignment of General Music in Central Texas: An Investigation of the Relationship between the Essential Elements, Classroom Instruction, and Student Assessment (PhD diss.). The University of Texas at Austin. <http://search.proquest.com/docview/304373443/>
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Stojanović, G. (1996). Nastava muzičke kulture od I do IV razreda osnovne škole. Priručnik za učitelje i studente učiteljskog fakulteta. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stojanović, G. (2010). Muzička kultura, priručnik za nastavnike za drugi razred osnovne škole. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Sudzilovski, D. (2014). Konceptija stručnog usavršavanja učitelja u oblasti muzičke pedagogije. (doktorska disertacija). Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu.
- Sudzilovski, D. (2015). Koliko i kako se učitelji individualno usavršavaju u oblasti muzičke kulture. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 521–529. <https://doi.org/10.5937/nasvas1503521S>
- Šulentić Begić, J., i Živković, K. (2013). Ocjenjivanje učenika mlađe školske dobi u nastavi glazbene kulture, *Tonovi*, 62, 52–63.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. i Pušić, I. (2020). Preferencije učenika prema aktivnostima i sadržajima u nastavi Glazbene kulture. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, XVIII(1), 185–202. <https://doi.org/10.31192/np.18.1.13>
- Târziu, G. (2017). Social Constructivism and Methodology of Science. *Synthesis philosophica*, 64(2), 449–466. <https://doi.org/10.21464/sp32212>
- Terhart, E. (2001). Metode poučavanja i učenja. *Educa*.
- Vidulin, S., Plavšić, M., Žauhar, V. (2020). Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi. Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija i Filozofski fakultet u Rijeci.
- Vilig, K. (2016). Kvalitativna istraživanja u psihologiji. *Clio*.
- Vilotijević, M. (1992). Vrednovanje pedagoškog rada škole. Naučna knjiga.
- Vilotijević, M. (1996). Praćenje, merenje i vrednovanje rada škole. Učiteljski fakultet, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju (CURO).
- Vilotijević, M. (1999). Didaktika 3, organizacija nastave. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva/Učiteljski fakultet.