

DEJAVNIKI GLASBENEGA POUČEVANJA V TRETJEM VZGOJNO-  
IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE  
Z VIDIKA UČNIH STRATEGIJ  
*FACTORS INFLUENCING MUSIC TEACHING IN THE THIRD STAGE OF BASIC  
EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHING STRATEGIES*

---

PETRA BRDNIK JUHART  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta  
petra.brdnik@pef.uni-lj.si

PETRA POVALEJ BRŽAN  
Univerza v Mariboru, Fakulteta za zdravstvene vede  
petra.povalej@um.si

BARBARA SICHERL KAFOL  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta  
barbara.sicherl@pef.uni-lj.si

*Izvleček:* V prispevku predstavljamo izsledke kvantitativne raziskave, v kateri smo preučevali dejavnike, ki pogojujejo strategije poučevanja glasbene umetnosti v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole v Sloveniji. Podatke smo pridobili v okviru doktorske raziskave, in sicer z anketnim vprašalnikom, ki ga je izpolnilo 214 glasbenih pedagogov iz vseh statističnih regij Slovenije. Na podlagi analize rezultatov, ki izražajo stališča glasbenih pedagogov do dejavnikov glasbenega poučevanja, ugotavljamo, da so le-ti naklonjeni avtentičnemu načrtovanju pouka skozi glasbene dejavnosti izvajanja, ustvarjanja in poslušanja, kar opredeljujemo s prevladujočo odprto strategijo načrtovanja. Ob tem pa stališča glasbenih pedagogov do dejavnikov kurikularnih in didaktičnih podlag ter izvedbenih pogojev poučevanja kažejo na prevladujočo tradicionalno strategijo načrtovanja. Ugotovitve izpostavljajo kompleksno in soodvisno zastopanost dejavnikov glasbenega poučevanja v kontekstu kombinirane strategije načrtovanja. Izzivi za nadaljnje raziskave zato vključujejo preučitev prednosti in pomanjkljivosti tradicionalnih ter odprtih učnih strategij za kakovostno in avtentično glasbeno poučevanje, kar bi prispevalo k strokovnim podlagam za nadaljnjo kurikularno prenovu splošnega šolstva. V skladu z omejitvami izvedene kvantitativne raziskave bi bilo treba nadaljnje raziskave nadgraditi s kvalitativno spremljavo učnega procesa v neposredni praksi glasbenega poučevanja.

*Ključne besede:* glasbeni pedagog, glasbena umetnost, tretje vzgojno-izobraževano obdobje osnovne šole, strategije avtentičnega, kombiniranega in tradicionalnega načrtovanja, mladostniki

*Abstract:* The study presents the results of a quantitative research of the various factors influencing the strategies of teaching music in the third stage of basic education in Slovenia. The data were collected as part of a doctoral study by means of a questionnaire filled out by 214 music teachers from all statistical regions in Slovenia. Based on the analysis of the responses reflecting music teachers' views on various factors influencing music teaching, we conclude that they support authentic lesson planning through musical activities such as performing, listening, and creating, which can be defined with a predominantly open planning strategy. On the other hand, music teachers' views on curricular and didactic factors, as well as on conditions affecting lesson delivery, indicate a predominantly traditional planning strategy. The findings highlight the complex and interdependent representation of music teaching factors in the context of a mixed planning strategy. Challenges for further research therefore include examining the various strengths and weaknesses of both traditional and open planning strategies for high-quality and authentic music teaching, which could also contribute to the professional grounding of further curriculum reform in general education. Due to the limitations of quantitative research, further investigations should be complemented by qualitative observations of the learning process in music lessons.

*Keywords:* music teachers, music teaching, third level of basic education, authentic, mixed, and traditional planning strategies, adolescents

#### TEORETIČNA IZHODIŠČA

Glasbeno poučevanje se v mednarodnem in slovenskem kontekstu splošnega izobraževanja uresničuje na podlagi različnih strategij vzgojo-izobraževalnega procesa, ki vključujejo izhodišča za načrtovanje didaktičnih elementov pouka. Strnjeno jih lahko povzamemo kot strategije tradicionalnega, odprtega in kombiniranega modela.

*Tradicionalni model* načrtovanja določa učni načrt z natančno opredeljenimi didaktičnimi elementi (Blažič idr., 2003; Kroflič, 2002; Marentič Požarnik, 2020, Štefanc, 2005; 2021; Valenčič Zuljan in Kalin, 2020), ki predstavljajo izhodišče načrtovanja in izvedbe učnega procesa. Natančno načrtovanje učnega procesa, z jasno opredeljenimi učnimi cilji, metodami, vsebinami in ostalimi didaktičnimi elementi odraža značilnosti učnosovnega in učnociljnega načrtovanja pouka, v katerem ima učitelj močan nadzor nad njegovo izpeljavo (Kroflič, 2002; Peklaj idr., 2009). Kritike tradicionalnega modela zato opozarjajo na preobremenjenost učnih načrtov, previsoke standarde znanj in njihovo merljivost na račun zapostavljanja vzgojno-izobraževalnega procesa (Kroflič, 2002; Štefanc, 2005; 2021).

*Odprti model* načrtovanja, za razliko od tradicionalnega, temelji na ustvarjalni in dejavni izpeljavi učnega procesa ter omogoča celostno učenje (Blažič idr., 2003; Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). Izpostavljene so didaktične strategije, ki omogočajo večjo aktivnost učenca in sodelovalno delo, pri čemer je

učitelj v vlogi koordinatorja, ki upošteva iniciative učencev pri uresničevanju didaktičnih elementov pouka (Blažič idr., 2003). Odprti model omogoča uresničevanje dejavnosti in vsebin, ki jih učenci doživljajo kot osebno pomembne in so v skladu z njihovimi interesi, potrebami in motivacijo. Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin (2020, str. 121) tudi izpostavljata, da je odprti model ustrežnejši »za usvajanje kompleksnejših in bolj ustvarjalnih vsebin«. Odprti model izhaja iz vrednot vzgojno-izobraževalnega procesa, zato sovпада s procesno-razvojnimi načrtovanjem (Kroflič, 1992; 2002).

Prožno razmerje med elementi tradicionalnega in odprtega modela omogoča *kombinirani model* poučevanja ter učenja (Philpott in Wright, 2018), ki vzpostavlja fleksibilen odnos med dejavniki učnega procesa. Kombiniran model, poleg didaktičnih elementov, ki so natančneje opredeljeni, dopušča tudi avtonomijo pri razporejanju časa, metod, oblik in drugih didaktičnih elementov poučevanja. Vrsta avtorjev (Osborne, 1996; Peklaj idr., 2009; Sešek, 2006; Štefanc, 2005; 2021; Valenčič Zuljan in Kalin, 2020) zato izpostavlja prednosti dopolnjevanja in povezovanja odprtih ter tradicionalnih didaktičnih strategij. Čeprav ima model vrsto prednosti, pa pri njegovem uresničevanju lahko nastopijo tudi težave, še posebej v primerih, ko učitelji, zaradi slabe strokovne usposobljenosti, niso dorasli avtonomnemu načrtovanju pouka (Brdnik Juhart in Sicherl Kafol, 2021).

Navedene kurikularne strategije opredeljujejo tudi načrtovanje glasbenega pouka, ki se v slovenskem prostoru, v skladu s procesno-razvojnimi in z učnoljnim načrtovanjem, ki ga predvideva učni načrt (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011), uresničuje skozi didaktične elemente kompleksne in celostne glasbene vzgoje. Didaktičen koncept kompleksne glasbene vzgoje je utemeljila pionirka didaktike glasbe na Slovenskem, Breda Oblak. Inovativno vpeljavno procesno-ciljnega načrtovanja je avtorica preizkušala v eksperimentalnem pouku (od leta 1963/64 dalje), v katerega je vnašala avtentične pristope poučevanja in učenja. Koncept glasbenega pouka je tako vzporejala z »glasbeno kompozicijo, katere stavki so različne dejavnosti« (Oblak, 1995, str. 24). Njen prispevek k razvoju glasbene didaktike danes opredeljujemo kot »prvo načrtno in sistematično akcijsko raziskovanje pedagoške prakse učenja in poučevanja glasbe, s posebnim poudarkom na preizkušanju nove vsebinske zasnove in strukturiranosti učne ure« (Borota, 2017, str. 32).

V kontekstu avtentičnega poučevanja in učenja je izpostavljen učni proces, ki vzpostavlja večsmerno komunikacijo med vsemi udeleženci. Vloga učitelja je osredinjena na usmerjanje učnega procesa, v katerem so dejavni učenci, ki skozi avtentične pristope glasbenega izvajanja, ustvarjanja in poslušanja usvajajo glasbeni jezik ter zmožnosti celostnega učnega odzivanja. Procesno-razvojni pristop avtentičnega poučevanja, v katerem je izpostavljen pomen kakovosti učnega procesa (ne le njegovih učinkov tj. ciljev), poudarja fleksibilno zastopanost učnih strategij.

Navedene razsežnosti glasbenega pouka so v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (v nadaljevanju 3. VIO OŠ) povezane s poučevanjem učencev v razvojnem obdobju zgodnje adolescence (t. i. mladostništva), ki sega od prvih pubertetnih sprememb do okvirno 14. leta starosti (Braconnier, 2001; Tomazo-Ravnik, 2020; Zupančič, 2020b). V tem obdobju se odvija proces postopnega psihofizičnega dozorevanja, ki vključuje spoznavno, čustveno, socialno in moralno dozorevanje (Siegel, 2014; Thomas, 2016; Zupančič, 2020a; 2020b; 2020c; Zupančič in Svetina, 2020a; 2020b). Razvojne spremembe na spoznavnem in čustvenem področju so pogosto povezane tudi s porastom čustvenosti ter z menjavanjem razpoloženja (Erikson, 2014; Marentič Požarnik, 2020; McClellan, 2017; Siegel, 2014; Škerl, 1994; Zupančič, 2020a), pri čemer je glasba lahko v oporo in pomoč. Glasba namreč zadovoljuje čustvene potrebe mladostnikov (Bosacki in O'Neill, 2015; Bucura, 2019; Laiho, 2004; Saarikallio in Erkkilä, 2007; Stewart Rose in Countryman, 2021) in jim omogoča vzpostavljane medosebnih odnosov (North idr., 2000) ter pozitivne interakcije (Sangiorgio, 2016).

#### PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE

Kakovostno uresničevanje glasbenega poučevanja je pogojeno z vrsto dejavnikov, ki poleg strategij načrtovanja, usposobljenosti učiteljev, razvojnih specifik učencev itd., vključujejo tudi mesto in vlogo umetnostnih predmetov v družbenem kontekstu. Raziskave v slovenskem (Kroflič idr., 2022) in mednarodnem (Bamford, 2006; Campbell idr., 2007; Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009; McPherson in O'Neill, 2010) prostoru namreč kažejo na nižji status umetnostnih predmetov v primerjavi s predmeti, ki so v družbi pomembnejši za ekonomski ali akademski uspeh. Problematika neustreznega statusa umetnostnih predmetov je prisotna tudi v mednarodnem okolju neevropskih držav, kjer so pogosti primeri pomanjkljivo izpeljanega glasbenega pouka (Brdnik Juhart in Sicherl Kafol, 2021) in neustreznih kurikularnih podlag (Martinović Bogojević, 2021). Tudi v slovenskem okolju ugotavljamo, da se vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih in šolah od umetnostnih področij vedno bolj preusmerja v neustvarjalno ter nekritično uporabo tehnologije. Avtorji (Kroflič idr., 2022, str. 7) zato izpostavljajo, da »je v vrtcih in šolah začel prevladovati tehnični jezik, techne, nad poetskim, poiesis«.

V skladu z navedeno problematiko smo v raziskavi preučevali stališča glasbenih pedagogov, ki poučujejo glasbeno umetnost (v nadaljevanju GUM) v 3. VIO OŠ do dejavnikov, ki opredeljujejo načrtovanje in uresničevanje glasbenega pouka.

Skladno z navedenim ciljem raziskave smo zastavili sledeče raziskovalno vprašanje: Kakšna so stališča glasbenih pedagogov do dejavnikov glasbenega poučevanja GUM v 3. VIO OŠ z vidika učnih strategij?

Za doseganje ciljev raziskave smo oblikovali avtorski anketni vprašalnik za glasbene pedagoge, ki poučujejo GUM v 3. VIO OŠ. V raziskavo smo povabili vse osnovne šole v Sloveniji (454), v katerih poučuje okoli 400 učiteljev GUM, pri čemer natančno število ni znano.<sup>1</sup> Anketo je v celoti izpolnilo 214 anketirancev, kar je približno polovica vseh glasbenih pedagogov, ki poučujejo GUM v 3. VIO OŠ. Od tega je anketo izpolnilo 178 (83 %) žensk in 36 (16 %) moških, starih od 23 do 63 let ( $Me = 47$  (44; 50)). 214 anketirancev je poučevalo v 8. razredu, 212 pa v 7. in v 9. Učitelji, ki so imeli od enega do 43 let delovne dobe ( $Me = 20$  (18; 27)), so bili iz vseh statističnih regij Slovenije (gorenjska, goriška, koroška, jugovzhodna Slovenija, obalno-kraška, osrednjeslovenska, podravska, pomurska, posavska, primorsko-notranjska, savinjska in zasavska regija). Izračunana minimalna potrebna velikost vzorca, pri kateri velja 95-odstotna stopnja zaupanja in veljavna napaka manj kot 5 %, znaša 197 učiteljev, zaradi česar navedeni vzorec ocenjujemo kot reprezentativen.

Tako pri postopku pridobivanja kot pri postopku obdelave podatkov smo upoštevali temeljna načela kodeksa etike raziskovanja na področju družboslovja. Za potrebe analize kvantitativnih podatkov smo podatke analizirali s programskim orodjem IBM SPSS 27 na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Zaradi nenormalnosti porazdelitve numeričnih spremenljivk (predvsem pri vprašanjih z uporabo Likertove lestvice) smo kot mero centralnosti uporabili mediano in 95-odstotni interval zaupanja za mediano ( $Me$  (95 % IZ)). Nominalne spremenljivke smo opisali s frekvencami in z odstotki (% (N)). Razlike smo ugotavljali s pomočjo Friedmanovega testa za odvisne vzorce. Analiza *post hoc* z Wilcoxonovim testom predznačenih rangov je bila izvedena z Bonferronijevo korekcijo. Kot mejo statistične značilnosti smo uporabili  $p < 0,05$ . Normalnost porazdelitve numeričnih spremenljivk je bila ocenjena s pomočjo Shapiro-Wilkovega testa ter grafično s histogrami.

Zagotovljene so bile ustrezne merske karakteristike anketnega vprašalnika. Občutljivost je bila zagotovljena z uporabo večstopenjskih ocenjevalnih lestvic, objektivnost pa z natančno definiranimi vprašanji ter jasnim in nedvoumnim navodilom za izpolnjevanje. Velikost vzorca je temeljila na priporočilih (Polit in Beck, 2006), ki svetujejo vključitev šestih do desetih strokovnjakov v proces preverjanja vsebinske veljavnosti. Skladno je relevantnost vsebine posameznih trditev v vprašalniku in celotnega vprašalnika ocenjevalo šest učiteljev glasbenega pouka. Kriterij za vključitev ocenjevalcev je bil najmanj pet let delovnih izkušenj v izobraževanju. Ocenjevalci so podali svoje mnenje o vsebini, ustreznosti in razumljivosti vprašanj ter o oblikovanih sklopih. Njihove

1 V Sloveniji je 454 osnovnih šol (Evidenca vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov). Natančno število glasbenih pedagogov, ki poučujejo na osnovnih šolah, ni znano, saj lahko posamezni glasbeni pedagog poučuje na več osnovnih šolah hkrati.

pripombe in mnenja so bili upoštevani v končni obliki vprašalnika. Zanesljivost merjenja smo ocenili s pomočjo koeficienta Cronbachova alfa, pri čemer smo izključili demografska vprašanja ter vprašanja z nominalnimi odgovori in upoštevali le vprašanja iz ocenjevanja zanesljivosti, ki vključujejo Likertovo lestvico. Standarizirana vrednost Cronbachova alfa celotnega vprašalnika znaša 0,875, kar nakazuje na zgledno zanesljivost merjenja (Ferligoj idr., 1995).

## REZULTATI

Anketirani glasbeni pedagogi so imeli na voljo 32 stališč, ki so se nanašala na dejavnike poučevanja GUM v 3. VIO OŠ, pri katerih so opredelili svoje strinjanje. Pri ostalih 16 stališčih pa so opredelili svojo raven zadovoljstva po Likertovi lestvici. Zastopanost glasbenih dejavnosti izvajanja, ustvarjanja in poslušanja ter glasbenega jezika in pripadajočih metod poučevanja ter učenja smo preverjali z vprašanji o njihovem prevladujočem deležu pri pouku.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate po sklopih dejavnikov, ki vplivajo na glasbeno poučevanje v 3. VIO OŠ, in jih osvetljujemo z vidika prevladujočih strategij načrtovanja.

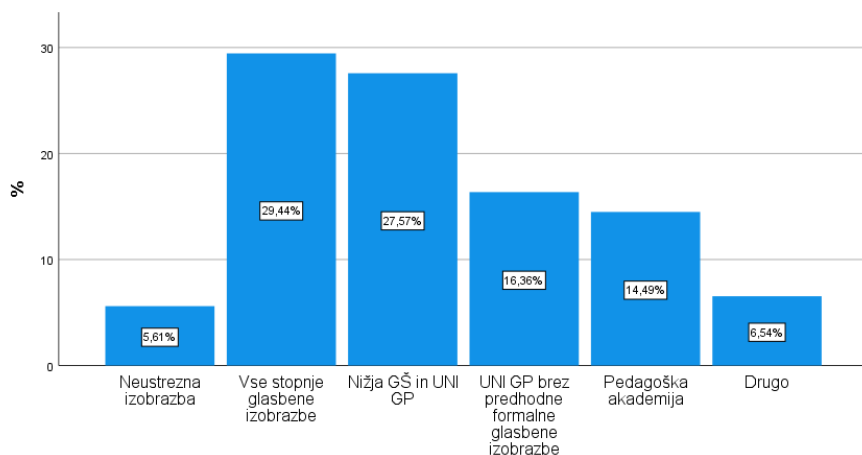
### *Dejavnik strokovne usposobljenosti učiteljev*

V okviru dejavnika strokovne usposobljenosti smo preučevali *strokovne kompetence glasbenih pedagogov*. Okoli četrtna anketirancev (29,44 % (N = 63)) ima pred zaključenim univerzitetnim študijem glasbene pedagogike zaključene vse stopnje glasbene izobrazbe, to sta nižja in srednja stopnja glasbenega izobraževanja. Podoben delež (27,57 % (N = 59)) jih ima pred univerzitetnim študijem glasbene pedagogike opravljeno samo nižjo glasbeno šolo. Nekaj anketirancev (14,49 % (N = 31)) ima zaključeno Pedagoško akademijo. Nekoliko manj (16,36 % (N = 35)) jih pred zaključenim univerzitetnim študijem glasbene pedagogike nima formalne glasbene izobrazbe. Nekateri (6,54 % (N = 14)) imajo zaključen tudi drugi univerzitetni študij na področju glasbene umetnosti (muzikologija, andragogika, sakralna glasba, kompozicija in glasbene teorija, orgle) brez navedenega dodatnega pedagoško-andragoškega usposabljanja. Le nekateri (5,6 % (N = 12)) pa nimajo ustrezne izobrazbe za poučevanje GUM v 3. VIO OŠ (grafikon 1).

Študij glasbene pedagogike je zaključilo 77,6 % (N = 166) anketirancev, od tega okoli polovica (N = 93 (56,0 %)) na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani in malo manj kot polovica (N = 73 (44,0 %)) na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Okoli polovica (N = 117 (54,7 %)) jih ima pridobljen naziv svetovalec, naziv mentor 20,6 % (N = 44) in naziv svetnik 12,6 % (N = 27), brez naziva pa je 12,6 % (N = 26) anketirancev.

## Grafikon 1

### Strokovna usposobljenost anketirancev



\*UNI GP = zaključen univerzitetni študij glasbene pedagogike, \* GŠ = glasbeni šola

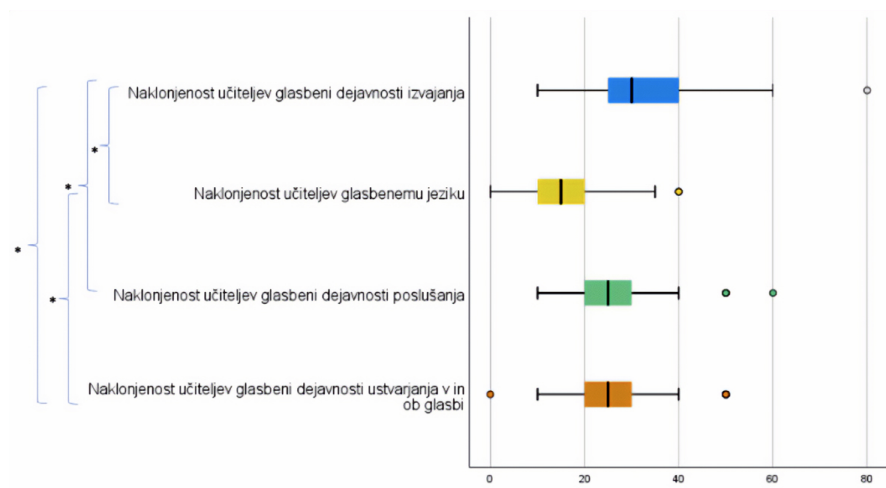
Večina anketirancev (82,2 % (N = 157)) izraža visoko stopnjo zadovoljstva z lastnimi kompetencami in le manjše število (17,8 % (N = 34)) jih meni, da niso dovolj strokovno usposobljeni za delo z mladostniki v 3. VIO OŠ. Skladno z navedenim mediana ocene zadovoljstva z lastno strokovno izobrazbo na lestvici od 1–5 znaša 4 (4, 5). Rezultati tudi kažejo, da se anketiranci poenoteno (98,5 % (N = 202)) strinjajo, da je pouk GUM v 3. VIO OŠ odvisen od strokovne usposobljenosti, integritete, afinitete glasbenega pedagoga ter njegove pripravljenosti za nadaljnje glasbeno usposabljanje in vseživljenjsko učenje. Ob tem tudi menijo (98,1 % (N = 202)), da pri načrtovanju pouka GUM v 3. VIO OŠ izhajajo iz občutka strokovne avtonomije in integritete.

### Čustveno-motivacijski dejavniki poučevanja

V sklopu čustveno-motivacijskih dejavnikov poučevanja predstavljamo naklonjenost glasbenih pedagogov glasbenim dejavnostim izvajanja, ustvarjanja in poslušanja ter glasbenemu jeziku v 3. VIO OŠ (grafikon 2). Rezultati kažejo statistično pomembno razliko v naklonjenosti anketirancev posameznemu področju ( $p < 0,001$ ). Anketiranci bi po lastni izbiri pri glasbenem poučevanju največ časa posvetili glasbeni dejavnosti izvajanja ( $Me = 30$  % (30 %; 40 %)). Glasbeni dejavnosti poslušanja in ustvarjanja bi posvetili nekoliko manj časa ( $Me = 25$  % (25 %; 30 %)), najmanj pa bi ga posvetili glasbenemu jeziku ( $Me = 15$  % (15 %; 20 %)).

## Grafikon 2

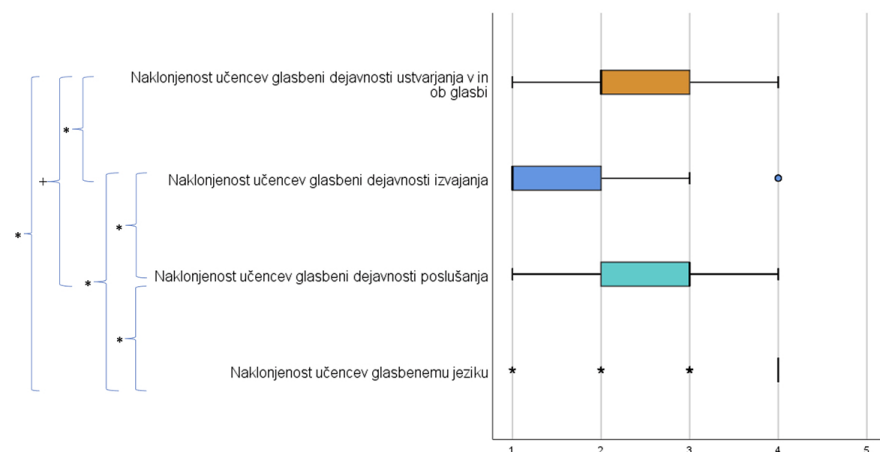
*Naklonjenost anketirancev glasbenim dejavnostim in glasbenemu jeziku*



\*  $p < 0,001$  (Bonferronijeva korekcija)

## Grafikon 3

*Mnenje anketirancev o naklonjenosti učencev glasbenim dejavnostim in glasbenemu jeziku*



+  $p < 0,01$  (Bonferronijeva korekcija)

\*  $p < 0,001$  (Bonferronijeva korekcija)

Skladno z izraženo naklonjenostjo anketirancev glasbenim dejavnostim so, po njihovem mnenju, tudi učenci najbolj naklonjeni glasbeni dejavnosti iz-

vajanja, sledita glasbeni dejavnosti ustvarjanja in poslušanja, medtem ko glasbenemu jeziku mladostniki niso naklonjeni (grafikon 3).

Čeprav anketiranci menijo, da mladostniki niso naklonjeni učenju glasbenega jezika, jih manj kot polovica (41,80 % (N = 74)) podpira stališče, da je mladostnike težko motivirati za učenje glasbenega jezika. Prav tako jih še manj (40,5 % (N = 70)) meni, da je pri glasbenem pouku škoda časa za pisanje v zvezek in delovni zvezek. Mediana ocene zadovoljstva z učbeniškim gradivom za GUM v 3. VIO OŠ na lestvici od 1 do 5 znaša 4 (4; 5), pri čemer je okvirno le tretjina anketirancev (28,3 % (N = 36)) mnenja, da učenci radi rešujejo delovne zvezke in da je glasbeno poučevanje najučinkovitejše ob uporabi učbenika za usvajanje glasbenega jezika (12,5 % (N = 23)). Anketiranci tudi poenoteno (95,3 % (N = 184)) izpostavljajo, da pogosto ne poučujejo skladno z učnim načrtom, ampak pri načrtovanju in uresničevanju pouka izhajajo iz občutka strokovne avtonomije in integritete.

### *Dejavniki kurikularnih podlag*

V dejavnikih kurikularnih podlag smo preučevali stališča anketirancev do *predmetnika*, *učnega načrta* in *nacionalnega preverjanja znanja*. Prevladujoča stališča anketirancev (94,4 % (N = 186)) do *predmetnika* so pokazala na problematiko pomanjkljivega števila ur za GUM v 3. VIO OŠ. Mediana ocene zadovoljstva s številom ur, ki jih določa predmetnik, na lestvici od 1 do 5, znaša 2 (2; 3). V povezavi s stališči pomanjkljivega števila ur so anketiranci tudi mnenja, da redkeje vključujejo dejavnost izvajanja na glasbila (56,3 % (N = 72)) in gibalne dejavnosti ob glasbi (33,0 % (N = 32)), saj za pripravo glasbil in prostora porabijo preveč časa.

Mediana ocene zadovoljstva s *predmetnikom* in *učnim načrtom* za GUM v 3. VIO OŠ je dokaj visoka (Me = 3 (3; 4)), vendar ob tem manj kot polovica anketirancev (43,9 % (N = 94)) meni, da obstoječi učni načrt nudi dovolj strokovne podlage za poučevanje GUM v 3. VIO OŠ.

Anketiranci so kritični tudi do kurikularne podlage *nacionalnega preverjanja znanja* (NPZ) saj mediana ocene zadovoljstva na lestvici od 1 do 5 znaša 2 (2; 3). Prevladujoče tudi menijo (79,7 % (N = 122)), da v času priprav na NPZ pri poučevanju primanjkuje časa za dejavnosti ustvarjanja in igranja na glasbila ter gibalno izražanje ob glasbi.

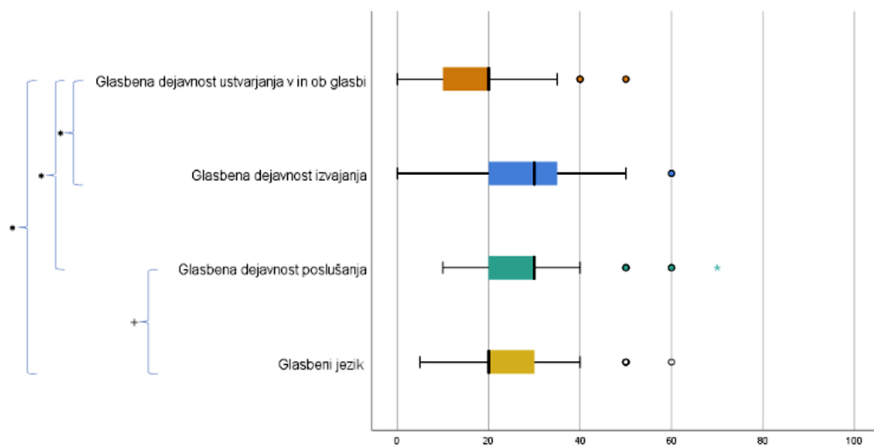
### *Dejavniki didaktičnih podlag*

Rezultati kažejo (grafikon 4), da se anketiranci poenoteno (95,3 % (N = 184)) strinjajo s stališčem, da morajo pri pouku GUM v 3. VIO OŠ učencem omogočiti glasbene izkušnje skozi *glasbene dejavnosti* izvajanja, ustvarjanja in poslušanja glasbe, vendar so se v zastopanosti posameznih področij pokazale statistično pomembne razlike ( $p < 0,001$ ). Anketiranci približno enak delež namenjajo dejavnostma poslušanja in izvajanja (Me = 30 % (30 %; 40 %)). Primerjave z

Bonferronijeva korekcija so tudi pokazale, da anketiranci manj časa namenja-  
jo glasbenemu jeziku ( $Me = 20\%$  ( $20\%$ ,  $30\%$ )) in najmanjši delež glasbeni de-  
javnosti ustvarjanja ( $Me = 20\%$  ( $20\%$ ,  $25\%$ )) ( $p < 0,001$ ).

#### Grafikon 4

*Zastopanost glasbenih dejavnosti in glasbenega jezika v povprečni pedagoški uri v 3. VIO OŠ  
(7. do 9. razred)*

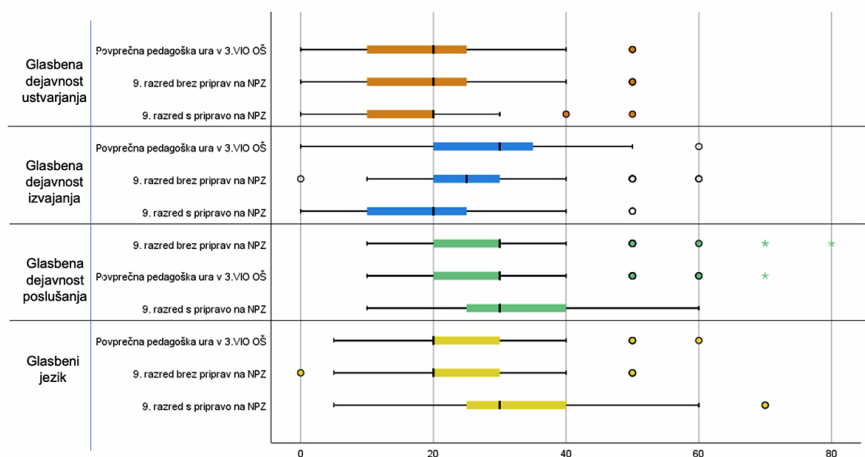


\*  $p < 0,001$  (Bonferronijeva korekcija)

+  $p < 0,01$  (Bonferronijeva korekcija)

#### Grafikon 5

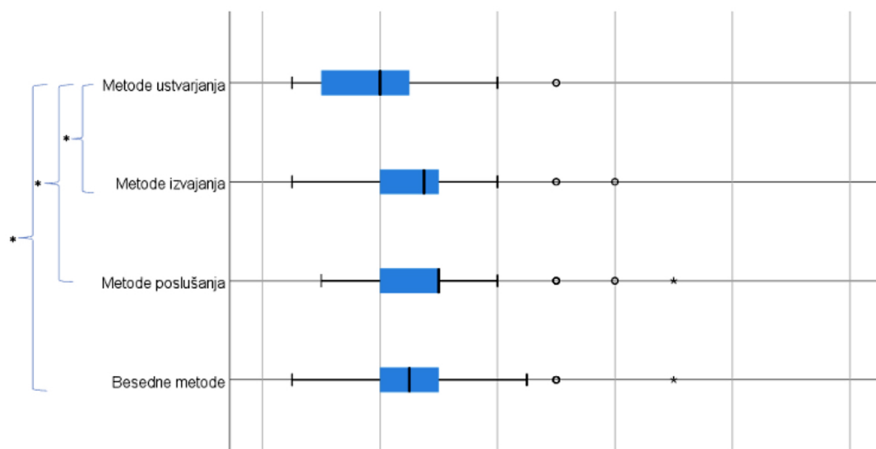
*Zastopanost glasbenih dejavnosti in glasbenega jezika v povprečni pedagoški uri (7. do 9. razred)  
in v 9. razredu z in brez priprav na NPZ*



Navedeni delež zastopanosti glasbenih dejavnosti in glasbenega jezika se spremeni v obdobju priprav na NPZ. Rezultati so pokazali (grafikon 5), da v tem obdobju naraste zastopanost glasbenega jezika ( $Me = 30\%$  (30 %; 40 %)) ( $p_B < 0,001$ ) in glasbene dejavnosti poslušanja ( $Me = 30\%$  (30 %; 40 %)) ( $p_B = 0,036$ ), močno pa upade zastopanost glasbenih dejavnosti ustvarjanja ( $Me = 20\%$  (20 %, 30 %)) in izvajanja ( $Me = 20\%$  (20 %; 25 %)).

## Grafikon 6

*Zastopanost glasbenih metod poučevanja v povprečni pedagoški uri brez priprav na NPZ*



\*  $p < 0,001$  (Bonferronijeva korekcija)

Skladno z rezultati prevladujočih glasbenih dejavnosti izvajanja in poslušanja na grafikonu 6 predstavljamo zastopanost *metod poučevanja*. Par-na primerjava z Bonferronijevo korekcijo je pokazala, da ni statistično značilnih razlik v deležih časa, ki ga anketiranci namenijo metodam poslušanja ( $Me = 30\%$  (30 %; 40 %)), metodam izvajanja ( $Me = 27,5\%$  (25 %; 30 %)) ( $p < 0,001$ ) in besednim metodam ( $Me = 25\%$  (25 %; 30 %)). Mediana deleža časa, ki ga anketiranci v povprečni pedagoški uri v 3. VIO OŠ namenijo metodam ustvarjanja, znaša  $Me = 20\%$  (20 %; 25 %), kar je najmanj med vsemi učnimi metodami ( $p < 0,001$ ).

Najvišja mediana 4 (4; 5) zastopanosti glasbenih metod na lestvici od 1 do 5 je v primeru metod izvajanja, in sicer poustvarjalnega petja, pevske demonstracije in imitacije, petja s pripevanjem in instrumentalne demonstracije. Med metodami poslušanja anketiranci najvišjo vrednost ( $Me = 4$  (4; 5)) namenja-jo doživljajsko-analitičnemu poslušanju glasbe (prepoznavanje izraznih in izvajalskih sredstev ter vrednotenje slušnih primerov). Enako visoka je tudi mediana ( $Me = 4$  (4; 5)) zastopanosti besednih metod s pogovorom in z razlago (pripovedovanje, pojasnjevanje, dokazovanje, opisovanje) ter metod, poveza-

nih z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (delo z interaktivnimi učbeniki, računalniške predstavitve). Manj zastopane ( $Me = 3$  (3; 4)) so vse metode ustvarjanja in metode instrumentalnega izvajanja. Pri usvajanju glasbenega jezika največ anketirancev (36,9 % ( $N = 79$ )) na prvo mesto postavlja glasbene metode poslušanja. Besedne metode na prvo mesto postavlja 27,1 % ( $N = 58$ ) anketirancev, podobno na prvo mesto 27,1 % ( $N = 58$ ) postavlja tudi metode izvajanja. Le 8,9 % ( $N = 19$ ) anketirancev v tem primeru na prvo mesto postavlja metode ustvarjanja.

Razmerje se spremeni v času priprav na NPZ, saj anketiranci v veliki večini (91,1 % ( $N = 174$ )) izpostavljajo, da so v času priprav na NPZ obremenjeni z razlago tematike skozi prevladujoče besedne metode, kar po njihovem usklajenem mnenju (97,5 % ( $N = 197$ )) vodi v faktografski pouk, ki je pretirano obremenjen s količino podatkov. V skladu z že navedenimi rezultati dejavnika kurikularnih podlag za segment NPZ, v katerem anketiranci (79,7 % ( $N = 122$ )) izpostavljajo, da v času priprav na NPZ pri poučevanju primanjkuje časa za dejavnosti ustvarjanja in igranja na glasbila ter gibalno izražanje ob glasbi, so rezultati raziskave tudi na tem mestu potrdili prevladujočo zastopanost besednih metod na račun avtentičnih glasbenih metod.

### *Dejavniki izvedbenih pogojev*

Med pogoji za uresničevanje glasbenega pouka smo preučevali mnenja anketirancev o *prostorskih pogojih*. Mediana ocene zadovoljstva s prostorom in opremo v prostoru ter učnimi pripomočki, kot je glasbeni instrumentarij in IKT-oprema, na lestvici od 1 do 5 znaša 4 (4; 5). Nezadovoljstvo s prostorom anketiranci izpostavljajo le v povezavi z dejavnikom vključevanja dejavnosti gibalnega izražanja ob glasbi, saj menijo (43,4 % ( $N = 46$ )), da so učilnice premajhne oz. zasedene z mizami in s stoli, ki onemogočajo gibanje, ponekod pa so celo brez glasbene učilnice (16 % ( $N = 17$ )).

Med izvedbenimi pogoji za uresničevanje glasbenega pouka smo preučevali tudi mnenja anketirancev o razpoložljivem instrumentariju, ki ga uporabljajo pri glasbenem poučevanju. Skoraj vsi anketiranci (98,1 % ( $N = 210$ )) imajo pri glasbenem poučevanju na voljo klavir ali pianino ter harmoniko in kitaro (56,5 % ( $N = 121$ )). Dodatno anketiranci navajajo tudi ukulele (14,01 % ( $N = 30$ )), bobne (10,28 % ( $N = 22$ )), cajon (8,41 % ( $N = 18$ )), električno in bas kitaro (7,94 % ( $N = 17$ )) ter kljunasto flavto (2,33 % ( $N = 5$ )).

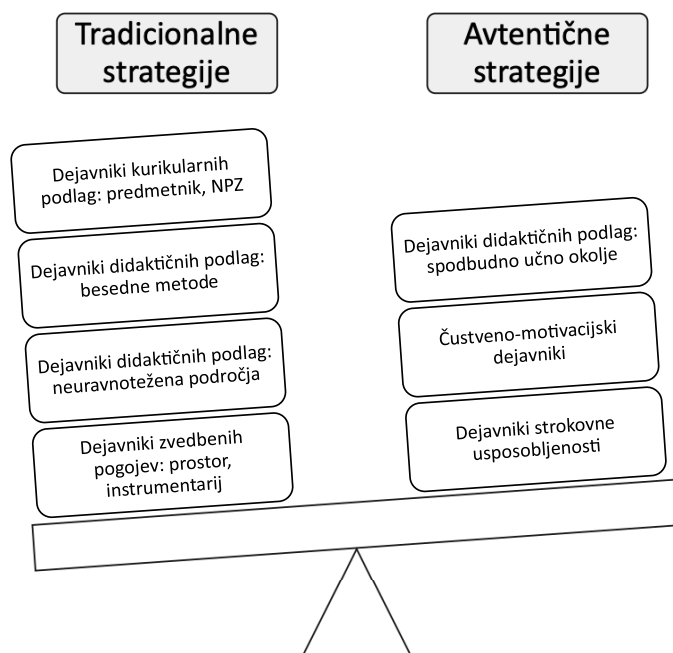
V povezavi z glasbenim instrumentarijem, na katerega lahko igrajo mladostniki, okoli polovica anketirancev (54,8 % ( $N = 108$ )) razpolaga z ritmično-melodičnimi glasbili, ki jih lahko dodelijo vsem učencem tako, da polovica učencev igra na ritmična glasbila in druga polovica na melodična glasbila. Nekaj manj anketirancev (45,7 % ( $N = 90$ )) ima na voljo zvočne cevi (angl. *boomwhackers*), na katera lahko igra okvirno polovica učencev v razredu. Nekatere (37,6 % ( $N = 74$ )) nimajo dovolj glasbil za cel razred, imajo le nekaj me-

lodičnih in nekaj ritmičnih glasbil. Le manjše število anketirancev (17,80 % (N = 35)) ima za vsakega učenca na razpolago tako ritmično kot tudi melodično glasbilo. Večina anketirancev (87,5 % (N = 112)) podpira stališče, da so glasbila, ki jih imajo na voljo, potrebna in uporabna pri glasbenem poučevanju.

V povzetku navedenih rezultatov ugotavljamo (slika 1), da kompleksnost in soodvisnost dejavnikov kurikularnih in didaktičnih podlag ter izvedbenih pogojev vpliva na dinamiko strategij tradicionalnega in odprtega modela glasbenega poučevanja. V predpostavljeni uravnoteženosti obeh strategij, v t. i. kombiniranem modelu, so izsledki raziskave pokazali nagibanje k tradicionalni strategiji, kar podrobneje predstavljamo v naslednjem poglavju.

**Slika 1**

*Dejavniki strategij poučevanja glasbene umetnosti*



## DISKUSIJA

Izsledki raziskave kažejo na kompleksno vlogo dejavnikov, ki vplivajo na glasbeno poučevanje v 3. VIO OŠ. V zvezi s prevladujočimi strategijami načrtovanja pouka so stališča glasbenih pedagogov pokazala zastopanost *kombinirane modela*, ki v posameznih dejavnikih odraža prevladujoč *odprt model* oz. prevladujoč *tradicionalni model*. V nadaljevanju predstavljamo dejavnike po sklopih prevladujočih strategij načrtovanja in njihovih povezavah.

Prevladujoča *zastopanost odprtega modela* se je izkazala pri *dejavnih didaktičnih podlag* v segmentu *spodbudnega učnega okolja*, *čustveno-motivacijskih dejavnih* in *dejavnih strokovne usposobljenosti* glasbenih pedagogov. V nekaterih vidikih *kurikularnih dejavnikov* predmetnika, učnega načrta in NPZ, *dejavnih didaktičnih podlag* ter *izvedbenih pogojev* so se izkazale značilnosti *tradicionalnega modela*.

Dejavniki *spodbudnega učnega okolja* so glasbeni pedagogi izkazali visoko naklonjenost, saj vzpostavlja pogoje za večsmerno interakcijo med vsemi udeleženci učnega procesa. V spodbudnem učnem okolju se mladostniki počutijo varni in sprejeti, učitelji pa lahko uresničujejo avtentične pristope glasbenega poučevanja. Pri vzpostavljanju spodbudnega učnega okolja v praksi poučevanja pa se vendarle pojavljajo težave, saj je navedeni dejavnik soodvisen od dejavnika *kurikularnih podlag*, ki po predmetniku in učnem načrtu (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011) določa didaktične podlage za glasbeni pouk. V tem okviru izstopa problematika skromnega števila ur, ki vključuje le uro tedensko, kar otežuje uresničevanje avtentičnega glasbenega poučevanja v spodbudnem učnem okolju. Še posebej izpostavljeno je tudi obdobje priprav na NPZ, ko se glasbeno poučevanje osredinja na prevladujoče neavtentične postopke poučevanja in učenja, tj. na besedno razlago tematike za realizacijo načrtovanih ciljev pouka. Poučevanje, ki je v obdobju NPZ obremenjeno z veliko količino podatkov oz. s faktografijo, zato odraža značilnosti tradicionalnega modela. Ugotovitve tako nakazujejo na prepletanje in soodvisnost dejavnika spodbudnega učnega okolja v okviru odprtega modela s kurikularnimi dejavniki predmetnika, učnega načrta in NPZ, ki v navedenih izsledkih izražajo značilnosti tradicionalnega modela. Soodvisnost in prepletanje dejavnikov glasbenega poučevanja v kontekstu odprtega in tradicionalnega modela zato odpira možnosti za nadaljnje raziskave avtentičnega poučevanja, ki bi, ob podanih kurikularnih podlagah, potekalo v spodbudnem učnem okolju, skozi uravnoteženo zastopanost področij in metod glasbenih dejavnosti ter ob ustreznih izvedbenih pogojih. Ob tem izpostavljamo tudi potrebo po večji zastopanosti avtentičnega preverjanja standardov znanj, vključno z NPZ (Brdnik Juhart in Sicherl Kafol, 2021; Martinovič Bogojević, 2021). Strinjamo se z Barico Marentič Požarnik (2020, str. 97), da »preveč omejujočih pravil, standardov, poudarkov na testnih rezultatih in merljivi učinkovitosti« učni proces preusmerja na pretirano obremenjenost z učnimi rezultati. V skladu s procesno-razvojnimi pristopom in z odprtim modelom načrtovanja naj bo zato večja pozornost namenjena kakovosti (tudi glasbenega) učnega procesa (Kroflič, 2002).

Dejavnik *strokovne usposobljenosti* je, v skladu s prevladujočim odprtim modelom, izkazal naklonjenost glasbenih pedagogov strokovnemu avtonomnemu načrtovanju glasbenega pouka kakor tudi njihovo čustveno-motivacijsko naravnanoost k avtentičnim glasbenim dejavnostim in učnim metodam ustvarjanja, izvajanja in poslušanja. Navedeni izsledki zato v skladu s priporočili o stalnem izpopolnjevanju in vseživljenjskem učenju (Evropska komisija,

Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo, 2008) kažejo, da se glasbeni pedagogi zavedajo pomena strokovnih kompetenc za kakovostno glasbeno poučevanje. Strokovno usposobljenost glasbenih pedagogov lahko povežemo z njihovo avtonomijo in integriteto (Young, 2013), kar tudi po mnenju anketirancev dopušča avtonomno izbiro avtentičnih področij in metod glasbenega poučevanja. Ob tem pa dejavnik strokovne usposobljenosti ponovno kaže soodvisnost z ostalimi dejavniki, kjer prevladuje tradicionalni model. Izsledki raziskave so namreč pokazali, da se glasbeni pedagogi sicer poenoteno zavedajo, da morajo mladostnikom omogočiti avtentične glasbene izkušnje skozi uravnoteženo zastopanost glasbenih dejavnosti izvajanja, ustvarjanja in poslušanja za usvajanje zakonitosti glasbenega jezika, vendar jih pri tem ovirajo dejavniki *kurikularnih podlag*, s skromnim številom ur in posledično časovno stisko, ki je izrazitejša še posebej v času priprav na NPZ in *izvedbenih pogojev*, zlasti prostorskih pogojev dela in instrumentarija. Posledično prihaja do neuravnotežene zastopanosti področij dejavnosti, kjer prevladujeta glasbena dejavnost poslušanja in glasbeni jezik, medtem ko sta v manjši meri zastopani glasbeni dejavnosti izvajanja in ustvarjanja. Skladno z izsledki Jelene Martinović Bogojević (2021) ugotavljamo, da glasbeno poučevanje v osnovnošolskem izobraževanju najmanj pozornosti namenja ustvarjalnim dejavnostim. Zastopanost ustvarjalnih dejavnosti je zaskrbljujoča tudi na drugih predmetnih področjih, saj se aktivno preizkušanje učnih izkušenj in njihova ustvarjalna uporaba vse bolj nadomeščata s posrednimi učnimi izkušnjami, oz. kot meni Barica Marentič Požarnik (2020, str. 130), »čim višje gremo po lestvici šolskih stopenj, tem bolj prevladujejo posredne, simbolične izkušnje«. Med izvedbenimi pogoji se prevladujoče kaže potreba po ustreznejši urejenosti učilnic za avtentično glasbeno poučevanje, ki vključuje tudi gibalno doživljanje in izražanje glasbenih izkušenj. Še zlasti izstopajoče so težave v primeru, ko glasbeni pedagogi nimajo namenskih učilnic, kar posledično pogojuje tradicionalni model poučevanja s prevladujočimi besednimi (neavtentičnimi) metodičnimi pristopi. Skladno z drugimi raziskavami (Brdnik Juhart in Sicherl Kafol, 2021; Philippott and Wright, 2018; Pountney in McPhail, 2019) ugotavljamo, da bo v bodoče, tudi v okviru kurikularnih prenov, dejavniku izvedbenih pogojev treba nameniti več pozornosti. Čeprav navedeni izsledki glede dejavnika izvedbenih pogojev razpoložljivega instrumentarija in prostorskih pogojev vključujejo reprezentativen vzorec glasbenih pedagogov, vendarle predpostavljamo, da bi rezultati na celotnem vzorcu glasbenih pedagogov lahko pokazali tudi bolj zaskrbljujoče stanje.

## ZAKLJUČEK

Izsledki raziskave kažejo na dejavnike, ki vplivajo na prevladujoče *strategije tradicionalnega, odprtega in kombiniranega načrtovanja* glasbenega pouka v 3.

VIO OŠ. Med njimi dejavniki glasbenega poučevanja, ki vključujejo *strokovno usposobljenost* učiteljev ter njihovo *čustveno-motivacijsko naravnost* ter dejavnik *spodbudnega učnega okolja*, kažejo na prevladujoč vidik odprte strategije načrtovanja. Med dejavniki, ki izpostavljajo prevladujoč vidik tradicionalnega načrtovanja glasbenega poučevanja, so *dejavniki kurikularnih podlag*, in sicer v segmentu predmetnika v povezavi z dodeljenim časom in obsegom učnih ur ter priprav na NPZ; *didaktičnih podlag* z vidika neuravnotežene zastopanosti *glasbene dejavnosti in glasbenega jezika* in prevladujočih besednih *metod* poučevanja; ter *izvedbenih pogojev* z neustreznimi prostorskimi pogoji in nezadostno opremljenostjo z instrumentarijem.

Ugotovitve raziskave kažejo na kompleksne in soodvisne dejavnike, ki vplivajo na strategije načrtovanja pouka GUM v 3. VIO OŠ. Prevladujoča zastopanost tradicionalne strategije narekujejo potrebo po enakovrednejši zastopanosti odprte strategije v t. i. kombiniranem modelu. Prednosti tradicionalnega modela, s sistematiko načrtovanja glasbenih ciljev skozi vertikalno osnovnošolskega izobraževanja, in odprtega modela, ki omogoča avtonomno uresničevanje glasbenega poučevanja, bi se v kombiniranem modelu lahko kakovostno dopolnjevale in udeleževali skozi avtentično zasnovo glasbenega poučevanja ter učenja, ki je izhodišče slovenske glasbene didaktike in rdeča nit preteklih ter sodobnih izpeljav glasbenega pouka.

Izzivi za nadaljnje raziskave zato vključujejo preučitev prednosti in pomanjkljivosti tradicionalnih ter odprtih učnih strategij za kakovostno in avtentično glasbeno poučevanje, kar bi prispevalo k strokovnim podlagam za nadaljnjo kurikularno prenovu splošnega in glasbenega šolstva. V skladu z omejitvami izvedene kvantitativne raziskave z uporabo merskega instrumentarija za ugotavljanje stališč anketirancev bi bilo treba nadaljnje raziskave nadgraditi s kvalitativno spremljavo učnega procesa v neposredni praksi glasbenega poučevanja.

### Literatura

- Bamford, A. (2006). *The Wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bosacki, S., in O'Neill, S. (2015). Early adolescents' emotional perceptions and engagement with popular music activities in everyday life. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2), 228–244.
- Braconnier, A. (2001). *Kako razumeti mladostnika: priročnik za starše otrok, starih od 10 do 25 let* (B. Petrovič Jesenovec in S. Jesenovec Petrovič, prev.). Učila International.

- Brdnik Juhart, P., in Sicherl Kafol, B. (2021). Music teachers' perception of music teaching at the stage of early adolescence. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(3), 97–118.
- Borota, B. (2017). Pogled na didaktične zbirke za glasbeno vzgojo brede oblak z diahrono perspektive. V B. Rotar Pance (ur.), *Breda Oblak: utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem* (str. 29–48). Univerza v Ljubljani/Akademija za glasbo.
- Bucura, E. (2019). Fostering self-efficacy among adolescents in secondary general music. *General Music Today*, 32(3), 5–12.
- Campbell, P. S., Connell, C., in Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220–236.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi* (T. Plevnik, ur.; P. Plevnik, prev.). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Erikson, E. H. (2014). *Identiteta in življenjski cikel* (B. Gradišnik, prev.). UMco.
- Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo. (2008). *Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi: Eurydice – informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi* (T. Plevnik, ur.; P. Podgoršek, prev.). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ferligoj, A., Leskošek, K., in Kogovšek, T. (1995). *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Fakulteta za družbene vede.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumov*. Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R., Rutar, S., in Borota, B. (2022). Uvodnik z orisom projekta. V R. Kroflič, S. Rutar, in B. Borota, (ur.), *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah: projekt SKUM* (str. 7–18). Založba Univerze na Primorskem.
- Laiho, S. (2004). The psychological functions of music in adolescence. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 47–63.
- Marentič Požarnik, B. (2020). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Martinović Bogojević, J. (2021). *Fostering musical creativity in primary school* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- McClellan, E. (2017). A social-cognitive theoretical framework for examining music teacher identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(2), 65–101.
- McPherson, G. E., in O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research studies in Music Education*, 32(2), 101–137.

- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2011). *Program osnovna šola: glasbena vzgoja; učni načrt* (A. Štrukelj, ur.).
- North, A. C., Hargreaves, D. J., in O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272.
- Oblak, B. (1995). Kje so korenine, ki zavirajo boljšo perspektivo glasbene vzgoje in kako je z glasbeno vzgojo dandanes. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije z glasbo v Ljubljani*, 1, 49–60.
- Osborne, F. J. (1996). Beyond constructivism. *Science Education*, 80(1), 53–82.
- Pekljaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Velenčič Zuljan, M., in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Polit, D. F., in Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497.
- Philpott, C., in Wright, R. (2018). Teaching, learning, and curriculum content. V McPherson, G. in Graham, W. (ur.) *Music learning and teaching in infancy, childhood, and adolescence: An Oxford handbook of music education* (str. 222–240). Oxford University Press.
- Pountney, R., in McPhail, G. (2019). Crossing boundaries: Exploring the theory, practice and possibility of a 'Future 3' curriculum. *British Educational Research Journal*, 45(3), 483–501.
- Saarikallio, S., in Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 5(1), 88–109.
- Sangiorgio, A. (2016). *Collaborative creativity in music education: Children's interactions in group creative music making* [Neobjavljena doktorska disertacija]. University of Exeter.
- Sešek, U. (2006). Bolonjska prenova programov iz ptičje perspektive kurikularne teorije. *Sodobna pedagogika*, 57/123(4), 132–147.
- Siegel, D. J. (2014). *Vihar v glavi: moč najstniških možganov* (L. Lučovnik, prev.). Družinski in terapevtski center Pogled.
- Stewart Rose, L., in Countryman, J. (2021). When youth musicking is play. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 465–480.
- Škerl, A. (1994). *Odraščanje in preventivno delo z mladostniki*. Fakulteta za socialno delo.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56(1), 34–57.
- Štefanc, D. (2021). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Thomas, S. K. (2016). Music preferences and the adolescent brain: A review of literature. *National Association for Music Education*, 35(1), 47–53.

- Tomazo-Ravnik, T. (2020). Biološka rast človeka. V M. Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (2. izd., str. 130–158). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Pedagoška fakulteta.
- Young, M. F. D. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.
- Zupančič, M. (2020a). Čustveni in osebnostni razvoj v mladostništvu ter na prehodu v odraslost. V M. Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (2. izd., str. 698–743). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. (2020b). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu ter na prehodu v odraslost. V M. Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (2. izd., str. 644–665). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. (2020c). Razvoj identitete in poklicno odločanje v mladostništvu ter na prehodu v odraslost. V M. Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (2. izd., str. 744–768). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupančič, M., in Svetina, M. (2020a). Socialni razvoj v mladostništvu in na prehodu v odraslost. V M. Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (2. izd., str. 769–821). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupančič, M., in Svetina, M. (2020b). Spoznavni razvoj v mladostništvu in na prehodu v odraslost. V M. Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (2. izd., str. 666–697). Znanstvena založba Filozofske fakultete.

### Summary

UDC 78:373.3

The quality of music education depends on several factors, including not only planning strategies, teacher qualifications, student development, etc., but also the position and role of the arts in a larger social context. Research both in Slovenia and internationally has shown that arts-related subjects have a lower status in society compared to subjects that are more important for economic or academic success. Against this background, the current study investigated the attitudes of music teachers in the third stage of basic education towards the various factors that determine the planning and implementation of music lessons. In order to achieve our research objectives, we designed an original questionnaire for music teachers, which was completed by 214 respondents from all statistical regions of Slovenia (Gorenjska, Goriška, Koroška, Southeast Slovenia, Obalno-Kraška, Osrednjeslovenska, Podravska, Pomurska, Posavska, Primorsko-notranjska, Savin-

jska, and Zasavska). The surveyed music teachers rated 32 statements on various factors of music teaching in the third stage of basic education. For the remaining 16 items, they rated their satisfaction on a Likert scale. The proportion of music performing, listening, creative activities, and musical language, as well as the corresponding teaching methods, were examined. Subsequently, the quantitative data were analysed at the descriptive and inferential statistical levels in terms of the various factors influencing music teaching, and the predominant teaching strategies were highlighted.

The results of the study revealed complex and interdependent factors that influence the predominant *traditional, open, and mixed planning strategies* of music teaching in the third stage of basic education. Among them, *factors of music didactics*, including teachers' professional competence and emotional-motivational attitudes, as well as *the factor of a supportive learning environment*, point to the dominant *aspect of the open planning strategy*. Among the factors highlighting the dominant *aspect of the traditional planning strategy* of music education, the following factors emerged: *curriculum-related factors*, especially the part of the curriculum related to the timing and scope of instruction and preparation for national examinations; *didactic factors*, especially with regard to the unbalanced presentation of listening, performing, and creative activities and the predominance of verbal teaching methods; and *environmental factors*, including inadequate facilities for musical activities and an insufficient supply of musical instruments.

Based on the above findings, we conclude that the traditional planning strategies predominate, and the open strategies must be more evenly represented in the so-called mixed model. The advantages of the traditional and the open model could qualitatively complement each other in *the mixed model* and enable an authentically designed approach to music education, which is also the starting point of Slovenian music education and combines both traditional and modern approaches to music education.

Therefore, among the challenges for further research is the investigation of the various strengths and weaknesses of traditional and open planning strategies in terms of the quality and authenticity of music education, which would contribute to a professional basis for further reform of the music curriculum for general education. Due to the limitations of quantitative research, in which respondents' views are obtained through measurement, further research should be based on qualitative observation of the learning process in music lessons.