

Може да заклучиме дека алеаториката во сите свои форми на изразување си го пронаоѓа своето место и во македонското музичко творештво и претставува јазик на музичка експресија што застапен со релативно голем процент солистичко, камерно и оркестарско. Во творештвото на помладите генерации композитори овој метод е веќе поставен и употребуван како една од повеќето техники преку кои се изградени делата, интегрално или делумно зависно од композиторовата идејна замисла.

ИСТРАЖУВАЊА

78.01:159.9(049.3)

д-р Милица Шкарик

ДОСЕГАШНИ СОЗНАНИЈА ЗА МЕРЕЊАТА НА МУЗИЧКИТЕ ИСКУСТВА

Под музичко искуство се подразбира секоја човечка активност што може да се набљудува и е поврзана со музиката. Употребата на систематско тестирање, мерење и процедури на евалуација како основи за донесување одлуки во музичкото образование е релативно нов феномен. Почнувајќи со мерењата на музичкиот талент направени од Сишор (Seashore, 1919), кои постигнаа пошироко признание, проследени со печатење на други тестови во 20-те и 30-те години на 20 век, требаше да се чека дури до шеесеттите за повторно да се појави интерес за мерење и евалуирање на музичките искуства или уште наречени музички однесувања (Boyle&Radocy, 1987).

Почнувајќи од шеесеттите години на 20 век почнаа да се објавуваат книги во кои подробно се обработуваше проблематиката на правење тестови, мерење и евалуација во музиката (Whybrew, 1971; Lehman, 1968; Colwell, 1970; Labuta, 1974; George, 1980; Shuter-Dyson & Gabriel, 1981; Colwell, 1982; Abeles, Hoffer & Klotman, 1984; Tait & Haack, 1984; Boyle&Radocy, 1987).

Комплексноста на мерењето на музичките искуства наметна нивно разграничување, но и увид дека некои музички искуства не можат да се појават без присуство на други, поради што стана невозможно нивното прецизно одделување. Палетата на музичките однесувања е голема во својата разновидност. Таа ги опфаќа: музичката изведба, читањето и пишувањето музика, импровизирањето и компонирањето, слушањето музика, анализирањето музика, движењето според музика или читањето за музиката. Музичкото однесување може да содржи високо ком-

плексен спој на разни нивоа на когнитивни, афективни и психомоторни однесувања поврзани со музичкиот феномен или пак да биде ограничено на посебен, едноставен одговор на зададен музички стимул.

Променувањата во музичките однесувања се основата на музичката педагогија. Проучувањето, пак, на музичките однесувања спаѓа во доменот на психологијата на музиката. Опишувањето, дефинирањето, мерењето и предвидувањето на музичките однесувања, опфаќаат главен дел од проучувањата на психологијата на музиката. Досега во литературата од оваа област се прават обиди за редефинирање на термините талент, капацитет, надареност, способност и постигнување. Сепак, проблемот на терминологијата опстојува, бидејќи идентични дефиниции на апстрактните термини често имаат различни значења во литературата. Затоа е неопходно истражувачот на музичките однесувања добро да ја познава досегашната стручна литература, добро да разграничи кое музичко однесување ќе го истражува, да му определи операционална дефиниција и да одлучи кои мерни инструменти ќе ги употреби, односно да создаде, доколку такви не постојат.

Што се однесува на тестовите како мерни инструменти на музичките однесувања, тие можат да се класифицираат во различни систематски организирани шаблони. Некои автори, музичките тестови ги класифицираат во зависност од тоа што се претпоставува дека тие мерат, како на пример, тестови за надареност, постигнување, изведба и за разни видови емоционални или афективни однесувања (Lehman, 1968; Colwell, 1970; Whybrew, 1971; George, 1980).

Авторите на литературата, пак, во која се обработува конструирањето на тестови за употреба во општото образование, прават други и поинакви класификации на тестовите. Ебел, (Ebel, 1979, стр. 56), на пример, тестовите ги дели на три главни видови: објективни тестови, математички проблеми и усни испитувања. Гронлунд (Gronlund, 1981, стр. 135) го класифицира составувањето на тестовите во два општи вида: објективен и есеј. Кронбах, (Cronbach, 1970, стр. 35) ги класифицира тестовите во две широки категории: тестови за максимална изведба и тестови за типична изведба. Тестовите за максимална изведба содржат тестови за надареност, способност, постигнување и какво било мерење на најдобра можна изведба на лицето кое се тестира. Тестовите за типична изведба го мерат најдоброто постигнување на лицето кое се тестира без

присуство на надворешен или внатрешен притисок. Тестовите од овој вид вообичаено се состојат од афективни (емоционални) мерења на односот, интересот, вредноста или на претпочитањето, како и мерење на различни други карактеристики на личноста и навики.

Освен овие, се појавуваат и други шаблони кои се соодветни за класифицирање на тестовите. На пример, тестовите можат да се класифицираат и според методите со кои се анализираат податоците. Според ова, тие можат да бидат нормативни и критериумски.

Музичките тестови, пак, можат да се класифицираат и како музички или немумички, односно во зависност од тоа дали тие содржат слушен музички стимул или одговор, наспроти неслушен музички стимул или одговор. Сепак, каков и да е класификациониот шаблон, подобро е тој да остане отворен за дискусија, отколку да се наметне како утврдена теорија.

Музичките тестови може да се класифицираат и според природата на бараното музичко однесување. Еден може пристап би бил тие да се класифицираат според три пошироки однесувачки домени на таксономијата на образовните цели: когнитивен, афективен и психомоторен. Меѓутоа, палетата на музички однесувања е широка и често содржи високо комплексни интеграции на разни нивоа на когнитивни, афективни и психомоторни однесувања. Поради ова, класифицирањето на музичките однесувања и музичките тестови е тешко и не секогаш соодветно според трите наброени домени на таксономија.

Музичките однесувања можеби е подобро да се класифицираат под четири пошироки групи, кои се одраз на тоа што учителите по музика се задолжени да го развиваат кај своите ученици: а) инструментална или вокална изведба, б) читање и пишување, в) слушање и г) преостанати когнитивни однесувања поврзани со музиката, музичарите или музичките феномени. Од Сликата 1, изложена подолу, очигледно е преклопувањето и комбинирањето на музичките однесувања од четирите наведени пошироки групи (Boyle, 1974, стр. 81).

Се поставува и прашање дали треба да се изолираат и да се мерат специфичните музички однесувања или да се мерат покомплексни, пошироки музички однесувања? Некои од авторите тврдат дека најлогично е самиот истражувач да определи што ќе мери во зависност од интересот на своето истражување.

Слика 1. Таксономија на музички однесувања



Со наведувањето на можните категоризирања на музичките тестови и прагматичното гледиште на Кронбах дека системот на категоризирање е неопходност, следува понатамошно разгледување на тестовите за музички однесувања според нивната поврзаност со две можни димензии на задачите за однесување: а) одговор (реакција) на однесувањето и б) методологија според одговорите (реакциите). Овие две димензии се слични на оние употребени од Џонсон и Хес (Johnson & Hess, 1970, стр. 12-33) во нивните тестови за уметностите. Основно, одговорот (реакцијата) на однесувањето, наречен уште од Џонсон и Хес „конструкција на одговор“, покажува што мери тестот, додека методологијата според одговорите, покажува кој метод е употребен за да се оцени однесувањето.

Џонсон и Хес (Johnson & Hess, 1970, стр. 25) разликуваат и дефинираат девет одговори на однесување, кои биле употребени во 30 музички тестови што ги анализирале тие:

1. Слушно разликување: способност да се уочи разлика меѓу две или повеќе тонски висини, ритми, хармонски фрази, мелодии итн.

2. Слушна идентификација со читање ноти: способност да се читаат и звучно да се идентификуваат тонски висини, ритми, мелодии итн.

3. Слушно препознавање и идентификација: способност да се препознаваат и да се идентификуваат специфични музички стимулуси.

4. Општо музичко знаење: познавање на историјата на

музиката, терминологијата, композиторите, композициите итн.

5. Компонирање: испитаникот треба да компонира музичка пиеса.

6. Емотивност: изразување чувства спрема музиката.

7. Читање ноти: способност за читање ноти.

8. Изведување: способност на успешно свирење на музички инструмент.

9. Претпочитање: избирање или наклоност спрема одредени музички дела.

Најчесто употребувани одговори на однесување во анализираниите музички тестови биле: задачи кои содржеле барања од општото музичко знаење, слушно разликување, слушно препознавање и идентификација и читање ноти.

Џонсон и Хес (стр. 25-26) понатаму разликуваат девет основни методологии според одговорите, кои биле употребени за оценување на музичките однесувања во 30-те музички тестови кои тие ги анализирале.

Методологиите и нивните дефиниции се следниве:

1. Споредби на парови: задачи со музички стимулуси се претставени во парови, кои испитаникот треба да ги оцени според контрастни (спротивни) димензии, на пример, исто – различно итн.

2. Сукцесивни категории: проценување на секој од неколку музички стимулуси, кој припаѓа на една од ограничен број категории.

3. Стандардна цел: прашања кои барат (со употреба на лист и молив) одговори на точно – погрешно, заокружување на еден од повеќе можни одговори, погодување или пополнување на празнини.

4. Репродукција: од испитаникот се бара да репродуцира зададен музички стимул.

5. Продукција (напишана): од испитаникот се бара да покаже способност за точно забележување на нотите, видовите на такт итн.

6. Компонирање на мелодија: од испитаникот се бара да компонира мелодија.

7. Вербализација: испитаникот дава усмен одговор на зададени прашања или задачи со стимулуси.

8. Пеење: од испитаникот се бара да одговара со пеење.

1. Содржината и дизајнот на музичкиот тест треба јасно да ја отсликуваат специфичната функција за која тестот е наменет.

Првиот чекор при дизајнирање на тестот е јасното дефинирање на неговата функција. Без јасно разбирање на целта на тестот и очекуваната употреба на добиените податоци, создавачот на тестот ќе има слаба основа за донесување на потребните одлуки за содржината, видот, форматот на задачите и за методологијата на одговорите употребени во тестот. Многу е важно тестот да се дизајнира со јасна информација, релевантна за видовите на образовни одлуки кои треба да се донесат врз негова основа.

2. Видот и специфичноста на содржината на музичкиот тест треба да бидат соодветни и релевантни со функцијата на тестот.

Тестовите за постигнување вообичаено се дизајнирани за да го оценат постигнувањето на одредени наставни цели. Тестовите за постигнување наменети за одредени образовни задачи, вообичаено се јасни и специфични во нивната содржина, додека општите стандардизирани тестови за постигнување настојуваат да вклучат поширок опсег на содржина. Тестовите за надареност обично имаат одредена теоретска основа, која служи за дефинирање и разграничување на природата на содржината на тестот. Тестовите за изведување можат да оценат одредени однесувања на изведувањето како читање „прима виста“ или можат да бидат во форма на аудиции каде што на секој испитаник му е дозволено сам да ги избере делата кои ќе ги изведува. Тестовите за наклонетост обично се дизајнираат да го оценуваат односот спрема одредени музички композиции, стил или феномен. Сепак, каква и да е функцијата на тестот, неговата содржина треба да биде релевантна за неговата функција да биде дизајнирана така за да ги дава потребните информации.

3. Содржината на музичкиот тест и дизајн треба да ги земат во предвид општото ниво на развој, возраста, академското ниво и искуството во тестирање на испитаникот.

Овој принцип е важен за да се исклучат некои надворешни варијабли и за добиените податоци на тестот да дадат објективен увид во знаењето на испитаникот. Посебно е важно јасно да се дефинира за каков вид популација на испитаници е наменет тестот.

4. Нивото на когнитивни, афективни или психомоторни однесувања барани во задачите на музичкиот тест, треба да бидат соодветни на функцијата на тестот и на искуството во бараните музички однесувања на испитаникот.

Ова е посебно важно за тестовите дизајнирани за евалуација на наставата. Тестовите кои служат за други функции треба, исто така, да содржат соодветни начини на испитување. На пример, тестовите кои се употребуваат за прием на студенти на факултет или нивно распределување во класите по историја на музика, треба да бараат повеќе отколку само познавање на имиња или датуми. Задачите за музичкото разликување во тестовите за музичка надареност треба да бидат релевантни за теоретската конструкција на тестот.

5. Дизајнот на музичкиот тест треба да овозможи урамнотежен состав на однесувањата релевантни за функцијата на тестот.

Ако тестот служи за испитување вештини во музичката теорија, составувачот на тестот треба да ги процени вештините на тестираниот кои се поврзани со потребните умеења за успех во музичката теорија. Тестот во вид на диктат, самиот по себе не поседува соодветен состав на однесувања релевантни за успехот по предметот музичка теорија. Во тестирањето на постигнувањето особено е важно тестот да содржи урамнотежен состав на наставни цели и содржини. Само доколку тестот содржи репрезентативен примерок од изучуваните наставни содржини, може да се смета дека е валиден.

6. Музичкиот тест треба да биде ефективен.

Освен функцијата за која тестот е наменет и одлуките кои треба да се донесат врз негова основа, составувачот на тестот треба да овозможи добивање максимум информации на најекономичен можен начин. Четиричасовен тест наменет за индивидуално тестирање може да даде високо релијабилни и валидни информации релевантни за дадена функција, но доколку се има во обзир цената на таквиот вид тестирање, веднаш ќе се уочи непрактичноста на тестот. Составувачите на тестови, исто така, треба да ги измерат придобивките од исцрпните информации кои таквиот вид на тест ги овозможува наспроти потрошеното време на тестираниот и на тој што го врши тестирањето, цената на тестот и трошоците за анализа на податоците.

Прескапи и неефективни тестови, кои технички се одлично направени, многу ретко се користат. Од друга страна, тестовите кои не успеваат да овозможат соодветен состав на однесувања релевантни за функцијата на тестот, не даваат адекватни информации за донесување образовни одлуки и поради тоа се неефективни.

7. Музичкиот тест треба да биде технички соодветен.

Освен евиденцијата за доследност и валидност, упатствата на музичкиот тест, форматот на задачите и квалитетот на музичката снимка (таму каде што се употребува), не треба да му пречат на тестирањето во неговите одговори.

Освен запазувањето на седумте наведени општи правила за составување на музички тестови, составувачот на тестот треба да знае да одлучи кои одговори на однесување и методологии ќе ги употреби. Принципите за донесување на овие одлуки треба да се јасни и прецизни, но поради нивната можна поврзаност со некои варијабли, се комплицира процесот на донесување одлуки. Принципите се следниве:

I) Одговорите на однесување кои се бараат во задачите на тестот треба што е можно повеќе, директно да го рефлектираат знаењето, вештината или вредноста која се мери.

Одговорите на однесување не треба да бараат од испитаникот дедукција на интерпретации од високо ниво. На пример, доколку некој сака да направи проценка на нечие индивидуално поседување на вештини во музичката теорија, прво треба да одлучи кои специфични вештини може да се прифатат како вистински вештини на музичката теорија. Наместо да се бара испитување дали испитаникот има „добро познавање на хармонијата“ или „добар слух“, составувачот на тестот треба јасно да дефинира кои видови однесувања тој ги прифаќа како доказ за тоа што го мери. На пример, доколку тестот служи за приемен испит по музичка теорија, тогаш тој треба да содржи соодветен спектар на задачи кои ќе овозможат донесување јасни одлуки за тоа кој треба навистина да биде примен, а кој не. Потоа можат да се постават и други проблеми. На пример, дали поседувањето „добар слух“ во себе ги вклучува способностите за слушно препознавање на исти зададени интервали во различни тоналитети или вклучува именување на слушно претставените интервали или нивно нотно запишување. И дали тестот треба да биде составен од интервали отсвипени

цели или разложени?

Додека многумина би се согласиле дека претходно опишаните одговори на задачите со интервали ја рефлектираат способноста за „интервална перцепција“ на испитаникот, факт е дека трите задачи се три различни когниции и бараат три различни одговори на однесување. Препознавањето на тоа дали два исти интервала во два различни тоналитета се „исти“ или „различни“, во својата основа е задача со слушно препознавање. Оваа задача може да се реши од испитаници кои не поседуваат знаење на имињата на интервалите и нотното писмо. Именувањето, пак, на слушно претставени интервали е однесување со слушно препознавање и идентификација, за кои испитаникот треба да поседува претходно познавање на интервалите и нивните имиња. Третата задача, нотното запишување на слушно претставените интервали, претставува друг вид однесување кое во себе вклучува слушна идентификација и познавање на нотното писмо. Од ова може да се заклучи дека составувачот на тестот за установување вештини од музичката теорија, треба јасно да дефинира што сака да мери и потоа да избере соодветни одговори на однесување.

Задачите со препознавање на интервали се три потенцијални можни однесувања за мерење на „добриот слух“. Составувачот на тестот за установување вештини во музичката теорија треба да ги земе во обзир и другите однесувања кои овозможуваат доказ за поседување на добар слух. Слично е и со „доброто разбирање на хармонијата“, коешто може да бара повеќе од еден вид одговор на однесување и да вклучи, на пример, читање ноти, компонирање или теоретско познавање, во зависност од тоа каков доказ за „разбирање на хармонијата“ сака да прифати составувачот на тестот.

II) Евалуацијата на музичките однесувања треба секогаш кога е можно, да вклучува одговори на зададени слушни музички стимулуси

Ова е можеби очигледно, но многу често учителите по музика имаат доверба во тестовите кои се решаваат со молив и хартија и го вклучуваат општото знаење за музиката како доказ за музичкото постигнување. Притоа се одбегнува одговарање задачи со зададени слушни музички стимулуси.

Исто така, во повеќето ситуации на училишно тестирање, посоодветно е да се мери музичкото однесување во музички контекст, отколку со изолирани тонски стимулуси.

тиката на Сишор и други постари водачи од полето на музичката психологија и ги мерат одговорите на изолирани тонски стимулуси. Ова, иако во одредени ситуации е сосема во ред, создава дилеми за валидноста на тестот доколку постои потреба за генерализирање на поглобални музички однесувања. Факт е дека учителите по музика најмногу се интересираат за тоа какви музички одговори ќе дадат нивните ученици и затоа, кога е можно тоа, тестовите и евалуациите за музичкото постигнување, надареност или наклонетост треба да користат музички стимулуси.

III) Употребената методологија, според одговорите во тестот, треба да ги минимализира ефектите од нерелевантните способности и знаење.

Најочигледна потреба при дизајнирањето на тестот е создавањето одговори кои не им нудат олеснувања на испитаниците кои се посебно „надарени“ за решавање тестови. Слабо составените задачи посебно отвораат можности за „добри“ одговори, кои во друг контекст не би биле толку успешни. Освен ова, доколку целта на тестот е мерење на одреден одговор на однесување, тогаш употребената методологија не треба да бара други видови одговори на однесувања, посебно ако нив успешно ги даваат само некои од студентите, а не сите.

Покрај наведените правила и принципи, пред креирање на тестот, неговиот составувач треба да одлучи кој тип на анализа на податоци ќе го употреби. Ова е посебно важно ако се работи за тест за постигнување. Критериумскиот тест ќе вклучи повеќе различни критериуми и процедури за селекција на задачи отколку нормативниот тест.

За мерење на музичките однесувања тестовите може да се поделат на следниве видови:

- Тестови за евалуација на настава;
- Тестови за мерење на музички способности и надареност;
- Тестови за мерења на музички постигнувања;
- Тестови за мерење на музичка изведба;
- Тестови за мерење на наклонетост и други афективни варијабли.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА :

- Abeles, H. F., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1984). Foundations of music education. New York: Schirmer Books.
- Boyle, J. D. (1974). Instructional objectives in music. Vienna, Va.: Music Educators National Conference.
- Boyle, J. D. (1982). Selecting music tests for use in schools. Update, 1 (1), 14-21.
- Boyle, J. D., & Radocy, R. E. (1987). Measurement and evaluation of musical experiences. NY: Schirmer Books.
- Colwell, R. (1970). The evaluation of music teaching and learning. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Colwell, R. (1982). Evaluation in music education: Perspicacious or peregrine. In R. Colwell (Ed.), Symposium in music education. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Cronbach, L. J. (1970). Essentials of psychology testing (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Ebel, R. L. (1979). Essentials of educational measurement (3rd ed.) Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- George, W. E. (1980). Measurement and evaluation of musical behaviors. In D. A. Hodges (Ed.), Handbook of music psychology. Lawrence, Kans.: National Association for Music Therapy.
- Gronlund, N. E. (1981). Measurement and evaluation in teaching (4th ed.). New York: Macmillan.
- Johnson, T. J., & Hess, R. J. (1970). Tests in the arts. St. Ann, Mo.: Central Midwestern Regional Educational Laboratory.
- Labuta, J. A. (1974). Guide to accountability in music instruction. West Nyack, N. Y.: Parker Publishing Co.
- Lehman, P. R. (1968). Tests and measurements in music. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Seashore, C. E. (1919). Measures of musical talents. Chicago: C. H. Stoelting.
- Shuter-Dyson, R., & Gabriel, C. (1981). The psychology of musical ability (2nd ed.). London: Methuen & Co., Ltd.
- Tait, M., & Haack, P. (1984). Principles and processes of music education: New perspectives. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Whybrew, W. E. (1971). Measurement and evaluation in music (2nd ed.) Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown. (Originally published, 1962).