



Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Linda Mravunac Fabijanić

**POVEZANOST OSJETLJIVOSTI NA
PRAVEDNOST I IZGARANJA
KOREPETITORA NA POSLU -
PERSPEKTIVA TEORIJE
SAMOODREĐENJA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2025.



Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Linda Mravunac Fabijanić

**POVEZANOST OSJETLJIVOSTI NA
PRAVEDNOST I IZGARANJA
KOREPETITORA NA POSLU -
PERSPEKTIVA TEORIJE
SAMOODREĐENJA**

DOKTORSKI RAD

Mentorice:

Izv. prof. dr. sc. Diana Olčar

Izv. prof. dr. sc. Blaženka Bačlija Sušić

Zagreb, 2025.



University of Zagreb

Faculty of Teacher Education

Linda Mravunac Fabijanić

**RELATIONSHIP BETWEEN EQUITY
SENSITIVITY AND COLLABORATIVE
PIANISTS' BURNOUT AT WORK - THE
SELF DEETERMINATION THEORY
PERSPECTIVE**

DOCTORAL DISSERTATION

Mentors:

Dr. Diana Olčar, Associate Professor

Dr. Blaženka Bačlija Sušić, Associate Professor

Zagreb, 2025.

ŽIVOTOPISI MENTORICA

Izv. prof. dr. sc. Diana Kopačević Olčar

Diana Kopačević Olčar rođena je 1983. u Zagrebu gdje je završila osnovnu i srednju školu (XV. gimnaziju). Diplomirala je 2008. psihologiju na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu. Od listopada 2009. je zaposlena kao asistentica na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Doktorski studij upisala je krajem 2010. godine, a u svibnju 2015. godine obranila je doktorsku disertaciju na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te je prešla u zvanje poslijedoktoranda. U zvanje znanstvenog suradnika izabrana je 2016. godine, a u nastavno-znanstveno zvanje docenta izabrana je 2018. godine. Na radno mjesto izvanrednog profesora je izabrana 30. siječnja 2024. godine. Od 2009. radi na Katedri za psihologiju i Odsjeku za obrazovne studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Trenutno je nositeljica i izvoditeljica kolegija Psihologija dječje igre i Socioemocionalni razvoj i dječja prava na Odsjeku za odgajateljske studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Psihologija odgoja i obrazovanja na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu te izbornog kolegija Pozitivna psihologija. Objavila je 22 znanstvena i 1 stručni rad. Podnijela je 24 priopćenja na domaćim i međunarodnim skupovima. Kao suradnica od 2015. do sada sudjeluje u projektima financiranim kratkoročnim financijskim potporama Sveučilišta u Zagrebu. Članica je Hrvatske psihološke komore, Hrvatskog udruženja za obrazovna istraživanja i European Network for Social and Emotional Competence. Na matičnom fakultetu je članica Savjetovališta za podršku studentima Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Govori tečno engleski i razumije njemački. Područja njenog interesa su psihologija obrazovanja, razvojna psihologija i pozitivna psihologija.

Popis objavljenih znanstvenih radova izv. prof. dr. sc. Diane Kopačević Olčar u posljednjih pet godina

1. Olčar, D., Rijavec, M. i Rogošić, S. (2023). Životni ciljevi i izgaranje kod hrvatskih osnovnoškolskih učitelja: posrednička uloga osnovnih psiholoških potreba i zanesenosti na poslu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 30(2), 91-111.

2. Crnković, M., Šarić Drnas, M. i Olčar, D. (2023). The role of resilience in the relationships between the Big five personality traits and life satisfaction and anxiety. *International Journal of Emotional Education*, 15(2). <https://doi.org/10.56300/KWCS4617>
3. Olčar, D., Šarić Drnas, M. i Blažević, K. (2022). Povezanost majčinih metaemocija sa socioemocionalnom prilagodbom djece predškolske dobi. U D. Velički i M. Dumančić (Ur.), *Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene i umjetničke konferencije Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2* (Broj rada: 36). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.
4. Olčar, D., Gajšek, M. i Krnjus, P. (2022). Majčino prezaštićivanje i socioemocionalna prilagodba djece s obzirom na spol i dob djeteta. *Napredak*, 163(3–4), 233–251.
5. Šimunović, Z. i Olčar, D. (2022). Life satisfaction among adolescents: Comparison of adolescents attending music and sports programs and those who do not. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(5), 428–445.
6. Bačlija Sušić, B. i Olčar, D. (2021). Emocionalna ekspresivnost glasbe – percepcija studenata. *Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 105–119.
7. Malogorski Jurjević, M. Đuranović, M. i Olčar, D. (2021). Challenges of online teaching during the COVID-19 pandemic. U V. Lubkina, L. Danilane i O. Vindaca (Ur.), *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2 (str. 330–339). Rezekne Academy of Technologies: Faculty of Education, Language and Design. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6205>
8. Olčar, D., Ljubin Golub, T. i Rijavec, M. (2021). The role of academic flow in students' achievement and well-being. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(6). <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.912>
9. Ljubin Golub, T., Rijavec, M. i Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychological Studies*, 65, 145–156. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00539-6>

Izv. prof. dr. sc. Blaženka Bačlija Sušić

Blaženka Bačlija Sušić diplomirala je klavir na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu. Nakon diplome studirala je komornu glazbu na Hochschule für Musik und Darstellende Kunst u Grazu, a doktorirala glazbenu pedagogiju na Muzičkoj akademiji u Ljubljani 2012. godine. Nakon 24 godine rada u glazbenom školstvu, iste godine započinje djelovanje kao vanjska suradnica na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te na Hrvatskom katoličkom sveučilištu. Njezin istraživački interes usmjeren je na glazbeno obrazovanje, uključujući teme poput glazbenog stvaralaštva, glazbene improvizacije, razvoja glazbenih kompetencija, socio-emocionalne dobrobiti, glazbene darovitosti te drugih glazbeno-pedagoških tema. Kao glazbeni pedagog i istraživač, zalaže se za unapređenje glazbenog obrazovanja na svim razinama, potičući suradnju i umrežavanje kao nacionalna koordinatorica Europske udruge glazbenih pedagoga (EAS) te kao članica Europske mreže glazbenih pedagoga i istraživača djece rane i predškolske dobi (EuNET MERYC). Sudjelovala je u bilateralnom hrvatsko-slovenskom znanstvenom projektu Darovitost u umjetničkom području – analiza stanja među učenicima osnovnih škola s aspekta likovne i glazbene darovitosti Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa te je vodila pet znanstvenih projekata u okviru potpore Sveučilišta u Zagrebu. Trenutno je voditeljica je hrvatskog tima za Erasmus projekt Everyone Can Improvise (ECI) u okviru programa Cooperation partnership in higher education (KA220-HED). Sudjelovala je na brojnim međunarodnim konferencijama i objavila više od četrdeset znanstvenih radova. Članica je uredničkih odbora časopisa *Croatian Journal of Education, Napredak, Research on Preschool and Primary Education, Tonovi i Educational Issues*.

Popis objavljenih znanstvenih radova izv. prof. dr. sc. Blaženke Bačlija Sušić u posljednjih pet godina

1. Bačlija Sušić, B. i Šuško, V. (2025). Susret djeteta s glazbenim djelom – slušajmo dječje glasove. U V. Svalina, A. Škugor i J. Martinović Bogojević i sur. (Ur.), *Zbornik radova s Prve međunarodne konferencije Kreativni pristupi učenju i podučavanju – CALT, Svezak 2* (str. 281–298). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.

2. Bačlija Sušić, B, Cvrtila, T. i Bujanić, Ž. (2024). Učinak integriranih glazbenih aktivnosti na razvoj glazbenih sposobnosti djece predškolske dobi. U A. Bilić, T. Borovac i I. Somolanji Tokić (Ur.) *Zbornik radova s 1. međunarodne znanstveno-stručne konferencije Kompetentni sustavi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – KOMPAS* (str. 215-232). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.
3. Bačlija Sušić, B. i Brebrić, V. (2024). Encouraging and assessing preschool children's musical creativity. *Early Years*, 44(2), 328-340.
4. Bačlija Sušić, B. i Buerger-Petrović, N. (2023). Glazbene aktivnosti kao doprinos razvoju socio-emocionalnih kompetencija i dobrobiti djece u predškolskoj ustanovi. U S. Vidulin (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 8. Glazba i dobrobit u obrazovanju i umjetnosti. Zbornik radova Osmog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga* (str. 19-35). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
5. Korošec, K., Bačlija Sušić, B. i Habe, K. (2022). Improvisation as the foundation of flow in music education: Connections to attitudes, gender and genre. *Revija za elementarno izobraževanje*, 15(3).
6. Bačlija Sušić, B., Fišer Sedinić, N. i Cvrtila, T. (2022). Razine djetetovog emocionalnog blagostanja i uključenosti kao indikatori kvalitete glazbenih aktivnosti u okviru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U D. Velički i M. Dumančić (Ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2 In memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. ISBN 978-953-380-002-8
7. Bačlija Sušić, B. i Mičija Palić, M. (2022). Digital competencies in the context of preschool music education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 10(2), 77-87. <http://dx.doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-2-77-87>

8. Bačlija Sušić, B, Cvrtila, T. i Šuško, V. (2022). Primary measures of music audiation – Pilot study in Croatia. U I. Blažević, M. Bulić i J. Herzog (Ur.), *Research and Theoretical Approaches in Education* (str. 21-38). Verlag dr. Kovač.
9. Bačlija Sušić, B. i Sambol, L. (2022). Glazbene aktivnosti s djecom predškolske dobi u virtualnom okruženju iz perspektive održivog razvoja. U I. P. Gortan-Carlin, K. Riman i B. Bačlija Sušić (Ur.). *Mùzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija. Zbornik radova s 9. međunarodnog znanstveno-stručnog skupa "Iz istarske glazbene riznice"* (str. 111-131). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
10. Bačlija Sušić, B. i Svalina, V. (2022). Recognizing and encouraging children's musical giftedness - Teachers' perspective. U J. Herzog (Ur.). *Giftedness as an Educational and Scientific Challenge* (str. 39-65). Verlag dr. Kovač.
11. Bačlija Sušić, B. (2022). Glazbeni odgoj i obrazovanje u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi – dobrobiti i implikacije za novo normalno. U A. Višnjić Jevtić (Ur.), *Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena: odgoj i obrazovanje kao odgovor na novo normalno* (str. 13-25). Čakovec, OMEP.
12. Bačlija Sušić, B. i Olčar, D. (2021). Emocionalna ekspresivnost glasbe – percepcija štedentov. *Pedagoška obzorja*, 36, 105-119.
13. Svalina, V., Bačlija Sušić, B. i Lapat, G. (2021). Primary school teachers' opinions towards musically gifted students. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(1), 133-161. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.133>
14. Bačlija Sušić, B. i Svalina, V. (2021). Identification and work with musically gifted students of elementary school from the perspective of expert assistants. U J. Herzog (Ur.), *Giftedness in a Variety of Educational Fields* (str. 9-29). Verlag dr. Kovač.
15. Cvrtila, T., Bačlija Sušić, B. i Lapat, G. (2021). Challenges in music education from the aspect of inclusion of student with visual impairments. *Glasbenopedagoški*

zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani, 35, 59-73. [http://dx.doi.org/10.26493/2712-3987.17\(35\)59-73](http://dx.doi.org/10.26493/2712-3987.17(35)59-73)

16. Bačlija Sušić, B. i Miletić, A. (2020). Značenje glazbenih aktivnosti za djetetov razvoj iz perspektive studenata ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji. U V. Svalina (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 6* (str. 261-277). Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
17. Županić Benić, M. i Bačlija Sušić, B. (2020). Encouraging creativity in early childhood education — The association between material conditions in kindergartens and implementation of musical and visual activities. U J. Herzog (Ur.), *Contemporary aspects of giftedness* (str. 247-258). Verlag Dr. Kovač.
18. Lizačić, V. i Bačlija Sušić, B. (2020). Contribution of children's self-organised musical activities to the lifelong learning of preschool teachers. *Croatian Journal of Education*, 22(Sp.ed.3), 83-100. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3911>
19. Bačlija Sušić, B., Jeremić, B. i Stojadinović, A. (2020). Improving the quality of higher education with the interdisciplinary approach to preschool music education. U E. Kopas-Vukašinović i A. Stojadinović (Ur.), *The strategic directions of the development and improvement of higher education quality: challenges and dilemmas* (str. 52-63). Vranje-Jagodina University of Niš, Faculty of Education Vranje, University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina.

ZAHVALE

Zahvaljujem se svim bivšim i sadašnjim učenicima i studentima koji su me poticali na što bolje slušanje i suradnju, ne samo u glazbenom nego i ljudskom smislu. Zahvaljujem kolegama pijanistima, korepetitorima i umjetničkim suradnicima, čija me predanost i ljubav prema poslu i zajedničkom muziciranju inspirirala da poželim i sa znanstvene strane pristupiti veseljima i izazovima koji nas okružuju u umjetničkom i pedagoškom djelovanju. Hvala vam što ste tako entuzijastični, veseli, motivirani, i da, ponekad ljuti i umorni i frustrirani! Zahvaljujem se i kolegama instrumentalistima s kojima već godinama izvrsno surađujem. Zahvaljujem se svima koji su sudjelovali u istraživanju, znam da je pri kraju nastavne godine zaista bilo teško od slobodnog vremena i odmora odvojiti dragocjenih 20 minuta za ispunjavanje upitnika. Također zahvaljujem kolegi Ivanu koji je davno, nakon jednog koncerta s profesionalnim glazbenikom, primijetio da sam svirala bolje i zvučala ljepše nego kad sviram sa studentima. Moj prvi komentar bio je: „Pa naravno, kad smo oboje profesionalci i odlično se slažemo i na muzičkoj i na osobnoj razini!“. Međutim, njegov je komentar označio veliku prekretnicu za mene, a vjerujem i za moje studente. Kao prvo, potaknuo me na razmišljanje o tome koliko je važna međusobna suradnja, koliko smo podložni trenutku, koliko energija i izvedba jednog člana dua utječe na izvedbu drugoga i koliko se sve te nepregledne mogućnosti isprepliću. Kao drugo, tada sam odlučila da, barem s moje strane, svaki student, učenik ili kolega *uvijek* zaslužuje moju najbolju izvedbu, bez obzira na kojoj razini svirao i u kakvom stanju bio, što je uvelike poboljšalo moj pedagoški i umjetnički rad. Zahvaljujem se svima radi kojih sam, kao pijanistica, komorna umjetnica, korepetitorica, umjetnička suradnica pijanistica i čembalistica koja cijeli život radi s nekim, sada odlučila nešto napraviti, prvo sama sa sobom i za sebe, a zatim i za druge, kako bi nam svima jednog dana bilo bolje. Ovim radom želim osvijestiti ulogu korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista, izazove s kojima se susrećemo na svom putu, razloge zašto zašto se time uopće bavimo i ponekad izgaramo. Još važnije, želim osvijestiti svu ljepotu, odgovornost i zabavu u našem pozivu. Zaista, ima li ljepšeg od posla na kojem svaki dan radimo nešto novo, učimo jedni od drugih i stare i poznate stvari radimo na nov i drugačiji način? Osjećam se privilegiranom što radim upravo takav posao.

Zahvaljujem se predsjednici povjerenstva, izv. prof. dr. sc. Dariji Rovan, članicama izv. prof. dr. sc. Marini Đuranović i izv. prof. dr. sc. Vesni Svalina, koje su me svojim savjetima potaknule na još bolje konceptualiziranje rada, kao i profesorici emeriti, dr. sc. Majdi Rijavec, prvo na ključnom pitanju: „Što je tu znanstveno?“, a zatim i na svim ostalim pitanjima. Od srca se zahvaljujem predivnim mentoricama, izv. prof. dr. sc. Diani Kopačević Olčar i izv. prof. dr. sc. Blaženki Bačlija Sušić, koje su od prvog dana razumjele i shvaćale moje namjere i svesrdno mi pomagale u artikuliranju i oznanstvenjavanju ideja, uz puno strpljenja i riječi ohrabrenja, ali i bezrezervne nepopustljivosti kada je bilo potrebno.

Zahvaljujem se svima koji su me na različite načine podržavali na ovom putu, Lari i Lorni, Tini i Ani, Zoki, Luciji i Branku. Osobito se zahvaljujem mojim prekrasnim sinovima Filipu i Davidu i suprugu Nikoli. Dugo vremena viđali su me samo za klavirom ili laptopom, puno rjeđe u šetnji, na dvorištu ili u kuhinji, na čemu im veliko hvala!!!

SAŽETAK

Istraživanje je provedeno s ciljem ispitivanja povezanosti zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba, dimenzija osjetljivosti na pravednost i izgaranja te medijacijske uloge zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora u različitim aspektima posla. Teorijsku osnovu rada čine koncept Osjetljivost na pravednost i Teorija samoodređenja. Uzorak je obuhvatio 118 korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista iz Republike Hrvatske. Rezultati su pokazali da je zadovoljenje potreba negativno povezano s izgaranjem povezanim s poslom, a frustracija potreba pozitivno. Zadovoljenje potreba nije negativan prediktor niti je frustracija potreba pozitivan prediktor izgaranja povezanog s poslom, ali se frustracija potrebe za autonomijom izdvojila kao značajan pozitivan prediktor u hijerarhijskim regresijskim analizama. Kod izgaranja povezanog s klijentom, zadovoljenje potreba nije negativan prediktor izgaranja u dijadi, a frustracija potreba nije pozitivan prediktor izgaranja u trijadi. I u dijadi i u trijadi se kao značajan negativan prediktor izgaranja izdvojila frustracija potrebe za autonomijom, dok je zadovoljenje potrebe za kompetencijom pozitivan prediktor samo u dijadi. Dobrohotnost predviđa manje izgaranje povezano s poslom u učionici i na nastupu, ali veće izgaranje povezano s klijentom u dijadi i trijadi. Ovlaštenost predviđa manje izgaranje samo u dijadi. Medijacijska uloga zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba između dobrohotnosti i izgaranja nije potvrđena, ali je značajno da ovlaštenost predviđa izgaranje preko frustracije potrebe za autonomijom, što u učionici i na nastupu rezultira većim izgaranjem povezanim s poslom, a manjim izgaranjem povezanim s klijentom u dijadi i trijadi. Dobiveni nalazi predstavljaju značajan teorijski i praktični doprinos istraživanja. Poseban doprinos ogleda se u isticanju uloge frustracije potrebe za autonomijom kao prediktora različitih aspekata izgaranja, što produbljuje razumijevanje psiholoških mehanizama u radu korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista. Rad također kritički preispituje pojedine pretpostavke Teorije samoodređenja u specifičnom umjetničko-pedagoškom okruženju, naglašavajući važnost konteksta i potrebu za daljnjim istraživanjima odnosa među sudionicima nastave.

Ključne riječi: dobrohotnost, ovlaštenost, temeljne psihološke potrebe, frustracija, zadovoljenje, umjetnički suradnik pijanist

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the Croatian music education system individual collaborative piano lessons first take place in the classroom, where collaborative pianists practice performing musical pieces with their (vocal/instrument) student, and then on stage, where they perform those same pieces together in public. Their teaching skills thus include an artistic and a pedagogical component (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen [AEC], 2010; Mravunac Fabijanić, 2021; Witt, 2020). Classroom lessons take place in dyads (student – collaborative pianist) or triads (student - collaborative pianist – vocal/instrument teacher) and public performances in dyads. Opinions on the role of collaborative pianists differ: according to some authors (Rosser, 2005), their role and responsibility is greater than that of their artistic partners as they are responsible for coordinating the entire musical process. Others believe that they are less important artists inferior to vocalists/instrumentalists. Therefore the “musical and social status of the piano accompanist is still in question” (Roussou, 2017, p. 31. In addition to the underappreciation and injustice, collaborative pianists feel as if they need to accommodate others, be available, competent and prepared, and as if they have little impact on the organization of class activities (Babnik, 2024; Baker, 2006; Roussou, 2017). This can lead to dissatisfaction, frustration or exhaustion. Therefore the theoretical basis of this dissertation is set on the concept of Equity Sensitivity (Huseman et al., 1985, 1987) and Basic Psychological Need Theory (BPNT) within the Self-Determination Theory ([SDT], Deci and Ryan, 2000; Ryan and Deci, 2000, 2017), which should provide a more rounded, unexplored perspective when examining the psychological processes behind burnout at work in Croatian collaborative pianists.

Equity sensitivity (Huseman et al., 1985, 1987) is a concept that evolved from Equity Theory (Adams, 1963, 1965) which assumes that employees invest something (time, effort, knowledge, skills) into their relationship with an organization, expect some kind of output in return (salary, reputation, status), and compare the ratio of their own inputs and outputs with those of referent others (Adams, 1965). Unlike Adams’s assumption that all employees perceive equity in the same way and want equal input and output ratios, the Equity Sensitivity

concept takes individual differences into consideration. Huseman et al. (1985, 1987) see benevolence and entitlement as fundamental constructs of equity sensitivity forming a continuum, two poles of a single dimension. Davison and Bing (2008), on the other hand, consider benevolence and entitlement as independent dimensions and assume that a person can have both low and high focus on input (benevolence dimension) and on output (entitlement dimension). According to BPNT within SDT (Ryan & Deci, 2000), the satisfaction of three basic psychological needs contributes to individuals' psychological growth and well-being, and it is particularly predictive of positive outcomes, while need frustration contributes to ill-being, psychopathology and maladaptive behaviour (Ryan & Deci, 2000; Van der Kaap-Deeder et al., 2016). Therefore, need satisfaction and need frustration have been identified as distinct constructs (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, et al., 2011; Haerens et al., 2015; Longo et al., 2016, 2018; Tindall & Curtis, 2019). When the need for autonomy is satisfied, a person perceives that they can be who they are, and the frustration of this need makes one feel obliged to act, think or feel in a certain way. When the need for competence is satisfied, one feels successful and capable of facing challenges and achieving results, while when this need is frustrated, they feel incompetent/unsuccessful. When the need for relatedness is satisfied, a person feels related to people who matter to them, and isolated when this need is frustrated. Burnout is as a concept primarily rooted in fatigue and exhaustion (Kristensen et al., 2005). According to Borritz et al. (2010), psychological, physical and mental exhaustion are coupled with long-term exposure to professional stress.

While a lower impact of stress at the workplace has been recorded in benevolent workers (Murtaza, 2017), negative reactions due to perceived injustice were more common in entitlements (Scott & Colquitt, 2007). Need satisfaction is negatively correlated with burnout, and need frustration positively (Zhang & Jiang, 2023). Although no research on the relationship between equity sensitivity and basic psychological needs has been found, benevolents have been identified as being more prone to intrinsic outcomes (Miles et al., 1994). According to SDT, pursuing intrinsic objectives in life contributes to need satisfaction and well-being (Ryan & Deci 2000), and intrinsic goals are negatively related to burnout at the workplace (Roche & Haar, 2013). Entitlements pay greater importance to extrinsic goals and outcomes (Miles et al., 1994), and extrinsic goals are positively related to burnout at the workplace (Roche & Haar, 2013). The objective of this dissertation is to look into the assumption that basic

psychological need satisfaction and frustration mediate between dimensions of equity sensitivity and burnout in that benevolence contributes to needs satisfaction thus reducing burnout, and entitlement to need frustration thus increasing burnout. Relying on SDT, the aim of this research was to fill in the research gap and to investigate relationship between basic psychological need satisfaction/frustration, equity sensitivity dimensions (benevolence and entitlement) and burnout, as well as to investigate whether the basic psychological need satisfaction/frustration can play a mediating role between equity sensitivity and burnout of collaborative pianists at work. The researched problems were to examine: (1) the relationship between basic psychological need satisfaction/frustration and work-related burnout in various aspects of collaborative piano lessons, in the classroom and on the stage; (2) the relationship between basic psychological need satisfaction/frustration and client-related burnout in music class held in dyads and triads; (3) the relationship between dimensions of equity sensitivity (benevolence and entitlement) and work-related burnout in classroom lessons and on the stage, and to client-related burnout in dyads and triads, as well as (4) whether basic psychological need satisfaction/frustration is a mediator between dimensions of equity sensitivity (benevolence and entitlement) and work-related burnout in classroom lessons and on the stage, on the one hand, and client-related burnout in dyads and triads, on the other.

Methodology

This research was conducted using a quantitative approach on a cross-sectional correlational design. The sample was collected through a combination of convenience and snowball sampling and involved a total of 118 current and former collaborative pianists from the Republic of Croatia, aged between 24 and 68 ($M = 40.24$; $SD = 10.39$; 89 females, 29 males) from all statistic regions of the country (Pannonian Croatia 20.1%, Adriatic Croatia 26.3%, the City of Zagreb 32.2%, Northern Croatia 21.2%). Respondents filled out either an online ($n = 109$) or a paper questionnaire ($n = 9$), which relied on the following measuring instruments (Figure G1): Copenhagen Burnout Inventory ([CBI], Kristensen et al., 2005), The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale - Work ([BPNSFS - Work], Chen, Vansteenkiste, et al., 2015; Van der Kaap-Deeder et al., 2020) and Triadic Measure of Equity Sensitivity ([TMES], Clark et al., 2010). Consent for applying the questionnaire on a Croatian sample was obtained from all instrument authors (Figure G2, G3, G4) and the

questionnaire was translated from English into Croatian using a double-blind translation. The expected factor structure of used scales was mostly confirmed and the scales showed good metric characteristics.

Results & Discussion

Correlation analyses (Table 10) showed that need satisfaction is negatively correlated to work-related burnout in classroom and on stage (H 1.1.), while need frustration is positively correlated to work-related burnout in classroom and on stage (H 1.4.), and both hypotheses have been confirmed. This is in line with research findings that need satisfaction is supportive of positive outcomes, and its frustration of negative ones (eg. Haerens et al., 2015; Van der Kaap-Deeder et al., 2016; Warburton et al., 2020; Zhang & Jiang, 2023). However, once basic psychological needs satisfaction and frustration were analysed jointly, hierarchical regression analyses showed that need satisfaction is not a negative burnout predictor neither in classroom lessons nor on stage, thus hypotheses 1.2. and 1.3. have not been confirmed. Such results can be tied to research in which no relation between need satisfaction and exhaustion has been found, in the context of sports (Hodge et al., 2008; Lonsdale et al., 2009) and dance (Quested & Duda 2010a, 2010b). An explanation might lie in the fact that all three needs are closely related (Ryan & Deci, 2000), which is also shown in the obtained correlation coefficients for scales of satisfaction of autonomy, competence and relatedness, and all three need to be satisfied for optimal individual progress. However, certain social contexts can lead to need conflict by inciting the satisfaction of one need to the detriment of another, which can make thriving and growth difficult or create preconditions for developing maladaptive behaviour (Hodge et al., 2008; Ryan & Deci 2000). Results of this research show that in collaborative pianists the competence need is satisfied to a higher, and the autonomy need to a lesser degree, indicating that in collaborative pianists, competence is encouraged and expected (Mravunac Fabijanić, 2021). At the same time, their autonomy is not properly nurtured but is often limited or frustrated. This may have contributed to overall results indicating that higher need satisfaction does not necessarily lead to lower burnout. Prior to introducing predictor variables, work experience in collaborative piano was an important negative predictor of classroom and onstage burnout. The finding that collaborative pianists with more collaborative piano work experience show less burnout is in line with the previous findings

(Ballantyne & Retell, 2019; Bernhard, 2006; Carroll et al., 2022; Gumm & McLain, 2013; Hedden, 2005; Rocha et al., 2020). These results should be interpreted with caution as research shows an average of current employees and it is possible that those who have experienced burnout have already left the profession (Droogenbroeck et al., 2014; Hamann & Gordon, 2000). After including basic need satisfaction and frustration as burnout predictors in the classroom and on the stage, the only significant burnout predictor was autonomy need frustration. Thus the assumptions that frustration of three basic psychological needs is a positive work-related burnout predictor in the classroom (H 1.5.) and on the stage (H 1.6.) have been partially confirmed. Results suggest that in collaborative pianists only autonomy frustration is predictive of higher work-related burnout in the classroom and on the stage. Even though they are not fully in line with the suggested hypotheses, these results highlight the importance of autonomy as a key element in motivation and engagement in the workplace (Gagné & Bhawe, 2011). Teachers experience greater autonomy when they are involved in educational policy changes and when they are supported in their implementation (Droogenbroeck et al., 2014), and Croatian collaborative pianists have a very limited influence on educational policy changes and curriculum design.

Analysis of the second researched problem resulted in a pattern contrary to the expected. Hypothesis 2.1, that basic psychological need satisfaction is a significant negative client-related burnout predictor in dyads, was not confirmed, and neither was hypothesis 2.2 that basic psychological need frustration is a significant positive predictor in triads. Findings that when working with colleagues and students in triads, collaborative pianists with higher need satisfaction experience more burnout, while those with higher need frustration levels show less burnout are contradictory to numerous earlier studies and need to be thoroughly explained. Work with students is stressful (Klassen, 2010) and caring for them and being more involved in social interactions with students and colleagues can lead to higher burnout in collaborative pianists (Lee et al., 2011), including those with higher psychological need satisfaction levels. Furthermore, it is possible that collaborative pianists feel autonomous in those aspects of their job that involve intrinsic motivation, that they have an interesting job in line with their internal values (Ryan & Deci, 2017), that they have good relations and feel responsible for results achieved, while setting the potential disadvantages aside. Or, contrary to this, need frustration might spur extrinsic motivation in collaborative pianists to work for

external prizes and recognition (Freer & Evans, 2019) instead of working for themselves or their students. When they fail to get those, they might conclude that it is not worth the effort, leaving them without motivation to do their job, and consequently with less burnout. Another explanation could be that collaborative pianists experience less burnout even with frustrated needs (especially for autonomy) if they perceive high work demands as a challenge or a fulfilment at work (Gagné & Bhawe, 2011). Looking at it within the context of this research, it is reasonable to conclude that in some situations or environments, need frustration could contribute to less ill-being, i. e. less burnout. Although most studies have confirmed that need satisfaction is strongly associated with positive outcomes, and need frustration with negative ones (eg. Van der Kaap-Deeder et al.; Warburton et al., 2020), there are few examples in literature that would be contrary to the theoretical assumptions of BPNT within SDT. In fact, results of longitudinal study have shown that greater need satisfaction is not related to subsequent lower burnout levels, and that greater relatedness need satisfaction is related to subsequent increased burnout (Maunz & Glaser, 2024). Before introducing the predictor variable, significant individual predictor in dyads was gender, in that burnout was to a lesser degree present in female collaborative pianists. Working with students can be stressful (Klassen, 2010), but different coping strategies can help teachers prevent burnout (Hanson, 2021, Hedden, 2005; Kertz-Welzel, 2009; Varona, 2018). Emotions play an important role in teaching (Klassen et al., 2012; Vidić & Miljković, 2019). While recognizing and understanding one's own and other people's emotions can reduce teacher burnout, it is worth noting that women are more prone to verbalizing and expressing their emotions and better at auto-regulating them and at establishing quality friendly relationships that are considered a greater source of psychological well-being (Maras, 2024). It is therefore reasonable to conclude that thinking about one's emotions and mental health (Kuebel, 2019), verbalizing emotions and maintaining good friendships (Maras, 2024), emotional intelligence (D'Amico et al., 2020), alternative ways of dealing with stressors (Kertz-Welzel, 2009; Varona, 2018) and seeking help (Kuebel, 2019) can contribute to lower burnout in female collaborative pianists than in males. However, it should be noted that this research has a higher number of female (89%) than of male respondents (29%), and the results should be interpreted accordingly. Autonomy need frustration turned out to be a significant burnout predictor in dyads and triads, but these findings indicating that autonomy frustration in collaborative

pianists is higher when working with colleagues and/or students is contrary to theoretical assumptions (Deci & Ryan, 2000). However, some research has shown that autonomy satisfaction was not a significant well-being predictor (Kang & Yoo, 2019). Quested and Duda (2010b) did not find a negative relation between autonomy satisfaction and negative affects. Similarly, autonomy satisfaction did not impact positive affects, and its frustration was not a significant predictor for various non-well-being indicators (Tindall & Curtis, 2019). Greater work autonomy contributes to greater stress in some employees, e.g. company owners when compared to employees (Prottas & Thompson, 2006) and is connected to greater emotional exhaustion in nurses and caregivers (De Jonge et al., 1995). Furthermore, from a historical point of view, the role of collaborative pianists has often been marginalized. Similar to the dance environment (Quested & Duda, 2010b), if lack of autonomy support in music education was usual and expected (Bogunović et al., 2023), autonomy frustration need not interfere with a collaborative pianist's good functioning. Competence satisfaction was also a significant burnout predictor in dyads. The finding that in collaborative pianists higher competence satisfaction is predictive of higher burnout levels is corroborated by very few examples in literature. Hong et al. (2023) have found that higher competence satisfaction in e-sport players leads to higher burnout levels via reduced levels of self-determined motivation. The explanation provided is that these respondents possibly do not link their feeling of competence to intrinsic but to extrinsic motivation (competing with peers). Similarly, it is possible that collaborative pianists do not attribute competence need satisfaction to intrinsic motivation, as has been explained in the discussion. However, this surprising result is contrary to the available literature which shows that competence need satisfaction is an important predictor of music teacher well-being (Kang & Yoo, 2019; Protulipac et al., 2023). Although collaborative pianists feel successful in mastering tasks, it seems impossible to neglect the joint effect of autonomy and competence (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Hodge et al., 2008; Lonsdale et al., 2009). Perhaps collaborative pianists feel too competent when working with students or lack the time and opportunity needed to express their capabilities to the fullest due to limited/frustrated autonomy. It is also possible that their higher competence satisfaction relates to the artistic and not the pedagogical component, which would be contrary to Croatian research (Sabljarić, 2019; Svalina, 2017). Nonetheless, if the fundamental motivation of collaborative pianists is playing and not teaching, then they

have more confidence in their artistic competence and the competence need is less satisfied in classroom student work than when performing and work motivation is reduced (Van den Broeck, 2010; Deci & Ryan, 2000), which in turn can increase burnout. This research did not focus on determining in what components (pedagogical or artistic) competence satisfaction or frustration are realized, which is why the above explanation is speculative and requires empiric verification. Furthermore, although this research did not examine collaborative pianists' need profiles (Warburton et al., 2020; Zhang & Jiang, 2023), nor such mediation possibilities, is it possible that autonomy frustration undermines greater competence satisfaction, leading to higher burnout levels in dyads. Similarly, higher autonomy frustration might be predictive of lower burnout with the protective role of competence satisfaction. Results of this research also confirm the simultaneous existence of need satisfaction and need frustration (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thøgersen-Ntoumani, 2011). Correlation analyses have shown that relatedness need satisfaction is positively related to burnout in dyads and triads and frustration negatively so, but hierarchical regression analyses established that relatedness satisfaction/frustration are not client-related burnout predictors in dyads and triads. This is in line with earlier findings that relatedness satisfaction has no significant impact on burnout (Zupančič et al., 2024) and that relatedness frustration was not associated with highly unsatisfying learning experiences (Jang et al., 2009).

Hypothesis 3.1 advanced that benevolence and entitlement are not significant work-related burnout predictors but it turned out that benevolence is a significant negative work-related burnout predictor both in classroom and on the stage. Although results failed to confirm hypothesis 3.1, they are in line with previous findings (Clark et al., 2013; Miles, 1988, as cited in Miles et al., 1994; Tuli et al., 2023) that benevolence is a dimension of equity sensitivity reflecting the nature of giving, focus on inputs and greater commitment to an organization. Public performance is a significant part of collaborative piano lessons and classes take place in anticipation of a performance (Cota, 2019). In such stressful situations, greater collaborative pianist benevolence indicates that they are focused on investing effort to help students practice their piece and its presentation, and intrinsic outcomes such as quality practice process (Witt, 2020) and public performance, are considered more important than extrinsic ones, like recognition and praise (Allen & White, 2002; Clark et al., 2010; Patrick & Jackson, 1991; Wheeler, 2007). When they feel as if they have given a valuable contribution

(Huseman et al., 1985), they are less susceptible to negative outcomes (Murtaza, 2017). As far as client-related burnout is concerned, it was expected that benevolence would be a negative, and entitlement a positive burnout predictor (H 3.2.) in dyads and triads. Results have shown that collaborative pianists with higher benevolence levels have higher burnout levels in dyads and triads, leaving hypothesis 3.2 unconfirmed. These results are in line with research by Evers et al. (2005), according to which efficient benevolent teachers are exposed to greater risk of emotional exhaustion than entitlements, or by Oren and Littman-Ovadia (2013), who realized that in overly committed individuals exhaustion was more pronounced in employees with higher benevolence than in those with higher entitlement levels. In dyads, entitlement was an important individual burnout predictor in that collaborative pianists with greater entitlement experience less burnout. This is also contrary to what has been expected but in line with the aforementioned research (Oren & Littman-Ovadia, 2013; Evers et al., 2005).

A number of mediation analyses performed by the bootstrapping method has been performed in order to test the mediating effect of basic psychological need satisfaction/frustration on the relationship between equity sensitivity dimensions (benevolence/entitlement), and burnout in different contexts. Mediation analyses have also been done in cases where there was no significant overall effect between the independent and the dependent variable. According to recent authors, the conclusion stands that the mediation variable acts as a mediator between the dependent and the independent variable even when the overall effect is insignificant (Hayes, 2009; Shrout & Bolger, 2002). Hypothesis 4.1 advanced that greater benevolence leads to greater need satisfaction, in turn reducing work-related burnout in the classroom and on stage as well as client-related burnout in dyads and triads. Furthermore, it advanced that entitlement leads to need frustration, increasing work-related burnout in class and on stage as well as client-related burnout in dyads and triads (H 4.2.). It turned out that basic psychological needs satisfaction at work is not a significant mediator between benevolence and burnout in the observed contexts. Furthermore, although no overall mediation effect of frustration of three basic psychological needs has been found between entitlement and work-related burnout in class or on stage, nor in client-related burnout in dyads or in triads, autonomy need frustration has been identified as a significant mediator between entitlement and burnout in the observed contexts. In all situations, collaborative pianists with higher entitlement levels experience greater autonomy frustration.

However, such frustration in classrooms and on stage leads to higher work-related burnout, while in dyads and triads it results in reduced client-related burnout. The fact that the results of this research support BPNT within SDT (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) forecasts in some contexts, and disprove them in others, only goes to show the important role context plays, as well as the need to examine assumptions that need satisfaction is a priori predictive of positive outcomes, and its frustration of negative ones, as is assumed by numerous authors (eg. Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, et al., 2011; Haerens et al., 2015; Van der Kaap-Deeder et al., 2016; Warburton et al., 2020). Indeed, significant variations exist which need to be further researched to clarify the role of need frustration/satisfaction on the relationship between equity sensitivity and different dimensions of burnout.

This is the first survey that the relationship between basic psychological need satisfaction and frustration, dimensions of equity sensitivity and burnout was examined from the perspective of BPNT within SDT. This fills the research gap and widens the existing body of knowledge in thus far uncharted areas, in Croatian and global contexts. The original scientific contribution of this dissertation lies in the insights into the nature and conditions of collaborative piano lessons in the Croatian music education system. It has been determined that the same preconditions are predictive of different burnout levels in different contexts. Once basic psychological need satisfaction/frustration is excluded as mediating factor, benevolence turns directly predictive of lower burnout in classrooms and on stage and of higher burnout in dyads and triads. The mediating role of basic psychological need satisfaction between benevolence and burnout has not been confirmed, but it is an important finding that entitlement predicts burnout through autonomy need frustration, leading to higher burnout in the classroom and on the stage and less burnout in dyads and triads. These findings also constitute the most important theoretical and practical contribution of this research as they point to the fact that in order to improve our understanding of burnout, more insight into the relationships between those participating in music lessons is needed (Evers et al, 2005; Klassen et al., 2012).

Keywords: benevolence, entitlement, basic psychological needs, frustration, satisfaction, piano accompanist

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. SURADNJA, KOREPETICIJA I KOREPETITORI.....	5
2. 1. Terminologija, pojmovna i jezična nedosljednost	5
2. 2. Terminološko određenje - propitivanje naziva i identiteta struke.....	7
2. 3. Percepcija javnosti o umjetničkim suradnicima pijanistima.....	9
2. 4. Promjena percepcije o umjetničkim suradnicima pijanistima	16
2. 5. Obrazovanje umjetničkih suradnika pijanista.....	20
2. 6. Umjetničke, stručne i međuljudske vještine umjetničkih suradnika pijanista	24
2. 7. Umjetnički suradnici pijanisti kao izvođači.....	32
2. 8. Klavirska umjetnička suradnja danas	37
2. 9. Digitalno programiranje korepeticije.....	37
2. 10. Umjetnički suradnici pijanisti kao pedagozi.....	40
2. 10. 1. Povijest pedagoškog djelovanja korepetitora u predtercijarnom glazbenom obrazovnom sustavu RH - primjer najstarije samostalne glazbene škole u Karlovcu	42
2. 10. 2. Povijest pedagoškog djelovanja korepetitora u tercijarnom glazbenom obrazovnom sustavu RH	46
2. 10. 3. Definiranje korepeticije u suvremenom predtercijarnom glazbenom obrazovnom sustavu RH	49
2. 10. 4. Definiranje korepeticije u suvremenom tercijarnom glazbenom obrazovnom sustavu RH	54
2. 10. 5. Definiranje korepeticije u suvremenoj glazbenoj obrazovnoj vertikali RH	59
2. 11. Usklađivanje pedagoške i umjetničke komponente u nastavi korepeticije.....	60
2. 11. 1. Pedagoški i umjetnički aspekti nastave.....	61
2. 11. 2. Javni nastupi unutar nastavne djelatnosti	63
2. 11. 3. Odnosi među sudionicima nastave.....	65
2. 12. Zaključak	66
3. PRAVEDNOST	68
3. 1. Teorija pravednosti.....	68
3. 2. Osjetljivost na pravednost.....	70
3. 3. Mjerenje osjetljivosti na pravednost.....	76
3. 4. Osjetljivost na pravednost iz perspektive umjetničkih suradnika pijanista	78
4. TEMELJNE PSIHOLOŠKE POTREBE.....	82

4. 1. Zadovoljenje potreba	82
4. 2. Frustracija potreba	85
4. 3. Istovremeno zadovoljenje i frustracija potreba.....	87
4. 4. Mjerenje zadovoljenja i frustracije potreba	90
4. 5. Zadovoljenje i frustracija potreba u kontekstu klavirske umjetničke suradnje	92
5. IZGARANJE	93
5. 1. Stres i izgaranje učitelja	94
5. 2. Izgaranje učitelja u različitim obrazovnim okruženjima	95
5. 3. Izgaranje i rodne razlike	97
5. 4. Izgaranje u glazbenom obrazovanju	97
5. 5. Strategije suočavanja sa stresom i izgaranjem.....	99
5. 6. Mjerenje izgaranja	101
5. 7. Izgaranje iz perspektive umjetničkih suradnika pijanista	103
5. 8. Uvod u probleme istraživanja	103
6. CILJ ISTRAŽIVANJA	105
6. 1. Problemi i hipoteze istraživanja.....	105
7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	108
7. 1. Vrsta nacrt	108
7. 2. Sudionici	108
7. 3. Postupak.....	112
7. 4. Instrumenti	112
7. 4. 1. Kopenhagenski upitnik izgaranja.....	114
7. 4. 2. Skala zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu	117
7. 4. 3. Trijadna mjera osjetljivosti na pravednost	120
8. REZULTATI	124
8. 1. Pregled statističkih analiza.....	124
8. 2. Priprema i provjera podataka za analizu.....	124
8. 3. Deskriptivni pokazatelji.....	125
8. 4. Povezanost zadovoljenja i frustracije potreba s izgaranjem povezanim s poslom	128
8. 5. Povezanost zadovoljenja i frustracije potreba s izgaranjem povezanim s klijentom.....	130
8. 6. Povezanost dobrohotnosti i ovlaštenosti s izgaranjem povezanim s poslom.....	132
8. 7. Povezanost dobrohotnosti i ovlaštenosti s izgaranjem povezanim s klijentom	134
8. 8. Medijacijske analize	135

8. 8. 1. Medijacijska uloga zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja.....	136
8. 8. 2. Medijacijska uloga frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja.....	140
9. RASPRAVA.....	149
9. 1. Profil korepetitora i umjetničkog suradnika pijanista.....	151
9. 2. Povezanost zadovoljenja i frustracije potreba s izgaranjem povezanim s poslom	157
9. 3. Povezanost zadovoljenja i frustracije potreba s izgaranjem povezanim s klijentom..	159
9. 4. Povezanost dobrohotnosti i ovlaštenosti s izgaranjem povezanim s poslom i s klijentom	168
9. 5. Medijacijska uloga zadovoljenja/frustracije temeljnih psiholoških potreba između dobrohotnosti /ovlaštenosti i izgaranja povezanog s poslom i s klijentom.....	171
9. 5. 1. Medijacijska uloga zadovoljenja potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja.....	171
9. 5. 2. Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja.....	173
9. 5. 3. Zaključci medijacijskih analiza.....	175
9. 6. Znanstveni doprinos.....	176
9. 7. Praktični doprinos	177
9. 8. Ograničenja istraživanja i prijedlozi za daljnja istraživanja	179
10. ZAKLJUČCI	183
11. LITERATURA.....	186
12. ŽIVOTOPIS AUTORICE.....	225
13. PRILOZI.....	227
Prilog A. Plakat Desetog ciklusa koncerata mladih glazbenika Vinko Lesić u organizaciji udruge Glazbena mladež Split	227
Prilog B. Dio osvrta	228
Prilog C. Povijesni dokumenti	230
Prilog D. Nastavni planovi za osnovnu glazbenu školu	240
Prilog E. Popis formulacija korepeticije u glazbenim školama	245
Prilog F. Nastavni planovi za srednju glazbenu školu	251
Prilog G. Instrumenti korišteni u istraživanju i suglasnosti autora	256
Prilog H. Pozivno pismo za sudjelovanje u istraživanju	271

Prilog I. Usporedne vrijednosti razine izgaranja, zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba te dobrohotnosti i ovlaštenosti u različitim istraživanjima	272
--	-----

Popis tablica

Tablica 1. <i>Broj i postotak sudionika prema rodu, duljini radnog staža, duljini radnog staža u korepeticiji i radnom mjestu</i>	109
Tablica 2. <i>Broj i postotak sudionika prema statističkoj regiji i županiji u kojoj rade</i>	111
Tablica 3. <i>Faktorska struktura Skale izgaranja povezanog s poslom u učionici i na nastupu</i>	115
Tablica 4. <i>Faktorska struktura Skale izgaranja povezanog s klijentom u dijadi i trijadi</i>	116
Tablica 5. <i>Faktorska struktura Skale zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba na poslu</i>	118
Tablica 6. <i>Faktorska struktura Skale frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu</i>	119
Tablica 7. <i>Faktorska struktura skala osjetljivosti na pravednost</i>	121
Tablica 8. <i>Vrijednosti K-S testa, asimetričnosti i spljoštenosti distribucija</i>	125
Tablica 9. <i>Deskriptivni pokazatelji za ispitivane varijable</i>	126
Tablica 10. <i>Interkorelacije ispitivanih varijabli</i>	127
Tablica 11. <i>Doprinos zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba izgaranju povezanim s poslom u učionici i na nastupu</i>	128
Tablica 12. <i>Doprinos zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba izgaranju povezanim s klijentom u dijadi i trijadi</i>	130
Tablica 13. <i>Doprinos dobrohotnosti i ovlaštenosti izgaranju povezanim s poslom u učionici i na nastupu</i>	132
Tablica 14. <i>Doprinos dobrohotnosti i ovlaštenosti izgaranju povezanim s klijentom u dijadi i trijadi</i>	134
Tablica 15. <i>Medijacijska uloga zadovoljenja potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja u učionici</i>	137
Tablica 16. <i>Medijacijska uloga zadovoljenja potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja na nastupu</i>	138
Tablica 17. <i>Medijacijska uloga zadovoljenja potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja u dijadi</i>	139

Tablica 18. <i>Medijacijska uloga zadovoljenja potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja u trijadi</i>	140
Tablica 19. <i>Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u učionici</i>	141
Tablica 20. <i>Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja na nastupu</i>	143
Tablica 21. <i>Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u dijadi</i>	145
Tablica 22. <i>Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u trijadi</i>	147
Tablica D1. <i>Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu (2006)</i>	240
Tablica D2. <i>Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), I. i II. etapa (2006)</i>	241
Tablica D3. <i>Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), I. i II. etapa (nadopune, 2018)</i>	241
Tablica D4. <i>Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), III. etapa (2006)</i>	242
Tablica D5. <i>Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), III. etapa (nadopune, 2018)</i>	243
Tablica D6. <i>Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), IV. etapa (2006)</i>	244
Tablica E1. <i>Formulacije korepeticije u osnovnoj glazbenoj školi</i>	245
Tablica E2. <i>Formulacije korepeticije u srednjoj glazbenoj školi</i>	247
Tablica F1. <i>Nastavni plan za srednju glazbenu školu, glazbenik instrumentalist (2008), tjedni broj sati</i>	251
Tablica F2. <i>Nastavni plan za srednju glazbenu školu, glazbenik instrumentalist (nadopune, 2017), tjedni broj sati</i>	252
Tablica F3. <i>Nastavni plan za srednju glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije, gudački i duhački odjel (2008), tjedni broj sati</i>	253
Tablica F4. <i>Nastavni plan za srednju glazbenu školu, glazbenik pjevač (2008)</i>	254
Tablica F5. <i>Nastavni plan za srednju glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), odjel za pjevanje (2008), tjedni broj sati</i>	255

Tablica I1. <i>Razina izgaranja sudionika u različitim istraživanjima</i>	272
Tablica I2. <i>Razina zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba sudionika u različitim istraživanjima</i>	274
Tablica I3. <i>Razina dobrohotnosti i ovlaštenosti sudionika u različitim istraživanjima</i>	275

Popis slika

Slika 1. <i>Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u učionici</i>	142
Slika 2. <i>Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja na nastupu</i>	144
Slika 3. <i>Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u dijadi</i>	146
Slika 4. <i>Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u trijadi</i>	148
Slika C1. <i>Program treće javne učeničke produkcije održane 31. svibnja 1906. g. u zagrebačkom Glazbenom zavodu</i>	230
Slika C2. <i>Program ispitne produkcije održane 20. lipnja 1906. g. u karlovačkoj Glazbenoj školi</i>	231
Slika C3. <i>Program sedme učeničke produkcije održane 18. lipnja 1911. g. u karlovačkoj Glazbenoj školi</i>	232
Slika C4. <i>Dopis prosvjetnog inspektora Gradskom poglavarstvu u Karlovcu iz 1928. g.</i>	233
Slika C5. <i>Dopis Saveza muzičara u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca</i>	234
Slika C6. <i>Popis učitelja koji su privatno održavali individualnu nastavu</i>	235
Slika C7. <i>Dopis Gradskom poglavarstvu u Karlovcu s opisom kvalifikacija i vrsta poučavanja, u glazbenoj školi ili privatno (Serda)</i>	236
Slika C8. <i>Dopis Gradskom poglavarstvu u Karlovcu s opisom kvalifikacija i vrsta poučavanja, u glazbenoj školi ili privatno (Varlandy)</i>	237
Slika C9. <i>Raspored javne učeničke produkcije iz 1937. g.</i>	238
Slika C10. <i>Program javne učeničke produkcije iz 1951. g.</i>	239
Slika G1. <i>Upitnik „Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teoorije samoodređenja”</i>	256

Slika G2. <i>Suglasnost autora CBI</i>	265
Slika G3. <i>Suglasnost autora BPNSFS</i>	266
Slika G4. <i>Suglasnosti autora TMES</i>	267

1. UVOD

Posljednjih godina svjedoci smo velikih promjena na globalnoj razini. Svakodnevna dostupnost informacija o svjetskim društvenim, kulturnim, obrazovnim, socijalnim, ekonomskim, političkim i informacijsko-tehnološkim promjenama neumitno mijenja naš svijet te smo podložniji različitim utjecajima, borimo se sa stresom i izgaranjem i tražimo načine osiguravanja emotivnog, intelektualnog, osobnog, profesionalnog i financijskog blagostanja. Sve to nije nužno loše, potiče nas na preispitivanje vrijednosti, u osobnom i profesionalnom smislu, te rad na sebi. Radi preslagivanja prioriteta i podložnosti izgaranju skloni smo tražiti bolje prilike, mjesta za život, zaposlenja i radna mjesta. U modernom životnom vrtlogu važan je osjećaj da živimo u pravednom svijetu, radimo posao koji volimo i u kojem smo uspješni te da svojim djelovanjem činimo razliku i pozitivno utječemo na okolinu.

Umjetničko obrazovanje u Republici Hrvatskoj institucionalizirano je i profesionalizirano, dostupno svima i namijenjeno učenicima s posebnim interesima i sposobnostima koji u umjetničkim školama mogu razvijati svoja znanja i vještine (Zakon o umjetničkom obrazovanju, 2011). Glazbeni obrazovni sustav pruža organizirano osnovnoškolsko, srednjoškolsko i visoko glazbeno obrazovanje djeci i mladima. U glazbenim školama i akademijama nastava instrumenta, pjevanja i korepeticije odvija se individualno, a upravo su individualizirani pristup i nastava usmjerena na učenika, njegov optimalni razvoj i aktivno učenje postali imperativom suvremenog odgojno-obrazovnog sustava (Koludrović i Rajić, 2021; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017a). Redovitim pohađanjem nastave korepeticije učenici svladavanjem zadane literature uz klavir aktivno sudjeluju u dinamičkom, ritmičkom, agogičkom i stilskom oblikovanju glazbenog djela te razvijaju osjećaj za njegovu strukturu i cjelinu. Učenici svoje glazbeno obrazovanje mogu nastaviti na muzičkim/umjetničkim akademijama i usavršiti umijeće sviranja instrumenta ili pjevanja, kao i znanja povezanih s tim umijećima (Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, n.d.-a, n.d.-b). Tako izlazne kompetencije diplomiranim studentima instrumenta ili pjevanja omogućavaju da djeluju kao samostalni umjetnici izvođači, solisti te članovi komornih sastava ili orkestara/zborova. Također su osposobljeni za suradnički ili samostalni rad u kulturi, obrazovnom sustavu, turističkoj i festivalskoj djelatnosti, masovnim medijima i sličnim djelatnostima.

Korepetitor zaposlen u glazbenoj školi i umjetnički suradnik na muzičkoj/umjetničkoj akademiji je učitelj¹ s dvojakom ulogom u obrazovanju djece i mladih: pedagoškom i umjetničkom (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen [AEC], 2010; Mravunac Fabijanić, 2021; Witt, 2020), u različitim aspektima nastave korepeticije, u učionici i na nastupu. Na nastavi u učionici on učeniku/studentu pjevanja ili instrumenta pomaže pri uvježbavanju glazbenog djela, uz istovremenu primjenu pedagoške i umjetničke komponente poučavanja, pri čemu možda više do izražaja dolazi ona pedagoška. Zatim navježbano djelo zajedno s učenikom/studentom javno izvodi na nastupu, pri čemu više do izražaja dolazi umjetnička komponenta, kao vještog, sposobnog i kompetentnog umjetnika pijanista. Bez njegovog sudjelovanja u zajedničkoj umjetničkoj izvedbi u učionici i izvan nje, učenje, obogaćivanje umjetničkog iskustva učenika/studenta i promicanje glazbe gotovo je nemoguće ostvariti. Korepetitor / umjetnički suradnik pijanist ima obavezu i mogućnost uvažavanja i zadovoljavanja jedinstvenih potreba svakog učenika/studenta u nastavnom procesu, sve u službi njegove dobrobiti, afirmacije njegovog glazbenog, umjetničkog, osobnog i socijalnog razvoja te izgradnje identiteta. Ipak, autonomija predviđena prijedlogom Nacionalnog kurikulum za umjetničko obrazovanje [NKUO] (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017a) u praksi je korepetitorima donekle ograničena.

Mnogi korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti navode da vole svoj posao i uživaju u pedagoškom i umjetničkom radu, ali istovremeno osjećaju da se uvijek moraju neke prilagođavati, biti dostupni, kompetentni i spremni (Baker, 2006; Foley, 2007; Lippmann, 1979; Moore, 1956; Rose, 1981; Roussou, 2017). U posao ulažu svoje znanje, sposobnosti, vještine, energiju i vrijeme. Prijavljuju previše poslovnih obaveza te osjećaje da na poslu puno ulažu i malo dobivaju zauzvrat, radi čega percipiraju nepravdu te primjećuju da imaju malo utjecaja na organizaciju nastavnih aktivnosti (Babnik, 2024). To uključuje balansiranje vremenom i usklađivanje poslovnih i obiteljskih obaveza. Ovi čimbenici mogu dovesti do nezadovoljstva, osjećaja podcijenjenosti, nepravde, frustracije i iscrpljenosti u radnom okruženju, te u konačnici odustajanja od posla, promjene vrste zaposlenja ili radnog mjesta.

¹ Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2024) regulirano je da odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi obavlja učitelj, u srednjoj nastavnik (čl. 100), a Zakonom o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (2022) nastavnik (čl. 3) ili profesor, sukladno nazivu radnog mjesta (čl. 38). Radi činjenice da korepetitori / umjetnički suradnici pijanisti vrlo često istovremeno rade na različitim razinama glazbenog obrazovanja, u ovom radu primarno će se koristiti termin učitelj, koji označava svaku osobu koja nekog poučava u obrazovnom sustavu.

Slično je i kod korepetitora i umjetničkih suradnika (pijanista) zaposlenih u hrvatskoj glazbenoj obrazovnoj vertikali.

U svjetskoj literaturi u posljednje vrijeme je primijećen povećani interes istraživača za istraživanja iz područja klavirske umjetničke suradnje i korepeticije te o korepetitorima i umjetničkim suradnicima pijanistima i njihovoj ulozi, ali u Hrvatskoj se takva istraživanja tek počinju pojavljivati (Kirchmayer Bilić, 2021; Mravunac Fabijanić, 2021, Mravunac Fabijanić, 2024a). Iako je populacija hrvatskih korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista ograničena na relativno mali broj, to ne umanjuje znanstvenu relevantnost niti opravdanost istraživanja. Naime, na početku školske godine 2023./2024. u hrvatskim osnovnim glazbenim školama bilo je zaposleno 2559 učitelja i stručnih suradnika (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2024b), međutim nema podataka o broju korepetitora. U isto vrijeme je u srednjim umjetničkim školama bilo zaposleno 2151 nastavnika i stručnih suradnika (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2024c), ali nema podataka o broju zaposlenih nastavnika u glazbenim školama, pa tako ni korepetitorima. U akademskoj godini 2023./2024. na visokim učilištima u Hrvatskoj je bilo zaposleno 65 umjetničkih suradnika i 15 viših umjetničkih suradnika (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2024a). Ovi podaci odnose se na sve umjetničke suradnike, ne samo pijaniste, dok nije naveden broj umjetničkih savjetnika niti koliko je od njih pijanista. U ovom se radu izgaranju hrvatskih korepetitora i umjetničkih suradnika na poslu pristupa iz povijesne, teorijske i empirijske perspektive te se istražuju psihološki procesi u podlozi njihovog izgaranja, što u postojećoj literaturi još nije istraženo. Nedostatak autonomije i sveprisutni osjećaj nepravde, koji poput lajtmotiva² prožima svaku njihovu djelatnost, česti su predmeti rasprave na sastancima, susretima i razgovorima. Kao najbolji okviri za objašnjavanje spomenutih fenomena pokazali su se okvir Osjetljivost na pravednost (Huseman i sur., 1985, 1987), prirodni nasljednik Teorije pravednosti (Adams, 1963, 1965), te zadovoljenje i frustracija temeljnih psiholoških potreba unutar Teorije samoodređenja (Self-determination Theory [SDT], Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2000, 2017) i njihova povezanost s izgaranjem na poslu (Kristensen i sur., 2005). Malo se zna o

² Prema Hrvatskoj enciklopediji (n.d.-b), lajtmotiv (njem. *Leitmotiv*: vodeći motiv) je glazbeni termin kojim se označava tema ili glazbena ideja koja kao sklop tonova predstavlja ili simbolizira neku osobu, predmet, mjesto, ideju, stanje duha ili nadnaravnu silu. Lajtmotiv se može ponoviti doslovno ili s modificiranim ritmom, intervalima, harmonijom ili orkestracijom te zajedno s drugim lajtmotivima. Sustav lajtmotiva prvi je u umjetničkoj glazbi primijenio R. Wagner, a u muzikologiji artikulirao njemački povjesničar glazbe A. W. Ambros. U prenesenom značenju, misao, tema, ideja i sl. što se kao osnovni motiv ponavlja (npr. u književnom djelu ili u razgovoru).

međusobnim odnosima triju konstrukata, stoga ovo istraživanje pridonosi razumijevanju načina i uvjeta pod kojima su oni povezani u kontekstu korepeticije u hrvatskom glazbenom obrazovnom okruženju.

Rad se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom dijelu objašnjena je terminologija, uz prikaz pojmovnih i jezičnih određenja korepeticije i klavirske umjetničke suradnje te korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista. Također, hrvatski korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti smješteni su u svjetski kontekst te je opisan njihov položaj u praksi u glazbenoj obrazovnoj vertikali Republike Hrvatske, uz prikaz percepcije javnosti o njima i njihovoj ulozi te pregled znanstvene i stručne literature. Nadalje su objašnjeni odabrani koncepti, odnosno teorijska osnova ovoga rada: koncept osjetljivost na pravednosti, zadovoljenje i frustracija potreba unutar Teorije samoodređenja te koncept izgaranja. U empirijskom dijelu prikazani su rezultati istraživanja provedenog 2024. g. na uzorku od 118 sadašnjih i bivših učitelja korepetitora zaposlenih u hrvatskim glazbenim školama i umjetničkih suradnika (pijanista) zaposlenih na muzičkim/umjetničkim akademijama.

2. SURADNJA, KOREPETICIJA I KOREPETITORI

U svakom glazbenom djelovanju mogu se uočiti različite vrste i razine suradnje: „glazbenika s instrumentom, zvuka sa slušateljem, izvođača sa skladateljem i dirigenta s ansamblom“ (Sasanfar, 2012, str. 1). Umjetnička i interpretativna glazbena suradnja njeguje se u glazbenom obrazovanju i umjetničkom djelovanju pjevača i instrumentalista. Tako glazbenici različitih profila sviraju/pjevaju u velikim orkestrima i zborovima, kao i u manjim komornim sastavima i ansamblima. Jednako tako, postoje i komorni sastavi koji uključuju samo dva izvođača, poput klavirskog dua, dua flaute i violine, gitare i saksofona ili bilo koje druge kombinacije instrumenata. Ipak, zajedničko djelovanje pijanista i pjevača, pijanista i gudača ili pijanista i duhača najčešće nazivamo korepeticijom ili klavirskom umjetničkom suradnjom. Stoga se pijanist koji svira instrumentalni i vokalni repertoar u svojstvu učitelja i/ili izvođača tradicionalno naziva korepetitorom (Spillman, 1985).

2. 1. Terminologija, pojmovna i jezična nedosljednost

Korepeticija i klavirska pratnja najstariji su i najčešće korišteni hrvatski izrazi za suradnju dvije osobe, pjevača ili instrumentalista i pijanista, u pripremi i/ili javnoj izvedbi glazbenog djela. Isti pojmovi označavaju i pripremu i/ili izvedbu pijanista sa zborom ili plesnom skupinom. Noviji i moderniji izraz za slično jest klavirska suradnja ili klavirska umjetnička suradnja. Iako se na prvi pogled čini da svi ovi izrazi označavaju potpuno isti proces, razlike ipak postoje.

Prema definiciji Hrvatskog jezičnog portala (n.d), korepeticija je ponavljanje gradiva koje se usvaja, odnosno rad učitelja na usvajanju, interpretiranju i uvježbavanju u glazbenoj i baletnoj nastavi. U Cambridge Dictionary (n.d.) navedeno je da je klavirska pratnja (eng. accompaniment) glazba svirana s nekim tko pjeva ili svira glavnu melodiju. Shodno navedenom, korepetitor je „pomoćni dirigent opere ili baletnog ansambla koji sa solistima i sa zborom uz glasovir uvježbava njihove dionice, odnosno uloge“ (Hrvatska enciklopedija, n.d.-a). U istraživanju Kirchmayer Bilić (2021) navedeno je da je Darko Domitrović 2004. godine uputio dopis upravi Muzičke akademije u Zagrebu, u kojem je pojasnio da u ovom kontekstu korepetitor ne mora nužno biti pijanist i da u pravilu ne izvodi djela izvorno napisana za klavir. Umjesto toga, najčešće svira iz klavirskih izvoda (njem. Klavierauszug) orkestralnih

djela, prilagođavajući partituru kako bi pomogao solistima da nauče svoju dionicu i predočio im kako će djelo zvučati kada budu javno nastupali s orkestrom. Također, korepetitor u kazalištu ne sudjeluje u odgojno-obrazovnom procesu i vrlo rijetko (ili uopće ne) nastupa javno. U engleskom jeziku koristi se izraz „piano accompanist”, u francuskom „répétiteur”, a u njemačkom „Korrepetitor”.

S druge strane, korepetitor također označava i osobu zaposlenu u hrvatskim osnovnim i srednjim glazbenim i plesnim školama, odnosno pijanista sa završenim diplomskim studijem klavira koji neposredno sudjeluje u odgojno-obrazovnom procesu nastave. Budući da je krajnji cilj pripreme glazbenih djela javna izvedba pred publikom (Roussou, 2017), korepetitor u ovom kontekstu, osim individualne nastave u učionici, redovito održava i javne nastupe s učenicima u školi na ispitima, audicijama, javnim satovima i produkcijama klasa, odjelnim i školskim produkcijama i ostalim koncertima, ali i izvan škole, na koncertima, seminarima i natjecanjima te ostalim događanjima koje može organizirati škola ili neki drugi organizator. Posljednjih godina primjetna je i sve veća potreba za snimanjem audio/video materijala s učenicima, u svrhu njihove prijave ili pristupanja audicijama, natjecanjima, festivalima te učeničkim razmjenama. U pripremi i u svim vrstama nastupa korepetitor zaposlen u glazbenom obrazovnom sustavu najčešće izvodi djela izvorno napisana za klavir, a partituru onih djela koja su napisana za orkestar prilagođava javnom koncertnom izvođenju na klaviru. Kao i kod svih učitelja instrumenata ili pjevanja, kod kojih su percipirani dvojni identitet i dvije uloge izvođača i učitelja (AEC, 2010), tako i korepetitorovo poučavanje uključuje umjetničku i pedagošku komponentu (Mravunac Fabijanić, 2021; Witt, 2020). Korepetitor zaposlen u glazbenom obrazovnom sustavu obje komponente primjenjuje u svim aspektima nastave, i u učionici i na nastupu, za razliku od korepetitora zaposlenog u kazalištu.

Iz perspektive današnjih umjetnika koji se bave poslom učitelja korepetitora, navedene definicije korepeticije i korepetitora iz Cambridge Dictionaryja, Hrvatskog jezičnog portala i Hrvatske enciklopedije čine se prilično neadekvatnima iz nekoliko razloga. Prema navedenim hrvatskim izvorima može se zaključiti da se korepeticija odnosi samo na uvježbavanje, ali ne i na prezentaciju naučenoga na javnom nastupu (Hrvatska enciklopedija, n.d.-a; Hrvatski jezični portal, n.d), a engleski izvor implicira da korepetitor ne radi s nekim nego za nekoga tko ima glavnu ulogu, dok je njegova uloga manje važna (Cambridge Dictionary, n.d.). Takve

definicije u potpunosti su u suprotnosti s definicijom komorne glazbe koja označava glazbu pisanu za dva do devet izvođača čija međusobna ravnopravnost i samostalnost dionica jamče idealnu zvukovnu ravnotežu (Proleksis enciklopedija, n.d.). S druge strane, novi izrazi (collaborative pianist, ensemble pianist, collaborator) iz engleskog govornog područja pojmovno su vrlo jasni i određeni te ih u Hrvatskoj prevodimo kao klavirska umjetnička suradnja ili klavirska suradnja. Ti su hrvatski izrazi, prema mišljenju sadašnjih korepetitora, prihvatljiviji od termina korepeticija ili klavirska pratnja, no i dalje nisu dovoljno precizni. Stoga potraga za odgovarajućim nazivom za ovu struku, kao i za osobe koje se njome bave, i dalje traje.

Kako bi se naglasio često spominjani partnerski (Cranmer, 1970; Moore, 1955, 1956, 1962) i timski rad (Adler, 1965), jednakost pjevača ili instrumentalista i pijanista (Foley, 2005) te ravnopravan odnos dvaju umjetnika, osamdesetih godina prošlog stoljeća među američkim korepetitorima razvila se rasprava o adekvatnijem nazivu za korepeticiju i korepetitore u kontekstu dua (Spillman, 1985). Shvativši suradnju i partnerstvo kao ključne riječi u procesu zajedničke pripreme i izvedbe, počeli su koristiti izraze umjetnički suradnik (collaborative artist), partner, ili jednostavno pijanist. Tako je za dotadašnju korepeticiju ili klavirsku pratnju osmišljen novi izraz „collaborative piano” koji je zatim američki pijanist Samuel Sanders (1984) uveo u opću upotrebu (Lee, 2009). Danas je ovaj izraz općeprihvaćen u svjetskoj literaturi, te ga koristi veliki broj međunarodnih umjetnika. Martin Katz (2009) koristi gotovo identičan izraz „piano collaboration”.

Istovremeno, termin „Collaborative Piano” označava i zaseban studij klavirske umjetničke suradnje na mnogim glazbenim akademijama i konzervatorijima, koji još uvijek ne postoji u Hrvatskoj, a na kojem pijanisti uče i razvijaju specifične vještine potrebne za suradnju s pjevačima i instrumentalistima. Što se tiče osoba koje se tim pozivom bave, u literaturi se koriste sljedeći izrazi: collaborative pianist, ensemble pianist, collaborator i sl., koji su svi u ovom radu prevedeni kao umjetnički suradnik pijanist.

2. 2. Terminološko određenje - propitivanje naziva i identiteta struke

Važno je naglasiti suptilne razlike među navedenim pojmovima. Iako se objašnjenja djelomično podudaraju, vidljiva je naznaka povezivanja korepeticije s podređenom ulogom

ograničenom na pripremu i praćenje glavnog izvođača, dok se klavirska umjetnička suradnja povezuje sa širim i sveobuhvatnijim rasponom umjetničkog djelovanja i međusobnom suradnjom izvođača. Dakle, u klavirskoj umjetničkoj suradnji nije riječ o solistu kojega za nastup priprema pijanist koji radi „za njega”, nego o malom komornom sastavu, odnosno duu, u kojem su suizvođači partneri koji zajedno pripremaju i izvode glazbena djela i međusobno prate jedni druge (Thies, 2021).

Međutim, u hrvatskom okruženju situaciju dodatno komplicira činjenica da nazivi radnih mjesta u cijeloj glazbenoj obrazovnoj vertikali nisu unificirani. U glazbenim školama pijanisti zaposleni u području klavirske umjetničke suradnje nazivaju se korepetitori, a na muzičkim / umjetničkim akademijama umjetnički suradnici (bez dodatka pijanisti). O povijesnoj neusuglašenosti oko naziva radnih mjesta (koja još uvijek traje) detaljnije će se raspravljati u potpoglavlju 2. 10. 2. „Povijest pedagoškog djelovanja korepetitora u tercijskom glazbenom obrazovnom sustavu RH”. Stoga će se u ovom radu, osim preferiranih termina klavirska umjetnička suradnja i umjetnički suradnik pijanist, povremeno koristiti i korepeticija i korepetitor, osobito ako je riječ o starijim izvorima čiji su autori koristili te izraze, ili ako se odnosi na pijaniste zaposlene u glazbenim školama. Dakle, u ovom radu termini korepetitor i umjetnički suradnik pijanist koristit će se kao istoznačnice.

Budući da termini korepetitor i umjetnički suradnik pijanist te korepeticija i klavirska umjetnička suradnja imaju različite pojmovne konotacije, oni imaju smisla pri definiranju radnog mjesta. Kako bi se naglasila razlika između uloge korepetitora u hrvatskom glazbenom obrazovnom sustavu, koja uključuje pedagošku i umjetničku djelatnost, i korepetitora zaposlenih u kazalištu, prikladniji naziv za korepetitora u obrazovnim institucijama bio bi umjetnički suradnik pijanist. Takav naziv radnog mjesta odnosio bi se na sve pijaniste koji održavaju nastavu klavirske umjetničke suradnje u glazbenoj obrazovnoj vertikali. S druge strane, naziv korepetitor može označavati osobe koje održavaju korepeticiju u kazalištima.

Današnje generacije umjetničkih suradnika pijanista radije se nazivaju jednostavno pijanistima, jer to i jesu (Doucet, 2020). Na tragu Sandersovog (1984) osvještavanja javnosti o činjenici da su u kontekstu dva pijanisti ravnopravni članovi tima (Kandell, 1983) i partneri, neki autori izbjegavaju izraze korepetitor ili kolaborativni pijanist. Štoviše, prema Thiesu (2021, str. 85), „ponizne konotacije” tih izraza nisu samo rezultat mišljenja pjevača,

instrumentalista i organizatora koncerata nego u velikoj mjeri i samih pijanista. Kako bi ga javnost ozbiljnije shvatila, Ian Burnside inzistira na izrazu pijanist (Service, 2012). Slične stavove iznose i Padworski (n.d.) i Doucet (2020), komentirajući činjenicu da u praksi ne postoje izrazi poput kolaborativni oboist, umjetnički suradnik violončelist ili pjevač suradnik, niti je ijedan drugi instrumentalist ili pjevač tako potpisan u programskim materijalima. Stroga smatraju da nije potrebno naglašavati da se radi o pratnji, korepeticiji ili klavirskoj umjetničkoj suradnji. Dovoljno je o pijanistima govoriti i pisati upravo kao o pijanistima, te ih tako i oslovljavati.

2. 3. Percepcija javnosti o umjetničkim suradnicima pijanistima

Različita su mišljenja stručne i šire javnosti o umjetničkim suradnicima pijanistima. S jedne strane, postoje stajališta da oni, radi preuzimanja višestrukih uloga u suradnji, snose i veću odgovornost od umjetnika s kojima sviraju (Rosser, 2005). Odgovorni su za koordinaciju glazbenog procesa te tijekom probe preuzimaju imaju glavnu ulogu, dok u izvedbi preuzimaju onu komplementarnu i prilagođavaju se izvedbi kolege, učenika ili studenta s kojim surađuju. S druge strane, postoje tradicionalna stajališta da su korepetitori manje važni umjetnici podređeni pjevaču i/ili instrumentalistu, temeljena na mnogim povijesnim izvorima u kojima se, između redaka ili doslovno, mogu iščitati očekivanja glazbenika i publike od njih (Roussou, 2017) ili percepcija njihove inferiornosti u odnosu na druge izvođače. Takve negativne i pogrdne konotacije povezane s djelatnošću korepetitora (Fong, 1997) i danas otežavaju poboljšanje njihovog (još uvijek upitnog) statusa (Roussou, 2017).

Dakle, već od davnina se raspravljalo o ulozi korepetitora. Još je barokni skladatelj François Couperin (1716) isticao kako je dobar čembalist korepetitor (francuski *accompagnateur*) povezan s drugim glazbenicima dok s njima uvježbava i izvodi glazbeno djelo, ali najveći pljesak i priznanje publike dobije „solist” tj. pjevač ili instrumentalist. Stoga se već tada pitao je li bolje ostvariti čembalističku solo karijeru ili surađivati s drugim glazbenicima, pjevačima ili instrumentalistima. Takva dvojba nije novost, s obzirom na to da se i mnogi današnji umjetnički suradnici pijanisti suočavaju s istim pitanjem. Inferiornost korepetitora primijetio je i Samuel Gee (1883), koji se žalio da je umjetnost korepetiranja potpuno zanemarena i da bi želio sve ljude, a osobito korepetitore praktičare, potaknuti na razmišljanje i pažljivije proučavanje te struke. Tijekom narednog razdoblja nije se puno

promijenilo po tom pitanju te je Algernon Lindo (1916) izjavio da je korepetiranje „najpotrebnije i najteže od svih glazbenih postignuća” (str. 4), a korepeticija traženo stručno područje koje nije ozbiljno shvaćeno:

Ne postoji grana glazbene umjetnosti o kojoj se zna toliko malo koliko o umjetnosti korepetiranja. Točnije, nije pretjerano reći da je to jedini aspekt glazbe koji ne shvaća nitko osim korepetitora samih i, u manjoj mjeri, umjetnika koje oni prate. Predodžba o korepetitoru, kakva nejasno postoji u javnosti, jest da je on pijanist koji nije sposoban svirati solo; to pretpostavlja njegovu glavnu kvalifikaciju, a ako bi se dalje razmišljalo, glavnim čimbenicima koji pridonose oblikovanju korepetitora mogu se smatrati i određena količina tehnike, sposobnost tečnog čitanja [notnog materijala] i posjedovanje dovoljno nenametljive osobnosti. Jedan je od glavnih ciljeva ovog rada pokazati da potrebne kvalifikacije podrazumijevaju mnogo više od ovoga, te pokušati postići da svi zainteresirani za tematiku razumiju i uvažavaju koji su prirodni darovi neophodni u prvom redu, te kolika ogromna količina učenja i iskustva mora nadopuniti ove prirodne darove prije nego se oblikuje korepetitor koji se u svom glazbenom području može izjednačiti s najvećim solo instrumentalistima i pjevačima. (Lindo, 1916, str. 3)

Čini se da zanemarivanje struke i neprepoznavanje vrijednosti ove široko rasprostranjene i potrebne umjetnosti (Adami, 1952) zajedno s nepostojanjem sustava obrazovanja budućih korepetitora stvaraju začarani krug, što su prepoznali mnogi autori. Coenraad Valentijn Bos smatra da kvalitetna klavirska umjetnička suradnja podrazumijeva kombinaciju intelekta, tehnike i razumijevanja glazbe (Bos i Pettis, 1949), što se sve može naučiti pod pretpostavkom da pijanist posjeduje urođene predispozicije, uloži puno truda i stekne bogato iskustvo. Međutim, ako pijanist ne poznaje osnove suradnje, nije obučen za konkretne vještine i nema iskustva, vrlo lako može pokvariti sveukupnu izvedbu, što se često i događalo u praksi (Adami, 1952), a događa se povremeno i danas. Nadalje, veliki propust u obrazovnom sustavu Bos je uočio u činjenici da postoje mentori koji svoje tehnički ili muzički manje sposobne učenike pijaniste preusmjeravaju upravo u područje suradnje, smatrajući da njihove nedostatne vještine nisu prepreka u tom visoko specijaliziranom području (Bos i Pettis, 1949). Na taj način ne može profitirati ni pijanist, ni suizvođač, niti

publika. S druge strane, Flocco (2021) komentira činjenicu da neki učitelji klavira korepeticiju smatraju gubitkom vremena. Takav stav, ukorijenjen u povijesnom naslijeđu, današnji su učitelji klavira vjerojatno preuzeli od svojih prethodnika, bez kritičkog promišljanja o njemu. Kao rezultat, učitelji koji zaista smatraju da su umjetnički i pijanistički dosezi na nastupu u duu manji i/ili manje važni od solističkog, jasno je da će svoje učenike i studente usmjeravati prema solo karijeri koju smatraju važnijom. Takav stav preuzimaju i organizatori koncerata, kritičari, instrumentalisti/pjevači i publika, pozicionirajući tako socio-umjetnički status korepetitora tamo gdje se čini da još uvijek jest, a ne gdje bi trebao biti. Sličnu problemstiku razmatra i Lippmann (1979, str. 1):

Među glazbenicima postoji popularno pogrešno mišljenje da samo onaj pijanist koji ne uspije kao solist postaje korepetitor ili umjetnički suradnik pijanist. Mnogi pijanisti vjeruju da se od njih, kada korepetiraju ili izvode komornu glazbu, ne zahtijeva da budu tako tehnički sposobni kao kada izvode solo glazbu. Ovakav stav i snažan naglasak na briljantnom solo sviranju na većini američkih koledža i sveučilišta obeshrabrili su i najtalentiranije pijaniste od korepetiranja i sviranja komorne glazbe. Zapravo, korepetitor / umjetnički suradnik pijanist mora biti tehnički moćan.

Korepetitori s početka dvadesetog stoljeća (Bos i Pettis, 1949; Lindo, 1916) o instrumentalistima i pjevačima su govorili kao o solistima, a o korepetitorima kao - korepetitorima, ukazujući na postojeću podjelu na solo izvođače (pijaniste, instrumentaliste i pjevače) s jedne strane i korepetitore s druge, što pretpostavlja da su pijanisti koji se bave korepetitcijom manje važni od onih koji se odluče za solističku karijeru. I pedesetak godina nakon njih mnogi su pisali o podcijenjenoj ulozi korepetitora (Zeckendorf, 1953) i zanemarenoj struci (Hoblit, 1963), a neki su pak prihvaćali i podržavali vlastitu podređenu ulogu. Tako je Adami (1952) naglašavao da se korepetitor, iako je neophodan, ni u kom smislu ne smije nametati publici nego treba biti samozatajan. Samo je jedan solist najvažniji u izvedbi, a to sigurno nije korepetitor. Vrlo slično, i Bos (Bos i Pettis, 1949) je smatrao da je osnovna uloga korepetitora održavati prirodni tijek izvedbe i ravnotežu između dionica, a solistu dati potporu i osigurati nenametljivu podlogu. Ipak, istovremeno je napisao i da veći dio odgovornosti za ostvarivanje suradnje i uravnotežene umjetničke cjeline snosi upravo

korepetitor o kojem stoga u velikoj mjeri ovisi i umjetnički uspjeh solista. Helen Hoblit (1963) također je kasnije iznijela svoj stav da korepetitor u velikoj mjeri pridonosi uspjehu svake izvedbe te slikovito prikazala nekoliko mogućih ishoda, ovisno o kombinacijama umješnosti dvaju izvođača. Prosječni solist profitirat će uz dobrog korepetitora koji će ga potaknuti da svira iznad svojih mogućnosti i izvuče ono najbolje iz sebe, pretvarajući tako prosječnu izvedbu u izvrsnu. S druge strane, loš korepetitor dobrom solistu može odmoći, što može rezultirati osrednjom izvedbom. Najgora je, međutim, kombinacija lošeg solista i lošeg korepetitora: „Kada se loš izvođač i loš korepetitor nađu zajedno, jedna je publika, zajednica ili bilo tko drugi tko slučajno sluša” (Hoblit, 1963., str. 139). Kao i Bos, koji smatra da korepetitorova naizgled skromna uloga nije pravi pokazatelj njegovih obaveza i značaja u praksi (Bos i Pettis, 1949), negativne strane korepeticije prikazali su i Rankin i Rankin (1969), pokušavši objasniti zašto se malo pijanista odlučuje na karijeru korepetitora. Dirigent, pijanist, učitelj klavira i komorne glazbe Kurt Adler (1965) pjevače i instrumentaliste je opisivao kao umjetnike, dok je pijaniste nazivao „samo” korepetitorima. Ipak, iz njegovih riječi izvire istinska ljubav prema korepeticiji, uvijek u službi umjetnosti:

Umjetnost korepetiranja i vokalnog poučavanja [vocal coaching³] kontinuirano je davanje i uzimanje, oblikovanje dvije osobnosti u jednu. Sastoji se od poniznog služenja glazbi, ali sa sigurnim uvjerenjem da je se izvodi kako treba. Nitko ne može opisati ushićenje i duboku sreću koja dolazi kad se ovo jedinstvo postigne. (Adler, 1965, str. 182)

A evo i citata koji možda najbolje opisuje njegovo viđenje uloge izvrsnog korepetitora:

Pravi korepetitor i vokalni poučavatelj [vocal coach] mora se moći postaviti ne na razinu solista nego na nešto višu razinu; tako će izvući ono najbolje iz svog solista, bez da sam zaplijeni potpuni uspjeh izvedbe. Nešto najgore što se može reći za korepetitora jest da nije usklađen sa solistom. Ako osjećate da ste rođeni da dominirate, ne pokušavajte postati korepetitor. Također, ne odabirite ovaj poziv ako ste skloni pokoriti se do te mjere da potpuno izgubite vlastitu osobnost. Ove

³ *Vocal coach* (eng.) je još jedan izraz za koji u hrvatskom jeziku ne postoji adekvatan prijevod. U ovom radu preveden je kao vokalni poučavatelj, što je različito od učitelja pjevanja. Vocal coach je osoba, najčešće umjetnički suradnik pijanist, koji „koristeći kombinaciju praktičnog iskustva i tehničkog znanja (...) njeguje i poučava pjevače u razvoju te savjetuje i podržava one iskusne.” Vokalno poučavanje između ostalih vještina pretpostavlja i poznavanje vokalne tehnike, anatomije i stranih jezika. (Berklee College of Music [Berklee], n.d.)

dvije krajnosti osobnosti učinit će vas kao korepetitora nesretnim - i ne mislim na vrstu sreće čije je traženje zajamčeno našim Ustavom, niti na osjećaj zabave, već na duboko ukorijenjeno zadovoljstvo, tinjajuću blistavu sreću, duboko zadovoljenje, ostvarenje snova i težnji. (Adler, 1965, str. 182)

Potpuno suprotno Adamijevim i Bosovim savjetima, Gerald Moore smatra da korepetitor ne treba biti preskroman, nenametljiv i samozatajan (Levin, 1961, 4:44). Upravo suprotno, treba biti ponosan na svoj važan, raznolik i odgovoran posao, ulogu i dionicu u partituri te svojim duhom i sviranjem nadahnjivati pjevača. Tako je rekao: „Za korepetitora nije kompliment ako mu po završetku recitala pjevač kaže: ‘Mora da si bio dobar večeras jer te nisam primijetio’” (Levin, 1961, 11:04). Vjerojatno je ova njegova izjava bila potaknuta upravo Bosovim iskustvom, koji je nakon održanog koncerta s poznatim pjevačem od njega dobio poruku, koju je, začudo, shvatio kao pohvalu: „Napisao je: ‘Sinoć si sigurno dobro svirao, jer nisam bio svjestan tvog sviranja tijekom recitala.’ To je bila prva riječ pohvale, ako se tako može nazvati, koju sam dobio od svog prvog učitelja” (Bos i Pettis, 1949, str. 24). Slično kao Moore, Philip Cranmer (1970) ulogu korepetitora promatra na tragu modernijih shvaćanja te smatra da korepeticija u većem dijelu podrazumijeva ravnopravno partnerstvo, a ne samozatajno, skromno, nenametljivo ili ponizno sviranje. Dakle, takav korepetitor ne bi trebao biti:

Popularna predodžba o primjerenom korepetitoru (odnosno tihom, skromnom pojedincu nesumnjive prisebnosti, urednom ali ne i blistavom, viđenom ali ne i čujnom, ljubaznom automatu koji poslušno slijedi solista i odiše suosjećanjem i diskrecijom iz svake pore) nije u skladu s prirodom posla koji sam obavljao. Otkrio sam da samo u rijetkim prilikama korepetitor može biti zadovoljan pružanjem bezličnog zvuka u pozadini. (Moore, 1956, str. 2)

Iako je već krajem 19. stoljeća primjetno došlo do određenog poboljšanja statusa korepetitora, odnosno povremenog priznavanja njihove ravnopravne uloge u suradnji, što je bilo povezano sa sve većim zahtjevima za kvalitetnim izvedbama zanimljivih recitala te poboljšanom razinom izvedbe samih korepetitora (Grove's Dictionary of Music and Musicians, 1954, prema Rose, 1981, str. 12), pred njima je bio još dalek put kako bi izjednačili svoju ulogu s onom svog partnera. Bos je komentirao da mlađim generacijama

studenata pijanista nije baš privlačan predan rad, naporna i dugotrajna priprema i nedostatak uvažavanja i glamura (Bos i Pettis, 1949), a slično bi se moglo reći i za današnje generacije. Tomu nesumnjivo ne pridonosi ni praksa da je korepetitorovo ime često izostavljeno, što se i Bosu dogodilo. Mnoge generacije umjetničkih suradnika pijanista prepoznale su nejednakost u odnosu na druge glazbenike i u manjem iznosu isplaćenog honorara za isti nastup (Kokotsaki, 2007; Moore, 1955; Service, 2012; Thies, 2021). Zatim neki, poput Iana Burnsidea (Service, 2012) i hrvatskih korepetitora, nejednakost vide u činjenici da se njihova imena u programskim materijalima često pišu manjim slovima nego imena „solista”. Na tu se praksu Moore duhovito osvrnuo, povezavši ju s općenitom atraktivnošću profesije:

Zbunjuje me zašto se više studenata klavira ne posvećuje umijeću korepetiranja. Možda je odgovor u činjenici da je puno više slave i glamura u solističkoj karijeri pijanista. Njegovo ime tiskano je velikim slovima, dok je ime korepetitora na dnu programa - zaista, izdavači pakosno uživaju u korištenju najmanje dostupne vrste slova. (Moore, 1956, str. 1)

Komentari o praksi otiskivanja imena korepetitora manjim slovima na dnu programa ne prestaju ni kasnije (Kandell, 1983; Service, 2012). Ne samo da se imena umjetničkih suradnika pijanista pišu manjim slovima nego često uopće nisu navedena (Thies, 2017). Primjer plakata iz 2021. g. u kojem ime hrvatske pijanistice nije navedeno može se vidjeti u Prilogu A. Nejednakost se očituje i u kritikama i osvrtima, osobito u onima u kojima se pijanist uopće ne spomene (Popović, 2022), primjer kojeg možemo vidjeti u Prilogu B. Nepravdu umjetnički suradnici pijanisti prepoznaju i u kritikama ili osvrtima u kojima se ime pijanista spomene, ali uz naglašavanje njegove „samo prateće” uloge, čak i ako je izvođač ili izvođačica poznati pijanist ili pijanistica sa zapaženom svjetskom karijerom:

Iako je na koncertu nastupila (samo) kao dio komornog sastava ili u izvedbi onih djela u čijem su prvom planu ipak drugi izvođači, pijanistica Martina Filjak u svakoj je skladbi zaokupljala pozornost slušatelja. Ona je jedan od onih pijanista čiji nas zvuk može zaintrigirati već samo jednim taktom, jednim motivom koji se čuje kao odgovor solistu ili kao ‘izron’ iz tkiva neke komorne skladbe. Osim toga, uspijeva postići da u skladbama koje smo već više puta čuli pa mislimo da ih poznajemo, ili u kojima je naša pažnja usmjerena na druge izvođače, istakne neki

detalj u skladbi preko kojega bismo inače samo prošli i time slušatelju otkrije nešto novo. (Sviben, 2021, peti odlomak)⁴

Fong (1997, str. 4) se osvrnula na postojeću dihotomiju između solista i korepetitora.

Percipirane prednosti vrhunske solo karijere zapanjujuće su: glamurozna putovanja, pretjerani honorari, ushićena publika i autonomija u izvedbi (sve je zajamčeno ako ste jedini na pozornici). Razmislite sada o položaju prosječnog korepetitora: iscrpljujuće putovanje, smiješno niske naknade, ravnodušna publika i nezahvalan posao partnerstva s nekim nerazumno temperamentnim drugim. Ovi scenariji svjedoče stereotipno najboljem i najgorem što ta dva zanimanja mogu ponuditi. Neki pijanisti možda korepetiranje smatraju drugim, ili uistinu posljednjim izborom, međutim ideja o (dobrom) korepetitoru kao 'neuspješnom' solistu ideja je koju mnogi pisci pobijaju postojanošću i logikom.

Odgovor na pitanje zašto se klavirska umjetnička suradnja i dalje smatra drugorazrednim zanimanjem možda nudi Roussou (2017) koja ističe da na odnos između dvaju izvođača utječu ne samo glazbeni i kulturni nego i društveni čimbenici, Rankin i Rankin (1969) koji također prepoznaju utjecaj očekivanja kolega i cjelokupne društvene zajednice na ulogu korepetitora, ili Rosser (2005) koja navodi da na korepetitorovu javnu izvedbu utječu povijesno socijalni čimbenici poput očekivanja publike i izvođača, pri čemu svi podliježu ustaljenim normama, jedni očekujući podređenu ulogu, a drugi prihvaćajući ju. Stoga bi sada bilo krajnje vrijeme za propitkivanje ispravnosti takvih normi i poticanje oblikovanja novih, koje podrazumijevaju da su umjetnički suradnici pijanisti jednako zaslužni i važni umjetnici kao i njihovi kolege instrumentalisti, pjevači ili solo pijanisti.

Očekivanje podređene uloge korepetitora osobito iznenađuje ako znamo da se pojam komorna glazba odnosi na glazbu pisanu za najmanje dva izvođača, pri čemu je jedan od ključnih čimbenika upravo ravnopravnost izvođača (Proleksis enciklopedija, n.d.), kao što je već ranije navedeno. Budući da je cilj međusobnog dijaloga u djelima pisanima za više od jednog instrumenta „ostvarivanje umjetničkog i izvedbenog potencijala glazbenog djela” (Molchanova, 2013, str. 21), izvedbu jednog sudionika nemoguće je doživjeti neovisno o

⁴ Tekst je ponovno tiskan uz dopuštenje Jutarnjeg lista. Autorsko pravo 2021 HANZA MEDIA d.o.o.

izvedbi drugoga, te oba interpretatora, i pjevač ili instrumentalist i pijanist, imaju jednake odgovornosti i prava (Mann Polk, 1984). Stoga je pogrešno govoriti o solističkom izvođaču s jedne strane i korepetitoru koji radi „za njega”, dok se potiče uvažavanje glazbene ravnopravnosti u radu umjetničkog suradnika pijanista „s” instrumentalistom ili pjevačem (Foley, 2005), osobito ako je riječ o odgojno-obrazovnom procesu. Estrin (2010) naglašava da je potrebno utjecati na mlađe generacije kako bi osvijestili vlastite dužnosti u svakoj fazi suradnje te se s poštovanjem odnosili prema svojim suradnicima/partnerima. Stoga je vrijeme da se odmaknemo od Lindovog komentara da je korepetitor potpuno nevidljiv sve dok je njegova izvedba besprijekorna, a publika ga primijeti tek kada pogriješi (Lindo, 1916). Potrebno je shvatiti da korepeticija „**nije** uslužna djelatnost, kako mnogi misle (...) već istinsko područje umjetničke stručnosti” (Foley, 2007, odjeljak 10).

2. 4. Promjena percepcije o umjetničkim suradnicima pijanistima

Prvo su korepetitori počeli istupati, govoriti o partnerstvu i reagirati na nejednakost. Kasnije su to učinili i ostali instrumentalisti, njihovi partneri (Estrin, 2010), kako bi promijenili percepciju o položaju korepetitora na dnu hijerarhijske ljestvice, kao lošijih glazbenika podređenih svojim partnerima, u korist shvaćanja korepetitora tj. umjetničkih suradnika pijanista kao ravnopravnih partnera.

Veliki utjecaj na podizanje ugleda struke i senzibiliziranje javnosti o djelovanju korepetitora imao je Gerald Moore (1955, 1956, 1962), engleski pijanist, korepetitor, pedagog s bogatom diskografskom djelatnosti. U publikacijama se osvrtao na tada uobičajene prakse, poput postavljanja fizičke barijere (npr. vaze s cvijećem) između korepetitora i publike kako bi on bio u drugom planu, ili pak smještanjem klavira iza pregrade ili sa strane kako bi bio potpuno izdvojen od pozornice (Moore, 1962). Nadalje, bio je jedan od prvih koji je odbijao nastupati i snimati ako njegovo ime neće biti objavljeno u programu (Estrin, 2010). O svojim je počecima izjavio: „Vidite, kad sam počinjao, 1920./1921., pjevači bi se burno usprotivili ideji o ravnopravnom partnerstvu. Čak i ako bi dobili 90% honorara, ideja da je to glazbeno partnerstvo bilo bi im nepodnošljiva” (Levin, 1961, 5:36). Moore je svojim djelovanjem želio promijeniti postojeću percepciju o korepetitorima kao o manje važnim umjetnicima te je neprestano naglašavao koliko su oni neopisivo važni i da je zapravo riječ o partnerstvu između dvaju izvođača:

Svejedno, jako mi je žao da ljudi ne slušaju kako treba, dok slušaju pjesmu, ne uzimaju u obzir klavirsku dionicu. Ali imam puno osobniji razlog što žalim zbog takvog stava prema korepetitorima, a to je da bih želio da ljudi spoznaju... pa... koliko smo iznimno mi korepetitori važni! Naravno, znam u čemu je stvar. Odete na koncert i najzanosnija i najelegantnija mlada dama dolazi na pozornicu. Sve dame gledaju u nju da vide kako je odjevena, a svi muškarci gledaju u nju jer... pa... svi muškarci gledaju u nju. A nitko ne gleda mene. I ne krivim ih. Jer znate, ponekad ljudi koje pratim na sceni zaista plijene pažnju. Mislim, zauzimaju puno prostora. Dolebde i zauzmu položaj u zaobljenju klavira. I ponekad vam se čini, nakon pažljivog pregleda, kao da je zaobljenje klavira napravljeno po mjeri. Nitko uopće ne primjećuje korepetitora. A ako ga ipak pogledaju... pa... izgleda tako vitko, tako sramežljivo i tako skromno da svi misle da je tu samo kako bi radio što mu se kaže, izvršavao naredbe, pratio pjevača kroz sito i rešet. Ipak, on je puno više od toga. U današnje vrijeme postoji pravo partnerstvo između pjevača i korepetitora. I pokušat ću vam pokazati kako korepetitor doprinosi tom partnerstvu. (Moore, 1955, 2:42)

Pijanist Martin Katz održao je samo prvi od dogovorenih 12 koncerata i prekinuo svaki kontakt s violinistom koji mu je na generalnoj probi rekao da treba samo svirati, a izražajnost prepustiti njemu (Wise, 2018, odlomak 1-2). Ukratko, današnji umjetnički suradnici pijanisti više ne pristaju na podređenu ulogu. Roger Vignoles izjavio je da ne trebaju „stajati u pozadini” jer su odgovorni i za vlastitu interpretaciju i za podršku umjetniku s kojim surađuju (Buja, 2020, odlomak 5). Također je važno naglasiti da korepetitori nisu osuđeni na svoj poziv jer ne mogu i/ili ne znaju bolje, nego se korepeticijom bave zato što su to odabrali i žele raditi i nastupati s kolegama (Foley, 2007). Tako je Moore (1956, str. vii) napisao: „Nazvao sam ovu malu knjigu ‘Bestidni korepetitor’ jer zapravo objašnjava moj stav. Nisam korepetitor *trenutno* i ne smatram, kao mnogi ljudi, sviranje pratnje odskočnom daskom za nešto vrjednije. Korepetitorov rad dovoljno je dostojan sam po sebi”. U podizanju ugleda struke važno je spomenuti i Samuela Sandersa (1984) koji je, kao što je već navedeno, u širu upotrebu stavio izraz „collaborative pianist” u Americi te potaknuo organizatore događanja da jednako tretiraju umjetničke suradnike pijaniste kao i ostale umjetnike, osobito što se tiče honorara.

Ne može se poreći da je u svijetu primjetan zaokret u smislu promjene percepcije uže i šire struke, publike i javnosti o ulozi korepetitora, odnosno umjetničkog suradnika pijanista. Osim spomenutih Cranmera, Moorea, Sandersa i Katza, tome su pridonijeli i Ivor Newton (1966), John Wustman (Freeman, 1987) i mnogi drugi. U Hrvatskoj je za slično odgovoran veliki zagovaratelj klavirske umjetničke suradnje i umjetničkih suradnika pijanista, pripadnik prve generacije službeno zaposlenih korepetitora na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (Kirchmayer Bilić, 2021), Mladen Raukar, koji se zalagao za priznavanje i primjerenu valorizaciju korepetitora i njihove djelatnosti (Matijević, 2024). Bio je svestrani umjetnik, pijanist, umjetnički suradnik pijanist, pedagog, autor, urednik, redatelj, scenarist i voditelj televizijskih i radio emisija, glumac, poliglot i simultani prevoditelj s i na njemački, francuski, engleski i talijanski jezik. Godinama je na zagrebačkoj Muzičkoj akademiji radio s pjevačima kao stručnjak u interpretaciji *lieda*⁵. Iako se voditelj emisije „Srdačno vaši” u razgovoru s Raukarom osvrnuo na činjenicu da on nikad nije dobio nikakvu nagradu (Hetrich, 1989, 0:55), što je u vrijeme održavanja intervjua bilo točno, nagrade je kasnije ipak dobio. Godine 1997. odlikovan je Redom Danice Hrvatske, a posthumno mu je 1999. g. dodijeljena nagrada Hrvatskog društva glazbenih umjetnika „Zlatno zvono”.

Osim Raukara, u hrvatskom okruženju potrebno je spomenuti i ostale pripadnike prve generacije korepetitora: Branka Sepčića, Valeriju Mezdjić Paulus, Zdravka Dušaka, kao i one zaposlene ubrzo nakon njih, Miru Flies Šimatović, Laticu Renih-Thune, Mirnu Nohta i Olgu Vukomanović Tarbuk. Svi su oni, svatko na svoj način, doprinicali unapređenju i afirmaciji struke i njezina ugleda te utirali put današnjim generacijama umjetničkih suradnika pijanista. Nakon Raukara je u senzibiliziranju donositelja zakona i politika o djelovanju korepetitora, osobito onom umjetničkom, radila Mirna Nohta. Karijeru je posvetila suradnji uglavnom s duhačkim instrumentalistima te je se rado sjećaju duhači generacija 1960. - 2015., kao i današnji umjetnički suradnici pijanisti. Pamtimo ju po upečatljivoj energiji i stavu, kako u sviranju tako i u pedagoškom radu i odnosu prema studentima i kolegama.

⁵ Lied (njem.) je vrsta njemačke pjesme, a najčešće se odnosi na one skladane za glas i klavir. Lied je svoj procvat doživio u razdoblju romantizma, u kojem su tekst pjesme i glazba bili podjednako važni, i bio je omiljena forma Franza Schuberta, Roberta Schumanna, Johannesa Brahmsa i Huga Wolfa (Britannica, n.d.). „Lied je mala umjetnička forma s nijansiranim detaljima i brzim promjenama. Tekst pjesme i način na koji pjevač oblikuje riječi mogu utjecati na pijanista pri razvoju gotovo svih parametara izvedbe. Stoga je sposobnost tretiranja i razumijevanja teksta na različitim razinama ključna kompetencija (...) potrebna za postizanje sinkronizacije i izražajnosti u izvedbi lieda” (Wildschütz, 2018, poglavlje Playing (With) the Words).

Iako mnogi umjetnički suradnici pijanisti primjećuju pozitivne promjene u odnosu prema njihovom poslu i njima samima, ponekad je još uvijek teško razlučiti tko ih više podcjenjuje: umjetnici koji sviraju s njima, dakle instrumentalisti i pjevači, učitelji klavira (Flocco, 2021; Roussou, 2017), pijanisti praktičari (Lee, 2009; Thies, 2021), kritičari ili organizatori događanja. Osobito oštro ovu je temu komentirala Fong (1997, str. 5):

Promijenili su se načini na koje se postupa prema korepetitorima. Poboľjšali su se stavovi o korepetitorima. Tlačeni, necijenjeni robovi iz prošlosti sada su hvaljeni za ono što rade. Za neke korepetitore ovo je vjerojatno točno. Sve više vrsnih pijanista svira u ansamblu, po čemu su i poznati. Glazbenici su svjesni tih divnih pijanista kao što su Gerald Moore, Graham Johnson, Geoffrey Parsons, Martin Katz i Warren Jones. Usprkos ovom povećanom uvažavanju među glazbenicima, glazbeni kritičari još uvijek često pijanista guraju u zadnje retke zadnjeg odlomka. Korepetitori su predstavljeni kao primisao, rijetko kao ravnopravni partneri kakvi jesu, iako je stereotipni pridjev koji ih opisuje povremeno nadograđen u 'izvanredan' umjesto 'sposoban' ili 'simpatičan'. Ovo stanje stvari temelji se na sustavu diva, u kojem zvijezda dobiva kritiku i prodaje ulaznice. Na primjer, svjetski poznati bariton treba nastupiti na recitalu na visoko cijenjenom sveučilištu, ali tri tjedna prije čini se da nitko ne zna tko će mu biti partner. Imena nema u reklamnim materijalima koji oglašavaju događaj. Je li to greška organizatora? Zar nikoga nije briga tko će biti pijanist, ili baritonov menadžment nije pružio informaciju? Mnogi tekstovi jednostavno tvrde (opet i iznova) ono što se svi nadamo da je istina: korepetitori su stekli izvjesnu dozu poštovanja i afirmacije. Optimizam? Poricanje? Ne znam način da dokažem ili opovrgnem bilo koju mogućnost. Istina je možda negdje između.

Ako usporedimo Geejeve (1883) i Lindove (1916) stavove sa Sandersovim (1984) i Katzovim (2009), ipak se može reći da postupno, kroz godine, svjedočimo promjenama koje su korepetitori inicirali kako bi potaknuli priznavanje njihove jednako važne uloge u suradnji (Fairman, 2015) i postali umjetnički suradnici pijanisti. Međutim, hrvatskim korepetitorima i umjetničkim suradnicima zaposlenima u hrvatskim glazbenim školama i akademijama taj se zaokret čini prespor (Kirchmayer Bilić, 2021). Oni još uvijek percipiraju nepravdu u svim

navedenim praksama: u izostavljanju njihovog imena u usmenim i pismenim najavama prije koncerta ili zahvalama nakon koncerta, u manjim slovima napisanom imenu ili čak njegovom potpunom izostavljanju u programskim materijalima ili javnim objavama (npr. na *YouTubeu*). Također, marginaliziranje njihove uloge i uopće pojavnosti primjećuju u kritikama ili primanju manjeg honorara nego umjetnici s kojim surađuju. Stoga, kako bi učinili prvi korak u domaćem miljeu i ukazali na različite uloge koje preuzimaju u svojoj svakodnevnoj praksi, iz spomenutih razloga i u skladu sa svjetskim trendovima, i hrvatski korepetitori radije se nazivaju umjetničkim suradnicima pijanistima ili jednostavno pijanistima.

2. 5. Obrazovanje umjetničkih suradnika pijanista

Iako su za bavljenje klavirskom umjetničkom suradnjom pijanistu potrebne neopipljive i intuitivne urođene sklonosti (Adami, 1952; Cranmer, 1970; Foss, 1924; Katz, 2009), korepetitori praktičari (Lindo, 1916) osvještavali su važnost obrazovanja budućih profesionalaca. „Korepetitori trebaju biti osposobljeni za korepetitore u glazbenim školama. Više ne možemo pretpostaviti da su vještine solo pijanista i korepetitora iste. Nisu. Niti posao korepetitora možemo ‘povjeriti’ drugorazrednim pijanistima” (Rankin i Rankin, 1969, str. 71). Kako njihov razvoj ne bi bio „prepušten slučaju”, predlagali su da se oblikuju programi obrazovanja pijanista, bilo u okviru studija klavira, bilo u okviru zasebnog studija: „Zašto ne staviti Umjetnost Korepetiranja na pravo mjesto? Zašto ne uspostaviti kolegije za izobrazbu korepetitora?” (Hoblit, 1963, str. 139)

Prva diploma prvostupnika iz korepeticije ostvarena je na Sveučilištu Južne Kalifornije 1947. godine, nakon čega su i druga sveučilišta slijedila njihov primjer. Pretpostavlja se da je upravo formiranje studija klavirske umjetničke suradnje na mnogim sveučilištima i konzervatorijima potaknulo postupno razvijanje poštovanja i akademskog priznanja tog zanimanja (Yang, 2023). Međutim, i danas u svijetu postoje sveučilišta na kojima studij umjetničke klavirske suradnje ne postoji, među kojima su i hrvatska sveučilišta. Ipak, studenti klavira na hrvatskom muzičkim/umjetničkim akademijama mogu upisati kolegije koji im mogu pomoći u stjecanju specifičnih vještina potrebnih u suradnji⁶.

⁶ Na Muzičkoj akademiji u Puli (n.d.-a) i Umjetničkoj akademiji u Splitu (2020) postoji predmet Korepeticija. Na Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku (2023) to su Korepeticija i Klavirski praktikum, a na Muzičkoj akademiji u Zagrebu Klavirski praktikum, Vokalno/instrumentalno klavirski duo i Korepeticija plesa (Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, n.d.-a, n.d.-b).

U nedostatku organiziranog obrazovanja, pijanisti mogu graditi svoje praktično iskustvo kako bi potaknuli bolje razumijevanje i primjenu važnih elemenata umjetnosti korepetiranja (Bos i Pettis, 1949). Također, mogu se ugledati na dobre pedagoške uzore (Hoblit, 1963) te puno naučiti pristupom pravovaljanim informacijama (Gee, 1883; Moore, 1956). U tome im može pomoći literatura iz perspektive njihovih prethodnika, praktičnih izvođača s bogatom karijerom. U intervjuima sa Samuelom Sandersom i Martinom Katzom suprotstavljene su pozitivne i negativne strane bavljenja suradnjom, uz razmatranje ključnih tema, poput honorara i poštovanja publike (Horowitz, 1976). Gerald Moore (Moore, 1955, 1956, 1962), osim što je osvještavao tadašnje korepetitore i neprestano naglašavao njihovu važnost, što je već istaknuto u ovom radu, u svim je svojim istupima i publikacijama na duhovit način govorio o profesionalnim izazovima te dosljedno predstavljao struku, pokazujući u praksi odgovornost o kojoj je u teoriji govorio. Samuel Sanders je govorio o počecima bavljenja klavirskom umjetničkom suradnjom te o balansu, tehničkim zahtjevima, značajkama probe i tremi (Silverman, 1980), a John Wustman o svojim iskustvima poučavanja, radu s pjevačima, temperamentu i planiranju recitala (Freeman, 1987). Fairman (2015) je objavio osvrt na razgovor s Rogerom Vignolesom, održan povodom planiranog obljetničkog koncerta povodom 70. rođendana, u kojem je pričao o svojim uzorima, postupnom podizanju ugleda struke i ulozi koju umjetnički suradnici imaju u suradnji. Autori su predstavili i događaje iz vlastitog iskustva u suradnji s različitim umjetnicima svoga vremena (Bos i Pettis, 1949; Moore, 1955, 1956, 1962; Newton, 1966), kao i susrete s poznatim skladateljima (Bos i Pettis, 1949). Stoga je značajno istraživanje koje svima zainteresiranim za to područje olakšava pristup informacijama o stručnim temama, potrebnim vještinama, kvalitetama i zahtjevima u poslu (Fong, 1997). Istraživanje daje detaljan pregled literature o korepeticiji, odnosno knjiga, disertacija i članaka iz časopisa i novina iz razdoblja između 1943. i 1995. godine.

Mnogi su autori kreirali pedagoške materijale kako bi mladim umjetnicima olakšali proces učenja. Robert Spillman (1985) je napisao udžbenik za studente korepeticije koji već imaju određena iskustva i vještine suradnje. Redoslijed uvođenja elemenata klasičnog repertoara u udžbeniku prilagođen je postupnom učenju mlađih generacija korepetitora, počevši od osnovnih principa i analize, a zatim prelazeći na detaljnije teme. Važno je naglasiti da je Spillman za tiskanje velikog broja primjera skladbi dobio dopuštenja autora, čime je ispoštovao njihova autorska prava, a učenicima i studentima olakšao pristup materijalu.

Deon Nielsen Price (2005) napisala je priručnik za studente, u kojem su objašnjeni temeljni principi klavirske umjetničke suradnje, uključujući tehnike i vještine koje umjetnički suradnici pijanisti trebaju razvijati. Navedeni su savjeti o pripremi i održavanju probe te načinima ostvarivanja uspješne suradnje. Pritom je istaknuto da su za glazbenu usklađenost i zajedništvo odgovorna oba izvođača, odnosno da nije riječ isključivo o tome da „jedan svirač slijedi drugog” (Price, 2005, str. 25). Priručnik predstavlja koristan izvor i pomoć u poučavanju za učitelje, dok mladim pijanistima pruža priliku da uz knjigu nauče i primijene osnovne koncepte i vještine klavirske umjetničke suradnje.

Knjiga Martina Katza (2009) može se smatrati pedagoškim uzorom za sve umjetničke suradnike pijaniste, ne samo za početnike nego i za one s iskustvom. Ovaj istaknuti umjetnički suradnik pijanist, vokalni poučavatelj, pedagog i dirigent, na duhovit način obrađuje ključne aspekte suradnje, pružajući pregled metoda pomoću kojih se pijanisti mogu povezati sa svojim partnerima. Posebnu pažnju posvetio je zajedništvu, usklađenosti i balansu, za koje ističe da su „ključni”, ali ipak „samo mali dio veće slike umjetničke suradnje, možda i najmanje maštovit od sveg našeg djelovanja” (Katz, 2009, str. 3). Osim što je čitateljima omogućio pregled svojih snimaka, kao i notnih primjera, dao je pijanistima praktične savjete kako mogu nešto navježbati te kako interpretirati solo dijelove, poput uvoda, interludija i postludija.

Heasook Rhee (2012) pažnju je posvetila isključivo instrumentalnoj suradnji, čime je dala velik doprinos literaturi, uglavnom orijentiranoj na vokalnu suradnju. Ova knjiga odražava njezinu ljubav prema glazbi i veliku posvećenost poučavanju. Baker (2006) je napisala praktični priručnik za poučavanje klavirske umjetničke suradnje s primjerima koji nastavnicima na fakultetima pomažu u osmišljavanju nastavnog programa. Priručnik je koncipiran u dva dijela koja se sastoje od područja specifičnih vještina i kompetencija povezanih sa zbirkom od dvadeset silabusa te bibliografije autora čija su djela osobito važna za umjetničku klavirsku suradnju. U priručniku za vokalne korepetitore (Rich, 2002) navedene su kompetencije umjetničkog suradnika pijanista u radu s pjevačima. Obradene su općenite i specifične teme, a osobita pažnja posvećena je potrebi poznavanja svjetskih jezika i konkretnog teksta skladbe koju umjetnički suradnik pijanist izvodi s pjevačima.

Što se tiče znanstvene literature, u svijetu prednjače američka istraživanja, velikim dijelom doktorske disertacije, koje se mogu pratiti kroz dulji niz godina, što je u skladu s činjenicom da u njihovom sustavu postoji studij klavirske umjetničke suradnje na svim razinama formalnog obrazovanja. Prve doktorske disertacije (Lippmann, 1979; Mann-Polk, 1984; Rose, 1981) vrlo su vrijedne i postavile su temelj za buduća istraživanja o umjetničkim suradnicima pijanistima. Uglavnom su se bavile kompetencijama i korepeticijom u američkom obrazovnom sustavu. Lippmann (1979) je svojim istraživanjem željela utvrditi izvedivost formiranja diplomskog studija korepeticije na Ohio State University, ali i izvedivost uključivanja zahtjeva korepetiranja u postojeće kurikulume na studijima klavira. Rezultati njezinog istraživanja pokazali su da su ustanove sa studijem korepeticije navodile više prednosti od onih bez takvog studija, a uglavnom su se odnosile na realne mogućnosti pijanističke karijere. S druge strane, fakulteti bez studija korepeticije naveli su više nedostataka od onih s takvim studijem, poput loše organizacije nastave i veće potrebe za podrškom nastavnika, a zatim i malo mogućnosti za neiskusne korepetitore, preopterećenost iskusnih korepetitora, prezahtjevno okruženje za dostupne korepetitore i prevelike troškove za fakultet. Ustanove sa studijem korepeticije kao nedostatke vidjele su potrebu za većim nadzorom studenata korepetitora, potrebu za više korepetitora među nastavnim osobljem, pogrešnu percepciju da je korepeticija lakša od solističkog sviranja, program bez smjernica i neučinkovit program. Rad Mann-Polk (1984) donio je općeniti pregled povijesnog razvoja studija kreativnih i izvedbenih umjetnosti, diplomskih studija u glazbenom području te doktorata iz izvedbenih umjetnosti na američkim sveučilištima, kao i tada postojećih kurikuluma i doktorskih programa korepeticije. Predstavljene su preporuke za izradu dvaju doktorskih kurikuluma klavirske umjetničke suradnje, točnije za vokalni i instrumentalni duo. Programi su osmišljeni za osposobljavanje korepetitora za umjetnički i pedagoški rad. Pritom i Mann-Polk (1984) ističe da se tehničko, glazbeno, pedagoško i znanstveno djelovanje umjetničkih suradnika pijanista razlikuje od djelovanja solo pijanista.

Još se jedno istraživanje bavilo američkim programima studija klavirske umjetničke suradnje, kao i organiziranim sustavom temeljenom na angažmanu studenata pri pružanju usluga klavirske umjetničke suradnje (Lee, 2009). Rezultati su pokazali da bi primarni cilj studija trebao biti „obrazovanje, a ne servis” (Lee, 2009, str. 88), odnosno da su studenti studij upisali kako bi se obrazovali kao umjetnički suradnici pijanisti, a ne samo pružali uslugu

kolegama instrumentalistima i/ili pjevačima. Međutim, uočeno je da upravo obrazovne potrebe studenata klavirske umjetničke suradnje mnogi nastavnici, studenti i administratori stavljaju u drugi plan, često nesvjesno (Lee, 2009, str. 89), te je autorica zaključila da bi trebalo „zaštititi studente umjetničke suradnike pijaniste od pretjeranog iskorištavanja” zapošljavanjem većeg broja umjetničkih suradnika pijanista profesionalaca (Lee, 2009, str. III). Istraživanje je pokazalo da se umjetnički suradnici pijanisti još uvijek smatraju manje važnima od njihovih partnera, a klavirska umjetnička suradnja i dalje suočava s borbom za ravnopravnost.

Fincher (2020) je također opisala povijesni kontekst razvoja studija klavirske umjetničke suradnje u Americi. Istraživanje je pružilo pregled trenutno postojećih ustanova s takvim studijem, postojećih kurikuluma klavirske umjetničke suradnje, strukture i zahtjeva kolegija te mogućnosti umjetničkih suradnika pijanista za zapošljavanje i nastupanje u zajednici. Temeljeno na prikupljenim podacima, izrađen je predložak fleksibilnog kurikuluma za diplomski studij klavirske umjetničke suradnje, za one ustanove koje ga još nisu izradile. Takav kurikulum može pružiti dobru pedagošku osnovu i pomoći studentima u razvijanju vještina i stjecanju „alata potrebnih za komunikaciju s publikom, kreativan utjecaj na svoju zajednicu, nastavak samoobrazovanja ili nastavak studija na doktorskoj razini” (Fincher, 2020, str. 136).

Cupido i van Zyl (2021) željeli su poduprijeti razvoj novih programa i modula u sustavu višeg obrazovanja Južnoafričke Republike, za umjetničke suradnike pijaniste u opernom području. Na temelju podataka dobivenih interpretativnom fenomenološkom analizom osobnih iskustava pet umjetničkih suradnika pijanista angažiranih za potrebe klavirske umjetničke suradnje na pjevačkom natjecanju u Cape Townu i pregledom literature, predloženi su skupovi vještina u različitim područjima koja bi takav kurikulum kod pijanista trebao razvijati.

2. 6. Umjetničke, stručne i međuljudske vještine umjetničkih suradnika pijanista

Umjetnički suradnik pijanist treba imati određene kvalitete: znanja, sposobnosti i vještine, odnosno kompetencije, te preuzimati različite uloge kako bi proces uvježbavanja bio efikasan, a završna izvedba pred publikom lijepa i profesionalna (Roussou, 2017; Wildschütz,

2018). Identificirano je pet različitih uloga koje pijanist preuzima u svrhu osiguravanja uspjeha glazbenog partnerstva: uloga suizvođača, odnosno solista, osobito u solo odlomcima, uloga dirigenta na probi, uloga korepetitora u doslovnoj, sporednoj ulozi, te uloga suradnika ravnopravnog svom partneru (Roussou, 2017). Ukratko, „pijanist (...) mora imati glazbeni mozak” (Yang, 2023, str. 61) te izvrsno poznavati glazbu, stilove i žanrove, što mu može pomoći u razvijanju fleksibilnosti kako bi mogao učinkovito surađivati s glabenicima različitih profila i osobnosti. Stoga je za umjetničkog suradnika pijanista neophodno poznavanje i održavanje raznolikog i bogatog repertoara (Lindo, 1916), brzo učenje novog materijala te planiranje vrsta i programa recitala (Adler, 1965; Freeman, 1987).

U stručnoj literaturi opisane su odlike vrsnog umjetničkog suradnika pijanista ili načini njihovih stjecanja. Također su opisani izazovi suradnje s drugim izvođačima, uz osvještavanje mogućnosti njihovih prevladavanja. Već spomenuti pioniri i velikani klavirske umjetničke suradnje Bos (Bos i Pettis, 1949), Lindo (1916), Moore (1956), Adler (1965), Cranmer (1970), Spillman (1985) te njihovi mlađi kolege Price (2005), Katz (2009) i mnogi drugi isticali su važnost pijanističke izvrsnosti kao važnog elementa u suradnji. Tako je Sanders (1984) naveo primjere iz literature iz kojih je vidljivo da je umijeće vladanja klavijaturom za pijanista jednako važno u izvođenju solo repertoara kao i pri izvođenju onog namijenjenog izvedbi u duu. Bos smatra da vrhunski korepetitor mora biti tehnički superioran kako bi, osim točnih nota, mogao svirati pouzdano i slobodno te bez napora ispunjavati važnije umjetničke zahtjeve (Bos i Pettis, 1949). U hrvatskom okruženju ističe se i umijeće memoriranja i sviranja bez gledanja u klavijaturu (Poljak, 2019). Stoga je izvrsnost neophodna u sljedećim, možda najvažnijim i najopćenitijim područjima klavirske umjetničke suradnje, a moglo bi se reći i u bilo kojoj vrsti glazbenog izražavanja.

Primjereno upravljanje tempom podrazumijeva njegovo određivanje i sustavno održavanje, ali i fleksibilnu primjenu suptilnih odstupanja koja pomažu u stvaranju ugođaja glazbenog djela. Rubato, slobodan način izvođenja, jedan je od najvažnijih aspekata izražajnosti koji povećava zanimljivost melodije i teksta pridonoseći ljepoti, kvaliteti i nepredvidljivosti izvedbe. Pritom je potrebno poznavati ograničenja i prednosti glasa i instrumenta kako bi se postigla fleksibilnost i spremnost na dogovor oko fraziranja (Bos i Pettis, 1949). Skladatelji upravo „očekuju da fraza bude elastična, ne kruta; da bude malo brža

ovdje, malo sporija ondje” (Moore, 1956, str. 30). U tom smislu važno je naglasiti ulogu daha i zajedničkog disanja dvaju izvođača, neovisno o tome radi li se o fizičkom dahu ili disanju unutar ili između fraza, što Katz (2009) smatra osnovnim elementom uspješne suradnje.

Tonski balans tj. uravnotežen zvuk dvaju izvođača jedan je od ključnih aspekata suradnje. Moore tvrdi da je u duu s pjevačima balans isključivo korepetitorova odgovornost, dok je u izvedbi s instrumentalistima odgovornost podijeljena (Levin, 1961). Neovisno o tome čitamo li Mooreove knjige ili slušamo snimljene materijale u kojima govori ili svira (Levin, 1961; Moore, 1955, 1956, 1962), jasno se prepoznaje njegova pažnja posvećena finom i balansiranom tonu. Upravo su kontrola i ljepota tona, raznolikost njegovih boja i nijansi te usklađenost zvuka sa zvukom drugog izvođača (npr. Cranmer 1970, Price 2005), uz osmišljeno vođenje glasova i primjerenu dinamiku širokog raspona, koju Adler (1965) smatra jednim od osnovnih izražajnih sredstava i temeljem dobre stilske izvedbe, važni čimbenici kvalitetne interpretacije glazbenog djela. Slično, osiguravanje „kvalitete i kvantitete zvuka” John Wustman smatra glavnom zadaćom koju korepetitor treba ispuniti (Freeman, 1987, str. 52). Pri odabiru artikulacije i fražiranja, koji također pridonose kvaliteti i izražajnosti izvedbe, potrebno je pratiti upute skladatelja (Katz, 2009), ali svaki izvođač također ima i veliku slobodu u korištenju one za koju smatra ili osjeća da će najbolje izraziti karakter skladbe, ili vlastito viđenje istog (Adler, 1965). Pritom je potrebno da je pijanist upoznat sa skladateljskim navikama i posebnostima autorskih stilova (Bos i Pettis, 1949). Također, važno je ne zaboraviti kontroliranu i osviještenu primjenu pedala (Rhee, 2012) koji pijanistu pomaže u kreiranju interpretacije, boja i zvuka, a ne služi prikrivanju nepripremljenost ili loše tehnike.

Nešto specifičniji zahtjevi odnose se na sposobnost odličnog čitanja s lista⁷, transponiranja i rada s partiturom (npr. Katz, 2009; Lindo, 1916; Poljak, 2019; Sanders, 1984). Iako je vještina transponiranje vrlo poželjna, tražena i popularna vještina, osobito u radu s pjevačima, Moore (Levin, 1961) i Sanders (1984) naglašavali su da je uopće opravdanost transponiranja upitna jer se karakter pjesme mijenja pri izvođenju u tonalitetu u kojem nije originalno zamišljena. Nadalje, specifični zahtjevi poznavanja stranih jezika, pravilnog izgovora (Adler, 1965) te dubljeg razumijevanja tekstualnog predloška (Bos i Pettis,

⁷ Čitanje s lista, prima vista, a vista, sve su to izrazi koji označavaju vještinu čitanja notnog zapisa bez prethodne pripreme i vježbanja, na prvi pogled. Čitanje s lista je „sposobnost izvođača da obradi složen vizualni unos (partituru) uz ograničenja u stvarnom vremenu i bez mogućnosti ispravljanja pogreške” (Kopiez i sur., 2006, str. 6). Vještina je osobito važna za umjetničke suradnike pijaniste, ali korisna je i za sve glazbenike.

1949) možda su manje važni u radu s instrumentalistima nego u radu s pjevačima, ali Katz (2009) smatra da čak i u instrumentalnim izvedbama i u odsutnosti teksta fraze trebaju slijediti smjer kao da prate tekst.

Možda najvažniji aspekt umjetničke klavirske suradnje podrazumijeva fleksibilnost u pripremi i javnoj izvedbi, pa čak i u načinu razmišljanja i sveukupnog djelovanja, osobito što se tiče aktivnog slušanja (Bos i Pettis, 1949). Ne samo da umjetnički suradnik pijanist treba slušati vlastiti zvuk nego i zvuk svog partnera, i u konačnici zajednički zvuk (Bos i Pettis, 1949; Levin, 1961; Moore, 1956). Također, treba slušati i predvidjeti sve suptilne nijanse u partnerovoj interpretaciji, ili moguće pogreške (Adler 1965) koje se događaju na nastupu, a različite su od onih koje su ispravljane na probama. Treba osvijestiti neuspješne izvedbe i naučiti nositi se s njima (Sanders, 1984). Nadalje, potrebna je fleksibilnost u zapažanju, pamćenju, reagiranju i pružanju podrške (Adler, 1965) pri ostvarivanju usklađene zajedničke interpretacije, uz neophodnu sposobnost dobrog funkcioniranja pod pritiskom. Tako Cranmer (1970) između ostalog piše o mentalnim stavovima i tehnikama vježbanja na probi i izvedbi.

Želeći dobiti uvide u kompetencije koje bi svaki profesionalni korepetitor trebao razviti tijekom različitih razina svog obrazovanja, Rose (1981) je ispitivala razlike u mišljenjima o potrebnim kompetencijama u pripremi korepetitora između dvije grupe ispitanika: profesionalnih korepetitora i učitelja korepeticije. Sastavljen je strukturirani popis od sedam kategorija kompetencija: pijanističke, korepetitorske, vokalne, jezične, poznavanje repertoara, razumijevanje ljudskih odnosa i ostale kompetencije. Značajne razlike u mišljenjima profesionalnih korepetitora i učitelja korepeticije pronađene su samo u važnosti poznavanja osnovne gramatike francuskog te u sviranju ljestvica i *arpeggia*. Sve ostale kompetencije i učitelji korepeticije i profesionalni korepetitori smatrali su vrlo važnima, a odnose se redom na poznavanje repertoara, razumijevanje međuljudskih odnosa, čitanje s lista, kompetencije u vođenju probe i izvedbe, interpretativne kompetencije i pijanističke vještine. Lippmann (1979) je kao važne kompetencije definirala pijanističku tehniku, vještine čitanja s lista, transponiranje, sviranje klavirskih izvoda tj. rad s partiturom, osjetljivost za umjetničku suradnju, znanje stranih jezika i izgovora, poznavanje vokalnih i instrumentalnih tehnika i njihovih jedinstvenih karakteristika te izgradnju i održavanje velikog repertoara. Baker (2006) kompetencije dijeli na čak šesnaest područja. Osim stručnih, koje navode i mnogi drugi

autori, tu su kompetencije instrumentalne umjetničke suradnje i tehnika izvođenja probe, zatim one koje se tiču karijernih pitanja, audicija i natjecanja, kompetencije učinkovite pripreme i vježbanja, kompetencije suradničkog slušanja i razumijevanja psihologije umjetničke suradnje te kompetencije učenja, razvoja i održavanja golemog repertoara. Pri istraživanju osobina i uloga profesionalnih korepetitora (Kubota, 2009) identificirana su tri područja poželjnih vještina: učinkovita tehnika koja, između ostalog, podrazumijeva i društvene, fizičke i glazbene komunikacijske vještine, zatim osobnost, odnosno osjetljivost, taktičnost i fleksibilnost te glazbena izvrsnost. Cupido i van Zyl (2021) skupove vještina umjetničkih suradnika pijanista koji rade s pjevačima dijele na poznavanje pravila dikcije lirike na stranim jezicima, čitanje s lista, vještinu orkestralne redukcije i poznavanje repertoara, sposobnost transkripcije i redukcije cijele operne partiture te razvoj empatije potrebne za rad s pjevačima.

Yang (2023) je fokus stavila na razvoj vještina suradnje kod učenika i studenata klavira. Pri tome su obuhvaćena tri glavna aspekta: karakteristike i vještine potrebne za uspješnu suradnju, specifičnosti rada s pjevačima i instrumentalistima (gudačima, drvenim i limenim duhačima, komornim ansamblima, orkestrima i pijanistima) te analiza odabranih primjera vezanih uz izvedbenu praksu i suradnju. Osim uobičajenih, u kompetencije su ubrojene i značajke ličnosti, poput odgovornog karaktera, organiziranosti i točnosti, zatim sposobnost brzog internaliziranja glazbe, što podrazumijeva ne samo brzo čitanje s lista nego i izražavanje vlastitih osjećaja vezanih uz glazbeno djelo te dosljednog izlaganja njegovog karaktera i stila. Istaknute su kompetencije scenske prisutnosti, koja podrazumijeva cijeli paket prezentacije publici: stav, odijevanje, profesionalno ponašanje i radost prenošenja glazbe, kao i sposobnost prilagođavanja uvjetima na pozornici i sprječavanja negativnog utjecaja napetosti.

U novije vrijeme istraživanja su se odmaknula od kompetencija i obrazovnih sustava. Istraživan je multidimenzionalni komunikacijski sustav nazvan „kreativni laboratorij” (Molchanova, 2013), uz pregled komponenti potrebnih za zajedničko i usklađeno interpretiranje glazbenog djela. Nadalje, klavirska umjetnička suradnja proučavana je i iz perspektive improvizacije (Fang, 2019) te rezultati ukazuju na to da improvizirana pratnja podrazumijeva specifične glazbene vještine, cjeloživotno učenje i sveobuhvatno znanje iz

različitih područja. Klavirska umjetnička suradnja stavljena je u kontekst nastave glazbe u kineskim javnim osnovnim i srednjim školama (Xin, 2023). Kao jedan od nastavnih oblika i sredstvo poučavanja glazbe koje ima ključnu ulogu u glazbenom izražavanju i prenošenju emocija, korepeticija kod učenika može potaknuti interes za glazbu, olakšati pamćenje i produbiti razumijevanje glazbenog djela, poboljšati atmosferu na nastavi i u konačnici povećati učenički angažman. Stoga se učiteljima preporučuje specijaliziranje i dodatno usavršavanje vještina klavirske suradnje kako bi mogli češće svirati uživo umjesto jednostavno puštati snimke dostupnih materijala (Xin, 2023).

Pokazalo se da su analitičke vještine umjetničkih suradnika pijanista vrlo korisne u pripremi i izvedbi (Pow, 2016; Savella, 2023). One podrazumijevaju čitanje notnog teksta s punim razumijevanjem i u povijesnom kontekstu, uz postavljanje pitanja vezanih uz šest kategorija: fraziranje, melodiju, harmoniju, ritam/tempo, jasnoću zvuka i glazbenu strukturu/formu (Pow, 2016). Odgovori na ta pitanja umjetničkom suradniku pijanistu mogu pomoći u dubljem razumijevanju glazbenog djela i bržem svladavanju širokog repertoara uz njegovanje visokih umjetničkih zahtjeva. U procesu učenja dobro je integrirati različite metode analize (Savella, 2023), s ciljem razumijevanja vlastite i partnerove uloge u svim dijelovima skladbe, shvaćanja „duha djela”, predviđanja njegovih značajnih ili neočekivanih glazbenih karakteristika, predviđanja izazovnih dijelova te razmatranja različitih interpretativnih izbora. Pritom je svaki izvođač odgovoran za odabir i primjenu primjerenih metoda koje mu mogu pomoći u donošenju informiranih izbora pri tumačenju i interpretaciji djela, eksperimentiranju te ostvarivanju kreativnosti i spontanosti u izvedbi. Prema Poweinoj (2016) preporuci, Savella (2023) je napisao vodič za analizu korak po korak za umjetničke suradnike pijaniste. Iako je njegov rad orijentiran na duo violončelo - klavir, značajan je za sve umjetničke suradnike pijaniste.

Vještina čitanja s lista, važna ne samo za umjetničke suradnike pijaniste nego i za sve glazbenike, istraživana je primjenom različitih pristupa i metodologija (Kopiez i sur., 2006; Lehmann i Ericsson, 1993, 1996; Lehmann i McArthur, 2002). Eksperimentom je utvrđeno da su studenti klavirske umjetničke suradnje bili superiorniji u čitanju s lista od studenata klavira, ali je poboljšanje izvedbe (mjerene četiri puta) bilo veće kod pijanista solo izvođača nego kod pijanista umjetničkih suradnika (Lehmann i Ericsson, 1993). Zaključeno je da

postoje velike individualne razlike u izvođenju neuvježbane glazbe među pijanistima koji se bave klavirskom suradnjom i onima koji se ne bave. Pritom se vještina čitanja s lista ne povećava s boljim općim pijanističkim vještinama, ali se kvaliteta izvedbe povećava daljnjim vježbanjem. Podatak da pijanisti s iskustvom suradnje sviraju bolje s lista nego pijanisti bez takvog iskustva objašnjen je mogućim razlikama u „dekodiranju i motornom programiranju zahtjeva čitanja s lista u realnom vremenu” (Lehmann i Ericsson, 1993, str. 193). Stoga je preporučeno provođenje daljnjih istraživanja kako bi se identificirali mogući posredujući elementi koji bi mogli objasniti razlike u izvedbi. U slijedećem istraživanju (Lehmann i Ericsson, 1996) višestrukim regresijskim analizama identificirani su izvori individualnih razlika. Pokazalo se da su značajni prediktori sveukupne vještine čitanja s lista i klavirske umjetničke suradnje akumulirano iskustvo u aktivnostima suradnje i količina repertoara. Tako ovo istraživanje ne podupire stereotip o umjetničkim suradnicima pijanistima kao o pijanistima koji ne mogu ili ne znaju svirati solo, nego, upravo suprotno, ide u prilog ranije navedenoj tvrdnji da se svjesno odlučuju na bavljenje klavirskom umjetničkom suradnjom. Sama ta odluka podrazumijeva čitanje s lista, učenje i uvježbavanje velikog i raznolikog repertoara, što zauzvrat rezultira sve boljom sposobnošću čitanja s lista. Individualne razlike pritom ne ovise o urođenoj darovitosti nego su rezultat dugotrajne uključenosti u aktivnosti relevantne za domenu suradnje i svjesnih napora pri svladavanju izazova i izgradnji potrebnih vještina, odnosno brzog usvajanja i povećanja repertoara. Od vremena provedenog u takvim aktivnostima važniji su izazovi s kojima se pijanisti susreću, njihova priprema za nepoznate situacije te generalizacija vlastitih metoda internog predstavljanja glazbe na slična, ali nova glazbena djela (Lehmann i Ericsson, 1996). Kopiez i suradnici (2006) također su istraživali razlike u individualnim postignućima izvedbe čitanja s lista. Klaster analizama otkrivene su različite varijable koje su klasificirale slučajeve ukupne izvedbe čitanja s lista, ali su pronađeni i zajednički prediktori s onima dobivenim višestrukom regresijskom analizom. Ovo je istraživanje potvrdilo da je pijanistovo postignuće čitanja s lista na vrlo visokoj razini određeno kombinacijom vještina stečenih praksom (akumuliranim satima provedenim u vježbanju), stečenom stručnošću (akumuliranim vježbanjem), kao i čimbenicima poput sposobnosti brze obrade informacija i psihomotorne brzine (Kopiez i sur., 2006). I drugi autori čitanje s lista shvaćaju kao kombinaciju podvještina (Lehmann i McArthur, 2002): percipivnih, pri dekodiranju notnih obrazaca, kinestetičkih, u izvršavanju motoričkih

programa, pamćenja tj. prepoznavanja obrazaca te rješavanja problema, što uključuje improviziranje i pogađanje. Za vještinu čitanja s lista važno je upravo iskustvo u čitanju s lista koje pijanistima osigurava veliku bazu znanja (repertoar vizualnih, kinestetičkih i slušnih obrazaca i pravila) koja im pomaže u rješavanju glazbenih problema (pri čitanju, određivanju prstometa i koordinaciji sa suizvođačima) i upravljanju svim situacijskim zahtjevima. Tako sposobnost dobrog čitanja s lista pomaže brzom učenju novog glazbenog materijala, što je u današnjem vremenu neophodno.

Iako je u ovom radu nebrojeno puta naglašena važnost slušanja, zanimljivo je osvrnuti se na nalaze iz disertacije u kojoj su istaknute posebne i izdvojene situacije u kojima je bolje ne slušati svog partnera (Smith, 2015). Prema autoru, „ignoriranje partnera na kratak trenutak može pogodovati usklađenosti i umijeću dua” (Smith, 2015, str. i), pod pretpostavkom da oba izvođača svoju dionicu izvode zaista točno i precizno. Pregledom literature i analizom odabranih repertoarnih djela, pronađeni su primjeri u kojima je tehnika neslušanja partnera poželjnija od slušanja, čime je potvrđena njezina povremena primjenjivost, opravdanost i korisnost u praksi. Dakako, time nije umanjena važnosti slušanja te se ne potiče nepromišljeno sviranje nego osvještava povremeno nužna iznimka. Na tragu Katzovih uvjerenja (2009), i Smith (2015) smatra da savršena usklađenost izvođača sama po sebi ne jamči uspješnu izvedbu nego služi samo kao jedno od sredstava za postizanje željenih glazbenih ciljeva. Mnogi umjetnički suradnici pijanisti mogu se poistovjetiti s ovim izjavama jer su u svojoj praksi doživjeli situacije u kojima su u određenim dijelovima djela partnere savetovali da ih ne slušaju, kao što su i sami izabrali ne slušati partnere.⁸

U literaturi se osobito ističe značaj socijalnih vještina umjetničkog suradnika pijanista, što podrazumijeva ulijevanje povjerenja suizvođaču (Rose, 1981) i brigu o njegovim emocionalnim potrebama (Katz 2009) te onim fizičkim i psihološkim (Adler 1965) ili interpretativnim (Adami, 1952). Dakle, osim u glazbenoj suradnji, fleksibilnost je potrebna i u osobnoj suradnji i interakciji te verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji između pjevača ili instrumentalista i pijanista (Katz, 2009; Roussou, 2017). „Područje ljudskih odnosa ne može se dovoljno naglasiti. Beskrajno strpljenje i staloženost potrebni su u svakom trenutku i u svim situacijama” (Rose, 1981, str. 117), kao i ustrajnost, uravnotežena narav te sposobnost

⁸ Primjerice kraj prvog stavka (Mit Kraft) Sonate za trubu i klavir op. 137 Paula Hindemitha (1939).

diplomatskog kritiziranja. Umjetnički suradnik pijanist treba biti pouzdan i siguran, ali i pokazivati glazbenu osobnost i interpretativnu imaginaciju koja ga izdvaja kao umjetnika, a ne samo pomoćnika. Također, poželjno je da ima smisao za humor i sposobnost čvrstog postavljanja u poslovnim pitanjima, poput određivanja honorara (Rose, 1981).

U procesu klavirske umjetničke suradnje, društveno jedinstvene situacije koja podrazumijeva više od same glazbene suradnje, pijanistove međuljudske vještine u prvom redu ogledaju se pri odabiru suizvođača, a zatim i u učinkovitosti suradnje, ostvarivanju glazbene usklađenosti te uspjehu i kvaliteti glazbenih ishoda (Cota, 2019). Međutim, te se vještine ponekad zaboravljaju uzeti u obzir radi usredotočenosti na glazbene ciljeve. Nakon razmatranja o nužnosti, postojanju i primjeni socijalnih vještina pijanista na više razina, Cota (2019) je kao dvije ključne komponente suradnje definirala aktivno slušanje i empatiju. Neki su autori (King i Roussou, 2017) empatiju umjetničkih suradnika pijanista definirali prema odnosu sa suizvođačem (razumijevanje i osjetljivost na glazbene i emocionalne osjećaje partnera), postupcima prema partneru (fleksibilnost i spremnost na kompromise), karakternim osobinama (prijateljsko raspoloženje, opuštenost i podrška) te radnom etosu izvođača (posvećenost zajedničkom glazbenom cilju). Pronađene su tri funkcije empatije u odnosu dvaju izvođača: suočavanje s interpersonalnom dinamikom (uključujući verbalnu i neverbalnu komunikaciju), pružanje podrške (točnije, znati kada treba partneru pružiti direktnu podršku, a kada ga pustiti da sam riješi konflikt) i doživljavanje povezanosti (glazbene, emocionalne ili društvene). Pritom je primijećeno da je empatija prilično jednostrana: moralnu, glazbenu podršku i sigurnost više pružaju umjetnički suradnici pijanisti nego njihovi partneri (King i Roussou, 2017). Slično se pokazalo i u drugim istraživanjima: pjevači/instrumentalisti očekuju podršku, osobito na nastupu (Kiik-Salupere i Ross, 2011), a umjetnički suradnici pijanisti ju pružaju (Cota, 2019; Mravunac Fabijanić, 2021). Stoga se „’podrška’ može smatrati definirajućim elementom (...) okvira [profesionalne korepeticije]” (Roussou, 2017, str. 230). Iz te perspektive izraz korepetitor označava suštinu prakse, a ne inferiornost (Roussou, 2017).

2. 7. Umjetnički suradnici pijanisti kao izvođači

Izražajnost je jedan je od glavnih čimbenika koji karakterizira glazbenu izvedbu. Shvaćena je kao učinak različitih slušnih značajki izvedbe, poput tempa, glasnoće ili

fraziranja, te može biti različito percipirana među pojedincima, kulturama i/ili povijesnim razdobljima (Fabian i sur., 2014). Stoga su se dva istraživanja bavila upravo učinkom pijanistove interpretativne izražajnosti na percepciju slušatelja o sveukupnoj izražajnosti zajedničke izvedbe dvaju izvođača. U prvom (Sasanfar, 2012) to je učinjeno na način da su ispitanici procjenjivali kvalitetu snimljenih izvedbi pijanista i čelista ili pjevača, u kojima je za potrebe istraživanja samo umjetnički suradnik pijanist mijenjao svoj način izvođenja, sviravši auditivno ili vizualno izražajno ili neizražajno, dok su pjevač ili violinist dosljedno primjenjivali uobičajene razine izražajnosti. Više od polovice ispitanika izjavilo je da je pri slušanju svoju pažnju ravnomjerno rasporedilo između oba člana dua, a na njihovu procjenu kvalitete izvedbe neizostavno je utjecala međusobna suradnja izvođača. Generalno, bolje ocjene dobile su one izvedbe u kojima je percipirana viša razina pijanistove auditivne izražajnosti (u svim kombinacijama s vizualnom), ili viša razina vizualne izražajnosti (u svim kombinacijama sa slušnom). Ipak, razlike su uočene kod različitih grupa ispitanika: studenata instrumenta s tipkama, studenata pjevača ili instrumentalista te studenata neglazbenika, i to samo kod procjene utjecaja korepetitorove slušne izražajnosti, gdje su se odgovori neglazbenika razlikovali za više od dva boda na ljestvici od ocjena dvaju grupa glazbenika. Kod procjene vizualne izražajnosti odgovori svih grupa ispitanika bili su ujednačeni. U slijedećem, vrlo sličnom istraživanju (Geringer i Sasanfar, 2013), pijanist je mijenjao razinu izražajnosti (koristeći pedal i različitu dinamiku, artikulaciju i tempo u frazi) ili pak neizražajnosti (održavajući isti tempo, dinamiku i artikulaciju bez pedala), dok je pjevač ili violinist primjenjivao uobičajene razine izražajnosti. Rezultati ovih dvaju istraživanja pokazala su da slušatelji prepoznaju pijanistovu izražajnost te da ona utječe na sveukupnu izražajnost zajedničke izvedbe u duu. Iako je glazbena izražajnost „solista” procijenjena najvažnijom (Sasanfar, 2012), u sveukupnoj izvedbi ona nije bila jedina važna. Tako su oba istraživanja empirijski potvrdila koliko su u zajedničkoj izvedbi korepetitori „neopisivo važni” (Moore, 1955), odnosno ono što umjetnički suradnici pijanisti već godinama ističu.

Pijanistova izražajnost u suradnji s pjevačima istražena je i iz jazz perspektive. Želeći provjeriti primjenjuju li jazz pijanisti iste izvedbene prakse koje primjenjuju klasični pijanisti, Morgenroth (2015) je proučavao „ekspresivni mikrotajming” u izvedbi. Rezultati analize transkribiranih grafičkih prikaza sadržaja zvučne datoteke različitih snimljenih izvedbi četiriju pjesama (jedne klasične Schubertove solo pjesme i tri jazz balade) pokazali su da i klasični i

jazz pijanisti primjenjuju rubato teksturu, ovisno o tekstu pjesme. Budući da je literatura o suradnji jazz pijanista i vokala još oskudnija nego o klasičnoj suradnji, osvještavanje klasičnih tehnika i vještina potrebnih za izvrsnost može mladim jazz pijanistima pomoći u poboljšavanju muzikalnosti, odnosa s pjevačima i postizanju uvjerljivih umjetničkih i glazbenih rezultata. Međutim, iako se u Morgenrothovom (2015) radu upravo rubato smatra važnim izražajnim sredstvom, važno je naglasiti da se s takvim slobodnim izrazom ne treba pretjerivati jer ga publika različitih profila različito percipira: iskusni glazbenici slobodnije izvedbe smatraju muzikalnijima i izražajnijima nego slušatelji bez formalnog glazbenog obrazovanja (Sasanfar, 2012).

Usklađena izvedba podrazumijeva različite vrste komunikacije izvođača. Stoga su istraživani znakovi izvedbe (performance cues [PC]) (Ginsborg i sur., 2013; Lisboa i sur., 2013), odnosno mentalni orijentiri koje članovi dua dogovaraju na probama i primjenjuju u izvedbi, a koji omogućuju usredotočivanje na važne aspekte u određenom trenutku i fleksibilnost pri suočavanju sa zahtjevima različitih izvedbi. Individualni znakovi podrazumijevaju osobne znakove neovisne o suizvođaču, odnosno glazbene aspekte: osnovne, interpretativne, ekspresivne i strukturalne, a zajednički znakovi usmjeravaju pozornost na međusobnu koordinaciju. Ispitana je podudarnost individualnih i zajedničkih znakova članica dua, čelistice i pijanistice, te njihova stabilnost u različitim izvedbama istog djela u razmaku od osam dana (Lisboa i sur., 2013). Rezultati su pokazali da izvođači na probama dogovaraju veliki broj znakova, ali njihova primjena na nastupu nije stabilna. Iako je podudaranje znakova i njihova stabilnost u dvjema izvedbama bilo daleko iznad razine slučajnosti, više se znakova razlikovalo nego što je ostalo isto kao na probama. Čini se da su varijacije u primjeni znakova u različitim izvedbama normalna pojava te da se znakovi mijenjaju kao odgovor na trenutne uvjete, što omogućava fleksibilnost u izvedbi. U sličnom istraživanju (Ginsborg i sur., 2013) cilj je bio identificirati ulogu različitih pripremljenih i spontanijih znakova koji mogu pomoći pjevačici u izvođenju djela napamet, po sjećanju, 17 mjeseci nakon prethodne izvedbe. Pokazalo se da, iako individualni znakovi predstavljaju ključno obilježje mentalnog predstavljanja djela, za prisjećanje glazbenika, u ovom slučaju pjevača, neprocjenjivi su upravo vanjski znakovi, podjednako oni proizašli iz klavirske dionice kao i pijanistovi znakovi.

Istraživana je zanesenost na nastupu umjetničkog suradnika pijanista u duu, iz vlastite, osobno uključene perspektive, primjenom autoetnografskog pristupa, odnosno autobiografske studije slučaja (Brown, 2011). Analizom osobnih bilješki iz dnevnika, koncertnih i kazališnih programa, novinskih isječaka, audio i video snimaka te stručnih razgovora s partnerima identificirani su podaci pomoću kojih je razvijena konceptualna mapa teorije za razumijevanje vlastitih iskustava zanesenosti u zajedničkom nastupu. Pokazalo se da klavirska umjetnička suradnja, koja zahtijeva važne pijanističke vještine, koncentraciju i pažnju, s jasno definiranim ciljevima i trenutnim povratnim informacijama, može olakšati pojavu zanesenosti na nastupu.

Kako bi proširila svoju stručnu i umjetničku djelatnost te pridonijela promicanju ideje da su umjetnički suradnici pijanisti ravnopravni partneri pjevaču, kao i osporavanju predrasuda da su oni drugorazredni pijanisti, Wildschütz (2018) je osmislila projekt i provela umjetničko istraživanje s fokusom na ulogu pijanista u izvedbi pjesama na rubu atonalnosti. Rad sa sedam različitih pjevačica i više od stotinu održanih proba rezultirao je trima koncertnim izvedbama. Primijenjene su sljedeće strategije učenja: proučavanje partitura i tekstova pjesama, vježbanje (samostalno i s pjevačicama), istraživanje glazbenih parametara (tona, dinamike, artikulacije, fraziranja, tempa), zatim istraživanje literature i zapisa autora i suvremenika o izvedbenoj praksi vremena u kojem su pjesme nastale te preslušavanje vlastitih i tuđih snimljenih materijala. U potrazi za većom fleksibilnosti, autorica je neprestano promišljala o svojoj ulozi u suradnji, kao i o umjetničkim idejama i njihovoj realizaciji. Slijedeći pravila umjetničkog istraživanja, kroz samorefleksiju je detaljno opisala proces nastajanja i prezentiranja izvedbe, stavivši fokus na to koliko svaki detalj učinjen na probi ili pozornici djeluje u formiranju slijedeće probe i izvedbe, kao i koliko je svijest o različitim izvedbama u različitim kontekstima važna. Također je promišljala koliko su uspješno izvođačice u izvedbi prenijele sve što su željele na publiku. Nametnuo se zaključak da je učinak izvedbe na publiku zaista nemoguće predvidjeti jer svaka osoba na koncert dolazi sa svojim očekivanjima i razmišljanjima. Također, pijanist (a i svaki drugi umjetnik) mora „neprestano preispitivati svoje sviranje, iznova se pitajući u svakoj suradnji teče li doista primanje i davanje” (Wildschütz, 2018, poglavlje *The Importance of Context: Finding My Role in the Lied Duo*) te da izvođenje glazbe na rubu tonalnosti ne zahtijeva osobito drugačije vještine s kojima se praktični umjetnički suradnik pijanist već nije ranije susreo. Kao

najvažniji doprinos svog rada Wildschütz vidi u poticanju umjetničkih suradnika pijanista na promišljanje o vlastitoj ulozi. Njezini opisi načina provođenja strogih kriterija umjetničkog istraživanja od procesa pripreme i izvedbe nisu napravili suhoparnu studiju nego su produbili autoričino shvaćanje glazbe, njezin odnos prema glazbi i s glazbom, a izvještaj sigurno doprinosi i znanosti i umjetnosti te može pomoći svim umjetničkim suradnicima pijanistima na umjetničkom putu.

U kontekstu klavirske umjetničke suradnje važno je osvijestiti da neizbježnost javne izvedbe koja slijedi nakon pripreme i uvježbavanja, pa čak i očekivanje takve visoko stresne situacije, kao i posljedično izlaganje procjeni javnosti, kod izvođača može izazvati napetost ili stres (Cota, 2019). Takav zahtjevan oblik zajedničkog rada od umjetničkog suradnika pijanista zahtijeva funkcioniranje „u širem glazbenom kontekstu”, što pijanisti često nemaju prilike naučiti tijekom obrazovanja nego tek kasnije, možda i u odrasloj životnoj dobi (Cota, 2019, str. 10). „Ironično je da proba dua zahtijeva tako visoku razinu suradnje da bi bila uspješna, ali u isto vrijeme, duh suradnje gotovo je uvijek izazvan neizbježnom formalnom izvedbom” (Cota, 2019, str. 10).

Slično, i Bindel (2013) je uočila da su radi užurbanog rasporeda, radnog opterećenja, potrebe brzog učenja i održavanja velikog repertoara te suočavanja s različitim okolnostima izvedbe, kao i mnogih sati koje glazbenici provedu u vježbanju (Lee i McNaughtan, 2017; Teasley i Buchanan, 2016), umjetnički suradnici pijanisti izrazito podložni stresu koji pridonosi nastanku ozljeda. Želeći im pružiti informacije o detaljnoj percepciji vlastitog tijela radi održavanja zdravlja i sprečavanja ozljeda, Bindel (2013) je disertaciju izradila na temelju koncepta Mapiranje tijela⁹. Razvijanje svjesnosti o tijelu i zdravom korištenju pokreta te pronalaženje prikladnih načina vježbanja može umjetničkim suradnicima pijanistima (i svim ostalim glazbenicima) pripomoći u izbjegavanju ozljeda, razvijanju umjetničke slobode te ostvarivanju najboljih tehničkih i umjetničkih rezultata. Tako Bindel (2013) preporučuje svakodnevno osmišljeno vježbanje koje podrazumijeva istezanje, pauze, postavljanje jasnih ciljeva i održavanje njegujućeg način razmišljanja.

⁹ Mapiranje tijela (eng. *Body Mapping*) je koncept unutar šireg područja Alexander tehnike kojeg su osmislili William i Barbara Conable (Conable i Conable, 1995).

2. 8. Klavirska umjetnička suradnja danas

U posljednje vrijeme sve je više blogova, članaka (Bratić, 2024; Buja, 2020; Kandell, 1983; Service, 2012; Thies, 2017, 2021; Wise, 2018) i web stranica (Doucet, 2020; Foley, 2005, 2007; Padworski, n.d.) koje se bave kompleksnostima posla umjetničkog suradnika pijanista, izazovima i zahtjevima u radu, savjetima ili pregledom karijernih mogućnosti. U intervjuu s Vignolesom, Maureen Buja (2020, sedmi odjeljak) istaknula je njegov stav da su upravo korepetitori na neki način svestraniji od solo pijanista. Prema njegovom mišljenju, svaki pijanist može biti solo pijanist, ali ne i korepetitor, između ostalog i radi toga što solo pijanisti slušaju samo sebe, dok korepetitori istovremeno slušaju i sebe i druge. Međutim, još uvijek postoje različiti stavovi o sudionicima izvedbe, od onog da imaju „zajedničku moć” do onog da su pijanisti podređeni „solistu” (Haddon, 2016, citirano u Roussou, 2017, str. 46), te je engleski novinar Tom Service (2012) duhovito i prilično kritički opisao korepetitore kao neopjevane heroje koji sjede „u sjeni velikih glasova i još većeg ega današnjih pjevača”, slično kao što je to Couperin (1716), prilično diskretnije, učinio ranije.

Ipak, uočen je pozitivan utjecaj učenja i angažiranja studenata pijanista u klavirskoj umjetničkoj suradnji na njihov sveukupni pijanistički razvoj (Haddon, 2016, citirano u Roussou, 2017). Prednosti zajedničkog muziciranja odnose se na osobni užitek, razvoj muzikalnosti i poboljšanje solo izvedbe pijanista, mogućnost sviranja različitog repertoara te općenito nastupanje s drugim glazbenicima i razvoj iskustva u javnoj izvedbi. Takvi stavovi, kao i sve veće mogućnosti razvoja karijere i zapošljavanja umjetničkih suradnika pijanista na tržištu (Haddon, 2016, citirano u Roussou, 2017; Yang, 2023) sve češće potiču interes mlađe generacije pijanista za specijaliziranje i istraživanje različitih aspekata klavirske umjetničke suradnje. Stoga se odlučuju za izlaganja na konferencijama te izradu diplomskih, magistarskih i doktorskih radova na tu temu, u svijetu (Gunders, 2018; Henning, 2023; Jordan Salingun, 2014; Melck, 2019; Montenegro, 2016; Savella, 2023) i u Hrvatskoj (Glibušić, 2018; Golubić, 2024; Mamić, 2024).

2. 9. Digitalno programiranje korepeticije

U današnje vrijeme javnosti je dostupan sve veći broj računalnih sustava, digitalnih alata i softvera za korepetiranje, čime je glazba postala dostupnija većoj populaciji

(Dannenberg i Raphael, 2006). Kao prednosti takvih rješenja navodi se općenita mogućnost sviranja s pratnjom u nedostatku raspoloživih kompetentnih pijanista, lakše balansiranje vremenom pri planiranju proba te smanjeno financijsko opterećenje za korisnika (Roussou, 2017). Tako instrumentalisti i pjevači mogu profitirati od korepeticije u digitalnom obliku, ostvariti sve potrebne preduvjete te se kvalitetno pripremiti i usavršiti tehničke segmente izvedbe: naučiti klavirsku dionicu i glazbeni slijed, „točne upade” te održavati stabilan tempo. Prednosti se odnose i na razvijanje svijesti o djelu u cjelini ili osjetljivost na specifične glazbene aspekte (Sasanfar, 2012). Digitalni sustavi u stanju su tehnički savršeno odsvirati i najvirtuoznije i najkompliciranije pasaže i složene ritmove (Dannenberg i Raphael, 2006) te rad uz program korisniku može pomoći u poboljšanju ritma i cjelokupne interpretacije (Ouren, 1997) i intonacije, kao i bržem učenju i razumijevanju glazbenog materijala te povećanju samopouzdanja u izvedbi (Tseng, 1996). Budući da računalni sustavi mogu vježbanje učiniti poučnijim i ugodnijim (Dannenberg i Raphael, 2006), korisnici mogu više vremena posvetiti vježbanju (Sasanfar, 2012), zahtjevno mjesto u partituri ponavljati nebrojeni broj puta, koji god im je potreban, što pogoduje održavanju ili povećanju motivacije za daljnji rad i boljoj pripremljenosti za nastup (Sasanfar, 2012). Temeljeno na rezultatima navedenih istraživanja, kao i onih koji su pokazali prednosti rada s korepetitorom uživo (Hamann i Banister, 1991; Sheldon, Reese i Grashel, 1999), Sasanfar (2012) zaključuje da studentima redovito vježbanje uz korepetitora uživo ili interaktivni digitalni program zaista može pomoći u procesu pripreme, učenja i stjecanja boljeg razumijevanja djela u cjelini te na taj način pridonijeti poboljšanju svih aspekata ukupne izvedbe.

Čini se da su sustavi funkcioniraju „prilično dobro kao umjetni korepetitor” (Jordanous i Smaill, 2009, str. 208), odnosno da su dobri za inicijalni rad i uvježbavanje kod kuće, osobito ako ne postoji mogućnost održavanja dovoljnog broja proba uživo s umjetničkim suradnikom pijanistom. Ipak, oni ne mogu konkurirati ljudskoj osobi, osobito u javnoj izvedbi, iz nekoliko razloga. Prvo, doživljaj glazbe pri glazbenoj izvedbi uživo i elektronskoj reprodukciji zvuka potpuno je različit (Xin, 2023). Drugo, digitalni alati i programi nemaju mogućnost interakcije i suradnje s korisnikom (Sheldon, Reese i Grashel, 1999; Roussou, 2017) nego

suprotno i glazbenom bontonu i zdravom razumu, solist mora pratiti pratnju. Iako MMO¹⁰ često predstavlja poželjnu alternativu situaciji bez ikakve pratnje, on je antiteza onome što bi idealno trebalo biti iskustvo stvaranja glazbe: pratnja bi trebala slijediti solista, a ne obrnuto. (Raphael, 2001, str. 487)

Nadalje, računalu nedostaje fleksibilnost, ekspresivnost i muzikalnost (Raphael, 2001) jer je nemoguće pronaći obrasce koje umjetnici primjenjuju ili definirati pravila koja bi mogla predvidjeti sve njihove izražajne nijanse u različitim izvedbama (Widmer, 2005). Svaka je izvedba drugačija te je među izvođačima potrebna suradnja u pravom smislu riječi. Čak i pri višekratnom ponavljanju i izrađivanju istog mjesta na probi, radi poboljšavanja zahtjevnog mjesta, a možda i upravo radi toga, potrebno je zadržati dozu fleksibilnosti i kreativnosti kod oba izvođača. Gotovo svi umjetnički suradnici pijanisti na probi su se susreli sa situacijom u kojoj je bilo očito da je pjevač svoju dionicu naučio slušajući snimku i kopirajući točno određene izražajne elemente, a ne čitajući partituru ili promišljajući o vlastitoj interpretaciji. Takav pristup može se usporediti s radom s računalom umjesto sa živom osobom, a najčešće vodi do uniformiranosti, nefleksibilnosti i nesklonosti prihvaćanju drugačijih interpretativnih izbora. Živa osoba, umjetnički suradnik pijanist, može primijeniti različite tehnike i strategije usklađivanja interpretacije, a računalo ne može. Prednost računala svakako je točnost, praćenje uputa skladatelja i vjernost partituri (Raphael, 2001), ali to samo po sebi ne čini umjetničku izvedbu (Wildschütz, 2018). U izvedbi je potrebno ostvariti balans između zadane partiture i prilagodbe njezine realizacije u stvarnom vremenu, koja zaista može biti sasvim nepredvidljiva (Roussou, 2017). Ukratko, i na probi i na nastupu, živi umjetnički suradnik pijanist, prisutan u trenutku, spreman reagirati i izvući najbolje moguće iz trenutne situacije (Bos i Pettis, 1949), nezamjenjiv je jer digitalni sustavi (još uvijek) ne mogu raditi ono što mogu umjetnički suradnici pijanisti. Nisu fleksibilni i osjetljivi te se ne mogu neprestano prilagođavati različitim kontekstima izvedbe (Wildschütz, 2018) ili različitim kombinacijama glazbenih, društvenih, komunikacijskih i percipivnih vještina (Roussou, 2017). Također, ne znaju kada treba pratiti, kada voditi, a kada ravnopravno sudjelovati u stvaranju najbolje

¹⁰ Music Minus One (MMO) je američka tvrtka za proizvodnju i snimanje glazbe, osnovana 1950. g., od 2016. g. u vlasništvu korporacije Hal Leonard (Hal Leonard, n.d.) koja je, baveći se izdavačkom djelatnosti i izradom aranžmana od 1947. g., utrla put novoj industriji. Pod vodstvom Keitha Mardaka od 1985. g. višestruko je povećana izdavačka produkcija tiskanih publikacija, kao i digitalnih alata i resursa namijenjenih glazbenim edukatorima ili učenicima: za učenje, aranžiranje, skladanje i izvedbu glazbe ili online obuku o glazbenoj tehnologiji. Do danas su snimljena mnoga reprezentativna djela klasične i jazz glazbe koja korisnik može slušati u cjelini, ili pak izostaviti jednu dionicu, koju zatim sam svira uz slušanje ostalih.

moguće zajedničke interpretacije (Estrin, 2010). Računala ne mogu odlučiti hoće li primijeniti metodu aktivnog slušanja ili pak tehniku ignoriranja partnera (Smith, 2015). Wildschütz (2018) je istaknula: „Svako glazbeno djelo oblikujem drugačije, a svako glazbeno djelo oblikuje mene kao izvođača” (poglavlje The Challenges of Schönberg's Musical Language), a slično bi se moglo reći i za suradnju: svaki umjetnik s kojim pijanist surađuje oblikuje njega i njegovu izvedbu koliko i obrnuto. Tako svako naučeno djelo, koje pri interpretaciji zahtijeva osobite vještine, tehnike i načine razmišljanja, istovremeno obogaćuje i upotpunjava iskustvo umjetničkog suradnika pijanista, kao i njegovo razumijevanje glazbe uopće (Wildschütz, 2018). Povezivanje novog materijala s prethodnim znanjima i iskustvima, ponekad i intuitivno (Witt, 2020), može umjetničkom suradniku pijanistu olakšati novo učenje i obogatiti svaku slijedeću izvedbu, što se ne može očekivati od softvera. I na probi i na javnom nastupu živi čovjek u trenutku reagira na promjene u sveukupnim umjetničkim aspektima javne izvedbe, pretpostavljajući ponašanja svog partnera, prateći njegove ideje ili nudeći svoje ad hoc. Nadalje, nezamjenjiva je njegova uloga pri reagiranju na tuđe ili svoje pogreške, osobito u nepredviđenim situacijama javne izvedbe. Tada je jedna od važnih uloga i odgovornosti umjetničkog suradnika pijanista pomoći partneru da se izvedba nastavi (Smith, 2015) i povрати glazbeni slijed. Računalo to ne može učiniti, kao što ne može niti reagirati na memorijske pogreške, puknute žice ili zaboravljene riječi.

Ne možemo predvidjeti što nam nosi budućnost. Možda će u godinama koje dolaze umjetna inteligencija biti u stanju obavljati sve složene umjetničke i društvene uloge umjetničkog suradnika pijanista. Stoga za buduća istraživanja ostaje otvoreno pitanje je li zato budućnost umjetničkog suradnika pijanista, ili uostalom glazbenika kakvog danas poznajemo, sjajna ili se treba brinuti za opstanak svoje profesije.

2. 10. Umjetnički suradnici pijanisti kao pedagozi

Značajna je uloga umjetničkih suradnika pijanista u obrazovanju mladih instrumentalista i pjevača (Kiik-Salupere i Ross, 2011; Lippmann, 1979; Mičija Palić, 2013a; Rose, 1981). Pri istraživanju klavirske umjetničke suradnje u kontekstu poučavajuće umjetnosti (eng. *teaching artistry*) „koje je i umjetničke i pedagoške prirode” (Witt, 2020, str. vii), umjetnički suradnici pijanisti prikazani su kao olakšavatelji koji jednako uživaju u vlastitom kreativnom procesu i u vođenju drugih kroz proces. To znači da su odlučili jednaki

prioritet dati i umjetničkom i pedagoškom aspektu svoje karijere te nisu fokusirani samo na tehničke vještine pjevača ili instrumentalista nego na širu sliku u kojoj umjetnost stavljaju na prvo mjesto. Na nastavi su im potrebne izvođačke i umjetničke kompetencije (sposobnost prilagodbe tempa, lijepo izvođenje melodije i fraze te glazbena angažiranost i muzikalnost), komunikacijske i pedagoške kompetencije (signali, pogledi i zajednička disanja kao oblici neverbalne komunikacije), olakšavateljske kompetencije (psihička stabilnost, osobni, ljudski, prijateljski pristup i primjereno postupanje u trenucima neposredno prije izlaska na pozornicu) te refleksivno praktičarske kompetencije: spretnost, brzina, fleksibilnost, snalažljivost i brzo reagiranje (Mravunac Fabijanić, 2024a), kao i dobra profesionalna priprema i podrška (Kiik Salupere i Ross, 2011). Također, autori preporučuju rad na sebi (Kiik Salupere i Ross, 2011) te užu specijalizacija i cjeloživotno obrazovanje (Mičija Palić, 2016).

Održavanje dobrih, srdačnih i poticajnih odnosa s učenicima, studentima i kolegama pogoduje razvoju socijalnih vještina te povećanju osobnih, odgojnih, glazbenih i umjetničkih potencijala (Lee, 2016), a dobra suradnja u zajedničkoj izvedbi učenicima/studentima pomaže pri formiranju profesionalnog i glazbenog identiteta (Mravunac Fabijanić, 2021). Prema izjavama hrvatskih sudionika istraživanja, umjetnički suradnik pijanist treba biti „osoba od povjerenja”, „izvrstan instrumentalist, muzički angažiran, izuzetni muzičar, profesionalac” koji mlade glazbenike može potaknuti na daljnje umjetničko izražavanje (Mravunac Fabijanić, 2021, str. 25). Osjetljivost, taktičnost i fleksibilnost poželjne su osobine umjetničkog suradnika pijanista, ali ključne su društvena, fizička i glazbena komunikacija (Kubota, 2009).

Neki autori smatraju da je umjetnički suradnik pijanist jedna od najkompletnijih profesionalnih figura u glazbenom polju (Flocco, 2021), koji poput dirigenta primjenjuje svoje široko znanje o cjelini djela (Bos i Pettis, 1949). Stoga istovremeno treba biti samozatajni pijanist i pijanist u punom, solističkom smislu te neprimjetno upravljati izvedbom i usmjeravati suizvođača (Bos i Pettis, 1949). Zaključno, „ovo je impresivan popis” koji zasigurno podrazumijeva puno više od jednostavnog „sviranja pravih nota u pravo vrijeme” (Fong, 1997, str. 4).

2. 10. 1. Povijest pedagoškog djelovanja korepetitora u predtercijarnom glazbenom obrazovnom sustavu RH - primjer najstarije samostalne glazbene škole u Karlovcu

U 18. st. vidljivi su počeci organiziranog glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj. Slijedeći prosvjetiteljske ideje svog vremena, 1774. godine carica Marija Terezija donijela je zakon Opći školski red¹¹ koji predstavlja temelj sustava osnovnog školstva na prostoru Habsburške Monarhije, a zatim 1777. godine i Ratio Educationis¹² kojim je uređeno cjelokupno školstvo i sve tri razine obrazovanja (osnovno, srednje i visokoškolsko) u hrvatskim i ugarskim zemljama (Horbec i Švoger, 2010; Vuk, 2017). Škole su postale javne državne institucije umjesto, kao do tada, privilegij svećenstva, plemstva, gradova ili vojnih institucija (Ščedrov, 1994). U sustavu tadašnjih normalnih škola, na predmetu koji je predavao ravnatelj čak 11 sati tjedno odvijalo se pedagoško obrazovanje budućih učitelja (Horbec i Švoger, 2010). U okviru takvog osposobljavanja učenici su imali i obavezu glazbenu pouku te su morali naučiti pjevati i svirati orgulje (Ščedrov, 1994). Ubrzo nakon toga u Hrvatskoj dolazi do formiranja samostalnih glazbenih škola, od kojih se najstarijom smatra Glazbena škola Karlovac (Gradski glazbeni zavod ili Gradska glazbena škola), osnovana 1804. g. uredbom Kraljevskog namjesničkog vijeća br. 16192 (Ščedrov, 1994). Riječka glazbena škola osnovana je 1820. g., a s radom je započela 1821. g. Glazbene škole u Varaždinu i Zagrebu svoj nastanak mogu zahvaliti naporima članova Društva ljubitelja glazbe (nastalih 1827. g. u oba grada), koja su vrlo brzo potaknula osnivanje glazbenih škola, 1828. g. u Varaždinu te 1829. u Zagrebu. Što se tiče Osijeka, iako prvi pokušaj osnivanja glazbene škole datira iz 1821. g., namjere su realizirane kasnije te je Glazbena škola Društva prijatelja glazbe Kraljevskog i slobodnog grada Osijeka počela s radom 1831. g. i djelovala do 1839. g. Split je svoju Gradsku glazbenu školu dobio 1927. g.

Kako bi se dobio uvid u načine održavanja nastave korepeticije te rekonstruirao njezin razvoj kroz povijest, pregledani su povijesni dokumenti najstarije glazbene škole, koji se čuvaju u Državnom arhivu u Karlovcu. Iako prilično oskudni, barem iz perspektive

¹¹ Opći školski red - Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal, Haupt und Trivialschulen in sämtlichen k.k. Erbländern - Opća pravila za njemačke normalne, glavne i trivijalne škole u svim carskim i kraljevskim nasljednim zemljama (Horbec i Švoger, 2010; Vuk, 2017).

¹² Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas - Opći školski i obrazovni sustav za Ugarsko kraljevstvo i njemu pridružene zemlje (Horbec i Švoger, 2010; Vuk, 2017).

korepeticije, iz njih se doslovno ili između redaka mogu iščitati načini održavanja i evidentiranja nastave korepeticije i tadašnjih uobičajenih praksi.

S obzirom na to da je u počecima organiziranog glazbenog obrazovanja nastava u karlovačkoj glazbenoj školi bila orijentirana na obrazovanje i razvoj vještina učenika za sviranje u puhačkom orkestru, a ubrzo i onom mješovitom (Šćedrov, 1994), može se pretpostaviti da se nastava korepeticije nije održavala sustavno nego prema potrebi. Tome u prilog ide i činjenica da je klavir, kupljen za školu 1805. g., ubrzo posuđen „na potpuno neodređeno vrijeme”, kako je komentirao Franz Zihak, osnivač škole i njezin prvi glazbeni učitelj (Šćedrov, 1994, str. 60). Ipak, Zihak je, umjesto u školi, satove dirigiranja i pjevanja znao održavati i u svom domu pa je moguće da je takav kućni rad podrazumijevao i korepeticiju. Malo kasnije, podatak da je Oton Hauska, učitelj pjevanja, violine i puhačkih instrumenata, a od 1826. do 1868. g. i ravnatelj Glazbene škole, također bio i „izvrstan glasovirač i pratitelj solista” (Šćedrov, 1997, str. 62), ukazuje na mogućnost da je i on prema potrebi korepetirao. Tome u prilog govori i podatak da je 1826. g. gradskom poglavarstvu (Magistratu) upućen zahtjev za nabavku klavira i orgulja. Klavir je i nabavljen između 1830. i 1836. g. (Šćedrov, 1994) te se od tada održavala i nastava klavira. Iako ispitni programi iz 1836. g., koje spominje Šćedrov nisu pronađeni u karlovačkom arhivu te se više dokumenata pronalazi iz početka dvadesetog stoljeća, čini se da se po pitanju korepeticije nije došlo do značajnih promjena. Tako je Šćedrov (1994, str. 80) navela da je pjevačica Draga Hauptfeld, učenica karlovačke glazbene škole, „sama svirala klavirsku dionicu pri pjevanju”. Kasnije je Hauptfeld nastavila učenje u Zagrebu kod učitelja Ivana pl. Zajca, ravnatelja glazbene škole tj. Narodnog zemaljskog glazbenog zavoda u Zagrebu (danas Glazbena škola Vatroslava Lisinskog) od 1870. g. do umirovljenja 1908. godine. Šćedrov (1994, str. 80) je priložila sliku programa treće javne učeničke produkcije održane 31. svibnja 1906. g. u zagrebačkom Glazbenom zavodu (Slika C1), gdje se iz popisa izvedenih djela vidi da su određene skladbe učenice otpjevale uz klavir, ali ime pijanista nije navedeno niti u jednom slučaju. Moguće je da je klavir svirao upravo ravnatelj Zajc, koji je često „sam pratio učenike na nastupima” (Hrvatski glazbeni zavod, n.d., poglavlje Glazbena škola - konzervatorij). Zanimljivo je da je Zajc također radio i u riječkoj glazbenoj školi od 1855. do 1862. g.

Korepeticiju u praksi u karlovačkoj školi u slijedećim godinama dobro će prikazati raspored ispitne produkcije datuma 20. lipnja 1906. godine (Ščedrov, 1994, str. 84). Navedeno je da su učenici instrumenta svirali „uz pratnju glasovira” ili „uz glasovir”, ali ime glasovirača nije navedeno te se pretpostavlja da su to bili učenici (Slika C2). Slično, u programu produkcije iz 1911. g. vidljivo je da je dio programa izveden uz klavir, ali ime pijanista također nije navedeno (Ščedrov, 1994, str. 84) (Slika C3).

U Državnom arhivu u Karlovcu postoji dopis iz 1928. g. koji je prosvjetni inspektor poslao Gradskom poglavarstvu u Karlovcu (Prosvjetni inspektor, 1928). Od poglavarstva se tražilo dostavljanje podataka o postojanju ne samo organiziranog glazbenog obrazovanja nego i privatnog. Tako su ravnatelji, između ostalog, trebali dostaviti podatke o zaposlenim učiteljima i njihovim kvalifikacijama, ali i o učiteljima koji su održavali glazbenu nastavu privatno. Dopis u cijelosti prikazan je u Slici C4. Sve to trebalo je poslužiti procjeni glazbene djelatnosti na nivou države kako bi se ostvarila/zadržala potpora Ministarstva u ustanovama koje drže organiziranu glazbenu pouku, kao i spriječilo i sankcioniralo privatno poučavanje nekvalificiranih glazbenika (Savez muzičara u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, 1929). Ovaj dokument nalazi se u Slici C5. Slijedom navedenog dopisa, u arhivu je sačuvan popis učitelja koji su privatno održavali individualnu nastavu (Bach, 1929) (Slika C6), kao i pisma upućena Poglavarstvu u kojima su glazbenici opisali svoje kvalifikacije i vrstu poučavanja koje obavljaju, u glazbenoj školi ili privatno. U pismima se vidi da je korepeticija postojala, iako nije jasno u kojem obimu i na koji se način odvijala. Tako je učiteljica glasovira Ivica Serda, bez propisane kvalifikacije, koja je održavala nastavu privatno, napisala: „Korepeticiju u glasoviru davala sam besplatno mojim rođacima i poznatima” (Serda, 1929). Pismo u cijelosti nalazi se u Slici C7. I učiteljica Evelina pl. Varlandy (Varlandy, 1929) uputila je pismo Gradskom poglavarstvu u Karlovcu, u kojem piše: „Od godine 1919. djelujem kao učiteljica glasovira i solo pjevanja u Karlovcu na gradskom glazbenom zavodu do danas - gdje sam isto sudjelovala na koncertima javno kao pjevačica i kao pratnja na glasoviru, a isto tako i moje učenice” (Slika C8).

Korepeticiju su u to vrijeme obavljali i učenici klavira i učitelji. Tako su u rasporedu javne učeničke produkcije iz 1937. godine, sačuvanom u karlovačkom arhivu, (Gradski glazbeni zavod u Karlovcu, 1937) učenici i navedeni programu (Slika C9). Slična praksa

nastavila se i dalje te se u programu završne školske priredbe iz 1951. godine (Ščedrov, 1994, str. 104) može vidjeti da su učenike instrumentaliste korepetirali učenici, a učenicu pjevanja učiteljica, već spomenuta Evelina Varlandy (Slika C10). I na nastupu u 1973. g. (Ščedrov, 1994, str. 117) uz učenika violončela nastupila je učenica klavira. U slijedećem razdoblju situacija se promijenila, pretpostavlja se da je to bilo radi povećanog broja učenika, većeg broja ispita i nastupa te podizanja profesionalnih zahtjeva, te su u karlovačkoj glazbenoj školi sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća godina učenike instrumenta i pjevanja korepetirali prvenstveno učitelji klavira, a rjeđe učenici. Uvidom u arhiv Glazbene škole Karlovac, iz programa produkcije iz 1986. godine vidi se da su korepetirali i učitelji i učenici, a iz programu koncerta održanog 1988. godine povodom 184. godišnjice Muzičke škole u Karlovcu samo učitelji. Dugogodišnja pročelnica klavirskog odsjeka Ljiljana Borčić, zaposlena 1975. g., izjavila je da je u školi tada bila praksa da se učitelji klavira sami između sebe, interno, dogovaraju o korepeticiji, često i po privatnoj liniji, na temelju poznanstava, prijateljstava, ili prema potrebi (Lj. Borčić, osobna komunikacija, 18. prosinca, 2023). Spletom okolnosti ili namjerno, najčešća praksa bila je da mlađi učitelji klavira biraju/dobiju više korepeticije, a stariji više nastave klavira. U to vrijeme korepeticija nije postojala u zaduženju nego se podrazumijevalo da će ju učitelj klavira odraditi prema potrebi, a slična situacija bila je i u drugim hrvatskim glazbenim školama. U karlovačkog glazbenoj školi prvi natječaj za korepetitora službeno je objavljen tek 2007. godine, kada je on i zaposlen (Glazbena škola Karlovac, 2007), što se čini dosta kasno s obzirom na sve veću obavezu nastupanja i natjecanja, što će detaljnije biti razmotreno u potpoglavljima 2. 10. 3. 2. „Srednje glazbene škole” i 2. 11. 1. „Pedagoški i umjetnički aspekti nastave”.

Danas u glazbenim školama postoje različite prakse raspodjele te se omjer nastave klavira i korepeticije prilagođava zahtjevima. Ovisno o broju učenika, učitelji klavira održavaju manji ili veći broj sati nastave korepeticije. U mnogim manjim školama (ili samo osnovnim), učitelji u zaduženju imaju veći dio nastave klavira i samo pokoji sat korepeticije. Omjer nastave klavira i korepeticije može biti i ravnomjeran, a u nekim većim školama učitelji obavljaju isključivo nastavu korepeticije. U mnogim školama i učenike se potiče na suradnju s vršnjacima te neki od njih korepetiraju na nastupima, poput osječke glazbene škole (T. Ivanković, osobna komunikacija, 22. siječnja 2024).

2. 10. 2. Povijest pedagoškog djelovanja korepetitora u tercijarnom glazbenom obrazovnom sustavu RH

U počecima djelovanja Muzičke akademije u Zagrebu, nastale na temelju Hrvatskog zemaljskog glazbenog zavoda u Zagrebu, utemeljenog 1827. g., odnosno od 1916. g. Konzervatorija hrvatskog glazbenog zavoda, također je bilo uobičajeno da studenti i nastavnici klavira prate studente instrumentaliste i pjevače na produkcijama, ispitima, diplomama i ostalim nastupima (Kirchmayer Bilić, 2021). Slično kao i u glazbenim školama, i ovdje su ponekad pjevače pratili nastavnici pjevanja, ili studenti pjevanja sami. Takvu praksu bilo je moguće primjenjivati jer su pojedini pjevački pedagozi i studenti pjevanja prethodno pohađali, a neki i završili, studij klavira ili kompozicije. Na Akademiji su ispit iz klavirske pratnje polagali svi studenti klavira, ali i studenti ostalih postojećih programa, dakle gudačkih instrumenata, pjevanja i kompozicije. „Bilo je obavezno i polaganje ispita iz čitanja prima vista, kao i skladbe zadane 14 dana prije ispita. Ostali dio ispitnog programa činilo je izvođenje 3 – 5 od 10 - 15 prethodno pripremljenih skladbi” (Kirchmayer Bilić, 2021, str. 36).

Do svojevrsne profesionalizacije došlo je na poticaj Mladena Raukara koji je 1958. g. uputio molbu Muzičkoj akademiji da ga zaposle kao korepetitora (Kirchmayer Bilić, 2021). Tako su prvi korepetitori na akademiji (Mladen Raukar, Branko Sepčić i Valerija Mezdjić Paulus) honorarno radili od 1961. g., a 1962. g. objavljen je prvi natječaj za stručnog suradnika - korepetitora te su u stalni radni odnos zaposleni Mladen Raukar, Branko Sepčić i Zdravko Dušak, a Valerija Mezdjić Paulus je i dalje ostala kao vanjska suradnica. Upravo na poticaj tadašnjih stručnih suradnika - korepetitora, osobito Mladena Raukara, koji su isticali umjetničku komponentu svog posla koja, kako je vidljivo iz naziva radnog mjesta, nije uzeta u obzir, te činjenicu da do tada nije bilo moguće napredovanje u struci, naziv radnog mjesta promijenjen je 1974. g., od kada je glasio umjetnički suradnik korepetitor. Prva napredovanja uslijedila su 1978. g. u višeg umjetničkog suradnika i 1988. g. u samostalnog umjetničkog suradnika. Do nove izmjene naziva zvanja i radnih mjesta došlo je 1995. g. kada su, bez ikakvog savjetovanja s tadašnjim umjetničkim suradnicima te na njihovo „iznenađenje i zaprepaštenje” (Kirchmayer Bilić, 2021, str. 39), ona zakonski uređena kao korepetitor i viši korepetitor, a ukinut je treći stupanj napredovanja (Zakon o visokim učilištima, 1996). U tom je zakonu pisalo: „U visokim učilištima u kojima se glazba studira kao glavni predmet studija

nastavnici se biraju i u nastavna zvanja korepetitora i višeg korepetitora” (čl. 73.5), „U zvanje korepetitora može biti izabrana osoba s odgovarajućom visokom stručnom spremom, koja ima dokazanu umjetničku djelatnost i najmanje pet godina radnog iskustva u struci” (čl. 81.3) te „Korepetitor i viši korepetitor ustrojava i vodi vježbe, održava ispite i savjetuje, sudjeluje u stručnom i umjetničkom radu te radi i druge poslove utvrđene statutom visokog učilišta” (čl. 85.3). Iz ovakvih formulacija može se iščitati paradoks: iako se umjetnička djelatnost podrazumijeva i zahtijeva, ona nije regulirana u smislu da je radno mjesto postavljeno u umjetničko-nastavnu kategoriju nego u nastavnu. U slijedećoj izmjeni zakona (Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, 2003) korepetitori su i dalje svrstani u nastavna zvanja i odgovarajuća radna mjesta, ali su tada nazivi izmijenjeni u umjetnički suradnik i viši umjetnički suradnik (bez dodatka pijanist).

U slijedećem razdoblju angažirala se nova generacija umjetničkih suradnika pijanista s Muzičke akademije u Zagrebu i inicirala novu izmjenu zakona, kako bi potaknula izdvajanje njihovog radnog mjesta unutar nastavnih zvanja i radnih mjesta, kao i napredovanje u nekad postojeći treći stupanj. Proces je započeo 2004. godine, kada je Darko Domitrović upravi Muzičke akademije u Zagrebu poslao dopis u kojem je objasnio terminološku razliku pojmova korepetitor i umjetnički suradnik te opisao pedagoške i umjetničke aktivnosti koje umjetnički suradnici pijanisti obavljaju na nastavi korepeticije (Kirchmayer Bilić, 2021). Zatim su uslijedile različite aktivnosti, komunikacija i pregovori s nadležnim tijelima, donositeljima odluka i politika, kojima su detaljno obrazlagali svoju umjetničku djelatnost u okviru nastavne. Također su predvidjeli uvjete za napredovanje. Iako je Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (2017) omogućeno napredovanje u nekad postojeći treći stupanj, ovog puta nazvanog umjetnički savjetnik, tvorci nisu prepoznali njihovu posebnost i nisu formirali posebnu kategoriju. Predviđena kategorija umjetničkih suradnika nije se odnosila samo na pijaniste na muzičkim/umjetničkim akademijama nego i na mnoge druge umjetnike u različitim područjima djelovanja. Također, nije prihvaćen njihov prijedlog uvjeta za napredovanje. Uslijedila je najnovija promjena (Zakon o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti, 2022) te u trenutno važećem zakonu piše: „Nastavna radna mjesta u umjetničkom području od najnižeg prema višemu su korepetitor, viši korepetitor i korepetitor savjetnik te umjetnički suradnik, viši umjetnički suradnik i umjetnički savjetnik” (čl. 38.5). Međutim, hoće li se umjetnički suradnici (pijanisti)

zapošljavati kao korepetitori ili umjetnički suradnici ovisi o dugoročnoj strategiji ustanove, kao i volji i angažmanu čelnika jer će biti potrebno napraviti novu sistematizaciju radnih mjesta i urediti sve prateće dokumente. Dakle, umjetnički suradnici pijanisti se još uvijek, nakon više od 50 godina, nalaze u situaciji da trebaju objašnjavati i dokazivati svoju umjetničku djelatnost.

Kao što je vidljivo iz navedenog, izmjene naziva radnih mjesta i mogućnosti napredovanja u pravilu su dolazile nakon inicijative korepetitora / umjetničkih suradnika pijanista koji su uporno objašnjavali svoju pedagošku i umjetničku ulogu te izražavali nezadovoljstvo statusom: „Uvidom u dokumente i analizom promjena koje su se događale, provlači se jedna ideja. U svim se dopisima svih naraštaja umjetničkih suradnika očituje i ističe nezadovoljstvo statusom i diskriminirajućim odnosom prema tom zvanju” (Kirchmayer Bilić, 2021, str. 40). Nadalje, vidljivo je da postoji problem u komunikaciji između njih i donositelja odluka i politika. Iz nepoznatih razloga, njihova se objašnjenja već godinama ignoriraju, a nazivi radnih mjesta mijenjaju bez konzultacija. Na taj način umjetnički suradnici pijanisti ostaju u nastavnoj grupi radnih mjesta umjesto umjetničkoj, što izaziva osjećaj nevažnosti i nevidljivosti. Ipak, u sustavu hrvatskog glazbenog obrazovanja pijanisti zaposleni na radnom mjestu korepetitora ili umjetničkog suradnika igraju ključnu ulogu prenoseći mladim generacijama ljubav prema glazbi. Pomažu im u izgradnji odnosa s glazbom te usvajanju i usavršavanju vještina i znanja o glazbenoj teoriji i praksi. Time pridonose ne samo uživanju u glazbi nego i potencijalnom profesionalnom bavljenju njome.

Zaključno, nije iznenađujuće da se u glazbenim obrazovnim ustanovama još uvijek najčešće koristi izraz klavirska pratnja. Naime, u opisima slika učenika i učitelja osječke glazbene škole (Ban, 1996, str. 18, 82, 86, 87) navodi se upravo tako: „na klaviru prati” ili „klavirska pratnja”. S obzirom na dugu povijest tih izraza i sporost promjena u hrvatskom glazbenom obrazovnom sustavu, čini se da će trebati još dosta godina kako bi se usvojili novi izrazi ili počela primjenjivati jednostavna praksa: da u programu piše samo Ime Prezime, klavir.

2. 10. 3. Definiranje korepeticije u suvremenom predtercijarnom glazbenom obrazovnom sustavu RH

Predmet korepeticija ili klavirska umjetnička suradnja u osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu glazbenog obrazovanja Republike Hrvatske ne postoji te se nastava korepeticije odvija u okviru glavnog predmeta (instrumenta/pjevanja), što je djelomično regulirano trenutno važećim nastavnim planovima i programima glavnih predmeta. Međutim, s obzirom na propisana nastavna opterećenja (npr. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006, 2008), velik je broj učenika s kojima korepetitori rade, osobito ako su kao korepetitori zaposleni na puno radno vrijeme. Nastava korepeticije u učionici odvija se na dva načina: u dijadi koja podrazumijeva učenika i umjetničkog suradnika pijanista / korepetitora, ili u trijadi koja podrazumijeva učenika, učitelja pjevanja/instrumenta i umjetničkog suradnika pijanista / korepetitora (Kiik-Salupere i Ross, 2011; Mravunac Fabijanić, 2021). Na nižim razinama glazbenog obrazovanja češće su trijade, a na višim razinama dijade. Javni nastup, naravno, uvijek se odvija u dijadi.

Prema određenjima predloženog NKUO (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017a) plan sati, sadržaji i odgojno-obrazovni ishodi umjetničkih predmeta u osnovnim i srednjim glazbenim školama trebali bi biti određeni predmetnim kurikulumima umjetničkih programa na nacionalnoj razini. Budući da sveobuhvatna kurikulumska reforma još uvijek traje i umjetničke škole čekaju svoj red za uređenje cijelog sustava kurikulumskih dokumenata, na snazi su nastavni planovi i programi (npr. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006, 2008). Oni sadržavaju opis odgojno-obrazovnog sustava u glazbenim školama, ciljeve, zadaće, način organizacije rada te prikaz predmeta i tjednih opterećenja, zatim manje ili više detaljan opis sadržaja rada s popisom literature, metodičkim objašnjenjima, minimalnim ishodima učenja te zahtjevima na ispitu za svaki predmet pojedinačno, prema razredima i/ili etapama.

2. 10. 3. 1. Osnovne glazbene škole

U planovima i programima za instrumentaliste u osnovnim glazbenim školama nastava korepeticije u velikoj mjeri nije izrijekom spomenuta te se njezino postojanje podrazumijeva, a u slučaju da jest spomenuta, nedostavno je i šturo opisana. Prvo spominjanje korepeticije u

Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006) možemo vidjeti u poglavlju 3. „Organizacija rada”. Navedeno je „Kako svi učenici imaju tijekom školske godine javne solističke nastupe, potrebna je i korepeticija (naznačena u planu osnovne glazbene škole)”. Tako je potreba za korepeticijom svedena samo na kontekst javnih nastupa, a broj sati određen opterećenjem korepetitora, a ne učenika: u jednom satu od 45 minuta tjedno 25 učenika ima korepeticiju (Tablica D1). U praksi to znači da učenik osnovne glazbene škole tjedno ima pravo na manje od dvije minute korepeticije, što na godišnjoj razini od 35 nastavnih tjedana iznosi 1,4 sat. U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu Funkcionalne muzičke pedagogije (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006) korepeticija uopće nije navedena (Tablice D2, D3, D4, D6) te se komentar pojavljuje tek u dopunama Nastavnog plana i programa Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za osnovnu školu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018a) (Tablica D5). Ovdje je drugačije regulirano i nastavno opterećenje: u dva sata od 45 minuta 30 učenika ima korepeticiju. Dakle, učenik osnovne škole FMP tjedno ima pravo na tri minute nastave korepeticije, što godišnje iznosi 2,33 sata.

Tamo gdje postojanje potrebe za korepeticijom, a samim time i nastave korepeticije, nije navedeno, može se iščitati, kao prvo, iz popisa literature. Često je već iz naziva skladbe očito za koja je dva instrumenta ona napisana (npr. Sonata za klarinet i klavir) te se podrazumijeva da i u pripremi i izvedbi postoji potreba za pijanistom. Čak i ako u naslovu to nije vidljivo, pažljivi čitač (glazbenik) zna da se sonate i kompozicije manjeg opsega, često nazivane i skladbe ili komadi, uglavnom izvode u duu s klavirom. Također, koncerti za određeni instrument i orkestar izvode se javno, u kojem je slučaju potrebno da korepetitor partituru prilagodi javnoj izvedbi uz klavir, kao što je već spomenuto. Nadalje, veliki dio ishoda učenja odnosi se upravo na usklađivanje instrumenta/glasa s klavirom (intonacija, stilsko oblikovanje, dinamika, fraziranje itd). Također, s obzirom na to da je u propisanim ispitnim zahtjevima navedeno koje oblike glazbenog djela učenici moraju odsvirati na kraju određenog razreda/etape (koncerti, sonate) podrazumijeva se da se ta djela sviraju s klavirom.

Korepeticija je kod tambura (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006) opisana u posebnom poglavlju „Zadaci predmeta”, gdje je navedeno da „učenici tambure na individualnoj nastavi imaju po potrebi korepeticiju uz glasovir.” U istom dokumentu kod

violina u napomeni piše: „Veoma je važno ovdje uvođenje glazbene literature uz pratnju glasovira. Tada će opterećenje ‘vježbanja’ ustupiti u velikoj mjeri mjesto ‘radosti muziciranja’”, a kod viola gotovo identično: „Veoma je važno ovdje bogato uvođenje muzikalne literature uz pratnju glasovira. Tada će opterećenje ‘vježbanja’ ustupiti u velikoj mjeri mjesto ‘radosti muziciranja’” (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006, Napomena).

Isti dokument regulira i nastavni program u osnovnoj glazbenoj školi FMP, gdje je u poglavlju „Metodička objašnjenja” kod flauta, oboa, klarineta i truba korepeticija navedena u nekoj od vrlo sličnih formulacija: „Zadani program iz literature obvezno se izvodi uz pratnju klavira radi doživljaja harmonijskog zvuka”, „sviranje uz klavirsku pratnju (doživljaj harmonijskog zvuka)”, „muziciranje uz pratnju glasovira za potpuniji harmonijski doživljaj”, „sviranje uz klavirsku pratnju radi doživljaja harmonijskog zvuka” ili „svirati uz klavirsku pratnju radi doživljaja harmonijskog zvuka”. Iste formulacije kod fagota se nalaze u kasnijim dopunama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018a, poglavlje „Metodička objašnjenja”).

Analiza planova i programa za instrumentaliste u osnovnim glazbenim školama pokazala je da korepeticija nije navedena u svim dokumentima. U onima u kojima jest, najčešće su korišteni sljedeći opisi: „uz pratnju glasovira” (kod 16 instrumenata), „uz glasovirsku pratnju” (11 instrumenata), „uz pratnju” i „uz pratnju klavira” (8 instrumenata), „uz glasovir” (6) i s glasovirom (5). Detaljan popis svih formulacija korepeticije u osnovnoj školi nalazi se u Tablici E1.

2. 10. 3. 2. Srednje glazbene škole

I u planovima i programima instrumenata i pjevanja u srednjoj školi često nedostaje opis korepeticije, iako je situacija malo bolja nego u dokumentima osnovne škole. Ta činjenica može se povezati s nastavnim planom, odnosno predviđenim opterećenjima i satnicom nastave korepeticije koja je u srednjoj školi ipak malo veća te je predviđeno da učenici srednje glazbene škole imaju 30 ili 45 minuta korepeticije tjedno, ovisno o programu, razredu i glavnom predmetu struke odnosno instrumentu ili pjevanju (Tablice F1, F2, F3, F4 i F5). U Nastavnom planu i programu za srednju glazbenu školu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008, str. 10) navedena je gotovo identična formulacija potrebe za

korepeticijom kao i u osnovnoj školi: „Kako svi učenici imaju tijekom školske godine javne solističke nastupe, potrebna je i korepeticija (naznačena u planu srednje glazbene škole).”

Ovakav sustav regulacije nastave korepeticije i nastavnog opterećenja korepetitora nije u skladu sa suvremenim zahtjevima, čak i ako uzmemo u obzir samo navedeni kontekst javnih nastupa, kojih je iz godine u godinu sve više. Takvo povećanje, potaknuto zakonskim odredbama prema kojima je učenik „dužan sudjelovati u javnim aktivnostima u organizaciji škole u skladu s školskim kurikulumom” (Zakon o umjetničkom obrazovanju, 2011, čl. 11), potiče se „izlazak iz učionice i nastavak odgojno-obrazovnog procesa u kulturnoj ustanovi lokalne i šire zajednice (muzej, izložbeni prostor, koncertna dvorana, kazalište i drugo)” (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017a, str. 13). U praksi to znači da učenici često nastupaju izvan škole. Pridodamo li tim nastupima natjecanja te školske nastupe, produkcije, ispite i audicije, broj ukupnih nastupa drastično se povećava. Naravno, u javnim nastupima učenika, shvaćenima kao dio obrazovnog procesa (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017a), aktivno sudjeluje i korepetitor. Iz sličnog razloga Koludrović i Rajić (2021, str. 12) preporučuju da sudjelovanje u aktivnostima školskog kurikuluma bude priznato učiteljima i učenicima u cjelokupnom nastavnom opterećenju, za što se zalažu i korepetitori. Doduše, NKUO (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017a, str. 17) predlaže da se školskim kurikulumom određuje godišnje opterećenje učenika „umjetničkim projektima i izvanučioničkom nastavom”, različitim oblicima umjetničke prakse ili pak umjetničkom javnom djelatnošću škole i suradnjom s drugim odgojno-obrazovnim i kulturnim ustanovama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017a, str. 21). Međutim, kurikulumom nije predviđeno i ne primjenjuje se u praksi da takve aktivnosti budu priznate i učiteljima. Također, ne zaboravimo činjenicu da se učenici za svaki nastup, ispit, natjecanje ili koncert u školi ili zajednici trebaju pripremiti na nastavi korepeticije te je evidentno da korepetitor u radu s učenicima provede puno više minuta nego što je propisano (Mičija Palić, 2013b).

Potrebno je osvrnuti se na načine opisivanja korepeticije u srednjoj glazbenoj školi, vrlo slične onima u osnovnoj. U programima srednjih glazbenih škola instrumenata (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017b; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018b) korepeticija je najčešće definirana sljedećim navodima: „uz pratnju glasovira” (kod 19 instrumenata), „uz glasovirsku pratnju” (9

instrumenata), „uz pratnju” (5) te „s pratnjom” (4). Detaljne formulacije potrebe za korepeticijom (ili njihov izostanak) kod instrumentalista nalaze se u Tablici E2.

Kod pjevača je u Nastavnom planu i programu za srednju glazbenu školu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008, str. 185) korepeticija opisana u poglavlju „Korepeticija”, gdje piše: „Nastava korepeticije odvija se tijekom čitavog studija pjevanja prema izboru gradiva i uputama nastavnika pjevanja, a organizira se dogovorno između nastavnika pjevanja i korepetitora.” Dio rečenice „prema (...) uputama nastavnika pjevanja” svakako je potrebno prokomentirati jer on odražava stav i pristup prema korepeticiji i korepetitorima, još uvijek prisutan u Hrvatskoj, kao o manje važnim umjetnicima/pedagozima koji služe kao „servis” (Lee, 2009) nastavnicima glavnog predmeta. Više o tome bit će riječi u nastavku, u potpoglavlju 2. 10. 5. „Definiranje korepeticije u suvremenoj glazbenoj obrazovnoj vertikali RH”.

Iako je kod gudača prisutna formulacija „s pratnjom” i „uz pratnju”, u poglavlju „Korepeticija za gudače” (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008, str. 121) napokon je korepeticija konkretnije i definirana: „Razviti sposobnost zajedničkog muziciranja. Razviti sposobnost čiste intonacije i ritmičku sinhronost s pratnjom. Razviti sposobnost muziciranja uz pratnju. Razumjeti i glazbeno doživjeti djelo u izvornom obliku. Na javnom nastupu prezentirati djelo u izvornom obliku.” Također je pojašnjeno: „Literatura je usko povezana s programom koji učenik polazi tj. godinom učenja, s vrstom glazbala kao i izborom djela koja su pisana zajedno s glasovirom, kao cjelina za dotično glazbalo” te se, osim potrebe za korepeticijom na nastupu („Nastupi uz pratnju glasovira prema planu pojedinih godišta”) prvi puta spominje potreba za nastavom korepeticije u učionici: „Dva djela pisana uz glasovirsku pratnju svirati s glasovirom (ne samo na produkciji).”

U kasnijim nadopunama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017b, poglavlje Udaraljke, Nastavni program za prvi i drugi pripremni razred, peti odjeljak) kod udaraljkaša piše: „Preporučuje se što ranije početi razvijati sposobnost sviranja u malome udaraljkaškom ansamblu (duo ili trio) te, u skladu s mogućnostima škole, proširiti suradnju i na ostale instrumente u kombinaciji s udaraljka – klavir, gitara i dr.” Ova opaska ne čini se osobito smislenom što se tiče klavira, s obzirom na to da svi učenici imaju pravo na nastavu korepeticije, određenu nacionalnim planom i programom, a ne školskim kurikulumom, iako bi

se, naravno, onim školskim ili razlikovnim potrebne minute mogle nadodati. Kod roga (korno) u Nastavnom planu i programu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018b, poglavlje Metodička objašnjenja) piše: „učenike upućivati na dostupna natjecanja, proširivati mogućnosti zajedničkog muziciranja i javnih nastupa”. Iako u formulaciji nije navedena korepeticija, ona se podrazumijeva u svim navedenim aktivnostima. Kod tambura u istom dokumentu također stoji i „svirati uz klavirsku pratnju radi doživljaja harmonijskog zvuka” (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018b, poglavlje Ishodi učenja). Zaključno, u srednjim je školama, kao i u osnovnim, korepeticija najčešće izostavljena. Međutim, potreba za njezinim postojanjem očita je svim glazbenicima praktičarima i podrazumijeva se i tamo gdje nije navedena.

2. 10. 4. Definiranje korepeticije u suvremenom tercijarnom glazbenom obrazovnom sustavu RH

Što se tiče nastave korepeticije na muzičkim/umjetničkim akademijama, situacija je različita na različitim ustanovama i Sveučilištima. U Hrvatskoj postoje četiri muzičke ili umjetničke akademije: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku (Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku), Muzička akademija u Puli (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli), Muzička akademija Zagreb (Sveučilište u Zagrebu) i Umjetnička akademija u Splitu (Sveučilište u Splitu). Na većini akademija korepeticija postoji kao poseban kolegij, a tamo gdje ne postoji, slično kao i u planovima i programima za osnovnu i srednju školu, u elaboratima o studijskim programima instrumenta ili pjevanja nije adekvatno regulirana i podrazumijeva se.

2. 10. 4. 1. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku

Prema Izvodu iz studijskog programa Preddiplomski sveučilišni studij Pjevanje (Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2020c) i Izvodu iz studijskog programa Diplomski studij Pjevanje - smjer solistički (Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2020a), postoji predmet pod nazivom „Korepeticija” čiji je nositelj korepetitor, odnosno umjetnički suradnik. Regulirano je da studenti imaju 15 sati vježbi po semestru, odnosno 30 u akademskoj godini na preddiplomskom studiju i 30 sati vježbi po semestru, ili 60 u godini, na diplomskom studiju. Međutim, s obzirom na sljedeće rečenice „Priprema studenta za

kvalitetan rad s profesorom pjevanja. Pripreme studenta za javne nastupe. Pripreme programa kolokvija i ispita” (Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2020a, str. 10, 11; 2020c, str. 135), vidljivo je da elaborat nije pisan iz pozicije umjetničkog suradnika pijanista. Kao i u pjevačkom Nastavnom planu i programu za srednju glazbenu školu (2008, str. 185), iz prve navedene rečenice vidljivo je da je elaborat pisan iz pozicije nastavnika glavnog predmeta, odnosno pjevača, te da se smatra da korepeticija u nastavi ima pomoćnu funkciju. Druge dvije rečenice odnose se na rad u učionici, slično kao i u nastavku, gdje je korepeticija malo bolje pojašnjena: „1. Pripremiti i uvježbati program uz pratnju klavira”, ali i na nastup: „2. Reproducirati program na javnoj izvedbi” (Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2020a, str. 10, 11; 2020c, str. 135, 136). Pri tome su u elaboratu diplomskog studija dodani i detalji o javnoj izvedbi: „Reproducirati program na javnoj izvedbi (kolokvij, ispit, koncert, diplomski ispit)”. Također, u oba elaborata u odjeljku 1.4. Sadržaj predmeta piše „Uvježbavanje zadane pjevačke literature. Pažnja je usmjerena na ispravljanje grešaka melodijske linije na pjevanje u ritmu, tempu i taktu. Posebna pažnja usmjerena je na dikciju” (Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2020a, str. 10, 12; 2020c, str. 135, 136).

Uvidom u Izvod iz studijskog programa Preddiplomski sveučilišni studij Žičani instrumenti (Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2021) i Izvod iz studijskog programa Diplomski sveučilišni studij Tamburaško umijeće (Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2020b) kod tambura korepeticija ne postoji kao predmet, ali se iz sadržaja predmeta, obaveza studenata: „Redovito pohađanje nastave, samostalno vježbanje, polaganje kolokvija i godišnjeg ispita, javni nastupi, praćenje seminara gostujućih profesora” (Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2021, str. 80, 82) i zadane literature u studijskom programu tambura vidi da je ona potrebna. Nadalje, u navodima u elaboratu diplomskog studija (Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2020b, str. 101, 103), poput: „Po završetku kolegija student će: 1. svirački interpretirati reprezentativan repertoar za brač ili bisernicu, (...) 3. kombinirati sva postojeća glazbena znanja u svrhu vrhunske interpretacije”, „Obavezni sadržaj obuhvaća skladbe kojima se studenta osposobljuje za izvođenje završnog ispita” (str. 101, 103) te „Redovito pohađanje nastave, samostalno vježbanje, polaganje ispita, javni nastupi i sudjelovanje na natjecanjima” (str. 101), jasno je da je za interpretaciju reprezentativnog repertoara i kombiniranje glazbenih znanja u svrhu vrhunske interpretacije na javnim nastupima i ispitima potrebna suradnja s pijanistom.

2. 10. 4. 2. Muzička akademija u Puli

Na Muzičkoj akademiji u Puli ne postoje studiji instrumenata koji redovito surađuju s umjetničkim suradnikom pijanistom nego samo studij pjevanja, na kojem postoji poseban predmet „Korepeticija”. U Studijskom programu Prijediplomski sveučilišni studij Solo pjevanje (Muzička akademija u Puli, n.d.-c) te u diplomskom programu (Muzička akademija u Puli, n.d.-b) umjetnički suradnici su navedeni kao izvođači koji izvode vježbe u praktikumu i auditorne vježbe. Broj sati korepeticije različit je, kao i njihova raspodjela, ovisno o godini studiranja. Na prvoj godini prijediplomskog studija studenti imaju 15 sati predavanja i 8 sati vježbi u praktikumu, ukupno 23 po semestru, na drugoj godini, gotovo isto, 15 sati predavanja i 8 sati auditornih vježbi, ukupno 23 po semestru. Na trećoj i četvrtoj godini dodijeljeno im je 15 sati predavanja i 15 sati auditornih vježbi, ukupno 30 po semestru. Na diplomskom studiju koji traje dva semestra studenti imaju pravo na korepeticiju 15 sati predavanja i 15 sati auditornih vježbi po semestru. Također, u zadnjem semestru postoji poseban predmet Diplomski ispit, u kojem su iz nastavnika pjevanja i korepetitori izvođači predmeta koji nosi ukupno 140 sati seminara po semestru. Nije poznato koliko od toga pripada korepeticiji.

2. 10. 4. 3. Muzička akademija u Zagrebu

Na zagrebačkoj Muzičkoj akademiji od akademske godine 2020./21. umjetnički suradnici su nositelji kolegija „Korepeticija glavnog predmeta”, opisanog u Opisu izmjena i dopuna preddiplomskih, diplomskih i integriranih preddiplomskih i diplomskih studijskih programa (Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, 2020a, 2020b). Ako usporedimo sve studijske programe iz perspektive korepeticije na svim hrvatskim akademijama, bilo u okviru posebnog predmeta bilo u okviru instrumenta ili pjevanja, ovaj dokument sadržava najdetaljnije i najopširnije razrađen opis korepeticije. Broj sati nastave korepeticije za studente instrumentalnih studija (Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, 2020b, str. 7, 10, 14, 17, 21, 25 itd.) iznosi 15 sati seminara po semestru, odnosno 30 u akademskoj godini, a za studente pjevanja (Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, 2020a, str. 4, 8, 12, 16, 20) 20 ili 30 sati po semestru tj. 40 ili 60 sati godišnje, ovisno o godini studiranja. U rubrici 7. Komentari regulirani su načini i vrste izvođenja nastave: „Individualna nastava, javni nastupi. U predmet je uključen i rad umjetničkog suradnika na nastavi glavnog predmeta, u dogovoru s nastavnikom glavnog predmeta i prema potrebama godišnjeg programa” (Muzička akademija

Sveučilišta u Zagrebu, 2020a, str. 5, 10 itd.; 2020b, str. 8, 12 itd.). Tako je očito da se dio nastave odvija u dijadi u okviru nastave korepeticije, dio u trijadi u okviru nastave glavnog predmeta (instrumenta ili pjevanja), a dio na javnim nastupima (produkcijama, ispitima, audicijama itd.). Naravno, nastavnici su slobodni, u međusobnom dogovoru, organizirati nastavu na način na koji misle da je studentu najpotrebniji.

2. 10. 4. 4. Umjetnička akademija u Splitu

Na Umjetničkoj akademiji u Splitu ne postoji poseban kolegij te je nastava korepeticije regulirana na različite načine, ili nije uopće, elaboratima o studijskim programima pjevanja ili instrumenta. U Elaboratu o studijskom programu Preddiplomski sveučilišni studij Solo pjevanje (Umjetnička akademija u Splitu, 2014f) i Elaboratu o studijskom programu Diplomski sveučilišni studij Solo pjevanje (Umjetnička akademija u Splitu, 2014c) nije naveden na koji broj sati korepeticije studenti imaju pravo. Međutim, imaju 30 sati nastave glavnog predmeta u semestru, što znači 60 sati u akademskoj godini. Može se pretpostaviti da se, analogno ostalim elaboratima, pola od predviđene satnice nastave glavnog predmeta (30 sati godišnje) odvija u trijadi uz nastavu korepeticije, ili da se nastava korepeticije odvija samostalno u dijadi. Moguće je i da se izvodi projektno, prema potrebi, prije javnih nastupa i/ili ispita. Slično kao u planovima i programima osnovnih i srednjih glazbenih škola, njezino postojanje može se uočiti u različitim rubrikama, gdje piše: „Pohađanje nastave, rad na zadanoj literaturi, javni nastup” (Umjetnička akademija u Splitu, 2014f, Opis predmeta 1.1. Solo pjevanje 1, Obveze studenta), „Javni nastup” (Umjetnička akademija u Splitu, 2014f, Opis predmeta 1.1. Solo pjevanje, Ocjenjivanje i vrjednovanje rada studenata tijekom nastave i na završnom ispitu). U nastavku piše „7. Rad s korepetitorom na satu i samostalno”, 12. Nastup s klasom i 13., 14. i 15. „Priprema za ispit” (Umjetnička akademija u Splitu, 2014f, Opis predmeta 1.2. Solo pjevanje 2, Sadržaj predmeta detaljno razrađen prema satnici nastave). Iako u nastavku korepeticija nije navedena, ona se podrazumijeva: „Pohađanje nastave, rad na zadanoj literaturi, javni nastup” (Umjetnička akademija u Splitu, 2014f, Opis predmeta 1.2. Solo pjevanje 2, Obveze studenata).

U Elaboratu o studijskom programu Preddiplomski sveučilišni studij Gudački instrumenti: Violina, Viola, Violončelo (Umjetnička akademija u Splitu, 2014d), Elaboratu o studijskom programu Diplomski sveučilišni studij Gudački instrumenti: Violina, Viola,

Violončelo (Umjetnička akademija u Splitu, 2014a) te u izmjenama Elaborata o studijskom programu Preddiplomski sveučilišni studij Gudački instrumenti: Violina, Viola, Violončelo (Umjetnička akademija u Splitu, 2023) korepetitori su navedeni kao suradnici na glavnom predmetu. Zatim je u rubrici Sadržaj predmeta detaljno razrađen prema satnici nastave opisan način realizacije nastave i broj sati: „U predmet je uključen rad sa umjetničkim suradnikom od 1 sata korepeticije tjedno koji se tijekom semestra odvija kombinirano: u sklopu nastave glavnog predmeta i kao samostalan rad umjetničkog suradnika i studenta”. Dakle, iz ove rečenice može se zaključiti godišnji broj sati (30), a naznačen je i rad u dijadi i trijadi.

Kod duhačkih instrumenata situacija je prilično raznolika. U Elaboratu o studijskom programu Preddiplomski sveučilišni studij Puhački instrumenti: klarinet, flauta, saksofon, (Umjetnička akademija u Splitu, 2014e) kod klarineta su korepetitori navedeni kao suradnici na predmetu, ali nigdje u nastavku nije opisan niti način izvođenja nastave korepeticije niti broj sati. Potreba za korepeticijom može se samo posredno iščitati jer studenti trebaju izvoditi sonate i koncerte (rubrika Sadržaj predmeta detaljno razrađen prema satnici nastave) i „pokazati stečeno znanje na kolokvijima i ispitima” (rubrika Obveze studenata). Također, definiran je program kolokvija i ispita (rubrika Ocjenjivanje i vrjednovanje rada studenata tijekom nastave i na završnom ispitu) te je važno spomenuti da je za izvedbu ispita potreban i angažman korepetitora.

Istim elaboratom kod flauta su korepetitori navedeni kao suradnici na predmetu, a korepeticija djelomično regulirana na neujednačene načine. Formulacija: „Svladana djela izvode se uz pratnju glasovira ili orkestra. Zaduženi profesor korepetitor samostalno vježba sa studentom jedan sat tjedno” navedena je u različitim poglavljima (Flauta 3, 4 i 5 rubrika Ciljevi predmeta, Flauta 6 i 7 rubrika Ocjenjivanje i vrjednovanje rada studenata tijekom nastave i na završnom ispitu, Flauta 8 rubrika Načini praćenja kvalitete koji osiguravaju stjecanje utvrđenih ishoda učenja). Osim iz literature, potreba za korepeticijom može se iščitati i u sljedećim navodima: „dva puta u semestru svirati na javnom nastupu” (rubrika Očekivani ishodi učenja na razini predmeta), „Pohađanje nastave, rad na zadanom programu, sviranje na javnim nastupima” (rubrika Obveze studenta). Kod saksofona nema navedenih korepetitora kao suradnika na predmetu i nema podataka o korepeticiji, osim posredno.

U Izmjenama i dopunama studijskog programa Preddiplomski sveučilišni studij Puhački instrumenti: Klarinet, Flauta, Saksofon (2022), slično kao i u elaboratu iz 2014. g., kod flauta je korepetitor naveden kao suradnik na predmetu, ali kod Flauta 1 i 2 nisu navedeni načini izvođenja nastave korepeticije niti predviđen broj sati. Slično kao i u ostalim elaboratima, s obzirom na definirane obaveze studenata tijekom godine i na ispitu, vidljivo je da se program mora izvoditi uz klavir te se nastava korepeticije podrazumijeva i u učionici i na javnom nastupu. Tek je kod Flauta 3-8 u različitim rubrikama navedeno: „Svladana djela izvode se uz pratnju glasovira ili orkestra. Zaduženi profesor korepetitor samostalno vježba sa studentom jedan sat tjedno”, čime su djelomično regulirani načini izvođenja nastave. Tako je jasno da se nastava korepeticije odvija samostalno, znači u dijadi, a ne u okviru glavnog predmeta, u trijadi.

U Elaboratu o studijskom programu Diplomski sveučilišni studij Puhački instrumenti: Klarinet, Flauta, Saksofon (Umjetnička akademija u Splitu, 2014b) kod svih instrumenata korepetitor je naveden kao suradnik na predmetu, ostalih podataka nema. To je osobito nepovoljno, s obzirom na činjenicu da se diplomski ispit mora obaviti, a nigdje nema riječi o korepeticiji.

2. 10. 5. Definiranje korepeticije u suvremenoj glazbenoj obrazovnoj vertikali RH

U nastavnim planovima i programima za instrumentaliste i pjevače u osnovnim i srednjim glazbenim školama te studijskim programima za instrumentaliste i pjevače na muzičkim/umjetničkim akademijama, u slučajevima kada poseban predmet Korepeticija ne postoji, utvrđeno je postojanje nastave korepeticije. Ipak, u dokumentima ona nije adekvatno regulirana te navedeni zastarjeli načini opisivanja („uz pratnju”, „s pratnjom”) ne prezentiraju realno ulogu korepetitora i njihov posao u svim aspektima nastave korepeticije i razvoju mladog glazbenika. Također, predviđeni nastavni planovi s propisanim opterećenjem učenika nastavom korepeticije u osnovnim glazbenim školama (koja uključuje nastavu i nastup) ne prate postavljene zahtjeve i potrebe modernog sustava glazbenog obrazovanja, što se osobito odnosi na preporuku povećanog opterećenja nastupima (Zakon o umjetničkom obrazovanju, 2011). Ni na akademijama opterećenje nastavom korepeticije nije puno uređenije ili reguliranije elaboratima o studijskim programima instrumenata i pjevanja te ponekad nije jasno na koji način se nastava korepeticije održava, koliki je tjedni/godišnji broj sati ili koje

aspekte nastave ona obuhvaća. Nadalje, primjetan je stav tvoraca postojećih dokumenata o podređenoj ulozi korepeticije i korepetitora u glazbenom obrazovanju, koji se prenosi na učenike i studente i poučava ih slično. Osobito je to vidljivo u pjevačkim dokumentima (Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2020c; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008). Takvo stanje nije začuđujuće, s obzirom na činjenicu da su, uz iznimke (Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, 2020a, 2020b), programi i elaborati uglavnom izrađivani iz perspektive nastavnika glavnog predmeta, najčešće bez konzultiranja s korepetitorima / umjetničkim suradnicima pijanistima. Na onim akademijama na kojima poseban predmet Korepeticija postoji, kao i elaborat o studijskom programu, situacija je malo bolja, iako i dalje nije u svima detaljno opisano što ta nastava obuhvaća, na koji način se izvodi i u kojem opsegu. Tek u zagrebačkom elaboratu vidi se da je pisan iz perspektive umjetničkih suradnika pijanista te ne začuđuje činjenica da je upravo taj dokument najdetaljnije, najkonkretnije i najobuhvatnije izrađen. Stoga se prirodno nameće zaključak da bi na svim razinama glazbenog obrazovanja trebalo formirati novi predmet Korepeticija, Korepeticija glavnog predmeta, Klavirska umjetnička suradnja, ili nekog drugog pojmovno sličnog naziva, te oblikovati, urediti, uskladiti i modernizirati sve kurikulume, uz preporuku korištenja izraza „umjetnički suradnik pijanist” umjesto „korepetitor” te „klavirska umjetnička suradnja” umjesto „pratnja” (ili nekih drugih pojmovno sličnih izraza). Također, trebalo bi revidirati i prilagoditi postojeća opterećenja nastavom korepeticije i povećati broj sati u glazbenim školama, a na svim akademijama definirati i ažurirati broj sati.

2. 11. Usklađivanje pedagoške i umjetničke komponente u nastavi korepeticije

Kao što je već više puta spomenuto u svom radu, na nastavi korepeticije umjetnički suradnik pijanist istovremeno primjenjuje umjetničku i pedagošku komponentu (AEC, 2010; Mravunac Fabijanić, 2021; Witt, 2020), a posebnost posla odnosi se na višestruko balansiranje ulogama koje preuzima u različitim aspektima nastave te u suradnji i odnosima sa svim sudionicima nastavnog procesa. Međutim, hrvatski sustav ne prepoznaje takve različitosti, kao ni specifične radne zahtjeve i organizaciju posla. Slično je primijećeno i u sustavu sličnom hrvatskom, onom slovenskom (Babnik, 2024). Što to konkretno znači? Kako osvijestiti te posebnosti, zahtjeve i organizaciju? Radi dubljeg razumijevanja ovih pitanja potrebno je

detaljnije razmotriti različite aspekte nastave i odnose među sudionicima na nastavi korepeticije, čime će se osigurati bolje sagledavanje ovog područja.

2. 11. 1. Pedagoški i umjetnički aspekti nastave

Umjetnički suradnik pijanist, odnosno korepetitor, ima ključnu ulogu u nastavi korepeticije / klavirske umjetničke suradnje u kojoj treba usklađivati svoje umjetničko i pedagoško djelovanje. U skladu s time, mogu se promatrati različiti aspekti nastave koji se mogu podijeliti na dva vrlo općenita aspekta: nastavu u učionici, koja podrazumijeva aktivno slušanje učenika/studenta i analizu zajedničke izvedbe, traženje kreativnih mogućnosti izvedbe te poticanje samostalnosti učenika/studenta tijekom procesa ponavljanja, izvježbavanja i izrade (Wildschütz, 2018; Witt, 2020). Drugi aspekt uključuje scensku prisutnost: postupke i ponašanja vezana uz javni nastup (Roussou, 2017; Yang, 2023).

Konkretno, na nastavi u učionici umjetnički suradnik pijanist svira s učenicom/studentom, primjenjujući sve mogućnosti koje su mu na raspolaganju kako bi trenutnu i svaku buduću izvedbu učinio najljepšom i najboljom što može. Pritom aktivno sluša učenika/studenta istovremeno analizirajući njegovu (i svoju vlastitu) izvedbu te pamtí mjesta koja trebaju ponoviti i bolje izraditi kako bi se izvedba poboljšala. Nakon izvedbe učitelj umjetnički suradnik pijanist sve analizirano artikulira na učeniku/studentu prihvaljiv način, potiče ga na promišljanje o djelu u cjelini i o njegovim dijelovima te na povezivanje prethodno usvojenih znanja i vještina s novim zahtjevima, kao i na samostalno traženje kreativnih mogućnosti izrade i izvedbe, ovisno o dobi i razini obrazovanja. Zatim slijedi ponavljanje, izvježbavanje i daljnje izrađivanje.

Kada je djelo navježbano, umjetnički suradnik pijanist javno nastupa s učenicima/studentima, pri čemu njegova scenska prisutnost podrazumijeva prikladno ponašanje, držanje i odijevanje (Yang, 2023) neposredno prije, za vrijeme i nakon koncerta. Prije koncerta potrebno je u *štim-cimeru*¹³ osnažiti učenike/studente, pokušati smanjiti napetost i održati njihovu budnost i dobro raspoloženje. Tijekom koncerta na pozornici, scenska prisutnost u većoj mjeri podrazumijeva umjetničku komponentu, odnosno fleksibilnu i kreativnu izvedbu,

¹³ *Štim-cimer* (njem. Stimmzimmer) - soba za ugrijavanje za orkestralne glazbenike (TranslatorsCafe, n.d.). Izraz je uvriježen u hrvatskom jeziku i označava prostor u kojem se glazbenici pripremaju za nastup: ugađaju (*štimaju*) instrumente, presvlače se i mentalno se pripremaju za nastup. Obično se nalazi odmah uz dvoranu.

ali također i onu pedagošku koja se osobito očituje u neprimjetnom rješavanju mogućih problema, poput krivih upada, memorijskih grešaka i sl. Kao i mnogi umjetnički suradnici pijanisti, Wildschütz (2018) tvrdi da se izvedba u mnogočemu razlikuje od probe, a za postizanje uspješne izvedbe na nastupu neophodno je pronaći ravnotežu između razmišljanja i djelovanja, kao i distanciranosti i uključenosti umjetničkog suradnika pijanista. Nakon koncerta umjetnički suradnik pijanist može učeniku/studentu pružiti povratne informacije, ili ga utješiti u situacijama kada nije zadovoljan izvedbom ili nastup nije prošao kako je planirano. Scenska prisutnost također podrazumijeva i vještinu primjerene komunikacije s kolegama učiteljima glavnog predmeta, roditeljima i publikom.

U cijelom nastavnom procesu učitelj umjetnički suradnik pijanist uvažava individualne sposobnosti, trenutne mogućnosti, senzibilitet i interes svakog učenika/studenta, ali i tehničke, muzičke, umjetničke i interpretativne zakonitosti, slobode i zahtjeve pojedinog instrumenta, djela i/ili stila ili razine obrazovanja, kako bi zadovoljio njihove potrebe i stvorio zdravo okruženje za učenje, i u učionici i na nastupu. Pritom kao pedagog treba osvijestiti koliko su za dobru suradnju potrebne ne samo glazbene nego i socijalne vještine, strpljenje, komunikacija, fleksibilnost i svestranost (Witt, 2020), što je važno za uspješan rad s različitim osobnostima učenika i osobito studenata, kao gotovo profesionalaca. Upravo je za ostvarivanje dobre suradnje potrebna određena doza glazbene empatije kod oba partnera (Wildschütz, 2018), osobito na višim razinama obrazovanja. Nadalje, učitelj umjetnički suradnik također treba osvijestiti koliko na njegovu vlastitu interpretaciju djeluju različite osobnosti učenika/studenta, njihovi senzibiliteti, načini sviranja i pristupanja poslu (Wildschütz, 2018). Budući da izvođenje, pa i uvježbavanje svakog djela, čak i kada ga izvodi isti učenik/student na istom satu, predstavlja jedinstvenu i neponovljivu situaciju, ne postoji uniformirana uloga umjetničkog suradnika pijanista te on svoje vještine i kompetencije treba uravnotežiti i prilagoditi se svakom kontekstu (Wildschütz, 2018), pazeći na raznolike izazove. Umjetnički suradnici pijanisti na nastavi potrebe učenika/studenata stavljaju ispred svojih potreba te postoji opasnost da zaborave svoju osobnost (Witt, 2020) i postanu servis (Lee, 2009), protiv čega su se kroz povijest borili. Također, činjenica da na nastavi često veću pažnju posvećuju aktivnom slušanju učenika/studenta a manju vlastitoj izvedbi (Wildschütz, 2018) može pridonijeti razvijanju rutine i automatizma u sviranju te postoji opasnost zadovoljavanja nižom umjetničkom razinom. Umjetnički suradnici pijanisti tu mogućnost

trebaju osvijestiti, a zatim i djelovati suprotno, a autori preporučuju da pronađu nešto što im može pomoći u unošenju i održavanju „iskre i strasti” u poslu (Witt, 2020, str. vii), ili u osiguravanju umjetničkog identiteta (Wildschütz, 2018).

U skladu s navedenim spoznajama, umjetnički suradnici pijanisti često ističu da je pedagoški proces jednostavnije organizirati i voditi kada se promatra sa strane, a zahtjevnije ako se u njemu istovremeno aktivno sudjeluje u smislu praktične izvedbe. Kao što je Wildschütz (2018) naglasila: „Gledajući izvana (...), primijetila sam koliko je lakše sve čuti ako čovjek nije dio toga. Stoga sam shvatila koliko je važno imati energiju i mentalni kapacitet za uravnoteženo slušanje sebe, pjevača i zajedništva” (Wildschütz, 2018, poglavlje The Importance of Context: Finding My Role in the Lied Duo).

2. 11. 2. Javni nastupi unutar nastavne djelatnosti

U obrazovnom sustavu nastavna djelatnost povremeno može podrazumijevati javne nastupe učitelja različitih struka, međutim, oni su puno češći u glazbenom sustavu i predstavljaju jednu od posebnosti nastave korepeticije. Angažman učitelja u javnoj djelatnosti razlikuje se u načinu i obujmu. U ovom kontekstu, korepeticija će biti uspoređena s individualnom nastavom glavnog predmeta, a zatim s različitim oblicima skupne nastave, poput komorne glazbe, orkestra i zbora.

Učitelji glavnog predmeta (pjevanja ili instrumenta) ili komorne glazbe također u nastavi primjenjuju umjetničku i pedagošku komponentu. Uz ostale aktivnosti na nastavi u učionici oni objašnjavaju i demonstriraju djela te učenike/studente poučavaju kako ih javno prezentirati. Iako mogu nastupiti s učenicima ili studentima na nastupu i svirati zajedno s njima, takve aktivnosti nisu obuhvaćene njihovim temeljnim zadacima i događaju se rijetko. U većini slučajeva učitelji pjevanja, instrumenta i komorne glazbe na koncertu učenika/studenata sudjeluju kao publika, dok korepetitor / umjetnički suradnik pijanist u njemu aktivno sudjeluje zajedno s učenikom/studentom.¹⁴ Nadalje, učitelji koji održavaju skupnu nastavu orkestra ili zbora u svojstvu dirigenta sudjeluju u javnoj izvedbi zajedno s učenicima i studentima. Međutim, razlika je u broju nastupa i količini literature koju trebaju

¹⁴ Zanimljivo, Fincher (2020) u klavirsku umjetničku suradnju ubraja i izvođenje komorne glazbe (uz vokalno ili instrumentalnog poučavanje i/ili izvođenje te operno poučavanje), dok u hrvatskom glazbenom obrazovnom sustavu postoji razlika između poučavanja komorne glazbe i korepeticije.

pripremiti i izvesti na godišnjoj razini. Dok dirigenti najčešće rade s jednim ansamblom, eventualno dva, tri, u svakom slučaju s manjim brojem ansambala, te sa svakim imaju nekoliko javnih projekata godišnje, korepetitor radi s puno većim brojem učenika/studenata i sa svakim od njih odradi barem jedan javni nastup, puno češće i više, i ispit. Nije naodmet ponoviti da nastava korepeticije u osnovnoj školi u jednom školskom satu podrazumijeva rad s 25 učenika. Broj učenika s kojima korepetitor / umjetnički suradnik pijanist radi manji je u srednjoj školi i još manji na akademiji. Kao primjer može poslužiti i usporedba broja produkcija: dok učitelj glavnog predmeta ili komorne glazbe ima jednu klasu i jednu produkciju, korepetitor / umjetnički suradnik istovremeno ima više klasa. Tako je učestalost javnog nastupanja, kao i opterećenje nastupima, veća kod korepetitora / umjetničkih suradnika pijanista nego kod drugih učitelja u sustavu. Sve navedeno navodi na zaključak da se umjetnički suradnici pijanisti susreću s mnogim izazovima pri organizaciji posla, osobito ako i nastavu i nastup održavaju u istom danu. To uključuje ne samo dobro planiranje cjelodnevnih aktivnosti nego i vremena prethodno uloženog u uvježbavanje velikog repertoara, te u konačnici i realizaciju nastupa.

Još jedan primjer iz prakse može dobro prikazati situaciju s opterećenjima korepetitora. Na hrvatskim natjecanjima učenika i studenata glazbe i plesa u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje i Hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga, učitelj glavnog predmeta ima učenike u istoj disciplini (npr. Violina), samo u različitim kategorijama. Nasuprot tome, korepetitor na natjecanju često ima učenike iz različitih disciplina (npr. Trombon i Udaraljke) i kategorijama. Dodatni izazov predstavlja činjenica da se županijska i državna natjecanja odvijaju na različitim lokacijama (npr. samo u regiji sjever u Velikoj Gorici, Sesvetama, Jastrebarskom i Zagrebu) te se nerijetko događa da korepetitor u istom danu treba nastupati s učenicima na jednoj lokaciji, a potom otputovati na drugu kako bi nastupio s drugim kandidatima. Takva situacija nije izuzetak već uobičajena praksa koja se ponavlja na svakom natjecanju. Stoga ostaje otvoreno pitanje odgovornosti za navedeni problem, s obzirom da se, unatoč upozorenjima, takva praksa i dalje ponavlja, kao i pitanje mogućih rješenja problema.

Korepetitori / umjetnički suradnici pijanisti jedinstveni su u sustavu po tome što u okviru nastave održavaju javne nastupe s velikim brojem učenika, uz opsežan i raznolik repertoar (Babnik, 2024; Mičija Palić, 2013b). Unatoč tome, njihov rad često ostaje

nedovoljno prepoznat i vrednovan. Na to ukazuje nepostojanje predmeta klavirske umjetničke suradnje u glazbenim školama i nekim akademijama, neadekvatan/nepostojeći kurikulum, nastavno opterećenje, kao i već spomenuta praksa nenavođenja ili neadekvatnog navođenja njihovog imena u programskim materijalima. Također, Pravilnikom o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, 2020, 2021) otežano im je napredovanje (Bratić, 2024). Naime, vrednovanje određenih aktivnosti u stručno-pedagoškom radu korepetitora nije predviđeno, što se može pripisati činjenici da predmet Korepeticija nije službeno definiran postojećim nastavnim planovima i programima. Korepetitori nisu priznati kao mentori učenicima, a angažman pri sudjelovanju na natjecanjima ne donosi im bodove u postupku za napredovanje. Nadalje, u postupku vrednovanja stručno-pedagoškog rada korepetitora predviđeno je praćenje dva sata njegovog neposrednog rada s učenicima, no taj se rad odnosi na učenike klavira, a ne korepeticije. Takav pristup nelogičan je s obzirom na to da osoba koja je zaposlena kao korepetitor (često s dugogodišnjim iskustvom) mora održati satove nastave klavira jer predmet formalno ne postoji.

Temeljem svega navedenog, nije iznenađujuće da korepetitori / umjetnički suradnici pijanisti ponekad osjećaju nepravdu (Babnik, 2024). Osobe koje nisu izravno povezane s korepeticijom / klavirskom umjetničkom suradnjom često ne mogu u potpunosti razumjeti kompleksnost uloge korepetitora / umjetničkog suradnika pijanista, koja uključuje istovremenu primjenu umjetničke i pedagoške komponente u učionici i na nastupu.

2. 11. 3. Odnosi među sudionicima nastave

U korepeticiji situaciju dodatno komplicira činjenica da se nastava u učionici može odvijati u dijadi ili u trijadi, kako je već spomenuto. Odluka o tome hoće li nastava biti organizirana u dijadi ili trijadi, omjer dijadne ili trijadne nastave i uopće razlozi za održavanje trijadne nastave ovise o svim prethodno navedenim čimbenicima. Budući da predmet Korepeticija nije obuhvaćen planom i programom glazbenih škola (ili elaboratom nekih akademija), a opterećenje učenika nastavom korepeticije često je nedovoljno, osobito u osnovnim glazbenim školama, u praksi korepetitori nerijetko dolaze na nastavu glavnog predmeta. Jedan od razloga preferiranja trijade jest i činjenica da učenici na početku školovanja još uvijek ne znaju pravilno držati svoj instrument, naštimati ga ili kvalitetno

proizvesti ton, radi čega im je potrebna pomoć učitelja glavnog predmeta. Iako je korepetitor upoznat s različitim instrumentima, njihovim obilježjima i specifičnostima te zahtjevima u radu s instrumentalistima i pjevačima, jasno je da ne može poznavati sve stručne pojedinosti o svakom instrumentu, pogotovo kada u praksi radi s različitim izvođačima. Nadalje, s obzirom na postojeću raspodjelu minuta nastave korepeticije u sustavu, u trijadnoj organizaciji nastave nužna je spremnost oba učitelja i učenika na međusobnu prilagodbu. Ako korepetitori percipiraju da su jedini ili u najvećoj mjeri odgovorni za prilagodbu trijadnoj nastavi, dok učitelji glavnog predmeta takvu prilagodbu pretpostavljaju i očekuju od korepetitora, ali ju sami ne pružaju u dovoljnoj mjeri, to može dovesti do osjećaja nepravde i smanjene autonomije. Također, njihova autonomija ovisi i o specifičnosti pojedine škole i aktivnostima predviđenima školskim kurikulumom. Sa sličnom situacijom suočavaju se i umjetnički suradnici pijanisti na akademijama, iako je ona nešto povoljnija jer je i broj studenata s kojima rade manji.

2. 12. Zaključak

U ovom poglavlju bilo je riječi o pojmovnom i jezičnom određenju izraza korepetitor i umjetnički suradnik pijanist. Koliko je tema istovremeno zastarjela i aktualna vidljivo je i iz činjenice da su se u tercijarnom glazbenom obrazovnom sustavu mijenjali nazivi radnog mjesta, ovisno o tvorcima politika i donositeljima odluka, te nedosljednost oko naziva traje i dan danas. S obzirom na sve navedeno, odgovarajući izraz za radno mjesto bio bi umjetnički suradnik pijanist, dok bi za osobu koja ga obavlja jednostavno bio pijanist.

Nadalje, korepeticija u hrvatskom glazbenom obrazovnom sustavu i hrvatski korepetitori i umjetnički suradnici smješteni su u svjetski kontekst. Posljednjih je godina u svijetu došlo do podizanja ugleda struke i statusa umjetničkih suradnika pijanista, bilo da se radi o isključivo umjetničkom djelovanju ili i onom nastavnom u glazbenom obrazovnom sustavu. Međutim, neki autori naglašavaju da u tom smislu još postoji prostora za napredak, i u svijetu (Babnik, 2024; Lee, 2009; Roussou, 2017) i u Hrvatskoj (Kirchmayer Bilić, 2021). I dalje je potrebno raditi na poticanju promjena u percepciji javnosti o ulozi korepetitora, kao i na poboljšavanju uvjeta njihovog rada i ostvarivanju punog potencijala mogućnosti koje bi u idealnom svijetu imali za ponuditi učenicima i studentima pri razvoju njihovog umjetničkog, socijalnog i osobnog identiteta, što i jesu neke od zadaća umjetničkih suradnika pijanista.

Čini se da u Hrvatskoj zanimanje umjetničkog suradnika pijanista novim generacijama nije dovoljno atraktivno te se mladi, svjesni izazova, teško odlučuju za takvu djelatnost. Ipak, bez obzira na to da ljubav prema glazbi umjetničkih suradnika pijanista još uvijek „zahtijeva podnošenje izuzetno teškog života uz financijsku naknadu jedva usklađenu s količinom uloženog rada i napora” (Sanders, 1984, str. 8), većina onih koji svjesno odaberu taj poziv ustraje iz čiste ljubavi prema glazbi, zajedničkom muziciranju, pedagoškom radu i poučavanju. Predano obavljaju svoj posao, u velikoj mjeri s radošću i veseljem, te se radi svog izbora ne osjećaju manje pijanistima (Doucet, 2020). Uživaju u stalnom kontaktu s instrumentom i nastupanju, a radost pronalaze i u neprestanom učenju, vježbanju i usavršavanju. Uostalom, mnogi bi od njih potpisali Katzovu izjavu: „Mi smo četverostruki čuvari: čuvamo i provodimo skladateljeve želje, pjesnikove zahtjeve onako kako ih je vidio skladatelj, emocionalne i fizičke potrebe naših partnera i konačno, naravno, i svoje vlastite potrebe” (Katz, 2009, str. 3). Dakle, „ono što ujedinjuje ove korepetitore u njihovoj strastvenoj profesiji, ali bez ega, jest uzbuđenje odavanja počasti veličanstvenoj glazbi” (Service, 2012, jedanaesti odjeljak). Također, mnogi umjetnički suradnici pijanisti ne odabiru svoj poziv samo radi prekrasne glazbe koju izvode nego i radi društvene interakcije koja potiče i razvija međusobnu empatiju i komunikaciju (Cota, 2019). Klavirska umjetnička suradnja „može poslužiti kao sićušni mikrokozmos da oba partnera dožive, a drugi promatraju, dvije osobe u interakciji na vrhuncu fine suradnje i izvrsnog timskog rada” (Cota, 2019, str. 70). Pritom pomaže i osvještavanje ljepota i privilegija sudjelovanja u svemu tome:

Gledajući unatrag na više od pedeset godina mog djelovanja kao profesionalnog korepetitora, duboko sam svjestan bogatstva proizašlog iz druženja s mnogim velikim umjetnicima; neprestano raznolikih interesa koji su oživjeli sve moje turneje. Kroz njih je moj život imao pustolovnu i toplu društvenu kvalitetu koja me održala duhom mladim i poletnim. Iako financijska nagrada i osobni glamur možda nisu tako veliki kao za nekolicinu solista koji dosegnu vrh, te nagrade nisu najvažnije što se može doživjeti. Život uspješnog korepetitora ima svoje kompenzacije koje se ne bi trebale spoznati tek retrospektivno. (Bos i Pettis, 1949, str 94)

3. PRAVEDNOST

Pravednost se očituje u odnosima s ljudima i prema njima, a Platon i Aristotel smatraju ju najvećom od svih vrlina, odnosno krjeposti (Hrvatska enciklopedija, n.d.-c). Iz moralne, etičke, filozofske ili vjerske perspektive možda možemo pojmiti teorijski ideal univerzalne pravednosti, ali u praksi svakodnevno svjedočimo i prepoznajemo različita osobna poimanja i tumačenja pravednosti te djelovanja u skladu s tim. U ovom radu proučava se upravo osobna percepcija pravednosti i njezina povezanost s izgaranjem korepetitora zaposlenih u glazbenom obrazovnom sustavu.

3. 1. Teorija pravednosti

Procesna teorija motivacije, Teorija pravednosti (Adams, 1963, 1965), bavi se vanjskim čimbenicima motivacije u radnom okruženju. U središtu ovog, prema nekim autorima najutjecajnijeg okvira u području menadžmenta, poduzetništva i organizacijskog ponašanja (Colquitt i Zapata-Phelan, 2007; Liguori i sur., 2011), nalaze se osobna percepcija i usporedba. Zaposlenici u razmjeni s organizacijom nešto ulažu tj. doprinose, što je Adams nazvao „input”, zauzvrat očekuju povrat uloženog, odnosno neku vrstu dobitka, nagrade ili ishoda (output), te zatim omjer između vlastitih davanja i dobitaka uspoređuju s omjerom uloga i dobitaka drugih zaposlenika ili grupe zaposlenika koji obavljaju sličan posao (referent others). Kasnije je Schaufeli (2006) takav omjer nazvao reciprocitetom. Ulozi su vrijeme, trud, inteligencija, znanje, vještine, obrazovanje, sposobnost, iskustvo, učinak, ali i odanost, predanost i posvećenost, fleksibilnost, tolerancija, entuzijizam i povjerenje u nadređene. Ishodi se odnose na plaću i financijske nagrade, različite povlastice, pogodnosti i sigurnost radnog mjesta, ali i interes, odgovornost, uvažavanje, društveno priznanje, pohvale i nagrade, napredovanje, ugled i status te osjećaj postignuća, uspjeha, osobnog rasta i napretka. De Gieter i suradnici (2012) u ishode ubrajaju i psihološke nagrade, poput povratnih informacija i podrške nadređenih, a neki elementi posla, poput osjećaja dužnosti i sličnih koncepata (Tornow, 1971), mogu biti shvaćeni i kao ulozi i kao dobitci.

Adams je prepoznao da čak i najmanji i najnepredvidljiviji čimbenici mogu oblikovati percepciju zaposlenika o vlastitom položaju u organizaciji u odnosu na druge. U idealnom slučaju, ako vjeruju da su pravedno tretirani, odnosno da je njihov vlastiti omjer uloženog i

dobivenog usklađen i približno jednak omjeru uloga i ishoda njihovih kolega, percipirat će pravednost (Adams, 1963, 1965; Bourdage i sur., 2018) te je vjerojatnije da će se osjećati vrijednima, motiviranima i zadovoljnijima poslom (Al-Zawahreh i Al-Madi, 2012). U suprotnom, ako percipiraju nepravednost, odnosno smatraju da je narušena ravnoteža između osobnih uloga i dobitaka, ili između vlastitih omjera i omjera referentnih kolega, mogu postati nezadovoljni i demotivirani te podložni naprezanju i stresu na poslu (Murtaza, 2017). Što je veća percipirana neravnoteža između uloženog i dobivenog, veći je osjećaj napetosti i nezadovoljstva: ljutnje i frustracije u slučaju manjih dobitaka od uloga ili osjećaja krivnje u slučaju većih dobitaka od uloga. Tada je jači i pokušaj vraćanja ravnoteže (Adams, 1963, 1965; Al-Zawahreh i Al-Madi, 2012; Miles i sur., 1994), pri čemu osoba može, svjesno ili nesvjesno, djelovati na različite načine. Može redefinirati ulaganja (odabirući hoće li manje ili više raditi), povećati dobitke (npr. tražeći povećanje plaće) ili pribjeći psihološkom vraćanju ravnoteže iskrivljavanjem stvarnosti, odnosno uvjeravanjem samog sebe da je određeni odnos na neki način pravedan. To se postiže mijenjanjem percepcije o sebi (npr. racionaliziranjem da vlastiti trud možda nije toliko dobar koliko se čini), mijenjanjem percepcije o drugima (npr. rezoniranjem da je učinak suradnika bolji nego što se čini), odabiranjem druge osobe ili grupe ljudi s kojom će se uspoređivati te „napuštanjem terena” (Adams, 1963, str. 428) tj. izostajanjem s posla, traženjem premještaja ili u konačnici davanjem otkaza (Allen i White, 2002; Colquitt i sur., 2001; Liguori i sur., 2011; Terpstra i Honoree, 2005).

Rezultati istraživanja najčešće i najrjeđe primjenjivanih metoda za vraćanje ravnoteže i smanjenje nejednakosti (Terpstra i Honoree, 2005) pokazali su da su, u slučaju da prime jednaku plaću kao i njihovi manje učinkoviti kolege, visokoučinkoviti pojedinci zaposleni u visokom obrazovanju skloniji davanju otkaza nego primjeni bilo koje druge metode. Najmanje je bilo vjerojatno da će iskrivljavati stvarnost na način da mijenjaju percepciju o sebi. Kod zaposlenika s nižim plaćama otkrivena je značajno veća vjerojatnost da će dati otkaz ili povećati kvantitetu uz smanjenje kvalitete ishoda (npr. objaviti više članaka u časopisima slabije kvalitete). Muškarci su bili znatno skloniji povećanju kvantitete i smanjenju kvalitete ishoda nego žene.

Iako je u početku Teorija pravednosti doživjela veliku podršku istraživača, radi dvosmislenih rezultata istraživanja i neuključivanja individualnih razlika u konceptualni okvir

(Condrea i sur., 2021; Miles i sur., 1994; Pritchard, 1969) njezin je utjecaj s vremenom oslabio te je „Adamsova norma *univerzalne* pravednosti trebala biti zamijenjena *individualnom* normom pravednosti” (Evers i sur., 2005, str. 36).

3. 2. Osjetljivost na pravednost

Suprotno Adamsovoj pretpostavci da svi ljudi na poslu percipiraju pravednost na isti način ili da žele jednake omjere uloga i dobitaka, koncept Osjetljivost na pravednost (Equity Sensitivity, Huseman i sur., 1985, 1987) opisuje upravo individualne razlike. Budući da pojedinci imaju različite sklonosti prema pravednosti, odnosno različito su osjetljivi na nju, pri procjeni primjenjuju i različite strukture usporedbe (Hofmans, 2012), pokazuju različite stupnjeve osjetljivosti na pravednost (Huseman i sur., 1985) te reagiraju na različite načine. Tako je u literaturi osjetljivost na pravednost shvaćena kao osobna karakteristika (Huseman i sur., 1987), varijabla osobnosti (Condrea i sur., 2021; Evers i sur., 2005; Huseman i sur., 1987), osobina ličnosti (Saad, 2019), varijabla psiholoških individualnih razlika (Miles i sur., 1994) ili unutarnji čimbenik (Sari Dewi i sur., 2021) koji može objasniti različite stavove, percepcije i reakcije na nepravednost (Villegas i Larena, 2021). U konceptualizaciji Husemana i suradnika (1985, 1987), temeljni konstrukti dobrohotnost i ovlaštenost postavljeni su u kontinuum i shvaćeni kao dva pola jedne dimenzije. Uzimajući u obzir osobne sklonosti pojedinaca u percepciji pravednosti, odnosno njihovih preferiranih omjera uloga i dobitaka, definirane su tri kategorije pojedinaca.

- Dobrohotni („benevolents”) preferiraju veća ulaganja i manje dobitke te pravednost percipiraju ako je omjer njihovih uloga i dobitaka manji od omjera referentnih kolega. „Njihovo zadovoljstvo proizlazi iz percepcije da su njihovi inputi veći od ishoda i da su dali vrijedan doprinos odnosu” (Huseman i sur., 1985, str. 1056).
- Ovlašteni („entitleds”) percipiraju pravednost ako smatraju da su od organizacije dobili više nego što su uložili te da je njihov vlastiti omjer dobitaka u odnosu na uloge veći od omjera njihovih kolega.
- Osjetljivi na pravednost („equity sensitives”) preferiraju jednake omjere uloženog i dobivenog.

Daljnjem razvoju koncepta pridonose King i suradnici (1993) i Miles i suradnici (1994) koji osjetljivost na pravednost definiraju kao orijentaciju pojedinca prema odnosima razmjene (Jeon, 2011). Točnije, King i suradnici (1993) pretpostavili su da se grupe pojedinaca razlikuju u toleranciji na nepravednost na način da dobrohotni ne preferiraju nego podnose situacije podnagrađivanja i da su više usmjereni na davanje organizaciji nego na primanje, dok je kod ovlaštenih obrnuto. Otkriveno je da dobrohotni primarni naglasak stavljaju na odnose i sekundarni na dobitke, a ovlašteni obrnuto (Miles, 1988, prema Miles i sur., 1994, str. 586). Ipak, istraživačima je postalo jasno da je shvaćanje dobrohotnih kao orijentiranih isključivo na uloge i ovlaštenih na dobitke prilično pojednostavljeno (Clark i sur., 2010). Pokazalo se da svi ljudi generalno od organizacije žele nešto dobiti, samo su pojedinci u različitim grupama fokusirani na različitu vrstu, količinu i opseg priželjkivanih ishoda (Miles i sur., 1989), odnosno različita je njihova idealna osobna ravnoteža između željenih materijalnih ili nematerijalnih dobitaka (Miles i sur., 1994). Tako su Miles i suradnici (1994) pridonijeli daljnjem razvoju koncepta osjetljivosti na pravednost i opisu motiva, te redefinirali tri grupe u konceptualnom okviru.

- Dobrohotni preferiraju intrinzične ishode i tolerantniji su prema situacijama podnagrađivanja.
- Ovlašteni žele maksimizirati svoje dobitke, preferiraju ekstrinzične ishode i tolerantniji su prema situacijama prenagrađivanja.
- Osjetljivi na pravednost preferiraju proporcionalne omjere.

U daljnjem profiliranju koncepta Davison i Bing (2008) dobrohotnost i ovlaštenost shvaćaju kao dva jedinstvena konstrukta, odnosno dvije odvojene i neovisne dimenzije osjetljivosti na pravednost. Pretpostavivši da osoba može biti nisko ili visoko orijentirana i na ulog (kontinuirana dimenzija dobrohotnosti) i na dobitak (kontinuirana dimenzija ovlaštenosti), smatraju da sveukupna osjetljivost na pravednost pojedinca pretpostavlja upravo kombinaciju različitih razina dobrohotnosti i ovlaštenosti u isto vrijeme (Phifer, 2018, str. 25). Ovakva konceptualizacija generira četiri grupe ispitanika: dobrohotnih (s visokim fokusom na uloge i niskim na dobitke), ovlaštenih (s niskim fokusom na uloge i visokim na dobitke), osjetljivih na pravednost (s visokom usmjerenosti i na uloge i na dobitke) te

ravnodušnih („indifferent”) (s niskom usmjerenosti i na uloge i na dobitke). Radi bolje konceptualne i pojmovne jasnoće, Clark i suradnici (2013) naknadno su osjetljive na pravednost (equity sensitives) nazvali uravnoteženima (equity balanced).

Iako je konstrukt osjetljivosti na pravednost intuitivno jasan i ispunjava mnoge nedostatke Adamsove Teorije pravednosti, suvremeni autori preispituju njegovu prediktivnu valjanost pri objašnjavanju stavova i ponašanja pojedinaca na radnom mjestu (Condrea i sur., 2021; Tuli i sur., 2023). Rezultati istraživanja Condree i suradnika (2021) dovode u pitanje utjecaj, važnost i primjenjivost osjetljivosti na pravednost na radnom mjestu kao prediktora kontraproductivnog ponašanja na poslu i dimenzija organizacijske pravednosti. Također su pronađena konceptualna i metodološka ograničenja konstrukta (Tuli i sur., 2023). Nedosljedna konceptualizacija osjetljivosti na pravednost ogleda se u nejasnom određivanju je li riječ o stanju ili osobini, u dilemi je li konstrukt jednodimenzionalan ili višedimenzionalan te u raznolikosti mjernih instrumenata koji ga predstavljaju. Uz to, ponuđeni obrasci odgovora često su podložni izobličenju u smjeru društveno poželjnih odgovora. U metodološke nedostatke ubrajaju se nepostojanje longitudinalnih istraživanja, dominacija kvantitativnih metoda te ograničenja pri odabiru uzorka koji je često geografski pristran, temeljen uglavnom na studentskoj populaciji iz Sjedinjenih Američkih Država, što otežava generaliziranje rezultata na pojedince iz različitih okruženja i kultura. Stoga Tuli i suradnici (2023) preporučuju provođenje daljnjih istraživanja u različitim situacijskim kontekstima kako bi se dublje istražila i utvrdila višedimenzionalna priroda konstrukta osjetljivosti na pravednost.

Tradicionalna istraživanja osjetljivosti na pravednost iz područja menadžmenta, poduzetništva i organizacijskog ponašanja (Allen i sur., 2011; Bynum i sur., 2012; Woodley i Allen, 2014) u novije vrijeme proširila su se na područja etike (Nadilla i sur., 2021; Sari Dewi i sur., 2021) i rodne diskriminacije (Saad, 2019). Nadalje, pronađena je povezanost osjetljivosti na pravednost s kontraproductivnim radnim ponašanjem i percepcijom organizacijske pravednosti (Bourdage i sur., 2018; Scott i Colquitt, 2007) te s dimenzijama osobina ličnosti iz Modela velikih pet faktora (Big Five), (Bing i Burroughs, 2001; Scott i Colquitt, 2007; Woodley i sur., 2016).

Pronađena je statistički značajna povezanost osjetljivosti na pravednost s rodом, na način da su žene više dobrohotne nego muškarci (Shore i Strauss, 2008). Takve rezultate

sutori su objasnili potvrdom „stereotipnih uvjerenja da žene općenito više daju i njeguju od muškaraca” (Shore i Strauss, 2008, str. 75), bez obzira na to što su kroz povijest manje dobivale od organizacije, odnosno teže i rjeđe napredovale nego muškarci i imale niže plaće od njih. Suprotno tome, rezultati filipinskog istraživanja (Villegas i Larena, 2021) pokazali su višu razinu osjetljivosti na pravednost kod zaposlenika nego kod zaposlenica, što je objašnjeno na način da dobrohotnost, kao usmjerenost na organizaciju, odražava prirodnu ulogu „filipinskog oca” i „skrbitelja” (Tan, 1989, prema Villegas i Larena, 2021, str. 30). Osjetljivost na pravednost povezana je i s razinom obrazovanja i akademskim napredovanjem zaposlenika (Villegas i Larena, 2021). U tom istraživanju većina pojedinaca s postignutim najvišim stupnjem formalnog obrazovanja, onih s doktoratom, bila je dobrohotna, dok je većina pojedinaca s magisterijem bila ovlaštena. Također je uočeno da je povećanje postotka dobrohotnih pojedinaca orijentiranih na davanje organizaciji povezan s akademskim napredovanjem, od nižih kategorija prema višima.

Rezultati mnogih istraživanja potvrdili su povezanost osjetljivosti na pravednost sa zadovoljstvom poslom (King i sur., 1993; King i Miles, 1994). U situacijama podnagrađenosti ovlašteni pojedinci prijavljuju znatno niže razine zadovoljstva poslom nego dobrohotni i osjetljivi na pravednost, a dobrohotni izvješćuju o znatno višim razinama zadovoljstva poslom od ovlaštenih i osjetljivih na pravednost (Huseman i sur., 1985). Nadalje, pronađena je značajna pozitivna povezanost između dobrohotnosti, organizacijske predanosti i zadovoljstva poslom te značajna negativna povezanost između ovlaštenosti i organizacijske predanosti (Phifer, 2018).

S obzirom na prethodna istraživanja koja sugeriraju da su ovlašteni nezadovoljniji nejednakošću u plaćama od dobrohotnih, proučavan je moderirajući učinak veličine grupe na povezanost između osjetljivosti na pravednost i zadovoljstva određenim aspektima posla: plaćom i kolegama (Ahmad, 2011). Rezultati su pokazali da u situaciji u kojoj su svi članovi grupe primali jednaku plaću bez obzira na individualni učinak, pripadnici velike grupe takvu plaću doživljavaju kao nepravednu, a pripadnici male grupe kao pravedniju. Rezultati su objašnjeni na način da u većoj grupi postoji veća vjerojatnost da neki pojedinci neće raditi jednako naporno kao i ostali pojedinci u grupi, stoga jednaka plaća nije primjerena za sve. S

druge strane, u manjim grupama veća je vjerojatnost da su plaće usklađene s individualnim doprinosom (Ahmad, 2011).

Sukladno Turnowljevoj (1971) tvrdnji da se neki elementi posla mogu percipirati i kao ulog i kao dobitak u omjeru pravednosti, Greenberg i Ornstein (1983) pretpostavili su da visoko statusno radno mjesto s pripadajućim nazivom i dužnostima, obavezama i odgovornostima zaposlenici mogu percipirati kao dobitak. Stoga su iz perspektive Teorije pravednosti dvama eksperimentima uspoređivani učinci zasluženosti ili nezasluženosti dodijeljenog statusnog položaja na radnu uspješnost zaposlenika. Rezultati su pokazali da se jedna vrsta ishoda može percipirati kao zamjena za drugu. Konkretno, zasluženi položaj ispitanici su shvatili kao dobitak koji je uspješno kompenzirao izostanak povećanja plaće za veću radnu odgovornost. S druge strane, nezasluženi položaj ispitanici su samo kratkoročno shvatili kao nagradu, ali ne i dugoročno. Dakle, potvrđeno je da je visoko statusno radno mjesto s pripadajućim nazivom preuzelo ulogu dobitka, čak i uz povećanje radnih zahtjeva bez povećanja plaće. U drugom istraživanju pokazalo se da ugodni radni uvjeti mogu kompenzirati izostanak povećanja plaće (Burt i Sundstrom, 1979, prema Greenberg i Ornstein, 1983, str. 296). Stoga i Schaufeli (2006) potvrđuje da na osobni doživljaj ravnoteže veći utjecaj mogu imati percipirani dobitci nego uložiti.

Koncept se istraživao i u odnosu s izgaranjem (Oren i Littman-Ovadia, 2013) te se pokazalo da osjetljivost na pravednost kao moderirajuća varijabla posreduje između pretjerane predanosti i izgaranja. Međutim, rezultati ovog istraživanja pokazali su da je kod pretjerano predanih pojedinaca viša razina dobrohotnosti predviđala više razine iscrpljenosti, te da je kod dobrohotnih zaposlenika pretjerana predanost predviđala visoku razinu neučinkovitosti. S druge strane, pronađeno je da su ovlašteni više zabrinuti radi percipirane nepravde i češće reagiraju negativno (Scott i Colquitt, 2007), dok su dobrohotni pod manjim utjecajem negativnih učinaka nepravde na poslu, poput stresa (Murtaza, 2017). Pronađen je značajan, iako slab, moderirajući učinak osjetljivosti na pravednost u povezanosti između samoučinkovitosti i dvije dimenzije izgaranja: emocionalne iscrpljenosti i osobnog postignuća, ne i depersonalizacije (Evers i sur., 2005). Time je potvrđeno da se utjecaj osjetljivosti na pravednost treba uzeti u obzir pri nastanku i prisutnosti izgaranja. Slično je potvrdilo i istraživanje Van Horna i Schaufelija (1996) u kojem se pokazalo da učitelji koji se

osjećaju nezadovoljno percipiranom ne/ravnotežom između uloga i dobitaka na organizacijskom nivou (učitelj-škola) pate od barem jedne dimenzije izgaranja, emocionalne iscrpljenosti.

Jedan od važnih aspekata radnih odnosa koji može djelovati na percepciju pravednosti zaposlenika u odnosu s organizacijom jest komunikacija. Dvosmjerna komunikacija između nadređenog i zaposlenika kod zaposlenika smanjuje percepciju potplaćenosti (Huseman i Hatfield, 1990) i povećava zadovoljstvo poslom (Al-Zawahreh i Al-Madi, 2012). Nadalje, članovi fakulteta orijentirani na ovlaštenost percipiraju kvalitetniju razmjenu lider-član od osjetljivih na pravednost i dobrohotnih: „Zaposlenici koji smatraju da se organizacija brine za njihovu dobrobit i da u njoj imaju povoljan tretman, uzvraćaju na ovu gestu organizacijske podrške obavljanjem uloga izvan svojih propisanih dužnosti i odgovornosti” (Villegas i Larena, 2021, str. 30). Stoga se podrška kolega ili nadređenih može smatrati psihološkom nagradom, odnosno dobitkom u odnosu s organizacijom (De Gieter i sur., 2012). Zadovoljstvo psihološkim nagradama negativno je povezano s namjerom fluktuacije¹⁵ učitelja, kod kojih je uočena manja sklonost napuštanju organizacije kada su bili njima zadovoljniji (De Gieter i sur., 2012). I drugi su autori zaključili da neravnoteža u percepciji pravednosti može potaknuti osjećaj napetosti, tjeskobe i nemotiviranosti te dovesti do odustajanja od posla (Colquitt i sur., 2001; Liguori i sur., 2011). Prilično dramatično, Terpstra i Honoree (2005, str. 56) zaključili su da će „visoko učinkoviti pojedinci dati otkaz, s vremenom ostavljajući organizaciju samo s prosječnima i lošima”.

Uzimajući u obzir Milesovu (1988, prema Miles i sur., 1994, str. 586) pretpostavku da dobrohotni primarni naglasak stavljaju na odnose i sekundarni na dobitke, što se i u ovom radu pretpostavlja, istraživači su pažnju posvetili proučavanju usmjerenosti pojedinaca prema različitim vrstama dobitaka. Rezultati su potvrdili da pojedinci zaista različito reagiraju na uvjete jednakosti/nejednakosti (Tuli i sur., 2023), ovisno o psihološkim ili kontekstualnim/demografskim varijablama individualnih razlika. Tako pokazuju različite sklonosti prema intrinzičnim i ekstrinzičnim materijalnim i nematerijalnim ulozima i dobitcima (Bénabou i

¹⁵ Fluktuacija je pojam iz poslovne administracije (Munich Business School, n.d., poglavlje Fluctuation simply explained) i označava kadrovske promjene tj. proces u kojem zaposlenici napuštaju tvrtku ili se zapošljavaju novi. Tvrtkama je u cilju ostvariti ravnotežu između zapošljavanja i otpuštanja zaposlenika: zadržati zaposlenike i smanjiti njihov odlazak, odnosno smanjiti izlaznu stopu i povećati dolaznu. „Viša stopa fluktuacije može ukazivati na lošu radnu okolinu ili loše radne uvjete. Niža stopa fluktuacije obično znači da zaposlenici imaju bolje radno okruženje i da je tvrtka na dobrom putu” (Poglavlje Fluctuation rate).

Tirole, 2003 Miles i sur., 1994; Kickul i Lester, 2001). Dobrohotni veću važnost pridaju intrinzičnim ishodima, a ovlaštenu ektrinzičnim (Allen i White, 2002; Clark i sur., 2010; Miles i sur., 1994; Patrick i Jackson, 1991; Wheeler, 2007). Dobrohotni negativnije reagiraju na povrede psihološkog ugovora koje se odnose na neopipljive intrinzične ishode, poput autonomije i kontrole, a ovlaštenu negativnije reagiraju na one povrede koje se tiču opipljivih ektrinzičnih ishoda, poput plaće i ostalih pogodnosti (Kickul i Lester, 2001). Rezultati Clarka i suradnika (2013) pokazali su da ektrinzične ishode dobre radne odnose dobrohotni procjenjuju značajno važnijima nego ovlaštenu.

3. 3. Mjerenje osjetljivosti na pravednost

Različiti instrumenti za mjerenje osjetljivosti na pravednost koji procjenjuju individualne razlike i/ili sklonost pojedinaca prema specifičnim omjerima uloga i dobitaka, analizirani su kako bi se odabrao najprikladniji za ovo istraživanje. Prvi i najčešće korišten je Instrument osjetljivosti na pravednost (Equity Sensitivity Instrument [ESI], Huseman i sur., 1985, 1987), koji je postao temelj za mnoge kasnije prilagodbe (Prilog G). Sastoji se od pet parova tvrdnji postavljenih u jedan kontinuum, na čijem je jednom kraju ovlaštenost, a drugom dobrohotnost („U bilo kojoj organizaciji u kojoj bih radio/la najvažnije bi mi bilo: A. dobiti od organizacije, B. dati organizaciji”). Koristeći skalu prisilnog odabira ispitanici trebaju rasporediti ukupno deset bodova između dobrohotnog i ovlaštenog odgovora, pri čemu na kontinuumu od 0 do 50 bodova visoki rezultati predstavljaju dobrohotnost, a niski ovlaštenost. U grupu dobrohotnih spadaju ispitanici čiji su rezultati za više od 1/2 standardne devijacije (*SD*) iznad prosjeka (*M*). Ovlaštenu su oni ispitanici čiji su rezultati za više od 1/2 standardne devijacije ispod prosjeka. Rezultati osjetljivih na pravednost kreću se između 1/2 *SD* iznad i 1/2 *SD* ispod prosjeka. Međutim, nedosljednosti u rezultatima i njihovoj interpretaciji rezultirale su kritikama psihometrijskih svojstava upitnika (Sauley i Bedeian, 2000; Scott i Colquitt, 2007, Shore i Strauss, 2008). Osobito su se kritizirali problemi u načinu mjerenja osjetljivosti na pravednost (Davison i Bing, 2008.; Foote i Harmon, 2006.; Taylor i sur., 2009), odnosno pristranost metode (Tehseen i sur., 2017) i oslanjanje na rezove tj. postupci bodovanja potpuno ovisni o uzorku (Sauley i Bedeian, 2000), kao i činjenica da je moguće da ista osoba u dva istraživanja bude svrstana u različite grupe (npr. u dobrohotne i osjetljive na pravednost), ovisno o odgovorima ostalih ispitanika. Nadalje, kritiziran je format

prisilnog odabira koji ispitanike tjera na kompromise pri odgovaranju (Clark i sur., 2013). Istraživači su kritizirali i postojanje samo dva odgovora (dobrohotnog i ovlaštenog) (Davison i Bing, 2008; Sauley i Bedeian, 2000) i preporučili uvođenje trećeg odgovora pravedne orijentacije (Foote i Harmon, 2006). Također, neki su primijetili da kategorizacija ispitanika u tri grupe umanjuje individualne razlike unutar kategorija, a prenaglašava razliku kod pojedinaca s rezultatima blizu granice određene standardnom devijacijom (Sauley i Bedeian, 2000). Kritizirana je i pristranost odgovaranja u društveno poželjnom smjeru (Liguori i sur., 2011; Tuli i sur., 2023).

Upitnik preferirane pravednosti (Equity Preference Questionnaire [EPQ], Sauley i Bedeian, 2000) osmišljen je radi rješavanja navedenih problema s originalnim ESI. Sastoji se od 16 tvrdnji koje ispitanici procjenjuju na Likertovoj skali odgovora. Niži rezultati ispitanika ukazuju na ovlaštenost, a viši na dobrohotnost. Mnogi su istraživači uspoređivali ESI i EPQ (Bynum i Davison, 2014; Foote i Harmon, 2006; Jeon, 2011; Wheeler, 2007) i došli do oprečnih rezultata. Dok Shore i Strauss (2008) sugeriraju da EPQ bolje reprezentira temeljni konstrukt osjetljivost na pravednost nego ESI, Foote i Harmon (2006) dovode u pitanje održivost EPQ, a Wheeler (2007) daje potporu obama instrumentima. Jeon (2011) je zaključio da oba instrumenta zapravo mjere osobne prioritete prema ulozima i ishodima, a ne općenitu sklonost prema pravednosti. Još važnije, Miller (2009) je ustvrdio da pojedinci mogu biti i ovlašteni i dobrohotni, čak i u isto vrijeme, što upućuje na višedimenzionalnost konstrukta osjetljivosti na pravednost.

U skladu s predloženom višedimenzionalnom konceptualizacijom konstrukta osjetljivosti na pravednost (Foote i Harmon, 2006), Davison i Bing (2008) također su originalni ESI prilagodili u Upitnik osjetljivosti na pravednost s jednim podražajem (Single-stimulus Equity Sensitivity Instrument, [SSESI], 2008), razdvojivši parove tvrdnji u dvije kontinuirane skale. Tako Single-stimulus Benevolence [SSB] mjeri dobronamjernost („Bilo bi mi važnije dati organizaciji”), a Single-stimulus Entitlement [SSE] ovlaštenost („Bilo bi mi važnije dobiti od organizacije”). Umjesto skale prisilnog odabira autori su koristili četverostupanjsku skalu Likertovog tipa od 1 (*uopće se ne slažem*) do 4 (*u potpunosti se slažem*). Bing i suradnici (2009) i Taylor i suradnici (2009) su pri primjeni tog instrumenta koristili petostupanjsku skalu Likertovog tipa, a Phifer (2018) sedamstupanjsku skalu. I ovaj

je instrument uspoređivan s ESI i EPQ. Taylor i suradnici (2009) dali su potporu Davisonovom i Bingovom višedimenzionalnom instrumentu koji je pokazao veću prediktivnu valjanost od originalnog jednodimenzionalnog ESI. Liguori i suradnici (2011) istraživali su podložnost različitih instrumenata (ESI, EPQ, SSE i SSB) izobličenju odgovora ispitanika. Otkrili su da su modernije mjere osjetljivosti na pravednost (SSE i SSB) općenito otpornije nego starije (ESI i EPQ), od kojih je upravo ESI najviše podložan distorziji, i to najviše u smjeru dobrohotnosti. Takvi nalazi ne čude s obzirom na to da su Patrick i Jackson (1991) dobrohotne opisali kao ljubazne, kooperativne, nesebične i altruistične, a Tuli i suradnici (2023) kao tolerantne davatelje sklonije radu u timovima, pozitivnijim stavovima i ponašanjima u radnom okruženju i pozitivnijoj percepciji organizacijskih rezultata te općenito posvećenije organizaciji.

Zatim Clark i suradnici (2010) osmišljavaju instrument Trijadna mjera osjetljivosti na pravednost (Triadic Measure of Equity Sensitivity [TMES]), također prilagođavajući originalni ESI. TMES se sastoji od pet tvrdnji s ponuđena tri odgovora („U bilo kojoj organizaciji u kojoj bih radio/la najvažnije bi mi bilo: A. dobiti od organizacije, B. dati organizaciji i C. organizaciji dati onoliko koliko od nje dobivam”) i mjeri skalom prisilnog odabira. S obzirom na višedimenzionalnost koncepta osjetljivosti na pravednost (Bing i sur., 2009; Davison i Bing, 2008; Foote i Harmon, 2006; Miller, 2009; Shore i Strauss, 2008; Taylor i sur., 2009; Tuli i sur., 2023), neovisno potvrđenu uz primjenu različitih metodologija (Clark i sur., 2010; Davison i Bing, 2008), preporuke o potrebi uvođenja odgovora pravedne orijentacije (Foote i Harmon, 2006), bolju otpornost modernijih mjera na distorziju odgovora (Liguori i sur., 2011), kao i za preporuke da se tvrdnje s odgovorima procjenjuju na skali Likertovog tipa (Phifer, 2018) temeljene na krtikama primjene prisilnog odabira (Bing i sur., 2009; Clark i sur., 2013, Phifer, 2018), odlučeno je da će se za ovo istraživanje koristiti TMES (Clark i sur., 2010) sa skalom Likertovog tipa od 1 (*nimalo se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*). Upitnik se nalazi u Prilogu G, u obliku korištenom u ovom istraživanju.

3. 4. Osjetljivost na pravednost iz perspektive umjetničkih suradnika pijanista

Kako bi se dobili uvidi u radno opterećenje umjetničkih suradnika pijanista na poslu, njihovo psihofizičko stanje i odnos prema radu, 2023. godine provedeno je istraživanje u Sloveniji. Pokrenuto je na poticaj Slovenske udruge klavirskih pedagoga - EPTA s ciljem

redefiniranja postojećih standarda i opterećenja korepetitora te zaštite njihovog zdravlja. Istraživanje je provela interdisciplinarna radna skupina sastavljena od istraživača i praktičara, nastavnika Akademije za glasbo i Filozofskog fakulteta u Ljubljani te doktorandice Akademije za glasbo. Rezultati pilot istraživanja (Babnik, 2024) pokazali su da ispitanici značajno lošije ocjenjuju karakteristike rada na poslovima korepetiranja nego na poslovima učitelja klavira. U radnoj ulozi korepetitora percipiraju značajno višu razinu raznolikosti posla, nižu razinu autonomije na poslu, višu razinu zahtjeva za skrivanjem emocija, višu razinu konflikta radnih uloga i nižu razinu pravednosti poslodavca. Slično, i hrvatski korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti na stručnim skupovima (Mravunac Fabijanić, 2024b; Šorša, 2024) i ostalim susretima (Umjetničko društvo suvremenih učitelja, 2021a, 2021b) verbalno izražavaju osjećaj nepravde koji na više razina doživljavaju na radnom mjestu. Nepravda je uočena i pregledom dokumenata i analizom postojećeg stanja u hrvatskom obrazovnom sustavu iz perspektive korepeticije (npr. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2020c; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008).

Nepravda radi percepcije struke i javnosti

Kako je opisano u poglavlju 2. „Suradnja, korepeticija i korepetitori”, percepcija struke i javnosti uključuje uloge koje su dodijeljene umjetničkim suradnicima pijanistima, kao i uloge koje preuzimaju u različitim aspektima nastave (u učionici, na nastupu) te u odnosu sa sudionicima nastave (u dijadi i trijadi). Neki umjetnički suradnici pijanisti nepravdu povremeno prepoznaju u slučajevima kada pojedinci marginaliziraju njihovu ulogu ili inzistiraju na podređenoj ulozi. Također, smatraju da je nepravda da je njihov položaj u odnosu na druge glazbenike smješten na dnu hijerarhijske ljestvice.

Percepcija nepravdi u radnom okruženju

U radnom okruženju korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti nepravdu primjećuju u raznolikom obimu posla i (pre)velikom radnom opterećenju u različitim aspektima nastave, što se osobito odnosi na nastupe (Babnik, 2024, Mičija Palić 2013b). Nadalje, doživljaj nepravdi potaknut je percepcijom neadekvatne potpore sustava u cjelini, čelnika i kolega. U tom smislu ističe se nepravda radi ograničene autonomije (Babnik, 2024), na organizacijskoj razini radi nepostojanja predmeta (i kurikuluma) klavirske

umjetničke suradnje u glazbenim školama i nekim akademijama te neuređenih postojećih dokumenata na školama i nekim akademijama na izradu kojih često nisu imali utjecaj, kao i neadekvatno uređenih uvjeta za napredovanje. U suradnji s kolegama učiteljima glavnog predmeta imaju vrlo ograničenu mogućnost sudjelovanja u odlučivanju o vrsti i opsegu obaveza na nastavi korepeticije, određivanju ciljeva i metoda nastavnog procesa korepeticije, osobito u trijadi. Stoga im je otežana i mogućnost održavanja ravnoteže između poslovnog i privatnog života.

Percepcija nesrazmjera između doprinosa i nagrada u procesu razmjene s organizacijom

Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti često doživljavaju značajan nesrazmjer između osobnog doprinosa organizaciji i nagrada koje za takav angažman primaju, u materijalnom ili nematerijalnom smislu. Osobni doprinos uključuje uloženo vrijeme, trud, znanje, vještine, sposobnosti, iskustvo, odanost, predanost, posvećenost, fleksibilnost, toleranciju, entuzijazam i povjerenja u kolege i nadređene (Adams, 1963, 1965; De Gieter i sur., 2012; Miles i sur., 1994). Nagrade koje primaju od organizacije odnose se na intrinzične i ekstrinzične materijalne i nematerijalne dobitke, poput odgovornosti, osjećaja uvažavanja, društvenog priznanja, pohvala i nagrada, napredovanja, ugleda i statusa, osjećaja postignuća, uspjeha, osobnog rasta i napretka te podrške nadređenih (Adams, 1963, 1965; De Gieter i sur., 2012; Miles i sur., 1994).

Teorija pravednosti i koncept osjetljivosti na pravednost pretpostavljaju da je pri oblikovanju percepcije pravednosti/nepravednosti zaposlenika važna ravnoteža/neravnoteža u omjerima uloga i dobitaka, u prvom redu vlastitih, a potom i u usporedbi s omjerom kolega. Ipak, ne smatraju svi da usporedba ima ključnu ulogu u jednadžbi pravednosti (Jeon, 2011; Pritchard, 1969). Percepcija ravnoteže u odnosima razmjene s organizacijom, neovisno o usporedbi s drugim osobama, može biti određena osobnim, „unutarnjim standardom” (Pritchard 1969, str. 205) ili općom osjetljivošću pojedinca na nepravdu koja je prisutna u svakodnevnom životu (Jeon, 2011). Različita osjetljivost pojedinca na nepravdu na radnom mjestu i njegove reakcije na nju mogu se pojaviti neovisno o usporedbi s drugima ili o usporedbi omjera dobitaka i uloga. Nadalje, svaki pojedinac okolinu doživljava na jedinstven način, temeljeći svoju percepciju na kombinaciji vlastitih uvjerenja i znakova vezanih uz određeni kontekst (Freer i Evans, 2019). Tako različite osobe mogu različito percipirati isti

dogadaj i različito reagirati na njega te neke koncepte shvatiti i kao ulog i kao dobitak (Pritchard, 1969; Tornow, 1971), ili jednu vrstu ishoda shvatiti kao zamjenu za drugu (Greenberg i Ornstein, 1983). Također, na percepciju pravednosti mogu utjecati i druge individualne razlike, između ostalih i potrebe (Jeon, 2011). U svakom slučaju, osjetljivost na pravednost igra važnu ulogu u nastanku, prevenciji ili oporavku od izgaranja učitelja (Evers i sur., 2005), a isto se u ovom radu pretpostavlja i za umjetničke suradnike pijaniste. Ne možemo sa sigurnošću utvrditi koji sve čimbenici djeluju na osobnu percepciju pravednosti učitelja korepetitora i umjetničkih suradnika (pijanista) na radnom mjestu i na koji se način ona oblikuje. Pitanje je oblikuje li tu percepciju društveni i kulturni kontekst, usporedba vlastitih uloga i dobitaka, usporedba s referentnim kolegama koji obavljaju sličan posao ili jednostavno osobna sklonost ili unutarnji standard. Važno je također razmotriti kakvu ulogu u percepciji pravednosti ima podrška kolega i nadređenih i mogu li umjetnički suradnici pijanisti takvu podršku doživjeti kao oblik nagrade koja može kompenzirati nedostatak poštovanja, autonomije ili preopterećenost nastupima. Osim toga, postavlja se pitanje može li percepcija autonomije, osjećaj kompetentnosti, dobri odnosi ili radna atmosfera zaista umanjiti osjećaj nepravde te na koji je način osjetljivost na pravednost (i sve što pojedinac pod njome podrazumijeva) povezana s izgaranjem. S obzirom na primijećene nedostatke koncepta osjetljivosti na pravednost i njegovu ograničenu prediktivnu moć (Tuli i sur., 2023), odgovor na ova pitanja o povezanosti osjetljivosti na pravednost i izgaranja umjetničkih suradnika pijanista / korepetitora mogla bi pružiti Teorija temeljnih psiholoških potreba (Basic Psychological Needs Theory [BPNT]) unutar Teorije samoodređenja (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2000, 2017) koja će pružiti sveobuhvatniju i još neistraženu perspektivu pri objašnjenju različitih psiholoških procesa u podlozi njihovog izgaranja.

4. TEMELJNE PSIHOLOŠKE POTREBE

Tri temeljne psihološke potrebe ključni su koncept Teorije samoodređenja (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2000, 2017), odnosno njezine miniteorije, Teorije temeljnih psiholoških potreba, koju Bogunović i suradnice (2023) smatraju jednom od najrelevantnijih u području glazbenog obrazovanja i izvedbe. Potrebe za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću urođene su, univerzalne i trajne te o njihovom kontinuiranom zadovoljenju ovisi psihološki rast i dobrobit pojedinca, njegov cjeloživotni napredak i osjećaj integriteta ili eudamonije u različitim životnim domenama (Ryan i Deci, 2000, 2017; Van den Broeck i sur., 2010). Autonomija predstavlja percepciju volje, samostalnosti, izbora i slobode pri upravljanju vlastitim ponašanjem, donošenju neovisnih odluka i obavljanju aktivnosti. Kompetencija podrazumijeva osjećaj učinkovitosti, sposobnosti i uspješnosti u svladavanju izazova i postizanju željenih rezultata. Povezanost označava stupanj u kojem pojedinac osjeća bliskost i usklađenost s ljudima i grupama u okruženju. Uključuje želju za toplim međusobnim odnosima te osjećaj pripadnosti, zajedništva, voljenosti, pažnje i brige jednih o drugima.

4. 1. Zadovoljenje potreba

Svaka potreba ima svoju ulogu u ostvarivanju optimalnog razvoja i funkcioniranja osobe. Zadovoljenje potrebe za autonomijom očituje se u percepciji da osoba može biti ono što jest, pri zadovoljenju potrebe za kompetencijom osoba se osjeća uspješno i sposobno u svladavanju izazova i postizanju rezultata, a pri zadovoljenju potrebe za povezanošću osoba se osjeća povezano s njoj važnim ljudima. Način ili stupanj u kojem pojedinac postiže osjećaj zadovoljenja potreba određuje njegovu motivaciju te ovisi o osobnim čimbenicima i podršci okruženja. Veće zadovoljenje potreba pridonosi autonomnijoj motivaciji i sudjelovanju u aktivnosti radi nje same, uživanja u njoj ili prepoznate dobrobiti koju ona pruža. Pronađeno je da potpora autonomiji utječe na zadovoljenje svih triju potreba (Adie i sur. 2012; Baard i sur. 2004) te da je ključna u promicanju autonomne motivacije (Van den Broeck i sur., 2010) koja podrazumijeva više samoodređeno ponašanje.

Važnost autonomne motivacije učitelja i njihovog autonomnog djelovanja dobro je dokumentirana u literaturi (Fernet i sur., 2012; Lee i McNaughtan, 2017; Skaalvik i Skaalvik, 2009). Na žalost, čini se da autonomna motivacija ima tendenciju opadanja u prvim godinama

rada (Fernet i sur., 2016). Nadalje, istraživanje Lee i McNaughtana (2017) pokazalo je da omogućavanje autonomije učitelja u osmišljavanju i oblikovanju svog rada (uključujući izmjenu radnih obaveza, fleksibilnu raspodjelu vremena provedenog na poslu i slobodnog vremena te suradnju s kolegama) može pozitivno utjecati na njihovo zadovoljstvo poslom, pa tako i negativno na izgaranje. S druge strane, Jorgensen (2010) ističe da američki učitelji glazbe često nisu konzultirani o važnim pitanjima koji se tiču licenciranja (stručnih ispita u našem sustavu), nastavnih planova i programa te evaluacije nastave i učenika. Na taj način ograničava se autonomija učitelja, što može biti razlog njihovog izgaranja i napuštanja profesije u budućnosti.

Društveno okruženje može olakšavati ili otežavati zadovoljenje potreba pojedinca, što je i glavno načelo SDT (Ryan i Deci, 2000, 2017). U radnom okruženju nadređeni mogu poticati zadovoljenje potrebe za autonomijom poticanjem individualnosti zaposlenika u rješavanju problema i donošenju odluka, zadovoljenje potrebe za kompetencijom pružanjem izazova i pokazivanjem povjerenja u sposobnosti zaposlenika te zadovoljenje potrebe za povezanošću jačanjem timskog duha i osvještavanjem važnosti grupe (Kovjanic i sur., 2013). Pronađeno je da transformacijsko vodstvo, kao jedno od najučinkovitijih stilova vodstva, ima pozitivan učinak na zadovoljenje potreba zaposlenika (Kovjanic i sur., 2013). Pritom veće zadovoljenje potreba za kompetencijom i povezanošću (ne i autonomijom) predviđa veći angažman zaposlenika, koji pak dovodi do njihove veće upornosti te kvalitete i kvantitete izvedbe. Slično vrijedi i u obrnutom smjeru: razina zadovoljenja potreba pojedinca izravno utječe na radno okruženje. Veće zadovoljenje potreba povezano je s boljim radnim učinkom (Baard i sur., 2004), povećanom radnom motivacijom (Gagné i sur., 1997) i snažnijom predanošću zaposlenika (Gagné i sur., 2008). Tako okruženje koje omogućava zadovoljenje potreba zaposlenika pozitivno utječe na njihov radni angažman i učinak: kvalitetu, kvantitetu i upornost izvedbe (Kovjanic i sur., 2013).

U obrazovnom okruženju, veće zadovoljenje potreba pri određenoj aktivnosti djeluje na ustrajnost učenika u bavljenju tom aktivnošću (Freer i Evans, 2019). Konkretno, pokazalo se da učenici s višim razinama zadovoljenja potreba u školskom predmetu imaju više samoodređenu motivaciju i pokazuju veću namjeru uključivanja u nastavu tog predmeta kao izbornog, poput tjelesnog (Ntoumanis, 2005) i glazbenog (Freer i Evans, 2017, 2019). U

glazbenom obrazovnom okruženju zadovoljenje potreba studenata glazbe povezano je s njihovom autonomnom motivacijom, količinom i učestalošću vježbanja i višom kvalitetom izvedbe (Evans i Bonneville-Roussy, 2016) te trajanjem vježbanja učenika i namjerom nastavka studiranja glazbe (Evans i Liu, 2019). Autonomnija motivacija studentima glazbe omogućava lakše nošenje sa stresom i povećava vjerojatnost za održavanje interesa (Bonneville-Roussy i sur., 2017; Freer i Evans, 2017). Nadalje, percipirani motivacijski stil poučavanja koji podržava autonomiju pozitivan je prediktor zadovoljenja psiholoških potreba studenata glazbe (Herrera i sur., 2021) te pogoduje autonomnoj motivaciji studenata kroz iskustva zadovoljenja potreba. Stoga autori naglašavaju važnost održavanja općenito podržavajuće atmosfere koja potiče psihološki rast učenika (Bogunović i sur. 2023; Freer i Evans, 2017, 2019) i promicanja okruženja koje podržava autonomiju učenika/studenata kako bi se izbjeglo njihovo izgaranje, kako u plesnim školama (Quested i Duda, 2010a) tako i pri učenju (Ljubin Golub i sur., 2020). Situacija se može promatrati i obrnuto: zadovoljenje potreba učitelja (Aelterman i sur., 2016) pozitivno utječe na njihovu namjeru poučavanja na način koji podržava autonomiju učenika. Slično, promicanje psiholoških potreba učitelja glazbe može osigurati višu razinu njihove dobrobiti. Konkretno, pronađeno je da su jaki prediktori dobrobiti potrebe za kompetencijom i povezanosti (Kang i Yoo 2019). Zanimljivo je da su rezultati njihovog istraživanja bili različiti ovisno o stažu ispitanika. Naime, kod učitelja početnika i onih do 10 godina staža, te u grupi od 31 i više godina poučavanja, povezanost je značajno doprinijela njihovoj dobrobiti. Kod učitelja između 11 i 30 godina staža u poučavanju to je bila kompetencija.

Općenito se može reći da je zadovoljenje potreba osobito prediktivno za pozitivne ishode, poput zadovoljstva životom (Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Kasser i Ryan, 1999), vitalnosti i dobrobiti (Baard i sur., 2004; Chen, Van Assche i sur., 2015). Prema nekim autorima (Gagné i Bhave, 2011) potreba za autonomijom ključni je prediktor dobrobiti, učinka, motivacije i smanjenog emocionalnog stresa na radnom mjestu. Također je otkriveno da je za postizanje viših razina pozitivnih emocija te nižih razina negativnih emocija kod učitelja važnije zadovoljenje njihove potrebe za povezanošću s učenicima nego s kolegama (Klassen i sur., 2012) te stoga autori vjeruju da povezanost s učenicima predstavlja ključnu temeljnu psihološku potrebu učitelja. S druge strane, smanjeno zadovoljenje potreba ili njihova frustracija povezano je s više kontroliranom motivacijom i uključivanjem u aktivnost

radi ekstrinzične nagrade, osjećaja krivnje ili pritiska te doprinosi ugroženoj dobrobiti, psihopatologiji i razvijanju neprikladnih obrazaca ponašanja (Ryan i Deci, 2000; Vansteenkiste i Ryan, 2013, Van der Kaap-Deeder i sur., 2016).

U literaturi su česta istraživanja povezanosti temeljnih psiholoških potreba s negativnim ishodima, stresom ili izgaranjem. U longitudinalnom istraživanju (Campbell i sur., 2018) uočeno je da su promjene u razini zadovoljenja potreba povezane s promjenama u percipiranoj razini stresa te ishodima poput kvalitete i kvantitete sna i općenito dnevnog funkcioniranja studenata. To je istraživanje proučavalo promjene u omjerima zadovoljenja potreba studenata u situacijama različitih percipiranih razina stresa (u predispitnom, ispitnom i poslijeispitnom razdoblju). Tijekom ispitnog razdoblja došlo je do povećanja negativnih ishoda (loše kvalitete sna i dnevne disfunkcije) uz istovremeno smanjenje pozitivnih ishoda (zadovoljenja potreba), a obrnuto se događalo pri izlasku iz ispitnog razdoblja. Nadalje, empirijski dokazi pokazali su negativnu povezanost zadovoljenja potreba s izgaranjem (Olčar i sur., 2023; Van den Broeck i sur., 2008; Zhang i Jiang, 2023) i akademskim izgaranjem studenata (Sadoughi i Markoubi, 2018).

4. 2. Frustracija potreba

Frustracija triju psiholoških potreba¹⁶ uvijek podrazumijeva njihovo nisko zadovoljenje (Vansteenkiste i Ryan, 2013), ali svaka odsutnost zadovoljenja potreba ne znači automatski frustraciju (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Vansteenkiste i sur., 2015; Longo i sur., 2016; Ryan i Deci, 2017; Tindall i Curtis, 2019; Vansteenkiste i Ryan, 2013; Van der Kaap-Deeder i sur., 2016), niti odsutnost frustracije potreba uvijek podrazumijeva prisutnost zadovoljenja potreba (Van der Kaap-Deeder i sur., 2016). S obzirom na takav asimetričan odnos, zadovoljenje i frustracija potreba identificirani su kao različiti konstrukti (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i sur., 2011; Haerens i sur., 2015; Longo i sur., 2016, 2018; Tindall i Curtis, 2019; Vansteenkiste i Ryan 2013) koji se konceptualno i empirijski razlikuju (Warburton i sur., 2020). Također, u zadnje vrijeme istraživači

¹⁶ Neki autori koriste engleski izraz *need thwarting* (npr. Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011), dok drugi koriste izraz „need frustration” (npr. Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Longo i sur., 2016). U ovom radu oba pojma prevedena su kao frustracija potreba.

naglašavaju da su ishodi do kojih može dovesti frustracija potreba puno ozbiljniji i teži od onih do kojih dovodi niža razina zadovoljenja potreba (Tindall i Curtis, 2019).

Na primjer, pojedinci koji doživljavaju nisko zadovoljenje potreba mogu prijaviti osjećaje da nemaju onoliko izbora koliko bi željeli, da ih drugi ne podržavaju i da nisu baš dobri u nečemu. Međutim, pojedinac koji doživljava frustraciju potreba izvijestio bi o osjećajima da je gurnut ili prisiljen na aktivnosti, da je odbačen ili isključen iz grupe te da je žestoko kritiziran. Dok niske razine zadovoljenja potreba mogu biti povezane s manjom vitalnošću i uzbuđenjem (...), iskustva frustracije potreba vjerojatnije će biti povezana s kontroliranom motivacijom, amotivacijom, pa čak i izgaranjem i drugim patološkim ponašanjima (...) (Warburton i sur., str. 55).

Stoga se frustracija potrebe za autonomijom očituje u situacijama kada se kod pojedinaca javlja osjećaj obaveze ponašanja, djelovanja, mišljenja ili osjećanja na određeni način (Van der Kaap-Deeder i sur., 2016). Pri frustraciji potrebe za kompetencijom osoba se osjeća neuspješno u svladavanju izazova i postizanju rezultata, a pri frustraciji potrebe za povezanošću osoba se osjeća izolirano, isključeno i usamljeno u okruženju. Frustracija triju psiholoških potreba osobito je prediktivna za negativne ishode, poput općenito nedobrobiti (Longo i sur., 2016), usvajanja neprikladnih oblika ponašanja kao što su poremećaji u prehrani (Verstuyf i sur., 2013) i psihopatologije (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Vansteenkiste i Ryan, 2013) te stresa i izgaranja (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i sur., 2011; Teixeira i sur. 2018; Tindall i Curtis, 2019). Pronađena je pozitivna povezanost frustracije potreba sa simptomima depresije (Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Chen, Van Assche i sur., 2015), iscrpljenošću (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Stebbings i sur., 2012), izgaranjem (Haerens i sur., 2015; Zhang i Jiang, 2023), amotivacijom (Bartholomew i sur., 2018) te kontroliranom motivacijom i negativnim afektima (Stebbing i sur., 2012; Teixeira i sur., 2018). U kontekstu obrazovnog okruženja pronađeno je da frustracija potreba posreduje u povezanosti između percipiranog kontroliranog stila poučavanja i kontrolirane motivacije i amotivacije učenika (Haerens i sur., 2015). Nadalje, pronađena je povezanost frustracije potreba sa stresom i somatskom anksioznosti (Tindall i

Curtis, 2019). Pritom je najjači prediktor psiholoških zdravstvenih problema, odnosno nedobrobiti, bila frustracija potrebe za povezanošću, a zatim frustracija potrebe za kompetencijom. Frustracija potrebe za autonomijom nije se pokazala kao značajan prediktor nedobrobiti.

4. 3. Istovremeno zadovoljenje i frustracija potreba

Iako među pojedincima možemo uočiti relativno stabilne individualne razlike zadovoljenja i frustracije potreba, postoje i značajne osobne, dnevne oscilacije (Van der Kaap-Deeder i sur., 2016), kao i istovremeni doživljaj zadovoljenja i frustracije u istom okruženju (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011). Pronađeno je da su dnevne varijacije u zadovoljenju i frustraciji potreba snažno povezane s promjenama u dobrobiti i nedobrobiti (Van der Kaap-Deeder i sur., 2016). Točnije, percipirana potpora autonomiji bila je povezana s promjenama u dobrobiti preko promjena u zadovoljenju psiholoških potreba, a percepcija kontrole je bila povezana s promjenama u nedobrobiti kroz promjene u frustraciji psiholoških potreba. Nadalje, rezultati istraživanja Bartholomew, Ntoumanisa, Ryana i Thøgersen-Ntoumani (2011) pokazali su da je pri visokoj razini frustracije potrebe za autonomijom viša razina zadovoljenja iste potrebe bila povezana s nižim razinama iscrpljenosti, dok uz nižu razinu frustracije potrebe za autonomijom viša razina zadovoljenja iste potrebe nije predviđala iscrpljenost. Slično tome, kod visoke razine frustracije potrebe za kompetencijom, njezino istovremeno zadovoljenje nije predviđalo iscrpljenost, dok je niža razina frustracije i viša razina zadovoljenja potrebe za kompetencijom bila povezana s nižom razinom iscrpljenosti. Iscrpljenost je generalno bila najprisutnija kod visoke razine frustracije i niske razine zadovoljenja potreba. Warburton i suradnici (2020) su nakon identificiranja različitih profila potreba zaključili da je najprilagodljiviji onaj s doživljajem zadovoljenja bez frustracije potreba. Također je zaključeno da zadovoljenje i frustracija potreba „mogu izravno utjecati na motivaciju i funkcioniranje pojedinca” (Warburton i sur., 2020, str. 55) te da su podložni promjenama u društvenom okruženju (Van der Kaap-Deeder i sur., 2016). U obrazovnom okruženju potvrđena je posredujuća uloga zadovoljenja i frustracije potreba učenika u povezanosti između percipiranog društvenog okruženja i motivacijskih ishoda učenika (Haerens i sur., 2015).

U Hrvatskoj se istraživanja potreba iz perspektive Teorije samoodređenja nisu osobito usmjerila na učitelje ili učenike/studente glazbenog obrazovnog sustava, ali značajne uvide možemo dobiti iz rezultata istraživanja provedenih u Srbiji, koja su obuhvatila potrebe učenika i studenata u sustavu vrlo sličnom hrvatskom. Iako se ne može tvrditi da bi rezultati bili isti u hrvatskom okruženju, niti da bi se mogli jednostavno primijeniti na učitelje korepetitore / umjetničke suradnike pijaniste, oni predstavljaju vrijedan izvor informacija i osnovu za formiranje pretpostavki i daljnja istraživanja. Proučavana je povezanost motivacije studenata izvođačkih smjerova u visokom glazbenom obrazovanju za sudjelovanje u javnim solističkim nastupima¹⁷ s dvjema komponentama Teorije samoodređenja: temeljnim psihološkim potrebama i motivacijskim regulacijskim stilovima (Bogunović i sur., 2023). Studenti su imali relativno visoke razine zadovoljenja potreba, ali sa značajno nižim razinama zadovoljenja potrebe za povezanosti te značajno višim razinama frustracije potrebe za autonomijom. Stoga su autorice navele mogućnost da sustav visokog glazbenog obrazovanja ne podržava autonomiju studenata. Rezultati istraživanja učenika srednjih glazbenih škola (Protulipac i sur., 2023) također su pokazali veću frustraciju potrebe za autonomijom: kod starijih učenika značajno veću frustraciju, dok su mlađi učenici iskazali značajno veće zadovoljenje te potrebe. Pritom su djevojke imale niže zadovoljenje potrebe za autonomijom, a mladići više razine. Slično, ispitanice su imale veću frustraciju potrebe za kompetencijom nego ispitanici. Ipak, za razliku od učenika teorijskog odsjeka, kod pjevača i instrumentalista primijećene su značajno više razine zadovoljenja potrebe za autonomijom i kompetencijom, a oni su bili i više intrinzično motivirani za sudjelovanje u glazbenim aktivnostima od teoretičara. U cjelini, ispitanici su bili više ekstrinzično motivirani nego ispitanice. Dakle, zadovoljenje potrebe za kompetencijom pokazalo se kao statistički značajan pozitivan prediktor procijenjenog učeničkog uspjeha u glazbi, dok je frustracija kompetencijom bila negativan prediktor procijenjenog uspjeha. Kod studenata (Bogunović i sur., 2023), zadovoljenje potreba bilo je pozitivno povezano s autonomnim oblicima motivacije, a negativno s amotivacijom i ekstrinzičnim oblicima motivacije. Frustracija je, očekivano, bila

¹⁷ „Javni solistički nastupi obično se odnose na vokalno-instrumentalni solo nastup, solo uz pratnju klavira ili orkestra te solistički recital” (Bogunović i sur., 2023, str. 106). Ova rečenica odražava tradicionalno shvaćanje pretpostavljenih hijerarhijskih odnosa i podjelu izvođača na soliste i korepetitore, o čemu je bilo puno riječi u poglavlju 2. „Suradnja, korepeticija i korepetitori”. Solistički recital ponekad zaista označava solistički recital u pravom smislu riječi, na kojem instrumentalist ili pjevač nastupa sam. Međutim, većina takozvanih solističkih nastupa, nazvanih još i solo nastupom uz pratnju klavira ili solističkim recitalom, podrazumijeva suradnju s umjetničkim suradnikom pijanistom, odnosno sudjelovanje dvaju izvođača te ih je pogrešno nazivati solističkim recitalom. Zapravo, jedini solo nastup može biti onaj na kojem pjevač ili instrumentalist nastupa sam.

negativno povezana s autonomnim oblicima motivacije, a pozitivno s amotivacijom i ekstrinzičnim oblicima motivacije. U ovom istraživanju ispitanici (studenti) su bili više ekstrinzično motivirani.

Pronađeno je da su intrinzični životni ciljevi negativno povezani s izgaranjem na poslu, a ekstrinzični pozitivno (Roche i Haar, 2013). Slijeđenje intrinzičnih životnih ciljeva doprinosi zadovoljenju temeljnih psiholoških potreba (Deci i Ryan, 2000) i dobrobiti (Rijavec i sur., 2011; Olčar, 2015), a slijeđenje ekstrinzičnih ciljeva može umanjiti dobrobit (Kasser i Ryan, 1993), zadovoljenje ili dovesti do frustracije potreba.

S obzirom na uočenu povezanost zadovoljenja potreba s pozitivnim ishodima (Chen, Van Assche i sur., 2015; Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Kasser i Ryan, 1999) i frustracije potreba s negativnim ishodima (Bartholomew i sur., 2018; Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Tindall i Curtis, 2019), zadovoljenje i frustracija u literaturi se često nazivaju svijetlom i tamnom stranom (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i sur., 2011; Haerens i sur., 2015) ili motivacijskim putem (Van der Kaap-Deeder i sur., 2016; Warburton i sur., 2020). Ipak, istraživanja u sportskom i plesnom kontekstu, koji se na mnoge načine mogu usporediti s glazbenim, dala su i drugačije uvide. Prilično nedosljedni rezultati pokazuju da se izgaranje ne može jednoznačno objasniti svijetlom stranom zadovoljenja ili tamnom stranom frustracije potreba. U nekim istraživanjima nije pronađena povezanost između zadovoljenja triju potreba i emocionalne i fizičke iscrpljenosti kao temeljem izgaranja, kod sportaša (Lonsdale i sur., 2009), profesionalnih igrača ragbija (Hodge i sur., 2008) i plesača (Quested i Duda 2010a, 2010b). Što se tiče uloga pojedinačnih potreba, neki su otkrili da su najbolji prediktori izgaranja potrebe za autonomijom i kompetencijom (Hodge i sur., 2008; Lonsdale i sur., 2009), a neki da je to potreba za povezanošću (Quested i Duda 2010b). Takve rezultate autori su pripisali mogućnosti da u iscrpljenosti sportaša veću ulogu ima fizička iscrpljenost od one emocionalne (Hodge i sur., 2008; Lonsdale i sur., 2009), da su temeljne psihološke potrebe bolji prediktori emocionalne nego fizičke dobrobiti kod plesača (Quested i Duda, 2010b) te da su prisutna ograničenja instrumenata koji fizičku i emocionalnu iscrpljenost ne mjere kao odvojena stanja (Quested i Duda, 2010a, 2010b).

4. 4. Mjerenje zadovoljenja i frustracije potreba

Teorija samoodređenja najčešće je primjenjivan teorijski okvir pri razvoju mjernih instrumenata koji su do 2011. godine bili orijentirani samo na aspekt zadovoljenje potreba (Kermavnar i sur., 2024). Neke od korištenih mjera su Skala zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba (Basic Psychological Need Satisfaction Scale, [BPNS], Deci i Ryan, 2000; Gagné, 2003) i njezine inačice u različitim domenama, zatim Sheldonova skala „najzadovoljavajućih događaja” (Sheldon scale „The most satisfying events”, Sheldon i sur., 2001), Skala zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba povezanih s poslom (Work-related basic need satisfaction scale [W-BNS], Van den Broeck i sur., 2010) itd. Iako su instrumenti koji istovremeno ispituju komponente zadovoljenja i frustracije potreba relativno novijeg datuma, primijećen je povećan interes istraživača za ovu temu te se i instrumenti u posljednje vrijeme ubrzano razvijaju, a njihovu primjenu svekoliko preporučuju mnogi današnji istraživači (Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Tindall i Curtis, 2019; Van der Kaap-Deeder i sur., 2020; Warburton i sur., 2020). Različite mjere su analizirane kako bi se pronašla najprikladnija za ovo istraživanje.

Primijetivši da su postojeći instrumenti mjerili frustraciju potreba samo posredno, temeljeći se na niskim razinama zadovoljenja potreba (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011), autori su osmislili višedimenzionalnu mjeru za procjenu aktivnog potkopavanja psiholoških potreba u sportskom kontekstu, Skalu frustracije psiholoških potreba (Psychological Need Thwarting Scale [PNTS]). Sastoji se od ukupno 12 čestica, po četiri za svaki od tri faktora: frustracija potrebe za autonomijom („Osjećam se prisiljenim/om slijediti odluke o treningu koje su donesene umjesto mene”), kompetencijom („Postoje trenuci kada mi se govore stvari zbog kojih se osjećam nesposobnim/om”) i povezanošću („Osjećam da me ljudi oko mene odbacuju”). Tvrdnje započinju s „U mom sportu...”, a sportaši su ih ocjenjivali skali Likertovog tipa od 1 (*u potpunosti se ne slažem*) do 7 (*u potpunosti se slažem*). Rezultati triju istraživanja pružili su dokaze o sadržajnoj valjanosti te potvrdili faktorsku strukturu i prediktivnu valjanost upitnika.

Longo i suradnici (2016) također su prepoznali ograničenja postojećih instrumenata u nedostatnom mjerenju frustracije, osobito u radnom i obrazovnom kontekstu te su u trima istraživanjima razvili i testirali Skalu zadovoljenja i frustracije potreba (The Need Satisfaction

and Frustration Scale [NSFS]). Skala se sastoji od 18 čestica, po tri za zadovoljenje svake od triju potreba: autonomije („Osjećam se potpuno slobodnim/nom donositi svoje odluke”), kompetencije („Osjećam da sam jako dobar/ra u stvarima koje radim”) i povezanosti („Osjećam se jako blisko i povezano s drugim ljudima”) te po tri za frustraciju svake potrebe: autonomije („Osjećam se spriječenim/nom u odabiranju načina na koji izvršavam zadatke”), kompetencije („Ponekad se osjećam nesposobnim/nom svladati teške izazove”) i povezanosti („Osjećam se pomalo usamljeno kad sam s drugim ljudima”). Tvrdnje počinju sa „Na studiju/poslu”, a ispitanici ih procjenjuju na skali Likertovog tipa od 1 (*u potpunosti se ne slažem*) do 7 (*u potpunosti se slažem*).

Chen, Vansteenkiste i suradnici (2015) razvili su Skalu zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba (The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale [BPNSFS]) s 24 čestice koja mjeri zadovoljenje potreba (autonomija: „Imam osjećaj izbora i slobode u stvarima kojima se bavim”, kompetencija: „Osjećam da sam sposoban/na u onom što radim”, povezanost: „Rad s kolegama na poslu ispunjava me toplinom”) te frustraciju potreba (autonomija: „Osjećam se prisiljenim/om raditi mnoge stvari na svom poslu koje ne bih odabrao/la raditi”, kompetencija: „Osjećam se razočarano vlastitom izvedbom na svom poslu”, povezanost: „Imam dojam da su odnosi koje imam na poslu samo površni”). Autori su provjerili pouzdanost, valjanost i mjernu usklađenost instrumenta na uzorku od 1051 sveučilišnih studenata iz četiriju zemalja u različitim kulturama (Belgija, Kina, Peru, SAD). Ispitanici tvrdnje procjenjuju skalom Likertovog tipa od 1 (*uopće nije važno*) do 5 (*vrlo mi je važno*). Uslijedile su mnoga skraćivanja i prilagodbe ove originalne ljestvice, naravno, uz rigorozna testiranja valjanosti i pouzdanosti. Konačna mjera prilagođena je primjeni na različitim ispitanicima u različitim kulturama i kontekstima.

Za ovo istraživanje odabrana je adaptirana Skala zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu (The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale - Work [BPNSFS - Work], Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Van der Kaap-Deeder i sur., 2020) koja se sastoji od ukupno 24 čestica, od kojih 12 mjere zadovoljenje i 12 frustraciju triju potreba. Autori naglašavaju da, slijedeći valjane teorijske i empirijske argumente, istraživači mogu odabrati koje će metodološke pristupe i načine prikazivanja rezultata primijeniti (Van der Kaap-Deeder i sur., 2020, str. 13). Instrument je detaljnije opisan u

potpoglavlju 7. 4. 2. „Skala zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu”, a u obliku u kojem je korišten u ovom istraživanju nalazi se u prilogu G.

4. 5. Zadovoljenje i frustracija potreba u kontekstu klavirske umjetničke suradnje

U kontekstu klavirske umjetničke suradnje, navedena istraživanja (Babnik, 2024; Bogunović i sur., 2023; Lee i McNaughtan, 2017; Protulipac i sur., 2023) ukazuju na mogućnost da ni hrvatsko radno okruženje ne djeluje podržavajuće na zadovoljenje potrebe za autonomijom umjetničkih suradnika pijanista. Temeljeno na izjavama hrvatskih umjetničkih suradnika pijanista (Umjetničko društvo suvremenih učitelja [UDSU], 2021a, 2021b), može se zaključiti da osobito u trijadi percipiraju ograničenu autonomiju, te se može pretpostaviti da će u radu u trijadi više i izgarati. Nadalje, skup kompetencija potrebnih za održavanje svih aspekata nastave korepeticije obuhvaća više od isključivo izvođačkih i umjetničkih vještina, a poučavanje umjetničkih suradnika pijanista uključuje umjetničku i pedagošku komponentu (Mravunac Fabijanić, 2021; Witt, 2020). Uz važnost osjećaja sposobnosti za uspješno obavljanje svih zadataka i svladavanje izazova, izgaranje umjetničkih suradnika pijanista moglo bi se povezati sa zadovoljenjem ili frustracijom potrebe za kompetencijom. Činjenica da je učiteljima povezanost s učenicima važnija od povezanosti s kolegama (Klassen i sur., 2012) osobito je relevantna u kontekstu odnosa među sudionicima uključenima u proces nastave korepeticije. Također, rezultati hrvatskog istraživanja ukazuju na to da su i umjetnički suradnici pijanisti i studenti svjesni važnosti njihove međusobne povezanosti (Mravunac Fabijanić, 2021), stoga se manje izgaranje umjetničkih suradnika pijanista na poslu može očekivati na nastavi organiziranoj u dijadi nego u trijadi.

5. IZGARANJE

Neovisno proučavajući volontere u društvenim organizacijama koji su radili s populacijom niskog socioekonomskog statusa, sedamdesetih godina prošlog stoljeća Freudenberg (1974) i Maslach (1976) opazili su fenomen izgaranja te ga zatim uveli u znanstvenu literaturu. Prema Cordes i Doughertyju (1993, str. 623), u ranoj fazi istraživanja izgaranja među istraživačima je bilo vidljivo konceptualno neslaganje o tome što izgaranje jest, te su definicije podrazumijevale neuspjeh, iscrpljenost i istrošenost, gubitak kreativnosti, gubitak predanosti poslu, otuđenost od klijenata, suradnika, posla i radnog mjesta, reakciju na kronični stres te sindrom neprikladnog stava prema klijentima i sebi, često povezanog s neugodnim fizičkim i emocionalnim simptomima.

Suvremena istraživanja ističu da se u podlozi koncepta izgaranja nalaze umor i iscrpljenost (Kristensen i sur., 2005). Neki autori definiraju specifične oblike iscrpljenosti, poput fizičkog umora, emocionalne iscrpljenosti i kognitivnog zamora (Shirom, 1989). Drugi istraživači naglašavaju fizičku i emocionalnu iscrpljenost uz dugotrajnu uključenost u emocionalno zahtjevne situacije (Pines i Aronson, 1988), ili gotovo identično, izgaranje definiraju kao fizičku, emocionalnu i mentalnu iscrpljenost uz dugotrajnu uključenost u emocionalno zahtjevne radne situacije (Schaufeli i Greenglass, 2001). Maslach i Jackson (1986) uz emocionalnu iscrpljenost definiraju i depersonalizaciju te smanjeno osobno postignuće koje se može pojaviti među pojedincima pri radu s ljudima u pomagačkim zanimanjima. Osim fizičke, emocionalne i mentalne iscrpljenosti Borritz i suradnici (2010) kao razlog izgaranja navode dugotrajnu izloženost profesionalnom stresu. Dakle, kronična izloženost nepovoljnim uvjetima i akumulirani stres tijekom vremena mogu potaknuti stresne reakcije pojedinca i rezultirati njegovim izgaranjem (Kristensen i sur., 2005). Svjetska zdravstvena organizacija (World Health Organization [WHO], 2024) klasificirala je izgaranje kao profesionalni sindrom, dakle onaj kojim se mogu opisati iskustva isključivo u kontekstu posla, ne i drugim područjima života. Ipak, sve više istražuje se i izgaranje učenika/studenata u školskom/akademsom okruženju (Bernhard, 2007, 2010; Ljubin Golub i Rijavec, 2019; Payne i sur., 2020). Slično Maslachinoj konceptualizaciji, prema definiciji WHO (2024), izgaranje proizlazi iz kroničnog stresa na radnom mjestu kojim se nije uspješno upravljalo, a karakterizira ga manjak energije i iscrpljenost, distanciranost od posla i negativizam ili

cinizam te osjećaj smanjene učinkovitosti i nedostatka postignuća. Izgaranje je društveni i znanstveni fenomen (Schaufeli, 2018) s negativnim učincima na fizičko i psihičko zdravlje te profesionalno djelovanje pojedinca (Salvagioni i sur., 2017). Stoga je često istraživano u širokom rasponu zanimanja (Bakker i sur., 2002; Schaufeli i Enzmann, 1998) i različitim zemljama (Kristensen i sur., 2005).

5. 1. Stres i izgaranje učitelja

Mnogi su autori pokušali odrediti glavne čimbenike izgaranja učitelja. Tako su izvori stresa kategorizirani prema područjima vezanim uz administrativne poslove, podložnost procjeni drugih ljudi, identitet i razvoj karijere, poučavanje u razredu, suočavanje s promjenama, odnose s kolegama, odnose s učenicima, ciljeve i učinke, uvjete rada i radno opterećenje (Kyriacou, 2015). U ključne determinante izgaranja učitelja Byrne (1999) u prvom redu ubraja organizacijske faktore, poput sukoba uloga, preopterećenosti poslom, klime u učionici i ne/mogućnosti donošenja odluka. Međutim, pokazalo se da stresu na poslu ne pridonose sve nastavne aktivnosti u jednakoj mjeri (Adams, 2001; Jerrim i Sims, 2021). Među različitim aspektima nastave (poučavanje, planiranje i priprema, ocjenjivanje, upravljanje i administracija, timski rad, ostale aktivnosti) najveći utjecaj na povećanje stresa u istraživanju Jerrima i Simsa (2021) imali su ocjenjivanje te planiranje i priprema. Vrijeme provedeno u poučavanju u učionici, rad s kolegama i profesionalni razvoj imali su malo izravnog utjecaja na kvalitetu života učitelja. Pri testiranju kauzalnog modela s identificiranim uzročnicima stresa učitelja strukovnog obrazovanja koji se sastoji od tri latentne varijable s pripadajućim indikatorskim varijablama (Adams, 2001), pokazalo se da latentna varijabla „Unutarnje karakteristike učenika”, definirana indikatorima veličina razredne grupe, učenje učenika i ponašanje učenika, ne utječe značajno na stres učitelja. Međutim, pri procjenjivanju stresa učitelja potrebno je uzeti u obzir varijable „Školski sustavi” (sukob uloga, stres u školi, nesudjelovanje u procesima donošenja odluka, preopterećenost ulogama, stres zadatka, stil upravljanja, dvosmislenost uloge, podrška mentora i kolegijalna podrška te „Unutarnje karakteristike učitelja” (zadovoljstvo životom, simptomi bolesti, zadovoljstvo poslom, samopoštovanje, pripremljenost za ulogu i lokus kontrole).

Neki autori navode da izvor stresa i izgaranja kod učitelja mogu biti nepovoljni odnosi s učenicima, kolegama ili ravnateljima (Droogenbroeck i sur., 2014; Kyriacou 2015). U tom

smislu važna su istraživanja koja su izgaranje povezala s neusklađenošću između uloženog i dobivenog (Schaufeli, 2006). Pronađena je povezanost između emocionalne iscrpljenosti i nedostatka reciprociteta¹⁸ u profesionalnoj domeni upravo na trima razinama društvene razmjene: interpersonalnoj (s primateljima, u kontekstu ovog istraživanja učenicima/studentima), timskoj (s kolegama) i organizacijskoj (s organizacijom u cjelini) (Schaufeli, 2006). To potvrđuju i rezultati istraživanja Van Horna i suradnika (2001), prema kojima je reciprocitet učitelja značajno povezan s trima dimenzijama izgaranja. Međutim, čini se da je nedostatak reciprociteta najčešće prisutan u odnosu s organizacijom, a zatim u odnosu s primateljima i kolegama. Tako u istraživanju Van Horna i Schaufelija (1996) nije pronadena povezanost između izgaranja i percipirane neravnoteže između uloga i dobitaka učitelja u odnosu s učenikom, dok je u odnosu učitelja s organizacijom neravnoteža bila povezana s njegovom emocionalnom iscrpljenošću. Schaufeli (2006) je zaključio da nedostatak reciprociteta na organizacijskoj razini može dovesti do emocionalne iscrpljenosti i odlaska iz organizacije.

Izgaranju učitelja doprinosi nepovoljna radna atmosfera (Leiter i Durup, 1994) i negativno školsko okruženje (Grayson i Alvarez, 2008) te njihovo izgaranje može biti povezano s lošim školskim vodstvom (Arvidsson i sur., 2016; Shaughnessy i Moore, 2010). Niska socijalna podrška kolega i nadređenih značajno je povezana s izgaranjem (Winding i sur., 2022) te negativna socijalna podrška može povećati emocionalnu iscrpljenost, a pozitivna smanjiti (Kahn i sur., 2006). Izgaranje je povezano s visokim zahtjevima i obimom posla (Arvidsson i sur., 2016; Buljan Flander i Hrpka, 2007; Klassen, 2010), nedostatkom priznanja i uvažavanja njihovog rada (Shaughnessy i Moore, 2010), lošim statusom i položajem u društvu te niskim primanjima (Buljan Flander i Hrpka, 2007).

5. 2. Izgaranje učitelja u različitim obrazovnim okruženjima

Neki autori tvrde da su učitelji osobito podložni izgaranju na poslu (Adams, 2001; Milfont i sur. 2007; Skaalvik i Skaalvik, 2010; Stoeber i Rennert, 2008). Stoga su mnogi istraživači pokušali odgovoriti na pitanje kakva je razina izgaranja kod učitelja. U Danskoj je razina izgaranja bila ispod nacionalnog prosjeka, što je Kristensen povezao s ujednačenom

¹⁸ Schaufeli (2006, str. 93) reciprocitet definira kao „jednakost nečijih percipiranih ulaganja i dobiti od odnosa razmjene u odnosu na unutarnje standarde povezane s tim odnosom”.

raspodjelom prihoda, visokom razinom povjerenja te mogućnostima utjecaja na poslu radi malog raspona u odnosu moći između vrha i dna (Shaughnessy i Moore, 2010). Suprotno povoljnim uvjetima u Danskoj i unatoč nepovoljnim radnim uvjetima, velikim nastavnim opterećenjima i niskim plaćama, predavači engleskog jezika u engleskim pripremnim školama različitih sveučilišta u Sjevernom Cipru (Ürün Göker, 2021) također su prijavili niske razine emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije te visoke razine osobnog postignuća na poslu. Autorica je tu činjenicu objasnila entuzijazmom koji osjećaju prema svom poslu. I talijanski učitelji pokazali su niske razine izgaranja, osobito onog povezanog s učenicima (D'Amico i sur., 2020, str. 71), što je također povezano s njihovim entuzijazmom, ali i emocionalnom inteligencijom. Točnije, učitelji koji su se smatrali kompetentnima u procjenjivanju emocija i njihovoj primjeni na pozitivne načine prijavili su osjećaje veće uključenosti u poslu, većeg zadovoljstva poslom i manje simptoma izgaranja. Slični rezultati zabilježeni su i kod hrvatskih učitelja koji su imali vrlo nisku ili nisku razinu izgaranja na poslu (Koludrović i sur., 2009). Pritom su učitelji razredne nastave imali pozitivnije stavove prema učenicima, bili zadovoljniji odabranim zanimanjem te manje izloženi izgaranju na poslu nego učitelji predmetne nastave i srednjoškolski učitelji. S druge strane, novozelandski učitelji prijavili su umjerene razine izgaranja (Milfont i sur., 2007), dok su australski učitelji pokazali umjerene do visoke razine (Carroll i sur., 2022). Pritom su kod australskih učitelja u ranoj karijeri razine izgaranja bile više nego kod učitelja u srednjoj i kasnoj karijeri (Carroll i sur., 2022), te je više od polovice sudionika prijavilo vrlo visoku razinu stresa povezanog s poslom, kao i razmišljanja o napuštanju profesije. Visoke razine izgaranja učitelja potvrđuju i drugi autori (Kyriacou 2001; Salo 1995; Droogenbroeck i sur, 2014).

Provedena su dva istraživanja među učiteljima glazbe u američkim osnovnim i srednjim školama (Bernhard, 2006, 2016). U prvom istraživanju učitelji početnici prijavili su višu razinu izgaranja u odnosu na iskusnije kolege, a učitelji koji su istovremeno predavali različite predmete (opće/zborske i instrumentalne) prijavili su višu razinu depersonalizacije i nižu razinu osobnih postignuća od onih koji su predavali samo jedan od predmeta (Bernhard, 2006). U drugom istraživanju (Bernhard, 2016) uglavnom su replicirani nalazi iz prvog, uz nekoliko razlika. Prva razlika odnosi se na povećanje percipirane razine izgaranja u odnosu na prvo istraživanje. Emocionalna iscrpljenost povećala se s niske na umjerenu razinu, što može ukazivati na trend povećanja izgaranja među učiteljima glazbe u suvremenom kontekstu.

Druga razlika odnosila se na rezultate koji pokazuju da su ispitanici koji su predavali isključivo u osnovnoj ili srednjoj školi prijavili niže razine emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije te više razine osobnog postignuća u odnosu na učitelje koji su predavali u obje vrste škola, što nije bilo uočeno u ranijem istraživanju.

5. 3. Izgaranje i rodne razlike

S obzirom na nedosljedne rezultate istraživanja o povezanosti izgaranja s rodom, nije moguće sa sigurnošću zaključiti izgaraju li više učiteljice ili učitelji. Prema nekim istraživanjima žene su sklonije izgaranju (Kertz-Welzel 2009; Rocha i sur 2020; Winding i sur., 2022) ili prijavljivanju više razine stresa povezanog s radnim opterećenjem i lošim ponašanjem učenika (Klassen, 2010). S druge strane, neka istraživanja pokazuju da muškarci češće doživljavaju izgaranje (D'Amico i sur. 2020; Friedman, 1991, Milfont i sur., 2007; Weckwerth i Flynn, 2006). U istraživanju Çevik Kiliç (2018) učitelji glazbe prijavili su višu razinu izgaranja u dimenziji emocionalne iscrpljenosti, a učiteljice u dimenzijama depersonalizacije i osobnog postignuća, pri čemu je u dimenziji osobnog postignuća razlika bila statistički značajna. Neki autori nisu otkrili značajne razlike u razini izgaranja s obzirom na rod (Farber, 2000).

5. 4. Izgaranje u glazbenom obrazovanju

Istraživanja pokazuju da su stres i izgaranje uobičajeni i u glazbenom obrazovanju (Kuebel, 2019, str. 57), osobito među studentima i učiteljima početnicima (Ballantyne, 2007; Bernhard, 2006; Hedden, 2005). Američki studenti glazbenih smjerova prijavili su umjerenu ili visoku razinu stresa, umjerenu do tešku depresiju (57% studenata) i umjerenu do tešku anksioznost (više od 70%) (Payne i sur., 2020). Najizraženiji stresor bio je percipirani nedostatak vremena, kao posljedica pretjeranog angažmana. Payne i suradnici (2020) zaključili su da su stres, tjeskoba i depresija neodvojivi aspekti studiranja glazbene pedagogije. Čak je pronađeno da su studenti dodiplomskih glazbenih smjerova imali veće razine stresa i simptoma izgaranja nego što iznosi njihov nacionalni prosjek (Bernhard, 2007, 2010), da su već na kraju prve godine studiranja prijavili povećanje razina depresije, iscrpljenosti i treme u odnosu na sam početak studija (Hildebrandt i sur., 2012) te da se

tjeskoba povećavala većom stopom nego kod studenata medicine ili sporta (Spahn i sur., 2004).

Učitelji glazbe u osnovnim i srednjim školama također su osjetljivi na stres i izgaranje (Bernhard, 2006, 2016; Robinson, 2020). Među faktorima koji doprinose njihovom izgaranju ističu se neadekvatna potpora (čelnika) (Çevik Kiliç, 2018; Hamann i sur., 1987; Hanson, 2021), niska primanja (Hamann i sur., 1987; Scheib, 2004), slab ili nikakav utjecaj na donošenje odluka (Hamann i Gordon, 2000; Hanson, 2021), neravnoteža između poslovnog i privatnog života (Kuebel, 2019) i veliki obim posla (Hamann i sur., 1987; Heston i sur., 1996).

Pri istraživanju motivacije australskih srednjoškolskih učitelja glazbe na početku karijere, primjenom metodologije utemeljene teorije, Robinson (2020) je otkrila da se oni radi velikog radnog opterećenja bore upravo s postizanjem ravnoteže između posla i privatnog života. Osobito teško ravnotežu postižu glazbeni pedagozi koji osim nastave održavaju i javne nastupe, sudjeluju na natjecanjima ili često putuju (Hanson, 2021), poput voditelja orkestara (Shaw, 2014) i umjetničkih suradnika pijanista. Osim toga, pritisak roditelja, koji pozitivno predviđa izgaranje učitelja (Stoeber i Rennert, 2008), kao i očekivanja roditelja, učenika i kolega (Shaw, 2014) predstavljaju dodatne stresore. Dugotrajna neravnoteža u tom smislu može imati višestruke štetne učinke i potaknuti izgaranje učitelja glazbe ili čak odluku o napuštanju profesije.

Još su jednim istraživanjem dobiveni uvidi u razmišljanja o poslu učitelja glazbe na pragu karijere (Ballantyne, 2007). Analiza sadržaja intervjua pokazala je da su sudionici radi nesklada između vlastitog (idealiziranog) viđenja posla i realnosti, za koju se nisu osjećali dovoljno pripremljenima, doživjeli tzv. „šok prakse”. U tom procesu osobito su se istaknula dva čimbenika. Prvi je u istraživanju nazvan „potoni ili plivaj”, a odnosi se na osjećaj profesionalne izolacije, odnosno osjećaj da su prepušteni samima sebi, bez potpore kolega ili mentora. Drugi čimbenik, nazvan „one man band”, podrazumijeva balansiranje višestrukim ulogama radi visokih očekivanja i velikog radnog opterećenja. Naime, osim održavanja nastave, od učitelja glazbe očekuje se da koordiniraju, promoviraju i izvode izvannastavni glazbeni program. Iskustvo šoka prakse u ovom je istraživanju rezultiralo izgaranjem, koje je, prema izjavama sudionika, uobičajeno radi prirode posla i događa se svakome tko želi posao

obaviti dobro i u skladu s očekivanjima. Kasnije istraživanje Ballantyne i Retella (2019) koje je proučavalo komponente profesionalnog identiteta učitelja glazbe: šok prakse, izgaranje, dobrobit i samoučinkovitost te njihovo djelovanje na pedagošku karijeru pokazalo je da višim razinama izgaranja doprinose više razine šoka prakse, koji se može pojaviti i kasnije u pedagoškoj karijeri, ne samo na početku. Iako su i izgaranje povezano s poslom, izgaranje povezano s klijentom i šok prakse bili negativno povezani s godinama poučavanja, linearni pad bio je malen. Autori su taj fenomen objasnili na način da je moguće da se šok prakse pojavi u svim situacijama u kojima učitelji percipiraju razliku u vlastitim očekivanjima i realnosti s kojom se suočavaju u praksi, ili u situacijama kada se nalaze pred izazovima novih ili drugačijih uloga ili dužnosti. Ukratko, „svaki nesklad između njihovih percipiranih vještina i potrebnih vještina može potaknuti šok prakse i izgaranje” (Ballantyne i Retell, 2019, str. 6).

5. 5. Strategije suočavanja sa stresom i izgaranjem

Različiti su stavovi istraživača o važnosti vanjskih i unutarnjih čimbenika koji pridonose izgaranju. Kristensen je u intervjuu izjavio da su važni relacijski čimbenici, odnosno uvjeti u kojima se posao odvija (Shaughnessy i Moore, 2010). Ramírez Amaja i Vallejo López (2022, str. 641) otišle su korak dalje, tvrdeći da je paradoksalno da se izgaranje shvaća kao individualna komponenta, „a zna se da uzroci leže u radnom okruženju”. S druge strane, objašnjenje nije tako jednostavno te ne misle svi autori jednako. Koludrović i suradnice (2009) naglašavaju da je za pojavu izgaranja nužna interakcija više čimbenika, i vanjskih i individualnih. Prema Çevik Kiliç (2018), upravo su individualne razlike, koje je autorica pripisala osobinama ličnosti, ključne u različitim reakcijama pojedinaca na utjecaj i/ili razinu izgaranja, čak i u istom radnom okruženju. D’Amico i suradnici (2020) smatraju da emocionalna inteligencija može imati zaštitnu ulogu u sprječavanju negativnih radnih iskustava učitelja. Rezultati njihovog istraživanja pokazali su da je emocionalna inteligencija negativno povezana s izgaranjem, odnosno da učitelji koji se doživljavaju emocionalno kompetentnima imaju nižu razinu izgaranja.

U kojoj je mjeri izgaranje prisutno u profesionalnom radu učitelja vidljivo je iz istraživanja Lindqvista i suradnika (2020). Primjenom metodologije konstruktivističke utemeljene teorije dobiveni su uvidi u stavove studenata budućih učitelja o izgaranju. Zanimljivo je da su oni, unatoč vrlo ograničenom radnom iskustvu, već tijekom prakse u

okviru studija doživjeli potencijalne stresore te su o izgaranju govorili još prije nego što su započeli rad u profesiji. Identificirane su četiri kategorije čimbenika koji mogu pridonijeti izgaranju: individualna radna etika, sistemski razlozi, kolegijalna negativnost i osobni nedostaci. Zaključeno je da susret budućih učitelja s konceptom izgaranja te način na koji ga razumiju i primjenjuju može potaknuti na razmišljanje i poduzimanje mjera zaštite od izgaranja, čime se bolje pripremaju za budući rad.

Strategije smanjivanja stresa učitelja razdvojene su u postupke koje može primijeniti učitelj te postupke koje mogu i trebaju učiniti drugi (mentori, savjetnici, donositelji odluka i politika) (Kyriacou, 2015). Lindqvist i suradnici (2020) definiraju tri skupa postupaka koji učitelje mogu zaštititi od izgaranja: određivanje prioriteta, kolegijalna podrška i samopromjena. Prema Varona (2018), kako bi učitelji glazbe smanjili stres i spriječili izgaranje, mogu i trebaju kontrolirati vlastite reakcije i iznaći načine suočavanja sa stresom, neovisno o kontekstualnim uvjetima (manjkavim resursima, nedostatku administrativne podrške, nedostatnoj podršci kolega ili vodstva ili nepredvidljivim koncertnim situacijama). Stoga Varona preporučuje usredotočenu svjesnost ili osviještenu prisutnost („mindfulness”), što smatra moćnim alatom za neposredno suočavanje sa stresom i stresnim situacijama. Kuebel (2019) glazbene edukatore potiče na poboljšanje pismenosti o mentalnom zdravlju, osvještavanje i razumijevanje znakova i simptoma izgaranja te upoznavanje s mogućnostima, sredstvima i strategijama suočavanja sa stresorima. Ističe i važnost traženja pomoći stručnjaka kada je to potrebno. Stoga bi se učitelji trebali prvo brinuti o sebi, ne povremeno nego tijekom cijele karijere, kako bi se mogli brinuti o drugim sudionicima procesa, dakle učenicima, kolegama, administratorima, roditeljima i zajednici u cjelini. Također je preporučeno razvijanje svijesti o razumnom radnom opterećenju, odnosno praktičnom odlučivanju pri preuzimanju novih obaveza ili nastupa jer je „bolje biti dugoročno zdrav nego brzo izgorjeti” (Kuebel, 2019, str. 57). Međutim, mnogim učiteljima provođenje ovakvih preporuka nije jednostavno u praksi. Stoga su upravo glazbenim edukatorima pružene smjernice o mogućim načinima pristupanja donositeljima odluka i politika, administratorima, obrazovnim stručnjacima, ravnateljima i kolegama, kao i načinima započinjanja razgovora s njima o izgaranju (Hanson, 2021). Ponuđena su proaktivna rješenja koja mogu pripomoći smanjenju izgaranja, uz poruku da se izgaranje može izbjeći (Hanson, 2021).

5. 6. Mjerenje izgaranja

Analizirani su relevantni instrumenti za mjerenje izgaranja kako bi se odabrao najprikladniji za ovo istraživanje. Prema mnogim autorima (Heinemann i Heinemann, 2017; Rocha i sur., 2020; Schaufeli, 2021), najčešće korišten instrument je Maslachin inventar izgaranja na poslu (Maslach Burnout Inventory [MBI], Maslach i Jackson, 1981a, 1981b). Sastoji se od 22 čestice i 3 podskale koje mjere emocionalnu iscrpljenost („Obično sam ispijen/a na poslu”), depersonalizaciju („Otkad sam na ovom poslu, postao/la sam beščutan/na prema ljudima”) i osjećaj osobnog postignuća („U svom sam poslu postigao/la mnogo vrijednih stvari”). Likertovom skalom od 0 (*nikad*) do 6 (*svakodnevno*) mjeri se učestalost i intenzitet profesionalnog izgaranja. Kasnije su napravljene i različite verzije upitnika: za učitelje (MBI Educators Survey [MBI-ES], Maslach i sur., 1996), opća verzija (MBI General Survey [MBI-GS], Schaufeli i sur., 1996) i za učenike (Maslach i sur., 2017). Međutim, Kristensen i sur. (2005, str. 193) kritizirali su taj instrument: „Kao posljedica dominantnog položaja MBI-ja, ovaj upitnik i Maslachina definicija izgaranja postali su dvije strane iste medalje: izgaranje je ono što MBI mjeri, a MBI mjeri ono što izgaranje jest”. Problem je u tome što definicija izgaranja podrazumijeva istovremeno postojanje triju dimenzija, ali se ovim instrumentom one trebaju neovisno mjeriti, te rezultate prikazivati odvojeno, ne kao jedinstveni rezultat. Kritizirala se i činjenica da upitnik nije kulturološki univerzalan (Kristensen i sur., 2005). Naime, danski ispitanici primijetili su da su izjave amerikanizirane i da upitnik u takvom obliku nikad ne bi funkcionirao u Danskoj. Kao zadnje, ali ne najmanje važno, upitnik nije u javnoj domeni te se njegovo korištenje naplaćuje.

Mjera izgaranja (Burnout Measure [BM], Pines i sur., 1981; Pines i Aronson, 1988) i njegova kraća inačica (Malach-Pines, 2005) također je jedna od često korištenih u literaturi. Mjeri tri dimenzije izgaranja: fizičku, emocionalnu i mentalnu iscrpljenost i sastoji se od 21 čestice (10 u kraćoj verziji) koje ispitanici procjenjuju na skali Likertova tipa od 1 (*nikad*) do 7 (*uvijek*), a s obzirom na to da su izjave općenite, iscrpljenost koju instrument mjeri ne mora nužno biti povezana s poslom. I taj instrument je izazvao kritike da nije dobro uspostavljena veza između teorijskog konstrukta i mjere.

Oldenburška skala izgaranja na poslu (Oldenburg Burnout Inventory [OLBI], Demerouti i sur., 2003) koja mjeri dvije dimenzije: iscrpljenost („Ima dana kad se osjećam

umoran/na i prije nego što stignem na posao”) i neangažiranost na poslu („Sve češće mi se događa da o svom poslu govorim na negativan način”). Supskale sadržavaju po osam čestica koje se procjenjuju na skali Likertova tipa od 1 (*u potpunosti se slažem*) do 4 (*uopće se ne slažem*). Instrument je prilagođen i provjeren na hrvatskom uzorku (Ljubin Golub i sur., 2020; Olčar, 2015).

Kopenhagenški upitnik izgaranja (The Copenhagen Burnout Inventory [CBI]) razvili su Kristensen i suradnici (2005) koji smatraju da izgaranje podrazumijeva više od umora i iscrpljenosti te da je ključno upravo „uzročno pripisivanje umora i iscrpljenosti određenim domenama ili sferama u životu pojedinca” (str. 196). Tako se ovim upitnikom trima nezavisnim skalama mjeri osobno izgaranje, izgaranje povezano s poslom i izgaranje povezano s klijentom. Skala osobnog izgaranja generička je i sastavljena na način da na pitanja mogu odgovoriti sve osobe, bile one zaposlene ili nezaposlene. Ne radeći razliku između fizičkog i psihičkog umora ili iscrpljenosti, dimenzija osobnog izgaranja definirana je kao „stupanj fizičkog i psihičkog umora te iscrpljenosti koji pojedinac doživljava” (str. 196). U skali izgaranja povezanog s poslom pitanja su postavljena na način koji pretpostavlja da ispitanik obavlja neku vrstu plaćenog posla. Želeći se usredotočiti na osobe koje simptome izgaranja pripisuju svom radu, ali bez procjenjivanja uzročnosti, autori dimenziju izgaranja povezanog s poslom definiraju kao „stupanj fizičkog i psihičkog umora te iscrpljenosti koji pojedinac percipira povezanim s njegovim poslom“ (str. 196). Izgaranje povezano s klijentom autori definiraju kao „stupanj fizičkog i psihičkog umora i iscrpljenosti koji pojedinac percipira povezanim s njegovim radom s klijentima“ (str. 196).

Budući da je ovo istraživanje fokusirano na korepetitore i umjetničke suradnike pijaniste zaposlene u glazbenim školama i muzičkim/umjetničkim akademijama u Republici Hrvatskoj, pri odabiru pravog instrumenta bilo je važno voditi računa o specifičnostima nastave korepeticije. Najprije, bilo je potrebno mjeriti izgaranje korepetitora / umjetničkog suradnika pijanista na radnom mjestu u različitim aspektima nastave korepeticije: u učionici i na nastupu. Nadalje, izgaranje se trebalo mjeriti s obzirom na odnose među sudionicima nastave korepeticije: u dijadi između učenika i učitelja umjetničkog suradnika pijanista / korepetitora, te u trijadi između učenika, učitelja umjetničkog suradnika pijanista / korepetitora i učitelja glavnog predmeta. Slijedom navedenih karakteristika posla, za ovo

istraživanje odabran je CBI, kao najprikladniji instrument za mjerenje izgaranja povezanog s poslom (na nastavi u učionici i nastupu) te izgaranja povezanog s klijentom (učenikom/studentom i učiteljem glavnog predmeta). Upitnik će detaljnije biti opisan u potpoglavlju 7. 4. 1. „Kopenhagenski upitnik izgaranja”, a u obliku u kojem je korišten u ovom istraživanju nalazi se u Prilogu G.

5. 7. Izgaranje iz perspektive umjetničkih suradnika pijanista

Kao i svi psihološki konstrukti, tako i izgaranje ovisi o mnogim čimbenicima. Iako nije pronađeno istraživanje koje se bavilo izgaranjem umjetničkih suradnika pijanista, na temelju dostupne literature o izgaranju učitelja ili studenata glazbe može se pretpostaviti da izgaranje umjetničkih suradnika pijanista može biti potaknuto percipiranom nepravdom na poslu, u najvećoj mjeri u odnosu s organizacijom i kolegama te u manjoj mjeri s učenicima (Van Horn i Schaufelli, 1996). Pritom izgaranje može biti pod utjecajem različitih izazova, poput „šoka prakse” (Ballantyne, 2007), (pre)velikog radnog opterećenja (Babnik, 2024; Hanson, 2021; Robinson, 2020), neravnoteže između poslovnog i obiteljskog života (Kuebel, 2019; Robinson, 2020), nepovoljne radne atmosfere (Leiter i Durup, 1994), ograničene mogućnosti donošenja odluka (Byrne, 1999; Hanson, 2021; Jorgensen, 2010) te problematičnih odnosa s kolegama i/ili nadređenima (Droogenbroeck i sur., 2014; Kyriacou, 2015). Budući da se izgaranje razvija na potpuno individualne načine kod svake osobe (Evers i sur., 2005), moguće je da u istom okruženju jedna osoba doživi izgaranje, druga ne. Nadalje, radno okruženje može podržati zadovoljenje potreba ili pak potaknuti frustraciju, slično kao što to mogu i percipirani nedostatak mogućnosti odlučivanja o pitanjima važnim za nastavu korepeticije, odnosi među sudionicima nastave i osjećaj kompetentnosti. Ukratko, sve su to konstrukti čija se međusobna povezanost istražuje u ovom radu.

5. 8. Uvod u probleme istraživanja

Kao što je vidljivo iz pregleda literature u prethodnim poglavljima, nisu pronađeni znanstveni radovi u kojima su se povezala dva različita motivacijska konstrukta: osjetljivost na pravednost te zadovoljenje i frustraciju temeljnih psiholoških potreba iz perspektive Teorije samoodređenja kako bi se objasnilo izgaranje. S obzirom na dosadašnje spoznaje o važnosti individualnih razlika i osobnih čimbenika u objašnjenju izgaranja (Klusmann i sur.,

2008), čini se da osjetljivost na pravednost, kao varijabla osobnosti, jednako kao i zadovoljenje i frustracija temeljnih psiholoških potreba, mogu doprinijeti razumijevanju psihološkog funkcioniranja umjetničkih suradnika pijanista na radnom mjestu te motivacijskih procesa koji utječu na njihovo izgaranje. Tako percepcija vrste i/ili količine nagrada, odnosno usmjerenost na dobrohotnost ili ovlaštenost, može utjecati na oblikovanje nečijih potreba, njihovo zadovoljenje ili frustraciju, što sve može djelovati na izgaranje. Rezultati istraživanja pokazali su da neravnoteža u percipiranoj pravednosti može potaknuti osjećaj tjeskobe i nemotiviranosti zaposlenika te dovesti do odustajanja od posla (Colquitt i sur., 2001). Pronađen je manji utjecaj stresa na poslu na dobrohotne osobe (Murtaza, 2017) i češće negativne reakcije radi percipirane nepravednosti kod ovlaštenih (Scott i Colquitt, 2007). Nadalje, pronađena je negativna povezanost izgaranja sa zadovoljenjem potreba i pozitivna s frustracijom, odnosno veće zadovoljenje potreba i manja frustracija pridonose manjem izgaranju (Zhang i Jiang, 2023). Dobrohotni negativnije reagiraju na povrede psihološkog ugovora koje se odnose na intrinzične ishode (autonomije i kontrole), a ovlašteni na one koje se tiču ekstrinzičnih ishoda (plaće i ostalih pogodnosti) (Kickul i Lester, 2001). Iako nisu pronađena istraživanja povezanosti osjetljivosti na pravednost i temeljnih psiholoških potreba, osobito u kontekstu klavirske umjetničke suradnje, navedena istraživanja ukazuju na sklonost dobrohotnih zaposlenika prema intrinzičnim ishodima (Miles i sur., 1994). Prema SDT, slijeđenje intrinzičnih životnih ciljeva, koji su negativno povezani s izgaranjem na poslu (Roche i Haar, 2013), doprinosi zadovoljenju temeljnih psiholoških potreba (Ryan i Deci 2000). S druge strane, ovlašteni zaposlenici pridaju veću važnost ekstrinzičnim ciljevima (Miles i sur., 1994), koji su pozitivno povezani s povećanim izgaranjem (Roche i Haar, 2013). Stoga ovaj rad ispituje pretpostavku da zadovoljenje/frustracija temeljnih psiholoških potreba posreduje između dimenzija osjetljivosti na pravednost i izgaranja. Očekuje se da dobrohotnost doprinosi zadovoljenju potreba, što smanjuje izgaranje, dok ovlaštenost pogoduje frustraciji potreba čime se povećava izgaranje.

6. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog rada bio je popuniti istraživačku prazninu istraživanjem povezanosti između zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba, dimenzija osjetljivosti na pravednost i izgaranja te ispitati posredujuću ulogu zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista na radnom mjestu.

6. 1. Problemi i hipoteze istraživanja

Problem 1. Ispitati povezanost zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba s izgaranjem povezanim s poslom u različitim aspektima nastave korepeticije, u učionici i na nastupu.

H 1.1. Postoji negativna povezanost između zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu.

H 1.2. Zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba negativan je prediktor izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici.

H 1.3. Zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba negativan je prediktor izgaranja povezanog s poslom na nastupu.

H 1.4. Postoji pozitivna povezanost između frustracije temeljnih psiholoških potreba i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu.

H 1.5. Frustracija temeljnih psiholoških potreba pozitivan je prediktor izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici.

H 1.6. Frustracija temeljnih psiholoških potreba pozitivan je prediktor izgaranja povezanog s poslom na nastupu.

Problem 2. Ispitati povezanost zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba s izgaranjem povezanim s klijentom s obzirom na odnose među sudionicima nastave u dijadi i trijadi.

H 2.1. Zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba je značajan negativan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi.

H 2.2. Frustracija temeljnih psiholoških potreba je značajan pozitivan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom i kolegom u trijadi.

Problem 3. Ispitati povezanost dimenzija osjetljivosti na pravednost, dobrohotnosti i ovlaštenosti, s izgaranjem povezanim s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te izgaranjem povezanim s klijentom u dijadi i trijadi.

H 3.1. Dobrohotnost i ovlaštenost nisu značajni prediktori izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu.

H 3.2. Dobrohotnost je negativan, a ovlaštenost pozitivan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi te s učenikom/studentom i kolegom u trijadi.

Problem 4. Ispitati je li zadovoljenje/frustracija temeljnih psiholoških potreba medijator između dimenzija osjetljivosti na pravednost, dobrohotnosti i ovlaštenosti, i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te s klijentom u dijadi i trijadi.

H 4.1. Zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan je medijator između dobrohotnosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te s učenikom/studentom u dijadi i s učenikom/studentom i kolegom u trijadi. Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom dobrohotnosti imaju više razine zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba te posljedično i niže razine izgaranja povezanog s poslom i u odnosu s učenikom/studentom te s učenikom/studentom i kolegom.

H 4.2. Frustracija temeljnih psiholoških potreba značajan je medijator između ovlaštenosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te s učenikom/studentom u dijadi i s učenikom/studentom i kolegom u trijadi. Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom ovlaštenosti imaju više razine frustracije temeljnih psiholoških potreba te posljedično i više razine

izgaranja na poslu i u odnosu s učenikom/studentom i s učenikom/studentom i kolegom.

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7. 1. Vrsta nacrta

Istraživanje je provedeno primjenom kvantitativnog pristupa, prema korelacijskom transverzalnog nacrta. Uzorak je prikupljen kombinacijom prigodnog uzorkovanja i uzorkovanja metodom snježne grude.

7. 2. Sudionici

Za istraživanje je odabrana populacija korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista zaposlenih na trima razinama glazbenog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, u osnovnim i srednjim glazbenim školama te muzičkim i umjetničkim akademijama, kao i onih koji više ne rade korepeticiju, ali imaju prijašnjih iskustava. Nije poznato koliko ih je zaposleno u sustavu jer su iz priopćenja Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske (2024a, 2024b, 2024c) za školsku godinu 2023./2024. poznati podaci samo o ukupnom broju zaposlenih učitelja i stručnih suradnika u osnovnim glazbenim školama i srednjim umjetničkim školama te umjetničkih suradnika i viših umjetničkih suradnika na visokim učilištima. Premda točni podaci nisu dostupni, poznato je da je u tom razdoblju djelovalo 125 osnovnih glazbenih škola (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2024b), a prema podacima iz Školskog e-Rudnika i 40 srednjih glazbenih škola (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, n.d.) te se pretpostavlja da je i danas situacija vrlo slična. Iako ne postoje službeni podaci, može se pretpostaviti da svi učitelji korepeticije zaposleni u srednjoj školi istovremeno rade i u osnovnoj te da većina srednjih škola ima zaposlenog barem jednog korepetitora. Važno je naglasiti da neke osnovne glazbene škole uopće nemaju zaposlenog korepetitora nego više učitelja klavira u zaduženju ima manji broj sati nastave korepeticije, a veće glazbene škole zapošljavaju između dva i pet korepetitora. Na četirima muzičkim/umjetničkim akademijama na neodređeno vrijeme zaposleno je tridesetak umjetničkih suradnika (pijanista), viših umjetničkih suradnika (pijanista) i umjetničkih savjetnika (pijanista). Stoga se može zaključiti da se ukupan broj korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista zaposlenih u sustavu kreće između 200 i 250.

Apriori analize snage bazirane na Monte Carlo simulacijama, provedene Marlab softverom (Schoemann i sur., 2017), pokazale su da je za otkrivanje umjerenog medijacijskog učinka, u slučaju postojanja umjerenog efekta povezanosti među varijablama, potreban minimalni uzorak od 105 ispitanika. S obzirom na sve navedeno, a prvenstveno na malu populaciju korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista, najmanji ciljani broj ispitanika bio je 105.

U istraživanju je sudjelovalo 127 korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista, od toga je devet sudionika ispunilo upitnik u papirnatom obliku, a 118 online anketni upitnik. Nakon isključivanja nepotpunih upitnika ($n = 9$), ukupan uzorak uključen u analizu obuhvaćao je 118 sudionika iz Republike Hrvatske u dobi od 24 do 68 godina ($M = 40.24$; $SD = 10.39$). U Tablici 1 prikazan je broj i postotak sudionika prema rodu, duljini radnog staža, duljini radnog staža u korepeticiji i radnom mjestu. Tri četvrtine sudionika bilo je ženskog roda i jedna četvrtina muškog. Naizgled najveći broj ispitanika pripada skupini s ukupnim radnim stažem između 6 - 15 godina (31.4%), ali s obzirom na to da skupina učitelja početnika sa stažem do pet godina (21.2%) obuhvaća najmanji raspon godina staža, može se reći da je relativno najviše ispitanika bilo upravo u toj skupini. Slično je i što se tiče staža u korepeticiji, te je u istraživanju sudjelovao velik broj korepetitora početnika (30.5%) u skupini s najmanjim rasponom godina.

Tablica 1

Broj i postotak sudionika prema rodu, duljini radnog staža, duljini radnog staža u korepeticiji i radnom mjestu

	<i>N</i>	%
Rod		
Žene	89	75.4
Muškarci	29	24.6
Ostali	0	0
Ukupni radni staž		
0 - 5 g.	25	21.2
6 - 15 g.	37	31.4

16 - 25 g.	35	29.7
26 - 35 g.	17	14.4
36 - 42 g.	3	2.5
Više od 42 g.	1	0.8
Stož u korepeticiji		
0 - 5 g.	36	30.5
6 - 15 g.	40	33.9
16 - 25 g.	30	25.4
26 - 35 g.	10	8.5
36 - 42 g.	1	0.8
Više od 42 g.	1	0.8
Radno mjesto		
Osnovna glazbena škola	19	16.1
Srednja glazbena škola	7	5.9
Muzička/umjetnička akademija	17	14.4
Osnovna i srednja glazbena škola	58	49.2
Osnovna glazbena škola i akademija	6	5.1
Srednja glazbena škola i akademija	2	1.7
Osnovna i srednja glazbena škola i akademija	9	7.6

$N = 118$.

U istraživanju su sudjelovali korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti iz svih statističkih regija Republike Hrvatske, a uzorak je bio relativno ravnomjerno raspoređen (Panonska Hrvatska 20.1%, Jadranska Hrvatska 26.3%, Grad Zagreb 32.2%, Sjeverna Hrvatska 21.2). Najveći broj bio je iz statističke regije Grad Zagreb, što je i logično s obzirom na činjenicu da u Zagrebu djeluje najveći broj glazbenih škola i najveća hrvatska muzička akademija. U Tablici 2 prikazana je raspodjela sudionika prema županijama i statističkim regijama u kojima rade.

Tablica 2*Broj i postotak sudionika prema statističkoj regiji i županiji u kojoj rade*

Statistička regija i županija	<i>N</i>	%
Panonska Hrvatska	24	20.1
Bjelovarsko-bilogorska	1	0.8
Brodsko-posavska	1	0.8
Karlovačka	3	2.5
Osječko-baranjska	9	7.6
Požeško-slavonska	2	1.7
Sisačko-moslavačka	1	0.8
Virovitičko-podravska	2	1.7
Vukovarsko-srijemska	5	4.2
Jadranska Hrvatska	31	26.3
Dubrovačko-neretvanska	6	5.1
Istarska	2	1.7
Ličko-senjska	0	0
Primorsko-goranska	4	3.4
Splitsko-dalmatinska	14	11.9
Šibensko-kninska	2	1.7
Zadarska	3	2.5
Grad Zagreb	38	32.2
Sjeverna Hrvatska	25	21.2
Koprivničko-križevačka	3	2.5
Krapinsko-zagorska	2	1.7
Međimurska	0	0
Varaždinska	6	5.1
Zagrebačka	14	11.9

7. 3. Postupak

Tijekom školske godine 2023./2024., uz dozvolu voditelja, polaznici stručnih vijeća za učitelje i nastavnike klavira i korepetitore obaviješteni su o planiranom provođenju ovog istraživanja koje je trebalo uslijediti nakon dopuštenja Etičkog povjerenstva Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Senata Sveučilišta u Zagrebu. Na skupovima su prikupljeni kontaktni podaci polaznika koji su se izjasnili da žele sudjelovati u istraživanju. Nakon pribavljenih suglasnosti, u travnju 2024. g., zainteresiranim pijanistima *e-mailom* je poslano Pozivno pismo (Prilog H) s poveznicom na upitnik „Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja”. Upitnik je bio na raspolaganju za odgovaranje do lipnja 2024. g. Budući da je namjera bila istraživanjem obuhvatiti što veći broj korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista, sudionici su zamoljeni da poziv prosljede svojim kolegama koji nisu bili na stručnom skupu. Sudionici su na sudjelovanje pozvani i *e-mailom* Radne skupine umjetničkih suradnika pijanista i korepetitora pri Umjetničkom društvu suvremenih učitelja (UDSU)¹⁹. Također, na preporuku jednog polaznika stručnog skupa u Osijeku otvorena je *facebook* grupa „Ceh hrvatskih korepetitora” te je poziv upućen i članovima grupe. Umjetničkim suradnicima zaposlenima na muzičkim/umjetničkim akademijama poziv je također upućen *e-mailom*. Neki pijanisti zainteresirani za sudjelovanje u istraživanju izjavili su da bi upitnik radije ispunili u papirnatom obliku, te im je poslan poštom ($n = 9$).

7. 4. Instrumenti

U uvodu i obrascu informiranog pristanka sudionicima su prezentirani podaci o istraživačici i mentoricama, svrsi, ciljevima, doprinosu istraživanja i metodologiji te načinu i trajanju ispunjavanja upitnika (oko 20 minuta). Također su im objašnjena etička načela pri provedbi istraživanja: dobrovoljnost sudjelovanja, mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku te povjerljivost prikupljenih podataka. Upoznati su s činjenicom da su podaci dostupni samo istraživačici koja će ih čuvati do 5 godina, da će se rezultati koristiti isključivo u znanstvene svrhe i prikazivati na grupnoj razini, bez objavljivanja pojedinačnih odgovora te

¹⁹ UDSU je udruga koja se bavi obrazovnim pitanjima i edukacijom umjetničkih pedagoga, uz poticanje struke i javnosti na suradnju i razmjenu znanja i iskustava. U udruzi djeluju dvije radne skupine koje se bave pitanjima korepeticije / klavirske umjetničke suradnje: Radna skupina korepetitora plesnih škola i Radna skupina umjetničkih suradnika pijanista i korepetitora. Udruga je organizirala dva *podcasta* o korepeticiji (UDSU, 2020a, 2020b).

da s rezultatima mogu biti upoznati obraćanjem izravno istraživačici. U prvom dijelu upitnika sudionici su trebali potpisati suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Drugi dio uključio je pitanja o sociodemografskim podacima, poput dobi, roda, mjesta zaposlenja (županija), razine zaposlenja (osnovna ili srednja glazbena škola, akademija, ili neka kombinacija), vrste radnog mjesta, napredovanja u struci, statusa radnog mjesta (stalno ili honorarno), ukupnog staža i staža u korepeticiji, vrsti zaduženja (samo korepeticija, nastava klavira ili kombinacija) te pitanje s kojom grupom glazbenika rade ili su radili (npr. pjevači, instrumentalisti itd.). Na neka pitanja ispitanici su mogli odabrati ne odgovoriti, poput onih kojima se trebalo dobiti podatke o razlozima prestanka bavljenja korepeticijom i vremenu proteklom od kada više ne rade korepeticiju, za ispitanike koji pripadaju populaciji bivših korepetitora. U trećem dijelu sudionici su metodom samoiskaza na skali Likertova tipa od 1 do 5 izražavali svoja mišljenja o izgaranju povezanom s poslom i klijentom, zadovoljenju i frustraciji temeljnih psiholoških potreba na poslu te osjetljivosti na pravednost u različitim aspektima nastave (u učionici i na nastupu) te odnosima među sudionicima (u dijadi i trijadi). Pritom su bivši korepetitori / umjetnički suradnici pijanisti dobili uputu da trebaju izraziti mišljenja vezana uz razdoblje u kojem su radili nastavu korepeticije, a ne uz sadašnji posao. Na kraju su imali priliku napisati svoje komentare i prijedloge ukoliko su željeli. Upitnik u cijelosti može se vidjeti u Slici G1.

U upitniku su korišteni sljedeći mjerni instrumenti: Kopenhagenški upitnik izgaranja (Copenhagen Burnout Inventory [CBI], Kristensen i sur., 2005), Skala zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu (The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale [BPNSFS - Work], Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Van der Kaap-Deeder i sur., 2020) i Trijadna mjera osjetljivosti na pravednost (Triadic Measure of Equity Sensitivity [TMES], Clark i sur., 2010). Svi instrumenti provjereni su i primjenjivani u svjetskoj literaturi, ali nisu pronađene njihove hrvatske validacije. Stoga su autori svih odabranih instrumenata dali suglasnosti za prijevod i primjenu upitnika (Slika G2, G3, G4), a zatim su upitnici prevedeni s engleskog primjenom metode dvostruko slijepog prijevoda. Dva su prevoditelja neovisno prevela upitnike, jedan s engleskog na hrvatski i drugi s hrvatskog na engleski. Zatim su dvije osobe, stručnjaci u području psihologije i psihologije glazbe s tečnim znanjem engleskog jezika, raspravile o prijevodima. Nije bilo problema s razumijevanjem tvrdnji te je konačnu provjeru hrvatskih verzija upitnika izvršila jedna osoba iz populacije umjetničkih suradnika pijanista.

7. 4. 1. Kopenhagenški upitnik izgaranja

Ovaj instrument (Kristensen i sur., 2005) trima nezavisnim skalama mjeri osobno izgaranje, izgaranje povezano s poslom i izgaranje povezano s klijentom. Autori instrumenta naglasili su da, ovisno o cilju istraživanja i odabranoj populaciji, istraživači mogu odabrati koju će skalu koristiti te da izjave u upitniku trebaju biti izmiješane radi izbjegavanja stereotipnih odgovora. Budući da je ovo istraživanje fokusirano na izgaranje na radnom mjestu, skala osobnog izgaranja nije korištena. Pojam „posao” preširok je za predmet ovog istraživanja te su, s obzirom na različite aspekte nastave korepeticije, u skali izgaranja povezanog s poslom sa sedam čestica („Osjećate li se istrošeno na kraju radnog dana?”) ispitanici odgovarali dva puta: za rad na nastavi u učionici i na nastupu. U skali izgaranja povezanog s klijentom, koja se sastoji od šest čestica, ispitanici su također odgovarali dva puta: za nastavu u dijadi i u trijadi. Prema preporuci autora, pojam „klijent” zamijenjen je pojmovima „učenik/student” („Je li Vam teško raditi s učenicima/studentima?”) i/ili „kolega” („Crpi li Vam energiju rad s učenicima/studentima i kolegama nastavnicima glavnog predmeta?”). U objema skalama sudionici su označavali tvrdnje s kojima se slažu na skali Likertova tipa od 1 do 5 s dva formata odgovora ovisno o pitanjima: učestalost (1 = *uvijek*, 5 = *nikad / gotovo nikad*) i intenzitet (1 = *u vrlo velikoj mjeri*, 5 = *u vrlo maloj mjeri*). Rezultat na skali je prosječan broj bodova na svim tvrdnjama. Podaci su rekodirani tako da veći rezultat na svakoj skali ukazuje na višu razinu izgaranja. Upitnik se može vidjeti u Slici G1, u obliku u kojem se koristio u ovom istraživanju. Autori instrumenta CBI preporučuju mjerenje razine izgaranja na Likertovoj skali, a prikazivanje u bodovima (Kristensen i sur., 2005), pri čemu se raspon bodova kreće od nula (nepostojanje izgaranja, vrijednost 5 na Likertovoj skali) do 100 (najviša razina izgaranja, vrijednost 1 na Likertovoj skali). Stoga su srednje vrijednosti dobivene na skali Likertova tipa od 1 do 5 još jednom rekodirane kako bi se prikazale u bodovima od 0 do 100. U Tablici 12 prikazane su srednje vrijednosti i na Likertovoj skali i u bodovima, kako su preporučili Kristensen i suradnici (2005). Iako autori nisu predložili granične točke pri bodovanju jer smatraju da je već i razlika od pet bodova značajna za pojedinu osobu (Kristensen i sur., 2005, str. 204), neki istraživači (Gillen i sur., 2022) ipak su ih koristili te prikazivali rezultate kategoriziravši izgaranje kao nisko, umjereno, visoko i teško.

Za utvrđivanje faktorske strukture Skale izgaranja povezanog s poslom provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi posebno za rezultate na nastavi u učionici i na nastupu. Prije provođenja faktorskih analiza Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju (učionica $KMO = .886$, $\chi^2_{21} = 370.252$, $p = .000$; nastup $KMO = .886$, $\chi^2_{21} = 475.693$, $p = .000$). Obje analize rezultirale su jednim faktorom koji je objašnjavao 57.99% ukupne varijance za izgaranje u učionici i 63.45% za izgaranje na nastupu. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosio je .87 u uvjetima nastave i .90 u uvjetima nastupa. Rezultati su prikazani u Tablici 3.

Tablica 3

Faktorska struktura Skale izgaranja povezanog s poslom u učionici i na nastupu

	Učionica	Nastup
	Faktorsko opterećenje	Faktorsko opterećenje
Osjećate li se istrošeno na kraju radnog dana?	.82	.79
Osjećate li se izgorjelo zbog svog posla?	.81	.84
Osjećate li da Vas svaki radni sat umara?	.75	.86
Jeste li ujutro iscrpljeni pri samoj pomisli na još jedan radni dan?	.74	.81
Frustrira li Vas vaš posao?	.67	.69
Je li Vaš posao emotivno iscrpljujući?	.62	.69
Imate li dovoljno energije za obitelj i prijatelje tijekom slobodnog vremena?	.60	.61
Karakteristični korijen	4.06	4.44
Postotak objašnjene varijance	57.99%	63.45%

Za utvrđivanje faktorske strukture Skale izgaranja povezanog s klijentom provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi posebno za rezultate za nastavu u dijadi i nastavu u trijadi. Prije provođenja faktorskih analiza Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju (dijada: $KMO = .869$, $\chi^2_{15} = 292.543$, $p = .000$; trijada: $KMO = .901$, $\chi^2_{15} = 436.134$, $p = .000$). Obje analize rezultirale su jednim faktorom koji je objašnjavao 59.62% ukupne varijance za izgaranje na nastavi u dijadi

i 69.07% za izgaranje na nastavi u trijadi. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosio je .86 u uvjetima nastave u dijadi i .91 u uvjetima nastave u trijadi. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4

Faktorska struktura Skale izgaranja povezanog s klijentom u dijadi i trijadi

	Dijada	Trijada
	Faktorsko opterećenje	Faktorsko opterećenje
Jeste li umorni od rada s klijentima?	.86	.83
Crpi li Vam energiju rad s klijentima?	.75	.85
Je li Vam frustrirajuće raditi s klijentima?	.70	.84
Je li Vam teško raditi s klijentima?	.68	.82
Pitate li se ponekad koliko ćete još dugo biti u stanju raditi s klijentima?	.68	.64
Osjećate li da dajete više nego što dobivate zauzvrat kada radite s klijentima?	.63	.78
Karakteristični korijen	3.58	4.14
Postotak objašnjene varijance	59.62%	69.07%

Budući da nije pronađena hrvatska validacija instrumenta CBI, unutarnja pouzdanost dviju skala korištenih u ovom istraživanju uspoređena je s koeficijentima pronađenima u istraživanju autora instrumenta (Kristensen i sur., 2005) te istraživanjima zaposlenika i učitelja različitih profila i razina zaposlenja. Vrijednosti pouzdanost skala (Cronbach alpha) u hrvatskom okruženju (izgaranje povezano s poslom: učionica $\alpha = .87$; nastup $\alpha = .90$; izgaranje povezano s klijentom: dijada $\alpha = .86$; trijada $\alpha = .91$) podudaraju se s vrijednostima pronađenim u prethodnim istraživanjima. Vrijednosti su se u skali izgaranja povezanog s poslom kretale u rasponu od $\alpha = .78$ (Fiorilli i sur., 2015) do $\alpha = .91$ (Rocha i sur., 2020), a u skali izgaranja povezanog s klijentom u rasponu od $\alpha = .78$ (Fiorilli i sur., 2015) do $\alpha = .95$ (Rocha i sur., 2020).

7. 4. 2. Skala zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu

Uzimajući u obzir asimetričan odnos zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba, odnosno činjenicu da odsutnost zadovoljenja samo po sebi ne podrazumijeva frustraciju (Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Van der Kaap-Deeder i sur., 2016), niti odsutnost frustracije potreba uvijek podrazumijeva prisutnost zadovoljenja potreba (Van der Kaap-Deeder i sur., 2016), u ovom istraživanju zadovoljenje i frustracija potreba shvaćeni su kao različiti konstrukti (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i sur., 2011; Tindall i Curtis, 2019; Warburton i sur., 2020) koji su se odvojeno i promatrali.

Skala zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu (Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Van der Kaap-Deeder i sur., 2020) trima skalama mjeri zadovoljenje potreba (autonomija: „Na poslu imam osjećaj izbora i slobode u stvarima kojima se bavim”, kompetencija: „Na poslu osjećam da sam sposoban/na u onom što radim”, povezanost: „Rad s kolegama na poslu ispunjava me toplinom”) i frustraciju potreba (autonomija: „Osjećam se prisiljenim/om raditi mnoge stvari na svom poslu koje ne bih odabrao/la raditi“, kompetencija: „Osjećam se razočarano vlastitom izvedbom na svom poslu”, povezanost: „Imam dojam da su odnosi koje imam na poslu samo površni“). I u ovom instrumentu autori su preporučili ispremještanje čestica, što je i učinjeno. Ispitanici su na skali od 1 - *nimalo se ne slažem* do 5 - *u potpunosti se slažem* procjenjivali u kojoj se mjeri slažu sa svakom tvrdnjom, koje se tiču njihovih iskustava na poslu u protekla četiri tjedna. Rezultat na svakoj skali je prosječan broj bodova na svim tvrdnjama, pri čemu veći rezultat ukazuje na višu razinu zadovoljenje/frustracije određene potrebe. Prema dogovoru, hrvatski prijevod upitnika i rezultati poslat će se autorima, a u obliku u kojem je korišten u ovom istraživanju može se vidjeti u Slici G1.

Za utvrđivanje faktorske strukture Skale zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba na poslu provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi s oblimin rotacijom. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO = .846$, $\chi^2_{66} = 735.699$, $p = .000$). Analiza je rezultirala s tri faktora, ali su dvije tvrdnje imale opterećenja na više faktora pa su izostavljene iz analize (kompetencija: „Kad sam na poslu, osjećam se sposobnim/om za postizanje mojih ciljeva”, povezanost: „Rad s kolegama na poslu ispunjava me toplinom”).

Ponovljena faktorska analiza ($KMO = .800$, $\chi^2_{45} = 568.767$, $p = .000$) rezultirala je s tri faktora s karakterističnim korijenima većim od jedan koji su objašnjavali 72.31% ukupne varijance i odgovarali su skalama autonomije, kompetencije i povezanosti. Koeficijenti pouzdanosti Cronbach alpha iznosili su .79 za skalu autonomije, .87 za skalu kompetencije i .84 za skalu povezanosti. Rezultati su prikazani u Tablici 5.

Tablica 5

Faktorska struktura Skale zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba na poslu

Faktor	Faktorsko opterećenje
Potreba za autonomijom	
Na poslu imam osjećaj izbora i slobode u stvarima kojima se bavim.	.80
Osjećam da moje odluke na poslu odražavaju ono što zaista želim.	.78
Osjećam da moji izbori na poslu odražavaju ono što zaista jesam.	.62
Imam dojam da sam na poslu radio/la ono što me zaista zanima.	.48
Karakteristični korijen	4.47
Postotak objašnjene varijance	44.66%
Potreba za kompetencijom	
Uvjeren/a sam da na svom poslu mogu stvari dobro napraviti.	.91
Na poslu osjećam da sam sposoban/na u onom što radim.	.80
Na svom poslu osjećam da mogu uspješno obaviti teške zadatke.	.77
Karakteristični korijen	1.67
Postotak objašnjene varijance	16.69 %
Potreba za povezanošću	
Osjećam se povezano s ljudima kojima je stalo do mene na poslu, i do kojih je meni stalo na poslu.	.88
Na poslu se osjećam blisko i povezano s drugima koji su mi važni.	.76
Imam dojam da je onima do kojih mi je stalo na poslu također stalo do mene.	.68
Karakteristični korijen	1.10
Postotak objašnjene varijance	10.97 %

Za utvrđivanje faktorske strukture Skale frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi s oblimin rotacijom. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO = 849.$, $\chi^2_{66} = 699.767$, $p = .000.$). Analiza je rezultirala s tri faktora s karakterističnim korijenima većim od jedan koji su objašnjavali 69.31% ukupne varijance i odgovarali su skalama autonomije, kompetencije i povezanosti. Koeficijenti pouzdanosti Cronbach alpha iznosili su .83 za skalu autonomije, .88 za skalu kompetencije i .80 za skalu povezanosti. Rezultati su prikazani u Tablici 6.

Tablica 6

Faktorska struktura Skale frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu

Faktor	Faktorsko opterećenje
Potreba za autonomijom	
Moje su svakodnevne aktivnosti na poslu poput niza obveza.	.79
Osjećam se prisiljenim/om raditi mnoge stvari na svom poslu koje ne bih odabrao/la raditi.	.66
Osjećam se pod pritiskom da napravim previše toga na poslu.	.65
Za većinu stvari koje na poslu radim imam dojam kao da „moram”.	.60
Karakteristični korijen	1.20
Postotak objašnjene varijance	10.00%
Potreba za kompetencijom	
Osjećam se nesigurno u vezi sa svojim sposobnostima na svom poslu.	.87
Kad sam na poslu, ozbiljno sumnjam mogu li stvari napraviti dobro.	.77
Kad sam na poslu, osjećam se neuspješno zbog pogrešaka koje činim.	.75
Osjećam se razočarano vlastitom izvedbom na svom poslu.	.70
Karakteristični korijen	5.20
Postotak objašnjene varijance	43.34 %
Potreba za povezanošću	
Imam dojam da me ljudi s kojima na poslu provodim vrijeme ne vole.	.74

Osjećam da su ljudi koji su mi na poslu važni, prema meni hladni i distancirani.	.70
Imam dojam da su odnosi koje imam na poslu samo površni.	.66
Osjećam se isključeno iz grupe kojoj na poslu želim pripadati.	.65
Karakteristični korijen	1.92
Postotak objašnjene varijance	15.96%

Dobiveni koeficijenti pouzdanosti Cronbach alpha usporedili su se s prijašnjim rezultatima istraživanja koja su koristila instrument BPNSFS. U skali zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba, dobivene vrijednosti (autonomija $\alpha = .79$, kompetencija $\alpha = .87$, povezanost $\alpha = .84$) u skladu su s prijašnjim nalazima. Međutim, u skali frustracije temeljnih psiholoških potreba, vrijednosti u ovom istraživanju (autonomija $\alpha = .83$, kompetencija $\alpha = .88$, povezanost $\alpha = .80$) uglavnom su više nego u prijašnjima. Pouzdanosti podskale za frustraciju autonomije kretale se u rasponu od $\alpha = .67$ (Protulipac i sur., 2023) do $\alpha = .77$ (Chen, Vansteenkiste i sur., 2015). U podskali frustracije kompetencije raspon je bio od $\alpha = .67$ (Chen, Vansteenkiste i sur., 2015) do $\alpha = .86$ (Bogunović i sur., 2023; Chen, Vansteenkiste i sur., 2015). Za podskalu frustracije povezanosti raspon je bio između $\alpha = .59$ (Bogunović i sur., 2023) i $\alpha = .81$ (Chen, Vansteenkiste i sur., 2015).

7. 4. 3. Trijadna mjera osjetljivosti na pravednost

Prema preporuci iz literature (Tuli i sur., 2023), u ovom istraživanju preuzeta je višedimenzionalna konceptualizacija konstrukta osjetljivosti na pravednost (Bing i sur., 2009; Davison i Bing, 2008; Foote i Harmon, 2006; Miller, 2009) te se dobrohotnost i ovlaštenost promatraju kao dvije neovisne dimenzije. Dobrohotnost predstavlja orijentiranost na uloge u razmjeni s organizacijom, a ovlaštenost na dobitke. Sveukupna osjetljivost na pravednost pretpostavlja kombinaciju različitih razina dobrohotnosti i ovlaštenosti u isto vrijeme (Phifer, 2018).

Za mjerenje dimezija osjetljivosti na pravednost korišten je instrument Trijadna mjera osjetljivosti na pravednost (Clark i sur., 2010). Sastoji se od pet tvrdnji s tri ponuđena odgovora koji se tiču odnosa koji bi pojedinci željeli imati s organizacijom u kojoj rade („U bilo kojoj organizaciji u kojoj bih radio/la najvažnije bi mi bilo: a. dobiti od organizacije, b.

dati organizaciji, c. organizaciji dati onoliko koliko od nje dobivam”). Sudionicima je pojašnjeno da se pojam „organizacija” odnosi na školu/akademiju te su u ovom istraživanju odgovarali tri puta na ista pitanja: za rad na nastavi u dijadi („Na nastavi samo s učnikom/studentom”), trijadi („Na nastavi s učnikom/studentom i kolegom nastavnikom glavnog predmeta”) i na nastupu. Temeljeno na kritikama primjene prislinog odabira pri mjerenju osjetljivosti na pravednost (Clark i sur., 2013, Phifer, 2018) i preporukama istraživača za korištenje skale Likertova tipa (Davison i Bing, 2008; Phifer, 2018), u ovom istraživanju sudionici su svaki odgovor procjenjivali na skali od 1 (*nimalo se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*). Iako je mogućnost ocjenjivanja odgovora pravedne orijentacije (npr. „organizaciji dati onoliko koliko od nje dobivam”) sudionicima omogućilo uravnoteženo iskazivanje vlastite osjetljivosti na pravednost, za analizu su odabrani samo ponuđeni odgovori koji ukazuju na dobrohotnost (npr. „dati organizaciji”) i ovlaštenost (npr. „dobiti od organizacije”). U Slici G1 može se vidjeti upitnik u obliku korištenom u ovom istraživanju.

Faktorska analiza metodom glavnih osi s oblimin rotacijom na procjenama za rad u dijadi i trijadi te na nastupu nije pokazala interpretabilnu strukturu. Stoga je napravljena faktorska analiza na dva faktora metodom glavnih osi s oblimin rotacijom. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO = .811$, $\chi^2_{435} = 3135.242$, $p = .000$). Tvrdnja broj tri s ponuđenim odgovorima imala je opterećenja na oba faktora pa je izostavljena iz daljnje analize („U bilo kojoj organizaciji u kojoj bih radio/la najviše bi me brinulo: a. je li ono što sam primio/la od organizacije jednako onom što sam joj pridonio/jela, b. što sam pridonio/jela organizaciji, c. što sam primio/la od organizacije”). Ponovljena analiza na dva faktora ($KMO = .818$, $\chi^2_{276} = 2336.634$, $p = .000$) rezultirala je s karakterističnim korijenima 8.51 za prvi faktor (dobrohotnost) i 3.63 za drugi faktor (ovlaštenost), a objašnjeno je ukupno 50.59% ukupne varijance. Rezultati su prikazani u Tablici 7.

Tablica 7

Faktorska struktura skala osjetljivosti na pravednost

	Dobrohotnost	Ovlaštenost
Faktor	Faktorsko opterećenje	Faktorsko opterećenje

Moj naporan rad trebao bi biti od koristi organizaciji. (N)	.76	
Za mene je bolje davati nego primati. (N)	.66	
Moj naporan rad trebao bi biti od koristi organizaciji. (D)	.66	
Za mene je bolje davati nego primati. (D)	.66	
Najvažnije bi mi bilo pomoći drugima. (T)	.66	
Za mene je bolje davati nego primati. (T)	.65	
Najvažnije bi mi bilo dati organizaciji. (N)	.61	
Moj naporan rad trebao bi biti od koristi organizaciji. (T)	.61	
Najvažnije bi mi bilo pomoći drugima. (N)	.61	
Najvažnije bi mi bilo dati organizaciji. (D)	.60	
Najvažnije bi mi bilo pomoći drugima. (D)	.58	
Najvažnije bi mi bilo dati organizaciji. (T)	.58	
Najvažnije bi mi bilo paziti na vlastito dobro. (N)		.80
Najvažnije bi mi bilo paziti na vlastito dobro. (T)		.75
Najvažnije bi mi bilo paziti na vlastito dobro. (D)		.73
Moj naporan rad trebao bi biti od koristi meni. (T)	.42	.73
Ako sam/a ne pazim na sebe neće ni nitko drugi. (N)		.69
Ako sam/a ne pazim na sebe neće ni nitko drugi. (D)		.66
Moj naporan rad trebao bi biti od koristi meni. (D)		.64
Najvažnije bi mi bilo dobiti od organizacije. (D)	.43	.63
Najvažnije bi mi bilo dobiti od organizacije. (N)	.40	.63
Moj naporan rad trebao bi biti od koristi meni. (N)		.62
Ako sam/a ne pazim na sebe neće ni nitko drugi. (T)		.62
Najvažnije bi mi bilo dobiti od organizacije. (T)	.42	.56
Karakteristični korijen	8.51	3.63
Postotak objašnjene varijance	35.47%	15.12%

Napomena. N - nastup, D - nastava u dijadi, T - nastava u trijadi.

Nakon isključenja tvrdnje broj tri s ponuđenim odgovorima, pouzdanost skala izvrsna je te Cronbach alpha iznosi .87 za skalu dobrohotnosti i .91 za skalu ovlaštenosti. S obzirom na to da nije pronađeno dovoljno istraživanja u kojima se za mjerenje osjetljivosti na pravednost

koristio TMES, unutarnja pouzdanost skala u ovom istraživanju uspoređena je s prethodno dobivenim vrijednostima, i to u istraživanjima u kojima su primijenjeni instrumenti, nastali na temelju originalnog ESI, odvojeno mjerili dimenzije dobronamjernosti i ovlaštenosti. Pokazalo se da su vrijednosti u ovom istraživanju veće. Primjerice, u Phiferovom istraživanju (2018) vrijednosti su iznosile $\alpha = .60$ za dobrohotnost i $\alpha = .48$ za ovlaštenost, a u istraživanju Binga i suradnika (2009) $\alpha = .66$ za dobrohotnost i $\alpha = .77$ za ovlaštenost.

8. REZULTATI

8. 1. Pregled statističkih analiza

Za statističku analizu podataka korišten je statistički program Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS, verzija 26). Normalnost distribucija testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom, a provjerene su i vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost distribucija. Preporučene vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost su od -1 do 1, a donekle prihvatljivima smatraju se vrijednosti između -1.96 i 1.96 (Hair i sur., 1998). Za sve skale izračunati su glavni deskriptivni pokazatelji (aritmetičke sredine, standardne devijacije te minimalni i maksimalni rezultat) a pouzdanost skala određena je koeficijentom unutarnje pouzdanosti Cronbach alpha. Za utvrđivanje povezanosti između varijabli korišten je Pearsonov koeficijent korelacije. Za utvrđivanje mjere u kojoj zadovoljenje/frustracija temeljnih psiholoških potreba i dimenzije osjetljivosti na pravednost (dobrohotnost i ovlaštenost) doprinose izgaranju korištene su hijerarhijske regresijske analize. Prije provedbe svih analiza provjereni su preduvjeti za njihovo izvođenje. Najveći koeficijent faktora inflacije varijance (VIF koeficijent) u svim analizama bio je manji od 10, dok su iznosi koeficijenata tolerancije bili veći od 0.1, što se smatra zadovoljavajućim (Bowerman i O'Connell, 1990). Za testiranje medijacijske uloge zadovoljenja/frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između dobrohotnosti/ovlaštenosti i izgaranja korištena je PROCESS makronaredba (Hayes, 2018).

8. 2. Priprema i provjera podataka za analizu

Prije provedbe statističkih analiza svi su podaci pregledani te su iz analize isključeni odgovori sudionika koji nisu ispunili sve upitnike ($N = 9$).

Rezultati Kolmogorov-Smirnovljevog testa pokazali su da su distribucije svih varijabli (osim varijable izgaranja povezanog s poslom na nastupu i ovlaštenosti) značajno odstupale od normalne. No, vrijednosti asimetričnosti svih distribucija nalaze se u okviru prihvatljivog intervala, dok vrijednost za spljoštenost kod dobrohotnosti blago odstupa. Također, nije bilo rezultata koji ekstremno odstupaju. Stoga je zaključeno da se analize mogu provesti

parametrijskim metodama. Rezultati Kolmogorov-Smirnovljevog testa, kao i vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost distribucija prikazani su u Tablici 8.

Tablica 8

Vrijednosti K-S testa, asimetričnosti i spljoštenosti distribucija

Varijabla	K-S	<i>p</i>	Asimetričnost	Spljoštenost
Izgaranje - učionica	.087	.030	.164	-.336
Izgaranje - nastup	.064	.200	.000	-.764
Izgaranje - dijada	.084	.039	-.111	-.713
Izgaranje - trijada	.083	.047	-.149	-.492
Zadovoljenje - autonomija	.084	.039	.099	-.616
Zadovoljenje - kompetencija	.180	.000	-.625	-.147
Zadovoljenje - povezanost	.147	.000	-.212	-.390
Frustracija - autonomija	.113	.001	.083	-.505
Frustracija - kompetencija	.124	.000	.590	-.034
Frustracija - povezanost	.115	.001	.678	.867
Dobrohotnost	.111	.001	-1.082	2.595
Ovlaštenost	.075	.113	-.849	1.910

8. 3. Deskriptivni pokazatelji

Najprije su izračunati deskriptivni pokazatelji za sve ispitivane varijable (Tablica 9), a zatim njihove korelacije (Tablica 10).

Vrijednosti za varijablu izgaranja u promatranim kontekstima kreću se između 45 i 62 boda. Pronađene su umjerene razine izgaranja povezanog s poslom, najniže u učionici (45 bodova) i malo više na nastupu (50 bodova). Visoke razine pronađene su u izgaranju povezanom s klijentom, 54 boda u trijadi i 62 boda u dijadi. Općenito, može se reći da hrvatski korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti imaju umjerene do visoke razine izgaranja. U Tablici 9 prikazane su srednje vrijednosti izgaranja dobivene na Likertovoj skali od 1 do 5, a izražene su i u bodovima od 0 do 100. Sve temeljne psihološke potrebe sudionika

ovog istraživanja iznadprosječno su zadovoljene (Tablica 9). Daleko je najviše zadovoljena potreba za kompetentnošću, zatim potreba za povezanošću, a najmanje je zadovoljena potreba za autonomijom, tek nešto iznad prosjeka. Kad je frustracija potreba u pitanju, najviše je frustrirana potreba za autonomijom, nešto iznad prosjeka. Vrijednosti za frustraciju potrebe za povezanošću ispodprosječne su, a najmanje je frustrirana potreba za kompetentnošću. Srednje vrijednosti dobrohotnosti i ovlaštenosti također se kreću iznad prosjeka, pri čemu je razina ovlaštenosti neznatno viša od dobrohotnosti, što je prikazano u Tablici 9.

Tablica 9

Deskriptivni pokazatelji za ispitivane varijable

Varijabla	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max	Cronbach alpha
Izgaranje - učionica	2.81 (45)	0.79	1.29	4.57	.87
Izgaranje - nastup	3.01 (50)	0.97	1.00	5.00	.90
Izgaranje - dijada	3.49 (62)	0.80	1.33	5.00	.86
Izgaranje - trijada	3.14 (54)	0.93	1.00	5.00	.91
Zadovoljenje - autonomija	3.21	0.71	1.75	5.00	.79
Zadovoljenje - kompetencija	4.14	0.69	2.00	5.00	.87
Zadovoljenje - povezanost	3.57	0.80	1.67	5.00	.84
Frustracija - autonomija	3.19	0.86	1.00	5.00	.83
Frustracija - kompetencija	2.22	0.88	1.00	4.75	.88
Frustracija - povezanost	2.38	0.79	1.00	4.75	.80
Dobrohotnost	3.75	0.59	1.25	5.00	.91
Ovlaštenost	3.76	0.67	1.00	5.00	.87

Napomena. Budući da autori instrumenta CBI preporučuju mjerenje razine izgaranja na Likertovoj skali, a prikazivanje u bodovima (Kristensen i sur., 2005), kod varijabli izgaranja prvi broj prikazuje srednju vrijednost na Likertovoj skali od 1 do 5, a broj u zagradi srednju vrijednost u bodovima od 0 do 100.

Korelacijske analize provedene su kako bi se provjerila međusobna povezanost ispitivanih varijabli. U Tablici 10 mogu se vidjeti Pearsonovi koeficijenti korelacija i pripadne značajnosti. Vidljivo je da se dobivene korelacije kreću u rasponu od nultih do visokih vrijednosti.

Tablica 10

Interkorelacije ispitivanih varijabli

Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Izgaranje - učionica	1.00	.73 **	-.78 **	-.69 **	-.46 **	-.30 **	-.34 **	.61 **	.40 **	.33 **	.11	-.23 *
2. Izgaranje - nastup		1.00	-.60 **	-.66 **	-.43 **	-.34 **	-.26 **	.58 **	.49 **	.23 *	.00	-.28 **
3. Izgaranje - dijada			1.00	.53 **	.33 **	.32 **	.26 **	-.49 **	-.31 **	-.21 *	-.20 *	.19 *
4. Izgaranje - trijada				1.00	.52 **	.22 *	.39 **	-.62 **	-.32 **	-.47 **	-.04	.20 *
5. Autonomija - zadovoljenje					1.00	.43 **	.54 **	-.72 **	-.54 **	-.52 **	-.02	.28 **
6. Kompetencija - zadovoljenje						1.00	.32 **	-.32 **	-.71 **	-.28 **	.10	.23 *
7. Povezanost - zadovoljenje							1.00	-.44 **	-.36 **	-.77 **	-.08	.13
8. Autonomija - frustracija								1.00	.55 **	.48 **	.20 *	-.12
9. Kompetencija - frustracija									1.00	.33 **	-.02	-.14
10. Povezanost - frustracija										1.00	.18	-.05
11. Dobrohotnost											1.00	.30 **
12. Ovlaštenost												1.00

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba negativno je povezano s izgaranjem povezanim s poslom na nastavi u učionici i na nastupu, čime je potvrđena hipoteza 1.1., a pozitivno povezano s izgaranjem povezanim s klijentom u radu u dijadi i trijadi. Suprotno tome, frustracija potreba pozitivno je povezana s izgaranjem povezanim s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te je potvrđena hipoteza 1.4., a negativno s izgaranjem povezanim s klijentom u radu u dijadi i trijadi. Što se tiče dimenzija osjetljivosti na pravednost, dobrohotnost je nisko negativno povezana samo s izgaranjem u dijadi, a ovlaštenost nisko negativno povezana s izgaranjem na nastavi u učionici i na nastupu te nisko pozitivno s izgaranjem u radu u dijadi i trijadi.

8. 4. Povezanost zadovoljenja i frustracije potreba s izgaranjem povezanim s poslom

Kako bi se detaljnije ispitala povezanost zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu s izgaranjem u učionici i na nastupu (Problem 1), odnosno u kojoj mjeri i na koji način prediktorske varijable objašnjavaju kriterije, provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize te je provjereno koje su temeljne psihološke potrebe značajni prediktori izgaranja u navedenim situacijama. Za kriterijske varijable izgaranje na nastavi u učionici i na nastupu u prvom koraku uvedene su varijable roda i radnog staža u korepeticiji kao kontrolne varijable jer su mnoga istraživanja pokazala utjecaj roda i radnog staža na izgaranje (npr. Ballantyne i Retell, 2019; Bernhard, 2006; Rocha i sur., 2020; Winding i sur., 2022). U drugom su koraku uvedene varijable zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba kao prediktorske varijable. Prije provedbe obje analize provjereni su preduvjeti za njihovo izvođenje. Najveći VIF koeficijent bio je manji od 10, dok su iznosi koeficijenata tolerancije bili veći od 0.1, što se smatra zadovoljavajućim (Bowerman i O'Connell, 1990).

Tablica 11

Doprinos zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba izgaranju povezanim s poslom u učionici i na nastupu

	Izgaranje u učionici		Izgaranje na nastupu	
	β	t	β	t
1. korak				
Rod	.106	1.153	.169	1.877
Radni staž u korepeticiji	-.191	-2.087*	-.238	-2.644**
	$R = .209; R^2 = .044$		$R = .278; R^2 = .077$	
	$F(2,115) = 2.633$		$F(2,115) = 4.817*$	
2. korak				
ΔR^2	.354***		.329***	
Rod	.056	.727	.104	1.372
Radni staž u korepeticiji	-.089	-1.085	-.099	-1.216
Autonomija - zadovoljenje	.011	.090	.001	.008

Kompetencija - zadovoljenje	-.122	-1.106	-.063	-.574
Povezanost - zadovoljenje	-.078	-.625	-.031	-.253
Autonomija - frustracija	.552	4.736***	.482	4.167***
Kompetencija - frustracija	-.041	-.322	.168	1.342
Povezanost - frustracija	-.007	-.058	-.099	-.802
	$R = .631; R^2 = .398$		$R = .38; R^2 = .406$	
	$F(8,109) = 8.995***$		$F(8,109) = 9.331***$	
	$\Delta F(6,109) = 10.673***$		$\Delta F(6,109) = 10.076***$	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

U objašnjenju izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici (Tablica 11), demografske varijable rod i radni staž u korepeticiji zajedno objašnjavaju 4.4% varijance izgaranja, što nije statistički značajno, $F(2,115) = 2.63$, $p > .05$. Značajan je pojedinačni prediktor staž u korepeticiji ($\beta = -.191$, $p < .05$), pri čemu korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s duljim stažem imaju niže razine izgaranja. Kada su u drugom koraku analize uključene varijable zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba, došlo je do statistički značajnog porasta objašnjene varijance izgaranja u učionici za 35.4% ($\Delta R^2 = .35$, $p < .001$) te se modelom objašnjava ukupno 39.8% varijance, a značajan prediktor je samo frustracija potrebe za autonomijom ($\beta = .552$, $p < .001$). Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom frustracije potrebe za autonomijom imaju više razine izgaranja u učionici. Time hipoteza 1.2., kojom se pretpostavilo da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba negativan prediktor izgaranja na nastavi u učionici, nije potvrđena. Hipoteza 1.5., prema kojoj je pretpostavljeno da je frustracija temeljnih psiholoških potreba pozitivan prediktor izgaranja u učionici, djelomično je potvrđena.

U objašnjenju izgaranja povezanog s poslom na nastupu (Tablica 11), rod i radni staž zajedno objašnjavaju 7.7% varijance izgaranja, što je statistički značajno, $F(2,115) = 4.82$, $p < .05$. Značajan pojedinačni prediktor je radni staž u korepeticiji ($\beta = -.238$, $p < .01$), pri čemu opet korepetitori / umjetnički suradnici pijanisti s duljim stažem u korepeticiji imaju niže razine izgaranja. Nakon uključivanja varijabli zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba u drugom koraku analize, došlo je do statistički značajnog porasta objašnjene

varijance izgaranja na nastupu za 32.9% ($\Delta R^2 = .33$, $p < .001$) te se modelom objašnjava ukupno 40.6% varijance, a značajan je prediktor samo frustracija potrebe za autonomijom ($\beta = .482$, $p < .001$). Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom frustracije potrebe za autonomijom imaju više razine izgaranje na nastupu. Tako hipoteza 1.3. prema kojoj je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba negativan prediktor izgaranja na nastupu nije potvrđena. Hipoteza 1.6., prema kojoj je frustracija temeljnih psiholoških potreba pozitivan prediktor izgaranja na nastupu, djelomično je potvrđena.

8. 5. Povezanost zadovoljenja i frustracije potreba s izgaranjem povezanim s klijentom

Za ispitivanje povezanosti zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba s izgaranjem u dijadi i trijadi (Problem 2) provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize kojima je provjereno koje su temeljne psihološke potrebe značajni prediktori izgaranja u tim kontekstima. Za kriterijske varijable izgaranja u dijadi i trijadi, u prvom koraku uvedene su varijable roda i radnog staža u korepeticiji kao kontrolne varijable, a u drugom koraku zadovoljenje i frustracija temeljnih psiholoških potreba kao prediktorske varijable. Prije provedbe obje analize provjereni su preduvjeti za njihovo izvođenje. Najveći VIF koeficijent bio je manji od 10, dok su iznosi koeficijenata tolerancije bili veći od 0.1, što se smatra zadovoljavajućim (Bowerman i O'Connell, 1990).

Tablica 12

Doprinos zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba izgaranju povezanim s klijentom u dijadi i trijadi

	Izgaranje u dijadi		Izgaranje u trijadi	
	β	t	β	t
1. Korak				
Rod	-.190	-2.084*	-.024	-.262
Radni staž u korepeticiji	.133	1.458	.098	1.046
	$R = .221$; $R^2 = .049$		$R = .098$; $R^2 = .010$	
	$F(2,115) = 2.965$		$F(2,115) = 0.560$	
2. korak				

ΔR^2	.260***		.421***	
Rod	-.137	-1.676	-.001	-.017
Radni staž u korepeticiji	.050	.568	.041	.518
Autonomija - zadovoljenje	-.097	-.752	.112	.954
Kompetencija - zadovoljenje	.288	2.435*	.024	.224
Povezanost - zadovoljenje	.134	.998	-.028	-.231
Autonomija - frustracija	-.540	-4.324***	-.486	-4.285
Kompetencija - frustracija	.172	1.273	.101	.821
Povezanost - frustracija	.118	.890	-.223	-1.851
	$R = .556; R^2 = .309$		$R = .656; R^2 = .430$	
	$F(8,109) = 6.101***$		$F(8,109) = 10.293***$	
	$\Delta F(6,109) = 6.845***$		$\Delta F(6,109) = 13.416***$	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

U objašnjenju izgaranja u dijadi (Tablica 12) rod i radni staž u korepeticiji zajedno objašnjavaju 4.9% varijance izgaranja što nije statistički značajno, $F(2,115) = 2.97$, $p > .05$. Značajan pojedinačni prediktor je rod ($\beta = -.190$, $p < .05$) pri čemu žene imaju manje izgaranje. Kada su u drugom koraku analize uključene varijable zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških došlo je do statistički značajnog porasta objašnjene varijance izgaranja u radu u dijadi ($\Delta R^2 = .26$, $p < .001$) za 26% te se modelom objašnjava ukupno 30.9% varijance. Značajni pojedinačni prediktori su frustracija potrebe za autonomijom ($\beta = -.540$, $p < .001$) i zadovoljenje potrebe za kompetencijom ($\beta = .288$, $p < .05$). Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom frustracije potrebe za autonomijom imaju niže razine izgaranja koje pripisuju radu s učenikom/studentom u dijadi, dok oni s višom razinom zadovoljenja potrebe za kompetencijom imaju više razine izgaranja. Time hipoteza 2.1. prema kojoj je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan negativan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi nije potvrđena.

U objašnjenju izgaranja u trijadi (Tablica 12), rod i radni staž u korepeticiji zajedno objašnjavaju 1.0% varijance izgaranja, što nije statistički značajno, $F(2,115) = 0.56, p > .05$. Kada su u drugom koraku analize uključene varijable zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba dolazi do statistički značajnog porasta objašnjene varijance izgaranja u trijadi ($\Delta R^2 = .42, p < .001$) za 4.2.% te se modelom objašnjava ukupno 43% varijance, a značajan je prediktor samo frustracija potrebe za autonomijom ($\beta = -.486, p < .001$). Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom frustracije potrebe za autonomijom imaju niže razine izgaranja u trijadi. Stoga hipoteza 2.2. prema kojoj je frustracija temeljnih psiholoških potreba značajan pozitivan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom i kolegom u trijadi nije potvrđena.

8. 6. Povezanost dobrohotnosti i ovlaštenosti s izgaranjem povezanim s poslom

Kako bi se detaljnije ispitala povezanost dobrohotnosti i ovlaštenosti s izgaranjem na nastavi u učionici i na nastupu (Problem 3) provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize kojima je provjereno u kojoj su mjeri dobrohotnost i ovlaštenost prediktori izgaranja u promatranim kontekstima. Za kriterijske varijable izgaranja u učionici i na nastupu u prvom su koraku uvedene kontrolne varijable rod i radni staž u korepeticiji, a u drugom prediktorske varijable dobrohotnost i ovlaštenost. Prije provedbe obje analize provjereni su preduvjeti za njihovo izvođenje. Najveći VIF koeficijent bio je manji od 10, dok su iznosi koeficijenata tolerancije bili veći od 0.1, što se smatra zadovoljavajućim (Bowerman i O'Connell, 1990).

Tablica 13

Doprinos dobrohotnosti i ovlaštenosti izgaranju povezanim s poslom u učionici i na nastupu

	Izgaranje u učionici		Izgaranje na nastupu	
	β	t	β	t
1. korak				
Rod	.106	1.153	.169	1.877
Radni staž u korepeticiji	-.191	-2.087*	-.238	-2.644**
	$R = .209; R^2 = .044$		$R = .278; R^2 = .077$	
	$F(2,115) = 2.633$		$F(2,115) = 4.817*$	

2. korak				
ΔR^2	.099**		.117***	
Rod	.059	.667	.126	1.471
Radni staž u korepeticiji	-.182	-2.024*	-.255	-2.930**
Dobrohotnost	-.341	-3.567**	-.370	-3.986***
Ovlaštenost	.189	1.941	.083	.885
	$R = .378; R^2 = .143$		$R = .441; R^2 = .194$	
	$F(4,113) = 4.711**$		$F(4,113) = 6.819***$	
	$\Delta F(2,113) = 6.536**$		$\Delta F(2,113) = 8.215***$	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

U objašnjenju izgaranja na nastavi u učionici (Tablica 13) rod i radni staž u korepeticiji zajedno objašnjavaju 0.4% varijance izgaranja što nije statistički značajno, $F(2,115) = 2.63$, $p > .05$. Značajan negativan pojedinačni prediktor je radno iskustvo u korepeticiji ($\beta = -.191$, $p < .05$), pri čemu korepetitori s više staža imaju niže razine izgaranja. Nakon uključivanja varijabli dobrohotnosti i ovlaštenosti u drugom koraku analize, došlo je do statistički značajnog porasta objašnjene varijance izgaranja u učionici ($\Delta R^2 = .10$, $p < .01$) za 10% te se modelom objašnjava ukupno 14.3% varijance. Značajan pojedinačni negativan prediktor je dobrohotnost ($\beta = -.341$, $p < .01$). Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom dobrohotnosti imaju niže razine izgaranja na nastavi u učionici.

U objašnjenju izgaranja na nastupu (Tablica 13) rod i radni staž u korepeticiji zajedno objašnjavaju 7.7% varijance izgaranja, što je statistički značajno, $F(2,115) = 4.82$, $p < .05$. Značajan negativan pojedinačni prediktor je radno iskustvo u korepeticiji ($\beta = -.238$, $p < .01$) pri čemu korepetitori s više staža imaju manje izgaranje. Kada su u drugom koraku analize uključene varijable dobrohotnosti i ovlaštenosti došlo je do statistički značajnog porasta objašnjene varijance izgaranja na nastupu ($\Delta R^2 = .117$, $p < .001$) za 11.7% te se modelom objašnjava ukupno 19.4% varijance, a značajni pojedinačni prediktori su radni staž u korepeticiji ($\beta = -.255$, $p < .01$) i dobrohotnost ($\beta = -.370$, $p < .001$). Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s duljim stažem u korepeticiji i višom razinom dobrohotnosti imaju niže razine izgaranje na nastupu. Takvi rezultati nisu potvrdili hipotezu 3.1., prema kojoj

dobrohotnost i ovlaštenost nisu značajni prediktori izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu.

8. 7. Povezanost dobrohotnosti i ovlaštenosti s izgaranjem povezanim s klijentom

Kako bi se ispitala povezanost dobrohotnosti i ovlaštenosti s izgaranjem u dijadi i trijadi (Problem 3), provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize kojima je provjereno u kojoj su mjeri dobrohotnost i ovlaštenost prediktori izgaranja u navedenim situacijama. U prvom koraku uvedene su kontrolne varijable rod i radni staž u korepeticiji, u drugom koraku prediktorske varijable dobrohotnost i ovlaštenost, dok su kriterijske varijable bile izgaranje u dijadi i trijadi. Prije provedbe obje analize provjereni su preduvjeti za njihovo izvođenje. Najveći VIF koeficijent bio je manji od 10, dok su iznosi koeficijenata tolerancije bili veći od 0.1, što se smatra zadovoljavajućim (Bowerman i O'Connell, 1990).

Tablica 14

Doprinos dobrohotnosti i ovlaštenosti izgaranju povezanim s klijentom u dijadi i trijadi

	Izgaranje u dijadi		Izgaranje u trijadi	
	β	t	β	t
1. korak				
Rod	-.190	-2.084*	-.024	-.262
Radni staž u korepeticiji	.133	1.458	.098	1.046
	$R = .221; R^2 = .049$		$R = .098; R^2 = .010$	
	$F(2,115) = 2.965$		$F(2,115) = 0.560$	
2. korak				
ΔR^2	.067*		.102	
Rod	-.151	-1.675	.021	.238
Radni staž u korepeticiji	.107	1.174	.094	1.031
Dobrohotnost	.252	2.599*	.349	3.585***
Ovlaštenost	-.224	-2.269*	-.165	-1.668

$R = .341; R^2 = .116$	$R = .334; R^2 = .111$
$F(4,113) = 3.718^{**}$	$F(4,113) = 3.541^{**}$
$\Delta F(2,113) = 4.30^*$	$\Delta F(2,113) = 6.468^{**}$

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

U objašnjenju izgaranja u dijadi (Tablica 14) rod i radni staž u korepeticiji zajedno objašnjavaju 4.9% varijance izgaranja što nije statistički značajno, $F(2,115) = 2.97, p > .05$. Značajan negativan pojedinačni prediktor je rod ($\beta = -.190, p < .05$), pri čemu žene imaju nižu razinu izgaranja. Nakon uključivanja varijabli dobrohotnosti i ovlaštenosti u drugom koraku analize, došlo je do statistički značajnog porasta objašnjene varijance izgaranja u dijadi ($\Delta R^2 = .067, p < .05$) za 6.7% te se modelom objašnjava ukupno 11.6% varijance. Značajan pojedinačni pozitivan prediktor je dobrohotnost ($\beta = .252, p < .05$), a negativan ovlaštenost ($\beta = -.224, p < .05$). Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom dobrohotnosti i nižom razinom ovlaštenosti imaju više razine izgaranje u radu s učenikom/studentom u dijadi.

U objašnjenju izgaranja u trijadi (Tablica 14) rod i radni staž u korepeticiji zajedno objašnjavaju 1.0% varijance izgaranja što nije statistički značajno, $F(2,115) = 0.56, p > .05$. Ni jedan prediktor nije statistički značajan. Kada su u drugom koraku analize uključene varijable dobrohotnosti i ovlaštenosti dolazi do statistički značajnog porasta objašnjene varijance izgaranja u trijadi ($\Delta R^2 = .102, p < .05$) za 10.2% te se modelom objašnjava ukupno 11.1% varijance, a značajan pozitivan pojedinačni prediktor je dobrohotnost ($\beta = .349, p < .001$). Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom dobrohotnosti imaju više razine izgaranja povezanog s učenikom/studentom i kolegom u trijadi. Stoga hipoteza 3.2. prema kojoj je dobrohotnost negativan, a ovlaštenost pozitivan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi te s učenikom/studentom i kolegom u trijadi također nije potvrđena.

8. 8. Medijacijske analize

Kako bi se testirala medijacijska uloga zadovoljenja/frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između dimenzija osjetljivosti na pravednost, dobrohotnosti i ovlaštenosti, i različitih dimenzija izgaranja (Problem 4), proveden je niz medijacijskih analiza. Kod planirane četiri medijacijske analize nezavisna varijabla bila je dobrohotnost,

medijacijske varijable zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba (autonomija, kompetentnost i povezanost) a zavisne varijable izgaranje povezano s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te izgaranje povezano s klijentom u dijadi i trijadi. Kod ostale četiri medijacijske analize nezavisna varijabla bila je ovlaštenost, medijacijske varijable frustracija temeljnih psiholoških potreba (autonomija, kompetentnost i povezanost) a zavisne varijable izgaranje povezano s poslom na nastavi u učionici i nastupu te izgaranje povezano s klijentom u dijadi i trijadi. Medijacijske analize provedene su i u slučajevima kad nije postojao značajan ukupni efekt između nezavisne i zavisne varijable. Prema novijim autorima legitimno je zaključiti da medijacijska varijabla posreduje u vezi između nezavisne i zavisne varijable i kad ukupni efekt nije značajan te u tome postoji razmjerno veliki koncenzus među statističarima (Hayes, 2009; Shrout i Bolger, 2002). Za medijacijske analize korištena je makronaredba PROCESS u programu IBM SPSS, verzija 3.5.3. (Hayes, 2018). Za testiranje statističke značajnosti indirektnog učinka primijenjena je metoda percentilnog uzorkovanja (eng. *bootstrapping*) na temelju 5000 uzorkovanih replikacija.

8. 8. 1. Medijacijska uloga zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja

8. 8. 1. 1. Izgaranje povezano s poslom na nastavi u učionici

Medijacijskom analizom testirana je medijacijska uloga zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja na nastavi u učionici (Problem 4). Rezultati medijacijske analize (Tablica 15) pokazali su značajan ukupni efekt dobrohotnosti na izgaranje u učionici, $b = -.33$, CI $[-.58, -.10]$, značajan direktni efekt, $b = -.23$, CI $[-.43, -.02]$, ali neznačajan ukupni indirektni efekt, $b = -.11$, CI $[-.29, .09]$. Također, ni jedan pojedinačni indirektni efekt nije bio značajan. Budući da medijacijski učinak nije pronađen, hipoteza 4.1., kojom se pretpostavilo da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan medijator između dobrohotnosti i izgaranja, nije potvrđena u dijelu koji se odnosi na zavisnu varijablu izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici.

Tablica 15

Medijacijska uloga zadovoljenja potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja u učionici

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i> - vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	-.33	.12	2.827**	-.58	-.10
Direktni efekt	-.23	.11	2.204*	-.43	-.02
Indirektni efekt					
Ukupni indirektni efekt	-.11	.10		-.29	.09
Zadovoljenje autonomije	-.03	.05		-.06	.15
Zadovoljenje kompetencije	-.02	.04		-.10	.06
Zadovoljenje povezanosti	-.02	.03		-.08	.03
Frustracija autonomije	-.10	.08		-.26	.07
Frustracija kompetencije	-.004	.03		-.07	.06
Frustracija povezanosti	.001	.02		-.05	.03

* $p < .05$. ** $p < .01$.

8. 8. 1. 2. Izgaranje povezano s poslom na nastupu

Medijacijskom analizom testirana je medijacijska uloga zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja na nastupu (Problem 4). Rezultati medijacijske analize (Tablica 16) pokazali su značajan ukupni efekt dobrohotnosti na izgaranje na nastupu, $b = -.54$, CI $[-.83, -.25]$ i značajan direktni efekt, $b = -.42$, CI $[-.67, -.17]$, ali neznačajan ukupni indirektni efekt, $b = -.11$, CI $[-.32, .09]$. Također, ni jedan pojedinačni indirektni efekt nije bio značajan. Budući da medijacijski učinak nije potvrđen, hipoteza 4.1., kojom se pretpostavilo da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan medijator između dobrohotnosti i izgaranja, nije potvrđena niti u dijelu koji se odnosi na zavisnu varijablu izgaranja povezanog s poslom na nastupu.

Tablica 16

Medijacijska uloga zadovoljenja potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja na nastupu

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i> - vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	-.54	.15	3.681***	-.83	-.25
Direktni efekt	-.42	.13	3.385**	-.67	-.17
Indirektni efekt					
Ukupni indirektni efekt	-.11	.10		-.32	.09
Zadovoljenje autonomije	.06	.06		-.04	.19
Zadovoljenje kompetencije	.00	.04		-.08	.09
Zadovoljenje povezanosti	-.01	.03		-.09	.05
Frustracija autonomije	-.12	.09		-.28	.07
Frustracija kompetencije	-.06	.05		-.18	.01
Frustracija povezanosti	.01	.03		-.04	.07

** $p < .01$. *** $p < .001$.

8. 8. 1. 3. Izgaranje povezano s klijentom u dijadi

Medijacijskom analizom testirana je medijacijska uloga zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba na poslu u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja povezanog s klijentom u dijadi (Problem 4). Rezultati medijacijske analize (Tablica 17) pokazali su neznačajan ukupni efekt dobrohotnosti na izgaranje povezano s učenikom/studentom u dijadi, $b = .23$, CI $[-.02, .48]$, neznačajan direktni efekt, $b = .12$, CI $[-.11, .35]$ i neznačajan ukupni indirektni efekt, $b = .11$, CI $[-.08, .30]$. Također, ni jedan pojedinačni indirektni efekt nije bio značajan. Dakle, medijacijski efekt nije pronađen, stoga hipoteza 4.1., kojom se pretpostavilo da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan medijator između dobrohotnosti i izgaranja, nije potvrđena u dijelu koji se odnosi na zavisnu varijablu izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi.

Tablica 17

Medijacijska uloga zadovoljenja potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja u dijadi

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i> - vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	.23	.12	1.850	-.02	.48
Direktni efekt	.12	.12	1.029	-.11	.35
Indirektni efekt					
Ukupni indirektni efekt	.11	.09		-.08	.30
Zadovoljenje autonomije	-.06	.06		.00	.04
Zadovoljenje kompetencije	.08	.05		-.03	.21
Zadovoljenje povezanosti	.03	.04		-.06	.11
Frustracija autonomije	.10	.08		-.06	.27
Frustracija kompetencije	-.03	.04		-.13	.03
Frustracija povezanosti	-.01	.02		-.07	.04

8. 8. 1. 4. Izgaranje povezano s klijentom u trijadi

Medijacijskom analizom testirana je medijacijska uloga zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja povezanog s klijentom u radu u trijadi (Problem 4). Rezultati medijacijske analize (Tablica 18) pokazali su značajan ukupni efekt dobrohotnosti na izgaranje povezano s učenikom/studentom i kolegom u trijadi, $b = .43$, CI [.15, .71], značajan direktni efekt, $b = .31$, CI [.08, .55], ali neznačajan ukupni indirektni efekt, $b = .12$, CI [-.11, .34]. Također, ni jedan pojedinačni indirektni efekt nije bio značajan. Budući da ni ovdje medijacijski učinak nije pronađen, hipoteza 4.1., kojom se pretpostavilo da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan medijator između dobrohotnosti i izgaranja, nije potvrđena niti u dijelu koji se odnosi na zavisnu varijablu izgaranja povezanog s učenikom/studentom i kolegom u trijadi.

Tablica 18

Medijacijska uloga zadovoljenja potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja u trijadi

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i> - vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	.43	.14	3.041**	.15	.71
Direktni efekt	.31	.12	2.626*	.08	.55
Indirektni efekt					
Ukupni indirektni efekt	.12	.11		-.11	.34
Zadovoljenje autonomije	.08	.06		-.11	.13
Zadovoljenje kompetencije	-.01	.04		-.08	.06
Zadovoljenje povezanosti	-.01	.03		-.07	.06
Frustracija autonomije	.11	.08		-.06	.26
Frustracija kompetencije	-.01	.03		-.07	.05
Frustracija povezanosti	.03	.04		-.06	.12

* $p < .05$. ** $p < .01$.

8. 8. 2. Medijacijska uloga frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja

8. 8. 2. 1. Izgaranje povezano s poslom na nastavi u učionici

Rezultati medijacijske analize nisu pokazali značajan ukupni efekt ovlaštenosti na izgaranje povezano s poslom na nastavi u učionici, $b = .11$, CI $[-.10, .33]$ niti značajan direktni efekt, $b = -.004$, CI $[-.19, .18]$. Iz Tablice 19 vidljivo je da ne postoji ni značajan ukupni indirektni efekt, $b = .12$, CI $[-.02, .31]$, ali je značajan medijator varijabla frustracije potrebe za autonomijom, $b = .13$, CI $[-.01, .32]$. Ovi rezultati djelomično su potvrdili dio hipoteze 4.2., kojim je pretpostavljeno da je frustracija temeljnih psiholoških potreba medijator između ovlaštenosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici. Naime, umjetnički suradnici pijanisti koji imaju višu razinu ovlaštenosti imaju višu razinu frustracije potrebe za autonomijom, što vodi do većeg izgaranja u učionici (Slika 1).

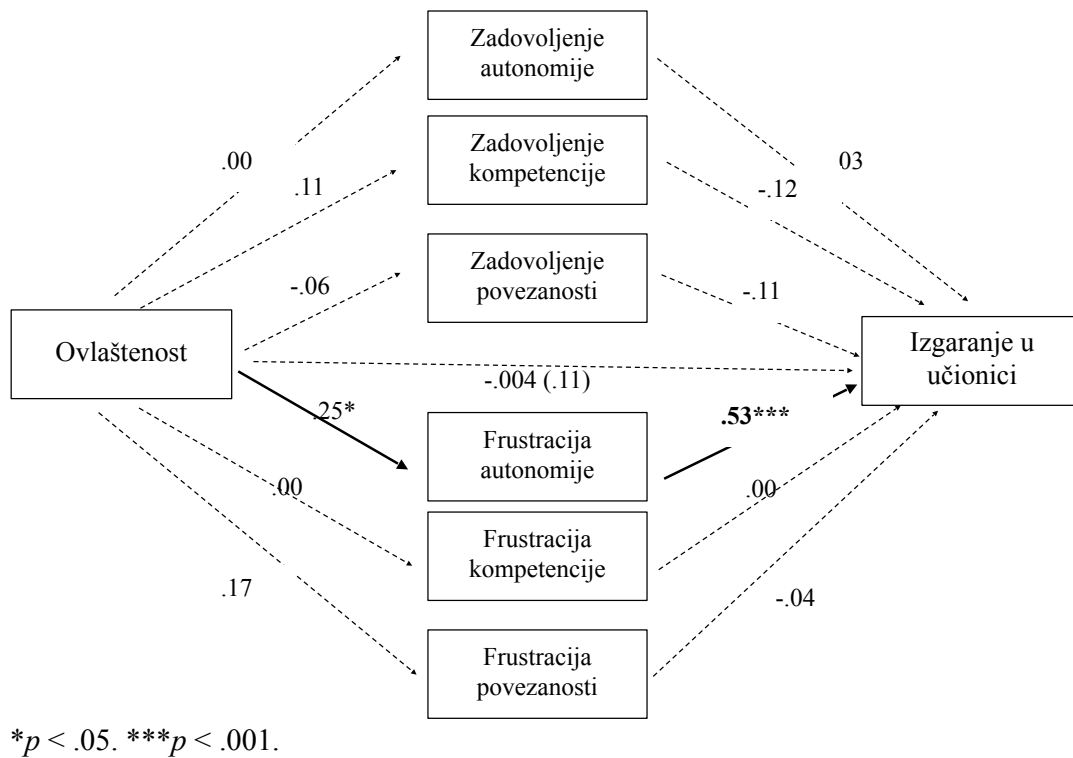
Tablica 19

Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u učionici

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i> - vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	.11	.11	1.047	-.10	.33
Direktni efekt	-.004	.09	0.042	-.19	.18
Indirektni efekt					
Ukupni indirektni efekt	.12	.09		-.02	.31
Zadovoljenje autonomije	.00	.01		-.03	.03
Zadovoljenje kompetencije	-.01	.02		-.06	.02
Zadovoljenje povezanosti	.01	.02		-.03	.05
Frustracija autonomije	.13	.08		.01	.32
Frustracija kompetencije	.00	.01		-.02	.04
Frustracija povezanosti	-.01	.02		-.05	.05

Slika 1

Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u učionici



8. 8. 2. 2. Izgaranje povezano s poslom na nastupu

Rezultati medijacijske analize nisu pokazali značajan ukupni efekt ovlaštenosti na izgaranje povezano s poslom na nastupu, $b = -.001$, CI $[-.27, .27]$, niti značajan direktni efekt, $b = -.13$, CI $[-.36, .10]$. Iz Tablice 20 vidljivo je da ne postoji ni značajan ukupni indirektni efekt, $b = .13$, CI $[-.05, .33]$, ali je značajan medijator varijabla frustracije potrebe za autonomijom, $b = .16$, CI $[-.01, .36]$. Tako je i dio hipoteze 4.2., kojim se pretpostavilo da je frustracija temeljnih psiholoških potreba medijator između ovlaštenosti i izgaranja povezanog s poslom na nastupu, djelomično potvrđen. Korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti koji imaju višu razinu ovlaštenosti imaju višu razinu frustracije potrebe za autonomijom, što dovodi do većeg izgaranja na nastupu (Slika 2).

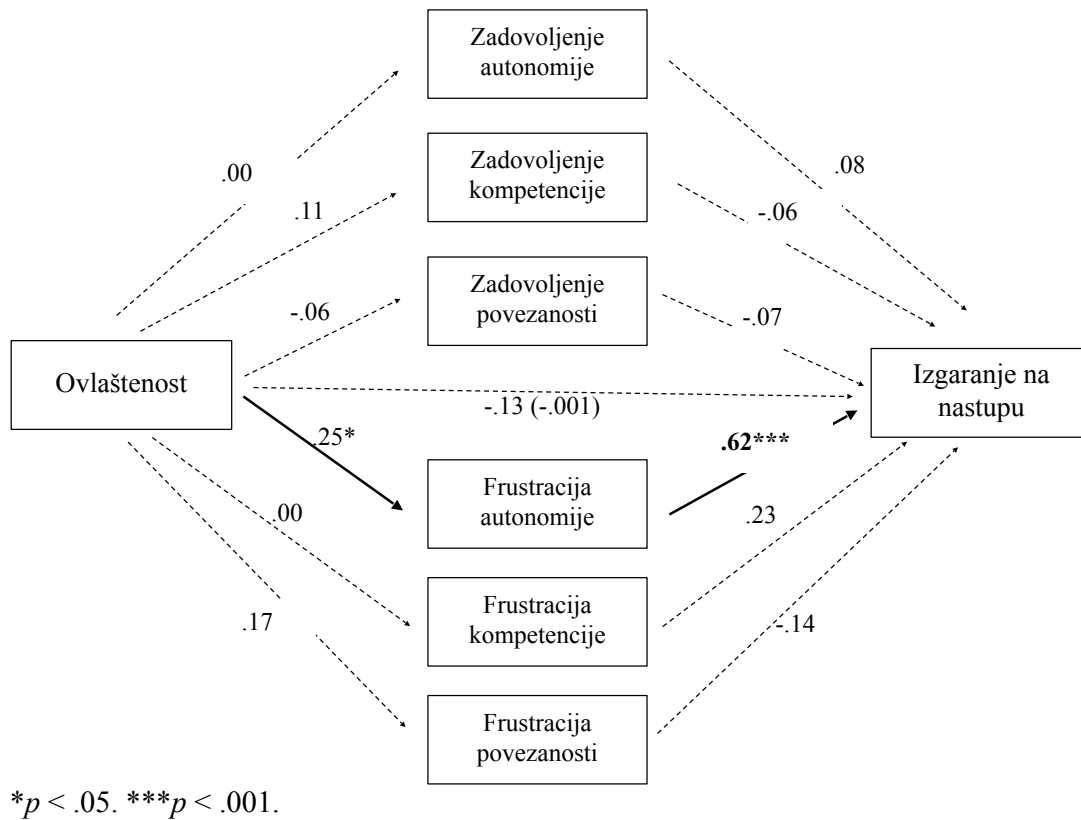
Tablica 20

Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja na nastupu

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i> - vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	-.001	.14	-.008	-.27	.27
Direktni efekt	-.13	.11	-1.127	-.36	.10
Indirektni efekt					
Ukupni indirektni efekt	.13	.10		-.05	.33
Zadovoljenje autonomije	.00	.02		-.04	.03
Zadovoljenje kompetencije	-.01	.02		-.05	.04
Zadovoljenje povezanosti	.00	-.02		-.03	.05
Frustracija autonomije	.16	.09		.01	.36
Frustracija kompetencije	.00	.03		-.07	.07
Frustracija povezanosti	-.02	.03		-.10	.04

Slika 2

Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja na nastupu



8. 8. 2. 3. Izgaranje povezano s klijentom u dijadi

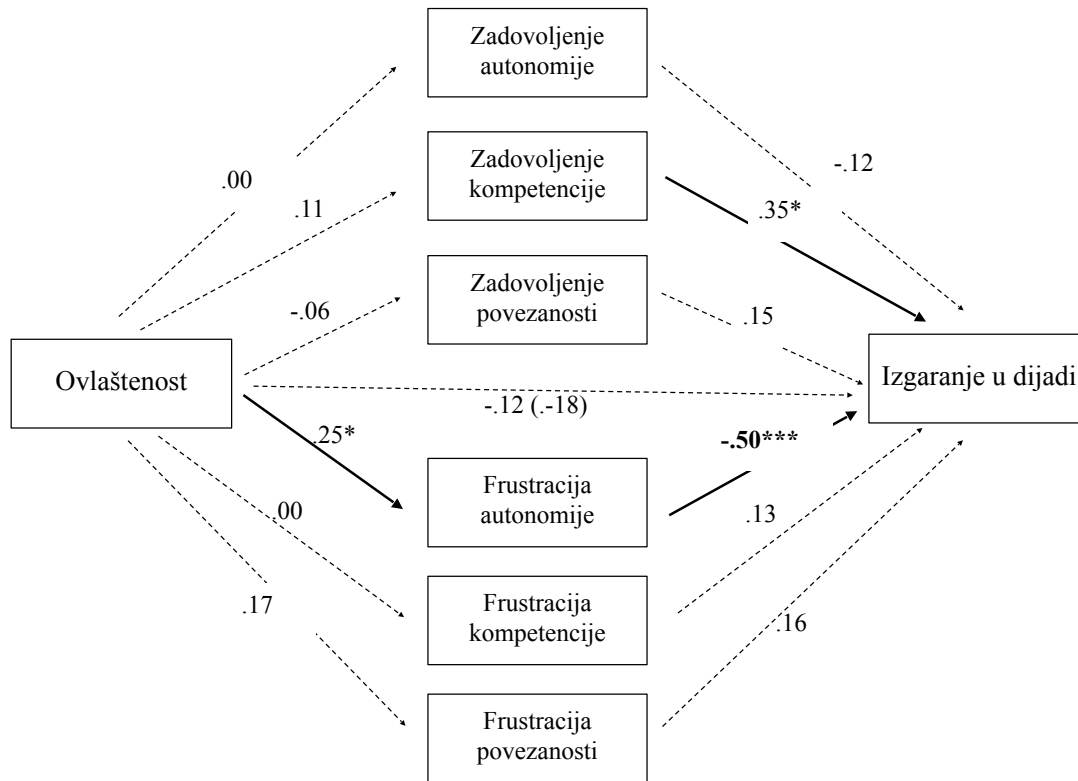
Rezultati medijacijske analize nisu pokazali značajan ukupni efekt ovlaštenosti na izgaranje povezano s klijentom u radu u dijadi, $b = -.18$, CI $[-.40, .03]$ niti značajan direktni efekt, $b = -.12$, CI $[-.32, .09]$. Iz Tablice 21 vidljivo je da ne postoji ni značajan ukupni indirektni efekt, $b = -.07$, CI $[-.25, .06]$, ali je značajan medijator frustracija potrebe za autonomijom, $b = -.13$, CI $[-.32, -.01]$. Budući da je učinak u neočekivanom negativnom smjeru, ovi rezultati nisu potvrdili dio hipoteze 4.2. kojom je pretpostavljeno da je frustracija temeljnih psiholoških potreba medijator između ovlaštenosti i izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi na način da korepetitori s višom razinom ovlaštenosti imaju više razine frustracije temeljnih psiholoških potreba te posljedično i više razine izgaranja. Pokazalo se da viša razina ovlaštenosti potiče više razine frustracije potrebe za autonomijom, što vodi do manjeg izgaranja povezanog s učenikom/studentom u radu u dijadi (Slika 3).

Tablica 21*Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u dijadi*

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i> - vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	-.18	.11	1.683	-.40	.03
Direktni efekt	-.12	.10	-1.138	-.32	.09
Indirektni efekt					
Ukupni indirektni efekt	-.07	.08		-.25	.06
Zadovoljenje autonomije	.00	.02		-.04	.04
Zadovoljenje kompetencije	.04	.04		-.03	.12
Zadovoljenje povezanosti	-.01	.03		-.07	.03
Frustracija autonomije	-.13	.08		-.32	-.01
Frustracija kompetencije	.00	.02		-.05	.04
Frustracija povezanosti	.03	.03		-.02	.10

Slika 3

Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u dijadi



* $p < .05$. *** $p < .001$.

8. 8. 2. 4. Izgaranje povezano s klijentom u trijadi

Rezultati medijacijske analize nisu pokazali značajan ukupni efekt ovlaštenosti na izgaranje povezano s učenikom/studentom i kolegom u trijadi, $b = -.07$, CI $[-.32, .19]$, niti značajan direktni efekt, $b = .12$, CI $[-.09, .33]$. Iz Tablice 22 vidljivo je da ne postoji ni značajan ukupni indirektni efekt, $b = -.17$, CI $[-.41, .04]$, ali postoji za varijablu frustracije potrebe za autonomijom, $b = -.14$, CI $[-.33, -.01]$, također u negativnom smjeru. Time nije potvrđen dio hipoteze 4.2. kojim je pretpostavljeno da je frustracija temeljnih psiholoških potreba medijator između ovlaštenosti i izgaranja povezanog s učenikom/studentom i kolegom u trijadi na način da korepetitori s višom razinom ovlaštenosti imaju više razine frustracije temeljnih psiholoških potreba te posljedično i više razine izgaranja. Rezultati pokazuju da viša razina ovlaštenosti umjetničkih suradnika pijanista dovodi do više razine

frustracije potrebe za autonomijom, što vodi do manjeg izgaranja povezanog s učenicom/studentom i kolegom u trijadi (Slika 4).

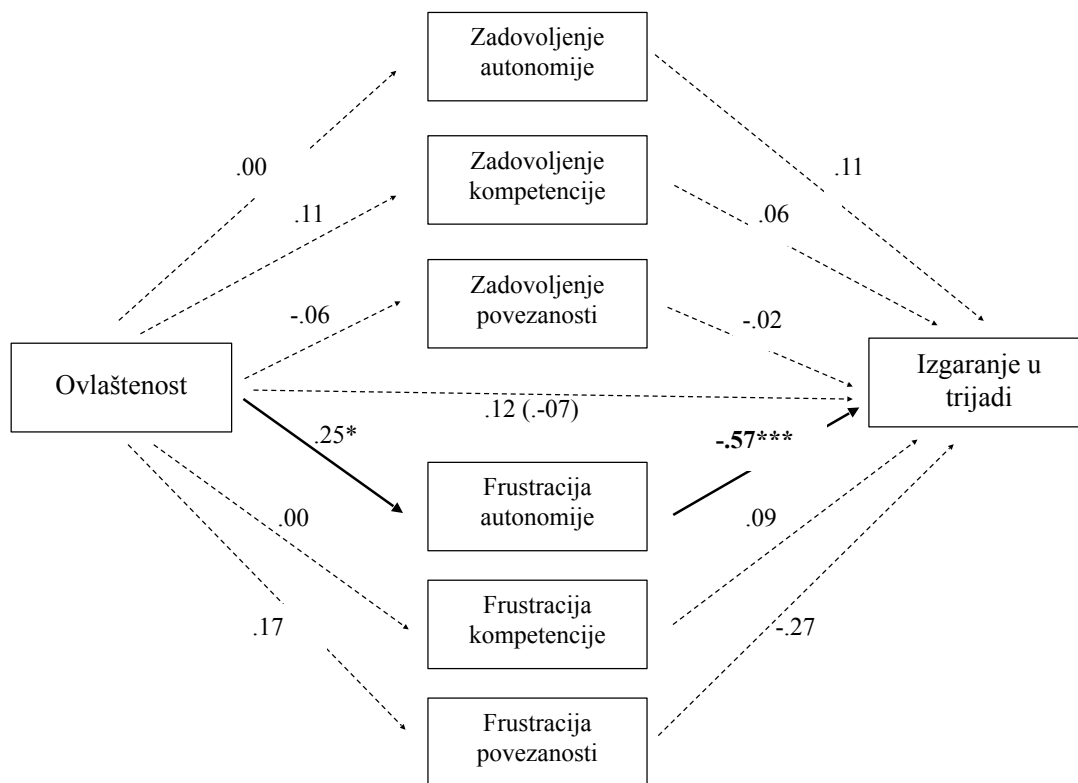
Tablica 22

Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u trijadi

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i> - vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	-.07	.13	0.510	-.32	.19
Direktni efekt	.12	.11	-1.141	-.09	.33
Indirektni efekt					
Ukupni indirektni efekt	-.17	.10		-.41	.04
Zadovoljenje autonomije	.00	.10		-.04	.04
Zadovoljenje kompetencije	.00	.02		-.04	.04
Zadovoljenje povezanosti	.00	.02		-.04	.04
Frustracija autonomije	-.14	.02		-.33	-.01
Frustracija kompetencije	.00	.02		-.04	.04
Frustracija povezanosti	-.05	.05		-.16	.02

Slika 4

Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja u trijadi



* $p < .05$. *** $p < .001$.

9. RASPRAVA

Mnoga dosadašnja istraživanja bavila su se proučavanjem odnosa zadovoljenja/frustracije temeljnih psiholoških potreba i stresa, iscrpljenosti i/ili izgaranja (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i sur., 2011; Teixeira i sur. 2018; Tindall i Curtis, 2019; Zhang i Jiang, 2023). Primjenom različitih teorijskih okvira i metodologija istraživana je i povezanost osjetljivosti na pravednost s negativnim ishodima, odnosno negativnim reakcijama, stresom i/ili izgaranjem (Oren i Litman-Ovadia, 2013; Murtaza, 2017; Scott i Colquitt, 2007), kao i odnos reciprociteta i iscrpljenosti i/ili izgaranja (Schaufeli, 2006; Van Horn i Schaufeli, 1996; Van Horn i sur., 2001). Nije pronađeno niti jedno istraživanje koje povezuje osjetljivost na pravednost i temeljne psihološke potrebe. Što se glazbenog područja tiče, istraživanja su se također bavila stresom i izgaranjem, kod učitelja glazbe ili učenika i/istudenata glazbe (Ballantyne, 2007; Ballantyne i Retell, 2019; Bernhard, 2006, 2007, 2010, 2016; Çevik Kiliç, 2018; Hedden, 2005; Konjetić, 2022; Payne i sur., 2020; Robinson, 2020) te načinima nošenja sa stresom i sprječavanja izgaranja (Hanson, 2021; Kuebel, 2019; Varona, 2018). Pronađena su i istraživanja potreba učitelja glazbe (Kang i Yoo, 2019) te učenika ili studenata (Bogunović i sur., 2023; Evans i Bonneville-Roussy, 2016; Evans i Liu, 2019; McPherson, 2009; Protulipac i sur., 2023). No nije pronađeno istraživanje koje se bavilo temeljnim psihološkim potrebama ili izgaranjem umjetničkih suradnika pijanista. Također, nije pronađeno niti jedno istraživanje koje bi obuhvatilo sve navedene konstrukte.

Ovo je prvi rad u kojem se iz perspektive Teorije samoodređenja u vezu s izgaranjem dovode zadovoljenje i frustracija temeljnih psiholoških potreba i dimenzije osjetljivosti na pravednost. Kako bi se popunila postojeća praznina u literaturi i proširila prethodna saznanja, istraživanje je provedeno s ciljem ispitivanja povezanosti zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba, dimenzija osjetljivosti na pravednost, dobrohotnosti i ovlaštenosti, i izgaranja, kao i ispitivanja posredujuće uloge zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti osjetljivosti na pravednost s izgaranjem korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista u glazbenom obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Postavljenim problemima istraživanja nastojala se utvrditi povezanost zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba s izgaranjem povezanim s poslom u različitim aspektima nastave

korepeticije, u učionici i na nastupu (Problem 1) te s izgaranjem povezanim s klijentom, s obzirom na odnose među sudionicima nastave u dijadi i trijadi (Problem 2). Nadalje se namjeravalo ispitati povezanost dimenzija osjetljivosti na pravednost, dobrohotnosti i ovlaštenosti, s izgaranjem povezanim s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te s izgaranjem povezanim s klijentom u dijadi i trijadi (Problem 3). Također, istraživanje je bilo usmjereno na ispitivanje medijacijske uloge zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti dimenzija osjetljivosti na pravednost, dobrohotnosti i ovlaštenosti, s izgaranjem povezanim s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te s klijentom u dijadi i trijadi (Problem 4).

Očekivala se negativna povezanost između zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu (H 1.1.) te pozitivna povezanost između frustracije temeljnih psiholoških potreba i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu (H 1.4.). Pretpostavilo se da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba negativan prediktor izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu (H 1.2., H 1.3.), a frustracija temeljnih psiholoških potreba pozitivan (H 1.5., H 1.6.). Također je bilo pretpostavljeno da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan negativan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi (H 2.1.), a frustracija temeljnih psiholoških potreba značajan pozitivan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom i kolegom u trijadi (H 2.2.). Što se tiče dimenzija osjetljivosti na pravednost, očekivalo se da dobrohotnost i ovlaštenost nisu značajni prediktori izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu (H 3.1.), ali da je dobrohotnost negativan, a ovlaštenost pozitivan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi te s učenikom/studentom i kolegom u trijadi (H 3.2.). Zadnjim problemom istraživanja željelo se ispitati je li zadovoljenje/frustracija temeljnih psiholoških potreba posredujuća varijabla između dimenzija osjetljivosti na pravednost i izgaranja. Očekivalo se da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan medijator između dobrohotnosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te s učenikom/studentom u dijadi i s učenikom/studentom i kolegom u trijadi, odnosno da korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom dobrohotnosti imaju više razine zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba te niže razine izgaranja povezanog s poslom i u odnosu s učenikom/studentom te s učenikom/studentom i kolegom (H 4.1.). Također se očekivalo da je frustracija

temeljnih psiholoških potreba značajan medijator između ovlaštenosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te s učenikom/studentom u dijadi i s učenikom/studentom i kolegom u trijadi, odnosno da korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom ovlaštenosti imaju više razine frustracije temeljnih psiholoških potreba te posljedično i više razine izgaranja na poslu i u odnosu s učenikom/studentom i s učenikom/studentom i kolegom (H 4.2.).

Dobiveni su rezultati u skladu s načelima Teorije temeljnih psiholoških potreba u okviru Teorije samoodređenja (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2000), ali i iznenađujući rezultati u potpunosti u suprotnosti s teorijskim postavkama te rezultati uglavnom nisu potvrdili postavljene hipoteze. Općenito se može reći da zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba na poslu nije značajan medijator između dobrohotnosti i izgaranja u bilo kojoj promatranoj situaciji u kontekstu nastave korepeticije. Suprotno tome, frustracija temeljnih psiholoških potreba na poslu djelomičan je medijator u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja. U svim situacijama korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom ovlaštenosti imaju veću frustraciju potrebe za autonomijom na poslu. Pritom to u situaciji nastave u učionici i nastupa dovodi do većeg izgaranja povezanog s poslom, a u radu u dijadi i trijadi do manjeg izgaranja povezanog s učenikom/studentom, odnosno s učenikom/studentom i kolegom.

9. 1. Profil korepetitora i umjetničkog suradnika pijanista

Deskriptivnom statistikom dobiveni su uvidi u razine izgaranja, zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba te dobrohotnosti i ovlaštenosti hrvatskih korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista. Iako nije bilo dio istraživačkih pitanja, u raspravi će se prvo komentirati rezultati deskriptivnih analiza, a zatim će se prijeći na sama istraživačka pitanja.

Razine izgaranja u različitim su situacijama umjerene (najniže na nastavi u učionici, malo više na nastupu) do visoke (visoke u trijadi, najviše u dijadi). Za usporedbu, danski ispitanici različitih zanimanja (Kristensen i sur., 2005) i učitelji različitih profila (Milfont i sur., 2007) prijavili su umjerene razine izgaranja, ali su kod učitelja pronađene i visoke razine izgaranja i stresa povezanog s poslom (Carroll, 2022). U glazbenim istraživanjima, hrvatski profesionalni glazbenici (diplomirani izvođači i skladatelji) i budući profesionalci (studenti

različitih smjerova na hrvatskim muzičkim/umjetničkim akademijama) prijavili su niske do umjerene razine izgaranja (Konjetic, 2022), a učitelji glazbe u američkim osnovnim i srednjim školama niske razine (Bernhard, 2006) koje su se u razdoblju od deset godina povisile na umjerene (Bernhard, 2016). U Tablici II mogu se vidjeti usporedne vrijednosti razina izgaranja korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista u ovom istraživanju i sudionika različitih profila u prethodnim istraživanjima. Dakle, iako je općenito uočen trend postupnog povećanja izgaranja učitelja u glazbenom području, više razine izgaranja hrvatskih korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista u odnosu na prethodna istraživanja u srodnim područjima mogu se shvatiti kao više od uobičajenih te će se u nastavku interpretirati s obzirom na različite aspekte posla.

U većini dosadašnjih istraživanja razina izgaranja povezanog s klijentom bila je niža od razine izgaranja povezanog s poslom (Carroll i sur. 2022; D'Amico i sur., 2020; Mc Fadden i sur., 2021; Rocha i sur., 2020; Ziaullah i sur., 2020). Ipak, kao i kod hrvatskih umjetničkih suradnika pijanista, u nekoliko slučajeva pronađeni su i obrnuti rezultati. Veće izgaranje povezano s klijentom pronađeno je kod danskih zatvorskih čuvara (Kristensen i sur., 2005) i talijanskih učitelja (Fiorilli i sur., 2015). Dobiveni podaci pružaju značajne uvide o prirodi i uvjetima posla korepeticije u hrvatskoj glazbenoj obrazovnoj vertikali te ukazuju na činjenicu da umjetnički suradnici pijanisti pojavu svojih simptoma izgaranja češće pripisuju odnosu s kolegama, i još više s učenicima/studentima, nego cjelokupnom radnom kontekstu nastave u učionici i na nastupu. Konkretno, kao što je bilo očekivano, izgaranje povezano s poslom manje je na nastavi u učionici nego na nastupu. Čini se da veliko opterećenje umjetničkih suradnika pijanista javnim nastupima te česta putovanja radi sudjelovanja koncertima i natjecanjima zaista mogu narušiti ravnotežu između poslovnog i privatnog života i potaknuti izgaranje, a to su i pokazala neka ranija istraživanja (Hanson, 2021; Kuebel, 2019; Robinson, 2020; Shaw, 2014). Ne zaboravimo da realizacija nastupa zahtijeva prvo planiranje, samostalnu pripremu i uvježbavanje programa, zatim reorganiziranje termina nastave u skladu s terminom nastupa, a ponekad i održavanje nastave neposredno prije koncerta te u konačnici sveukupnu scensku prisutnost (Yang, 2023). Zaključno, ovo istraživanje potvrđuje prijašnje nalaze da je izgaranje uobičajeno u glazbenom obrazovnom području (Kuebel, 2019).

Ono što nije bilo očekivano jest nalaz da je najviša razina izgaranja umjetničkih suradnika pijanista u ovom istraživanju dokumentirana u odnosu s učenikom/studentom u dijadi, što bi se moglo objasniti na nekoliko načina. Iako je bilo pretpostavljeno da će u dijadi izgaranje biti manje, oslanjajući se na spoznaju da učitelji veću važnost pridaju povezanosti s učenicima nego kolegama (Klassen i sur, 2012), upravo rad s učenicima može biti i jedan od najvećih izvora stresa u nastavi (Klassen, 2010) radi uloženog emocionalnog napora koji učitelji ulažu u izgradnju dobrog odnosa s učenicima (Fiorilli i sur., 2015). Nastava korepeticije odvija se u očekivanju visokostresne situacije javnog nastupa (Cota, 2019) i to u zadanom ograničenom vremenskom okviru (od samo nekoliko minuta u osnovnoj glazbenoj školi), ili u duljem vremenskom okviru u slučaju da umjetnički suradnik pijanist odluči i može učeniku pružiti više kad je potrebno, što podrazumijeva ulaganje vlastitog slobodnog vremena. Nastup je sam po sebi emocionalno zahtjevan (Cota, 2019). U takvim uvjetima ulaganje velikog truda u pomaganje učenicima/studentima, primjena primjerenih razina i kvalitete međuljudskih vještina i pružanje podrške (Cota, 2019; Kiik-Salupere i Ross, 2011; Mravunac Fabijanić, 2021; Roussou, 2017) te empatije (Cota, 2019; King i Roussou, 2017) zasigurno može iscrpiti umjetničkog suradnika pijanista. Ipak, učitelji mogu održavati dobar odnos s učenicima čak i kada su iscrpljeni (Fiorilli i sur., 2015). Pretpostavivši da je kvaliteta međusobnih odnosa dobra, izgaranje umjetničkih suradnika pijanista u individualnoj nastavi u dijadi može se povezati s njihovim naporima da što više posla obave najbolje što mogu u opisanim uvjetima. Radi vremenskog ograničenja, (pre)velikog radnog opterećenja, balansiranja višestrukim ulogama, visokih očekivanja ili doživljenog šoka prakse (Ballantyne, 2007) umjetnički suradnici pijanisti mogu razviti negativne emocije, a određene postupke učenika, poput kašnjenja na probu, nedovoljnog truda uloženog u pripremu djela ili neadekvatno pripremljenog djela za nastup koji slijedi, shvatiti na negativniji način (Ballantyne i Retell, 2019). Sve navedeno može doprinijeti njihovoj emocionalnoj iscrpljenosti, kao srži izgaranja (Klusmann i sur., 2008; Klassen i sur, 2012). Osim s odnosom s učenicima ili studentima, veće izgaranje umjetničkih suradnika pijanista u dijadi može se povezati i s drugim čimbenicima: nepovoljnim odnosima s kolegama i ravnateljima, što je ustanovljeno u prethodnim istraživanjima (Çevik Kiliç, 2018; Droogenbroeck i sur., 2014; Hamann i sur., 1987; Hanson, 2021; Kyriacou 2015) ili općenitim nedostatkom priznanja i

uvažavanja njihovog rada (Shaughnessy i Moore, 2010). Naime, u korepeticiji je nastava u dijadi isprepletena s nastavom u trijadi.

Kako je objašnjeno u teorijskom dijelu rada, primijećeno je da glazbeni obrazovni sustavi ovog tipa ne prepoznaju specifične zahtjeve i organizaciju posla, te učitelji koji održavaju nastavu korepeticije prijavljuju višu razinu konflikta radnih uloga i nižu razinu pravednosti poslodavca (Babnik, 2024). Predmet korepeticija u glazbenim školama ne postoji, a na ustanovama na kojima postoji, npr. nekim akademijama, često nije adekvatno regulirana. Takva situacija posredno djeluje na oblikovanje stava ravnatelja/dekana, kolega, pa i učenika/studenata da je korepeticija manje važna. Ako korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti osjećaju da ulažu više nego što im se priznaje i da se njihov rad nedovoljno uvažava, logično je da će više izgarati. Iako Van Horn i Schaufeli (1996) nisu pronašli povezanost izgaranja s percipiranom neravnotežom između uloga i dobitaka učitelja u odnosu s učenikom/studentom, kod umjetničkih suradnika pijanista je moguće da se upravo percipirani nedostatak reciprociteta, koji je povezan s izgaranjem učitelja (Van Horn i sur., 2001), reflektira i na rad s učenikom/studentom i očituje u njihovom povećanom izgaranju u dijadi. S obzirom na to da ovo istraživanje nije provjeravalo utjecaj radnog opterećenja, šoka prakse, odnosa s učenicima/studentima ili kolegama i ravnateljima, niti reciprociteta u tim odnosima na izgaranje, buduća istraživanja mogla bi empirijski ispitati ove čimbenike.

Sve temeljne psihološke potrebe korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista iznadprosječno su zadovoljene, pri čemu je daleko najviše zadovoljena potreba za kompetencijom, a najmanje potreba za autonomijom, što je vrlo slično situaciji kod studenata plesa iz Ujedinjenog Kraljevstva (Quested i Duda, 2010b). Situacija je obrnuta što se tiče frustracije potreba te je hrvatskim korepetitorima i umjetničkim suradnicima pijanistima najviše frustrirana potreba za autonomijom, a najmanje potreba za kompetentnošću. Ovi rezultati uglavnom se podudaraju s prijašnjim nalazima, iako su se u glazbenom području istraživanja više bavila potrebama učenika/studenata nego učitelja. Treba naglasiti da su prijašnji rezultati u većini slučajeva pokazali općenito višu razinu zadovoljenja i nižu razinu frustracije temeljnih psiholoških potreba nego u ovom istraživanju, kod ispitanika različitih zanimanja u Peruu (Chen, Vansteenkiste i sur., 2015), srpskih učenika izvođačkih smjerova srednje glazbene škole (Protulipac i sur., 2023) te studenata glazbenih izvođačkih smjerova

(Bogunović i sur., 2023). Kod nekih je ispitanika potreba za kompetencijom bila manje zadovoljena i više frustrirana nego kod umjetničkih suradnika pijanista, dok su razine zadovoljenja ostalih potreba bile više, a razine frustracije niže, primjerice kod ispitanika različitih zanimanja u Sjedinjenim Američkim Državama, Kini i Belgiji (Chen, Vansteenkiste i sur., 2015) i kod učenika teorijskog smjera srednje glazbene škole (Protulipac i sur., 2023). U glazbenim su istraživanjima učenici i studenti, kao i umjetnički suradnici pijanisti, imali najviše frustriranu potrebu za autonomijom, pri čemu su studenti (Bogunović i sur., 2023), imali i najviše zadovoljenu potrebu za kompetencijom. Zanimljivo je da je kod učenika glazbenih škola (Protulipac, 2023) potreba za autonomijom bila najviše i zadovoljena i frustrirana u isto vrijeme. Hrvatske učiteljice razredne nastave također su imale najmanje zadovoljene potrebe za autonomijom, a najviše za kompetencijom (Olčar, 2015). U Tablici I2 prikazane su usporedne vrijednosti razina zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba korepetitora / umjetničkih suradnika pijanista u ovom istraživanju i ispitanika različitih profila u prethodnim istraživanjima.

Kao što se i pretpostavilo, niža razina zadovoljenja i viša razina frustracije potrebe za autonomijom ukazuje na nedostatak potpore autonomiji koji umjetnički suradnici pijanisti osjećaju pri održavanju nastave korepeticije (Babnik, 2024). Zabrinjavajuća je činjenica otkrivena u istraživanju Protulipac i suradnica (2023) da je autonomija značajno više zadovoljena kod mlađih učenika, a značajno više frustrirana kod starijih. To može ukazivati ne samo da se autonomija kod učenika sustavno umanjuje s vremenom provedenim u sustavu, nego da se taj trend nastavlja i nakon promjene uloge, odnosno kada bivši učenik/student i sam postane učitelj. Svakako, potpora autonomiji bila bi vidljiva kada bi umjetnički suradnici pijanisti imali mogućnost izbora, uz minimalnu prisutnost pritisaka i zahtjeva na poslu (Quested i Duda, 2010a, 2010b). Međutim, kao i mnogi učitelji, i hrvatski umjetnički suradnici pijanisti osjećaju se nedovoljno uključeni u procese donošenja odluka, što se također navodi u istraživanjima mnogih autora (Adams, 2001; Hamann i Gordon, 2000; Hanson, 2021; Jorgensen, 2010; Klassen i sur., 2012), ne osjećaju u dovoljnoj mjeri slobodu pri upravljanju vlastitim ponašanjem niti imaju glasa pri odabiru vrste i opsega sadržaja, ciljeva, metoda i aktivnosti na nastavi korepeticije ili u izradi kurikuluma nego su o svemu tome samo obaviješteni. Stoga ne iznenađuje da velik dio problema pripisuju nemogućnosti autonomnog odlučivanja u svom radu. Ipak, u ovom istraživanju nije provjeravano osjećaju li

ograničenu potporu od kolega, ravnatelja ili sustava u širem smislu (donositelja odluka i politika), pa bi te varijable trebalo uključiti u buduća istraživanja.

S druge strane, ovo je istraživanje potvrdilo da korepetitori i umjetnički suradnici imaju relativno visoku razinu zadovoljenja i nisku razinu frustracije potrebe za kompetentnošću. Također, čini se da u velikoj mjeri osjećaju kako na poslu uspješno svladavaju višestruke izazove. Ukoliko žele posao obavljati dobro, svoje osobite vještine redovito poboljšavaju vježbajući i pripremajući se za nastavu i javnu izvedbu, svirajući na koncertima i slušajući druge (npr. Bos i Pettis, 1949; Cupido i van Zyl, 2021; Kubota, 2009; Moore, 1956; Roussou, 2017; Savella, 2023; Wildschütz, 2018; Witt, 2020). Tako neprestano rade na sebi, što ne samo da povećava njihove praktične kompetencije nego pridonosi većem zadovoljenju i manjoj frustraciji potrebe za kompetentnošću.

Kod potrebe za povezanošću razina zadovoljenja je umjerena, a razina frustracije niska. I ovdje se može uočiti da su sudionici prijašnjih istraživanja prijavili višu razinu zadovoljenja potrebe za povezanošću (Bogunović i sur., 2023; Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Olčar, 2015; Protulipac i sur., 2023; Tindall i Curtis, 2019), dok je razina frustracije bila viša samo kod sudionika istraživanja Tindall i Curtisa (2019) (Tablica I2).

Što se tiče dimenzija osjetljivosti na pravednost, deskriptivni pokazatelji ukazuju da su korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti iznadprosječno orijentirani i na dobrohotnost i na ovlaštenost u isto vrijeme, znatno više na ovlaštenost. U prethodnim istraživanjima istovremene prisutnosti dimenzija dobrohotnosti i ovlaštenosti ispitanici su pokazali više razine dobrohotnosti i niže razine ovlaštenosti nego umjetnički suradnici pijanisti u ovom istraživanju (Bing i sur., 2009; Davison i Bing, 2008; Taylor i sur., 2009). U Tablici I3 prikazane su usporedne vrijednosti razina dobrohotnosti i ovlaštenosti kod sudionika ovog i prijašnjih istraživanja. Zanimljivo je primijetiti da su i u ovom istraživanju skale dobrohotnosti i ovlaštenosti u korelaciji ($r = .30, p > .05$), ali ta povezanost nije značajna. Slično se pokazalo i u istraživanju Davison i Binga (2008), gdje su čestice u skali SSB (dobrohotnost) i SSE (ovlaštenost) bile povezane u rasponu od $r = -.07$ do $.32$, potvrđujući da dobrohotnost i ovlaštenost zaista predstavljaju dvije odvojene dimenzije konstrukta osjetljivosti na pravednost.

Na temelju svega navedenog može se zaključiti da prosječni hrvatski korepetitor / umjetnički suradnik pijanist zaposlen u glazbenom obrazovnom sustavu izgara u visokoj mjeri u dijadi, malo manje u trijadi, umjereno na nastupu i najmanje u učionici. Ima najviše zadovoljenu i najmanje frustriranu potrebu za kompetentnošću i najmanje zadovoljenu i iznadprosječno frustriranu potrebu za autonomijom te je u jednakoj mjeri orijentiran na dobrohotnost, odnosno davanje organizaciji, i ovlaštenost tj. na primanje od organizacije.

9. 2. Povezanost zadovoljenja i frustracije potreba s izgaranjem povezanim s poslom

Temeljeno na nalazima istraživanja u kojima je pronađeno da zadovoljenje potreba podržava svijetle, odnosno povoljne ishode, a frustracija tamne, odnosno nepovoljne (npr. Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i sur., 2011; Haerens i sur., 2015; Kasser i Ryan, 1999; Stebbings i sur., 2012; Van der Kaap-Deeder i sur., 2016; Van den Broeck i sur., 2008; Warburton i sur., 2020; Zhang i Jiang, 2023), očekivalo se da će izgaranje koje korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti pripisuju svom poslu na nastavi u učionici i na nastupu biti negativno povezano sa zadovoljenjem temeljnih psiholoških potreba (H 1.1.) i pozitivno povezano s frustracijom potreba (H 1.4.). Rezultati korelacijskih analiza potvrdili su obje hipoteze pokazavši da je veće zadovoljenje potreba povezano s manjim izgaranjem u učionici i na nastupu, dok je veća frustracija potreba povezana s većim izgaranjem. Međutim, kada je u analizu zajedno stavljeno zadovoljenje i frustracija temeljnih psiholoških potreba, hijerarhijske regresijske analize pokazale su da zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba nije negativan prediktor izgaranja ni na nastavi u učionici ni na nastupu, stoga hipoteze 1.2. i 1.3. nisu potvrđene. Takvi rezultati mogu se povezati s istraživanjima u kojima također nije pronađena negativna povezanost između zadovoljenja potreba i iscrpljenosti, primjerice u sportskom kontekstu (Hodge i sur., 2008; Lonsdale i sur., 2009) te u plesnom (Quested i Duda 2010a, 2010b). Nadalje, objašnjenje se može pronaći u činjenici da su sve tri potrebe međusobno povezane (Ryan i Deci, 2000), što i pokazuju dobiveni koeficijenti korelacija između skala zadovoljenja autonomije, kompetencije i povezanosti, i sve tri trebaju biti zadovoljene kako bi se ostvario optimalan napredak pojedinca. Ipak, neka okruženja mogu izazvati sukobe potreba na način da potiču zadovoljenje jedne potrebe na štetu druge, što može otežati rast i napredak ili stvoriti uvjete za razvijanje neprikladnih obrazaca ponašanja (Hodge i sur., 2008; Ryan i Deci 2000).

Konkretno, kod umjetničkih suradnika pijanista se potiče i od njih se očekuje kompetentnost, budući da su sviračke, umjetničke, interpretativne i suradničke vještine neophodne, kao i njihova primjena i razvoj (Mravunac Fabijanić, 2021). Istovremeno, njihova autonomija nije adekvatno njegovana već je često ograničena ili frustrirana. U praksi se događa da se od njih očekuje da dobro sviraju, kako na nastavi tako i na nastupu, ali da se ne uključuju previše u planiranje i donošenje odluka, već da jednostavno izvršavaju ono što im se predloži ili nametne. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je kod korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista, vjerojatno sukladno takvom okruženju, potreba za kompetencijom zadovoljena više, a potreba za autonomijom manje. Moguće je da je upravo takav međuodnos rezultirao ukupnim rezultatom da veće zadovoljenje potreba ne predviđa nižu razinu izgaranja.

Značajan pojedinačni negativan prediktor izgaranja i na nastavi i na nastupu, prije uvođenja prediktorskih varijabli zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba, bio je radni staž u korepeticiji. To znači da korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s duljim radnim stažem u korepeticiji imaju niže razine izgaranja. Takvi rezultati su u skladu s mnogim istraživanjima u kojima je potvrđeno da su neiskusniji/mlađi učitelji raznih profila i razina poučavanja podložniji izgaranju od svojih starijih kolega u kasnijoj karijeri (Carroll i sur., 2022; Droogenbroeck i sur., 2014; Rocha i sur., 2020). Slično se pokazalo i kod učitelja glazbe (Ballantyne i Retell, 2019; Bernhard, 2006; Gumm i McLain, 2013; Hedden, 2005). Ipak, ove rezultate potrebno je tumačiti s oprezom. Droogenbroeck i suradnici (2014) ističu da istraživanja koja se bave izgaranjem često pokazuju presjek zaposlenih osoba, dok je realno moguće da su zaposlenici koji su doživjeli izgaranje već napustili profesiju (Hamann, 1990; Hamann i Gordon, 2000), davanjem otkaza u ranoj karijeri ili kasnije odlaskom u mirovinu. Dakle, kao što je navedeno u teorijskom dijelu rada, umjetnički suradnici pijanisti koji su svjesno odabrali svoj poziv i odlučili ostati u poslu vjerojatno su zadovoljni svojom odlukom (Foley, 2007; Moore, 1956) te su manje podložni izgaranju.

Ipak, nakon uključivanja zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba kao prediktora izgaranja na nastavi u učionici i na nastupu, kontrolna varijabla radni staž u korepeticiji prestala je biti značajni prediktor izgaranja. Jedini je značajan pojedinačni prediktor izgaranja bila frustracija potrebe za autonomijom, dok frustracija potreba za kompetentnošću i povezanošću nije pokazala značajan učinak. Tako su pretpostavke da je

frustracija triju temeljnih psiholoških potreba pozitivan prediktor izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici (H 1.5.) i na nastupu (H 1.6.) djelomično potvrđene. Dobiveni rezultati sugeriraju da jedino frustracija potrebe za autonomijom kod korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista predviđa veće izgaranje koje pripisuju svom radu u učionici i na nastupu, bez obzira na duljinu iskustva rada u korepeticiji. Iako nisu u potpunosti u skladu s predloženim hipotezama, ovi rezultati ističu važnost autonomije kao ključnog elementa motivacije i angažmana zaposlenika na radnom mjestu (Gagné i Bhave, 2011). Ako umjetnički suradnici pijanisti osjećaju frustraciju autonomije, ne osjećaju se slobodnima odabrati raditi njima zanimljive ili značajne stvari te ne iznenađuje da tada više izgaraju. U kontekstu korepeticije važno je spomenuti i nalaze Droogenbroeck i suradnika (2014) koji su otkrili da učitelji doživljavaju veću autonomiju kada su upućeni u promjene obrazovnih politika i doživljavaju podršku u njihovoj provedbi. Kao što je već više puta naglašeno, u hrvatskom glazbenom obrazovnom sustavu korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti do sada su imali vrlo ograničeni utjecaj na promjene obrazovnih politika, kreiranje kurikuluma, odnosno nastavnih planova i programa. Osim toga, često nisu upoznati s konkretnim dužnostima i obavezama u praksi, niti s aktivnostima koje imaju pravo odbiti. Dakle, otežano im je aktivno sudjelovanje u kreiranju promjena, a zatim i nošenje s njima u praksi. Također, rezultati ovog istraživanja mogu se usporediti s nalazima koji pokazuju negativnu povezanost zadovoljenja potrebe za autonomijom s emocionalnom iscrpljenošću i depersonalizacijom kao segmentima izgaranja (Skaalvik i Skaalvik, 2009, 2010) te pozitivnu povezanost frustracije triju osnovnih potreba s izgaranjem (Haerens i sur., 2015; Zhang i Jiang, 2023) i iscrpljenošću (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Stebbings i sur., 2012).

9. 3. Povezanost zadovoljenja i frustracije potreba s izgaranjem povezanim s klijentom

Kao odgovor na drugi problem istraživanja, hipotezom 2.1. pretpostavljeno je da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan negativan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi, a hipotezom 2.2. da je frustracija temeljnih psiholoških potreba značajan pozitivan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom i kolegom u trijadi. Rezultati su ovdje pokazali obrnut obrazac koji baca novo svjetlo na izgaranje koje korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti pripisuju radu s učenikom/studentom u dijadi i radu s učenikom/studentom i kolegom u trijadi, te zbog toga hipoteze nisu potvrđene.

Neočekivano, rezultati korelacijskih analiza pokazali su da je zadovoljenje potreba pozitivno povezano s izgaranjem u dijadi (autonomija $r = .33$, $p < .01$, kompetencija $r = .32$, $p < .01$, povezanost $r = .26$, $p < .01$) i trijadi (autonomija $r = .52$, $p < .01$, kompetencija $r = .22$, $p < .05$, povezanost $r = .39$, $p < .01$). Suprotno tome, frustracija potreba negativno je povezana s izgaranjem u dijadi (autonomija $r = -.49$, $p < .01$, kompetencija $r = -.31$, $p < .01$, povezanost $r = -.21$, $p < .05$) i trijadi (autonomija $r = -.62$, $p < .01$, kompetencija $r = -.32$, $p < .01$, povezanost $r = -.47$, $p < .01$).

Ovi nalazi da u radu s kolegama i/ili učenicima/studentima više izgaraju korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višim razinama zadovoljenja potreba, a manje izgaraju oni s višim razinama frustracije potreba kontradiktorni su mnogim prethodnim rezultatima i suprotni teorijskim predviđanjima. Radi pomnog objašnjenja, rezultati su analizirani na više načina. Rad s učenicima stresan je sam po sebi (Klassen, 2010) te postoji mogućnost da briga za učenike/studente i veća uključenost u društvene interakcije s njima i kolegama može povećati izgaranje korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista (Lee i sur., 2011) čak i uz više razine zadovoljenja psiholoških potreba. Druga je mogućnost da se korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti osjećaju autonomnima u određenim aspektima posla koji ukazuju na intrinzičnu motivaciju. Obavljaju posao koji im je zanimljiv, značajan i usklađen s njihovim unutarnjim vrijednostima (Ryan i Deci, 2017), održavaju dobre odnose s učenicima ili studentima i kolegama i osjećaju se odgovornima za postignute rezultate. U ovom su scenariju važniji aspekti posla u prvom planu, a potencijalni nedostaci padaju u drugi plan, te je moguće da veća frustracija potreba dovodi do manjeg izgaranja. Upravo suprotno navedenom, moguće je i da okolina nije u skladu s njihovim osobnim vrijednostima (Ryan i Deci, 2017) te frustracija potreba potiče ekstrinzičnu motivaciju. Tada umjetnički suradnici pijanisti ne rade za sebe ili učenika nego radi vanjskih nagrada i priznanja (Freer i Evans, 2019). Kada ih ne dobiju, zaključuje da se uopće ne isplati truditi, odrađuju posao bez velikog angažmana te stoga manje izgaraju. Nadalje, pokazalo se da intrinzični životni ciljevi također mogu doprinijeti nedobrobiti (Olčar, 2015), a ekstrinzični ciljevi dobrobiti (Frost i Frost; 2000, Rijavec i sur., 2011), iako su u istraživanju Rijavec i suradnici (2011) najveću dobrobit imali pojedinci koji visoko cijene i intrinzične i ekstrinzične životne ciljeve. Ako navedeno stavimo u kontekst ovog istraživanja, opravdano je zaključiti da frustracija potreba u nekim situacijama ili okruženjima može doprinijeti manjoj nedobrobiti, odnosno manjem izgaranju.

Sljedeće je moguće objašnjenje to da umjetnički suradnici pijanisti manje izgaraju čak i uz frustrirane potrebe (osobito autonomije) ako visoke zahtjeve svog posla percipiraju kao izazov ili proširenje i obogaćenje posla (Gagné i Bhave, 2011). Slično se pokazalo i u istraživanju brazilskih sveučilišnih nastavnika i nastavnog osoblja (Rocha i sur., 2020), u kojem je niža razina izgaranja kod mladih žena bila povezana s većim tjednim opterećenjem. Doduše, ovi nalazi odnose se na izgaranje povezano s poslom, ne s klijentom, ali podatak je svakako zanimljiv i treba ga se uzeti u obzir pri tumačenju izgaranja korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista. Također, Klusmann i suradnici (2008) otkrili su da je broj razrednih odjeljenja koji učitelji poučavaju relevantniji za pojavu emocionalne iscrpljenosti nego broj nastavnih sati, te su pretpostavili da uključivanje u različite društvene kontekste na poslu može zahtijevati veću emocionalnu prilagodljivost, što može dovesti do emocionalne iscrpljenosti. Konkretno, ukoliko rad s velikim brojem učenika i različite aspekte posla, nastavu u učionici i nastup, umjetnički suradnici pijanisti shvate kao izazov, mogu osjetiti manje izgaranje uz frustrirane potrebe.

Iako je većina istraživanja potvrdila da zadovoljenje potreba podržava pozitivne ishode, a frustracija negativne, (npr. Van der Kaap-Deeder i sur., 2016; Van den Broeck i sur., 2008; Warburton i sur., 2020; Zhang i Jiang, 2023), u literaturi se također mogu pronaći rijetki primjeri koji su u suprotnosti s teorijskim pretpostavkama BPNT unutar SDT (Hong i sur., 2023; Maunz i Glaser, 2024) te rezultata koji daju uvide u različite utjecaje pojedinačnih potreba na izgaranje (Jang i sur., 2009; Zupančič i sur., 2024). Tako su rezultati longitudinalnog istraživanja (Maunz i Glaser, 2024) pokazali da veće zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba nije povezano s naknadnim manjim izgaranjem. Autori su takav rezultat povezali s mogućnošću da u duljem vremenskom razdoblju zaposlenici mogu razviti stabilan stav o tome koje psihološke potrebe njihov posao zadovoljava, a koje ne, te da zadovoljenje potreba može preuzeti karakter stabilnog osobnog resursa. Također je pronađeno da je povećano zadovoljenje potrebe za povezanošću povezano s kasnijim povećanim izgaranjem zaposlenika, što je objašnjeno na način da je izgaranje uobičajeno na poslovima koje karakteriziraju česte i zahtjevne društvene interakcije. Sva ova objašnjenja mogu se vrlo jednostavno primijeniti i na kontekst nastave korepeticije.

Rezultati provedenih hijerarhijskih regresijskih analiza dodatno su pojasnili utjecaj pojedinačnih potreba na izgaranje povezano s učenikom/studentom i kolegom učiteljem glavnog predmeta u različitim aspektima individualne nastave korepeticije. U objašnjenju izgaranja u dijadi, prije uvođenja prediktorskih varijabli, rod je bio značajni pojedinačni faktor ($\beta = -.190$, $p < .05$), na način da umjetničke suradnice pijanistice manje izgaraju od svojih kolega. Nakon uvođenja prediktorskih varijabli zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba, rod više nije bio značajan prediktor izgaranja. S obzirom na nedosljedne rezultate prijašnjih istraživanja o povezanosti izgaranja i roda, može se samo zaključiti da u određenim kontekstima žene više izgaraju, što nije slučaj kod hrvatskih umjetničkih suradnica pijanistica (Kertz-Welzel 2009; Klassen, 2010; Rocha i sur 2020; Sestili i sur., 2018; Winding i sur., 2022). S druge strane, u nekim kontekstima žene izgaraju manje od muškaraca, kao što je slučaj kod umjetničkih suradnica pijanistica u ovom istraživanju (D'Amico i sur. 2020; Friedman, 1991, Milfont i sur., 2007; Weckwerth i Flynn, 2006). Hrvatski diplomirani zaposleni profesionalni glazbenici imali su neznatno više razine izgaranja nego glazbenice, dok su studentice imale više razine izgaranja od studenata (Konjetić, 2022). Međutim, od jednostavne usporedbe pojave izgaranja s obzirom na rodne razlike, puno je zanimljiviji podatak da hrvatske umjetničke suradnice pijanistice izgaraju manje od svojih muških kolega samo u radu u dijadi. Kao što je ranije navedeno, rad s učenicima može biti izrazito stresan (Klassen, 2010). Bez obzira na to što se uzroci izgaranja primarno pripisuju radnom okruženju (Shaughenassy i Moore, 2010; Ramírez Amaja i Vallejo López, 2022), mnogi autori smatraju da različite strategije suočavanja sa stresom učiteljima mogu pomoći u sprječavanju izgaranja (Hanson, 2021, Hedden, 2005; Kertz-Welzel, 2009; Kuebel, 2019; Varona, 2018), odnosno da se izgaranje može izbjeći (Hanson, 2021). Budući da je emocionalna iscrpljenost krajnje stanje potaknuto doživljavanjem niskih razina pozitivnih emocija i visokih razina negativnih (Klassen i suradnici, 2012), u poučavanju ne možemo zanemariti ulogu emocija (Klassen i sur., 2012; Vidić i Miljković, 2019) i interakcije emocionalnih iskustava između učitelja i učenika, učitelja i kolega te učenika i učenika (Maras, 2024). Prepoznavanje i razumijevanje vlastitih i tuđih emocija može pozitivno utjecati na motivacijske faktore i kvalitetu socijalnih odnosa odgojno-obrazovnog okruženja te umanjiti izgaranje učitelja, a žene su sklonije verbalizaciji i ekspresiji emocija te vještije u njihovoj samoregulaciji i ostvarivanju kvalitetnijih prijateljskih odnosa koji se smatraju većim izvorom psihološke dobrobiti (Maras,

2024). Stoga je opravdano zaključiti da već i promišljanje o emocijama i mentalnom zdravlju (Kuebel, 2019), a zatim i verbalizacija emocija i održavanje kvalitetnih prijateljstava (Maras, 2024), emocionalna inteligencija (D'Amico i sur., 2020), pronalaženje alternativnih načina suočavanja sa mogućim stresorima (Kertz-Welzel, 2009; Varona, 2018) te traženje pomoći kada je potrebno (Kuebel, 2019) može pridonijeti manjem izgaranju umjetničkih suradnica pijanistica nego njihovih kolega. Ipak, potrebno je naglasiti da je u ovom istraživanju sudjelovalo više ispitanica nego ispitanika te je stoga rezultate potrebno tumačiti s rezervom.

Frustracija potrebe za autonomijom pokazala se kao značajan pojedinačni negativan prediktor izgaranja i u dijadi i trijadi, na što ukazuju rezultati hijerarhijskih analiza (Tablica 12), a i korelacijske upućuju na slično (Tablica 10). Kako je već navedeno, temeljeno na načelima SDT, pretpostavilo se da je autonomija važan element motivacije i angažmana zaposlenika (Gagné i Bhave, 2011), da su općenito ljudi sretniji i zadovoljniji u onoj mjeri u kojoj se osjećaju autonomnijim u svom ponašanju (Deci i Ryan, 2000) te da zadovoljenje potrebe za autonomijom ima neospornu ulogu u oblikovanju pozitivnih ishoda, poput dobrobiti, motivacije i smanjenog izgaranja na radnom mjestu (Gagné i Bhave, 2011), a frustracija autonomije negativnih. Mnoga su istraživanja zaista potvrdila ulogu autonomije u predikciji različitih komponenti izgaranja, poput emocionalnog i fizičkog umora sportaša (Adie i sur., 2008) ili devalvacije sporta (Lonsdale i sur., 2009). Također, zadovoljenje potrebe za autonomijom ima snažan posredujući učinak na utjecaj kontrole posla na izgaranje i angažman zaposlenika (Van den Broeck i sur., 2008). Međutim, pronađena su i istraživanja u kojima je pronađen njezin upitan utjecaj. Tako zadovoljenje potrebe za autonomijom nije bilo značajan prediktor dobrobiti (Kang i Yoo, 2019), a Quested i Duda (2010b) nisu pronašle negativnu povezanost zadovoljenja potrebe za autonomijom s negativnim afektima. Slično, u istraživanju Tindall i Curtisa (2019) zadovoljenje potrebe za autonomijom nije utjecalo na pozitivne afekte, a frustracija potrebe za autonomijom nije bila značajan prediktor različitih pokazatelja nedobrobiti. Nadalje, u istraživanju Kovjanic i suradnika (2013) zadovoljenje potrebe za autonomijom nije bilo značajan prediktor radnog angažmana zaposlenika, dok zadovoljenje ostalih potreba jest. Istraživanja su također pokazala da veća autonomija posla doprinosi većem stresu nekih zaposlenika, primjerice vlasnika poduzeća u usporedbi sa zaposlenicima (Prottas i Thompson, 2006), kao i da je veća autonomija posla kod medicinskih sestara i njegovatelja povezana s većom emocionalnom iscrpljenosti (De Jonge i sur., 1995).

Iako Kovjanic i suradnici (2013), Prottas i Thompson (2006) i De Jonge i suradnici (1995) nisu promatrali zadovoljenje/frustracija potrebe za autonomijom nego autonomiju posla, s obzirom na istraživanja navedena u ovom odjeljku, može se zaključiti da je u određenim situacijama, poput nastave korepeticije u dijadi i trijadi, moguće da veća frustracija potrebe za autonomijom dovodi do manje negativnih ishoda, odnosno manjeg izgaranja, kao kod korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista.

Gledajući kroz povijest, uloga korepetitora često je bila marginalizirana, što se očituje i u nastavi korepeticije u dijadi i trijadi. Slično kao i u plesnom okruženju (Quested i Duda, 2010b), ako je nedostatak potpore autonomiji u glazbenom obrazovnom okruženju uobičajen (Bogunović i sur., 2023) i reprezentira tipični uzorak koji korepetitori / umjetnički suradnici očekuju, moguće je da frustracija autonomije ne ometa njihovo dobro funkcioniranje, odnosno da odnos između frustracije potrebe za autonomijom i izgaranja može biti suprotan od očekivanog.

Dobiveni rezultati mogu se smatrati i naznakom mogućeg manjeg izgaranja koje umjetnički suradnici pijanisti pripisuju radu s učenikom/studentom. Iako su upravo u dijadi pronađene najviše razine izgaranja (Tablica 12), hijerarhijske regresijske analize ukazuju na mogućnost postojanja jače prediktivne snage frustracije potrebe za autonomijom u radu s učenikom/studentom ($\beta = -.540, p < .001$) nego u radu s učenikom/studentom i kolegom ($\beta = -.486, p < .001$). To bi se moglo protumačiti na način da veća frustracija potrebe za autonomijom dovodi do manjeg izgaranja u radu s učenikom/studentom i kolegom, ali i još manjeg izgaranja u radu samo s učenikom/studentom. Drugim riječima, veća frustracija autonomije, potaknuta raznim razlozima, možda ipak dovodi do manjeg izgaranja u dijadi i ukazuje na činjenicu da je umjetničkim suradnicima pijanistima važnija povezanost s učenikom/studentom nego s kolegom (Klassen i sur., 2012). Ipak, u ovom istraživanju nije ispitivano postoje li razlike između razina izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi i izgaranja povezanog s učenikom/studentom i kolegom u trijadi. Također, nije se mjerila važnost povezanosti s učenicima/studentima ili kolegama niti je pronađen utjecaj potrebe za povezanošću na izgaranje u bilo kojoj od promatranih situacija. Stoga bi ova pitanja trebalo provjeriti u budućim istraživanjima.

Uz frustraciju potrebe za autonomijom, za kriterij izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi utvrđena je i prediktivna značajnost zadovoljenja potrebe za kompetencijom. Suprotno od očekivanog, kod korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista viša razina zadovoljenja potrebe za kompetencijom predviđa veće izgaranje. Takav iznenađujući nalaz u skladu je s rijetkim primjerom u literaturi u kojem je također pronađena ovakva vrsta povezanosti između izgaranja i zadovoljenja potrebe za kompetentnošću (Hong i sur., 2023). Rezultati tog istraživanja pokazali su da kod igrača e-sportova iz Južne Koreje viša razina zadovoljenja potrebe za kompetentnošću dovodi do više razine izgaranja preko niže razine samoodređene motivacije. Autori su rezultate objasnili mogućnošću da ispitanici svoj osjećaj kompetentnosti ne povezuju s intrinzičnom motivacijom nego, sukladno natjecateljskom aspektu izraženom u korejskom kulturnom kontekstu, motivacija može biti potaknuta željom za natjecanjem s vršnjacima i potaknuti neizravni učinak između potrebe za kompetentnosti i izgaranja. Slično objašnjenje može se primijeniti i u kontekstu nastave korepeticije. Moguće je da umjetnički suradnici pijanisti zadovoljenje potrebe za kompetencijom također ne pripisuju intrinzičnoj motivaciji, što je već objašnjeno u raspravi.

Ipak, ovakav iznenađujući nalaz u suprotnosti je s literaturom u kojoj se pokazalo da je zadovoljenje potrebe za kompetencijom važan prediktor dobrobiti učitelja glazbe, najviše kod onih između 11 i 30 godina staža (Kang i Yoo, 2019), i procijenjenog učeničkog uspjeha u glazbi (Protulipac i sur., 2023). Zadovoljenje potrebe za kompetentnošću umjetničkim suradnicima pijanistima omogućava prilagođavanje složenim i promjenjivim okruženjima (Deci i Ryan, 2000; Van den Broeck i sur., 2010), konkretno u različitim aspektima i odnosima među sudionicima na nastavi korepeticije. Iako se osjećaju uspješnima u svladavanju zadataka, čini se da se ne može zanemariti zajedničko djelovanje autonomije i kompetencije (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Hodge i sur., 2008; Lonsdale i sur., 2009). Možda se u radu s učenikom ili studentom umjetnički suradnici pijanisti osjećaju previše kompetentni za ono što im je omogućeno raditi s obzirom na ograničenu autonomiju. U situaciji kada nisu ovlašteni djelovati na autentičan način i samostalno donositi odluke, osjećaj kompetentnosti ne može se adekvatno manifestirati te, unatoč visokoj razini zadovoljenja potrebe za kompetencijom, umjetnički suradnici pijanisti mogu osjećati da nemaju dovoljno prilika, vremena i načina za izražavanje svojih sposobnosti na nastavi s učenikom/studentom. Također, moguće je da se njihova viša razina zadovoljenja

potrebe za kompetentnošću odnosi na umjetničku komponentu, ne i na pedagošku. To bi bilo suprotno hrvatskim istraživanjima (Sabljar, 2019; Svalina, 2017), u kojima su se učitelji instrumenata smatrali više pedagozima nego umjetnicima. Svejedno, ako je osnovna motivacija nekih umjetničkih suradnika pijanista sviranje a ne poučavanje, tada veće pouzdanje imaju u svoje umjetničke kompetencije. U tom je slučaju potreba za kompetentnošću u radu s učenikom/studentom na nastavi u učionici manje zadovoljena na nego na nastupu, a motivacija za rad umanjena (Van den Broeck, 2010; Deci i Ryan, 2000), što može povećati izgaranje. U ovom istraživanju nije mjereno u kojoj se komponenti očituje zadovoljenje i frustracija potrebe za kompetentnošću te je ovakvo objašnjenje spekulativno i trebalo bi ga empirijski provjeriti.

Što se tiče potrebe za povezanošću, korelacijske analize pokazale su da je zadovoljenje pozitivno povezano s izgaranjem povezanim s učenikom/studentom u dijadi te s učenikom/studentom i kolegom u trijadi, a frustracija negativno. Ipak, kada je u analizu zajedno stavljeno zadovoljenje i frustracija potreba, hijerarhijske regresijske analize utvrdile su da zadovoljenje i frustracija potrebe za povezanosti nisu prediktori izgaranja u dijadi i u trijadi. Takvi nalazi u skladu su s istraživanjima u kojima zadovoljenje potrebe za povezanošću nije značajno utjecalo na izgaranje (Zupančič i sur., 2024), ili u kojima frustracija te potrebe nije bila povezana s vrlo nezadovoljavajućim iskustvima učenja (Jang i sur., 2009).

Dobiveni rezultati mogu se analizirati i kroz prizmu suvremenih spoznaja o istovremenom zadovoljenju i frustraciji potreba (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011), odnosno profilu potreba (Warburton i sur., 2020; Zhang i Jiang, 2023). Iako u ovom istraživanju nisu ispitivani profili potreba umjetničkih suradnika pijanista, niti ova vrsta medijacije, moguće je da frustracija potrebe za autonomijom potkopava veće zadovoljenje potrebe za kompetentnošću, što dovodi do većeg izgaranja u dijadi. Slično, veća frustracija autonomije predviđa manje izgaranje upravo uz zaštitnu ulogu zadovoljenja kompetentnošću. Takvo objašnjenje čini se mogućim s obzirom na to da su mnogi autori pronašli ublažavajuće učinke zadovoljenja na frustraciju i otežavajuće frustracije na zadovoljenje (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Zhang i Jiang, 2023). Iako neočekivani, rezultati ovog istraživanja generalno potvrđuju da su zadovoljenje i frustracija potreba odvojeni konstrukti (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-

Ntoumani, 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i sur., 2011; Haerens i sur., 2015; Longo i sur., 2016, 2018; Tindall i Curtis, 2019; Vansteenkiste i Ryan 2013) koje se treba odvojeno promatrati. To je osobito vidljivo u činjenici da su se u hijerarhijskim analizama kao prediktori izdvojili samo frustracija potrebe za autonomijom (u dijadi i trijadi) i zadovoljenje potrebe za kompetencijom (u dijadi). Također je potvrđeno istovremeno postojanje zadovoljenja i frustracije potreba, što je u skladu s prijašnjom literaturom (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011). U njihovom istraživanju frustracija potreba bila je jači prediktor iscrpljenosti, a zadovoljenje potreba jači prediktor vitalnosti. Pritom se pokazalo da različite kombinacije razina zadovoljenja i frustracije potrebe za autonomijom i kompetencijom na različite načine pridonose iscrpljenosti. Konkretno, pri visokoj razini frustracije potrebe za autonomijom viša razina zadovoljenja iste potrebe povezana je s nižim razinama iscrpljenosti, dok uz nižu razinu frustracije potrebe za autonomijom viša razina zadovoljenja iste potrebe ne predviđa iscrpljenost. Slično tome, kod visoke razine frustracije potrebe za kompetencijom, njezino istovremeno zadovoljenje ne predviđa iscrpljenost, dok je niža razina frustracije i viša razina zadovoljenja potrebe za kompetencijom povezana s nižom razinom iscrpljenosti. Quested i Duda (2010) u plesnom kontekstu također su pretpostavile da iscrpljivanje zaliha autonomije i kompetencije mogu biti važni prethodnici izgaranja. Ne iznenađuje stoga da je i u ovom istraživanju pronađena povezanost autonomije i kompetencije s izgaranjem, iako na obrnut način od očekivanog. U ovom istraživanju rezultati korelacijskih analiza pokazali su i povezanost potrebe za povezanošću s izgaranjem, iako hijerarhijske regresijske analize nisu potvrdile njezin značajan doprinos izgaranju. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da iskustva izgaranja umjetničkih suradnika pijanista u hrvatskom glazbenom obrazovnom kontekstu imaju jedinstvene karakteristike, kao i potvrditi doprinos autonomije i kompetencije izgaranju. Međutim, smjer njihovog utjecaja na izgaranje trebalo bi dodatno ispitati: u kojim situacijama veća frustracija autonomije može predvidjeti manje izgaranje, a veće zadovoljenje kompetencije dovesti do većeg izgaranja, odnosno jesu li takvi rezultati primjenjivi u nekom drugom kontekstu i okruženju, kao i mogu li rezultate objasniti druge varijable.

9. 4. Povezanost dobrohotnosti i ovlaštenosti s izgaranjem povezanim s poslom i s klijentom

Konstrukt osjetljivosti na pravednost primjeren je za istraživanje izgaranja umjetničkih suradnika pijanista i korepetitora. Međutim, s obzirom na nedosljedne rezultate prethodnih istraživanja koji ukazuju na upitnu prediktivnu ulogu dimenzija osjetljivosti na pravednost (Condrea i sur., 2021), kao i na konceptualna i metodološka ograničenja konstrukta (Tuli i sur., 2023), u ovom je istraživanju pretpostavljeno da dobrohotnost i ovlaštenost nisu značajni prediktori izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu (H 3.1.).

Hijerarhijske regresijske analize pokazale su da je prije uvođenja prediktorskih varijabli dobrohotnosti i ovlaštenosti značajan negativan pojedinačni prediktor izgaranja povezanog s poslom bilo radno iskustvo u korepeticiji, na nastavi u učionici ($\beta = -.191, p < .05$) i na nastupu ($\beta = -.238, p < .01$). Nakon uključivanja prediktorskih varijabli, radno iskustvo u korepeticiji ostalo je značajan negativan prediktor izgaranja samo na nastupu ($\beta = -.255, p < .01$), ne i u učionici. Dakle, na nastupu izgaraju manje korepetitori / umjetnički suradnici s duljim radnim stažem u korepeticiji. Kako je već ranije objašnjeno, dulji staž u korepeticiji pretpostavlja osviještenu odluku s kojom su umjetnički suradnici pijanisti zadovoljni te se, prihvaćajući izazove nastave korepeticije, usredotočuju na pozitivne strane posla, radi čega se bolje nose sa stresnim situacijama. Osim toga, zaposlenici koji su dulje u profesiji više su uložili u posao, a povrat uloženog mogu ostvariti upravo ostankom u profesiji (Villegas i Larena, 2021). Konkretno, umjetnički suradnici pijanisti godinama ulažu vrijeme, sposobnosti i vještine u izgradnju svog repertoara, što im se može vratiti na način da za pripremu već ranije navježbanog programa kasnije trebaju uložiti manje truda. Tako se mogu usredotočiti na nastup, što uključuje ostvarivanje pozitivnih interakcija i zajedništva s učenikom ili studentom, kao preduvjeta za najbolju moguću umjetničku interpretaciju (Wildschütz, 2018). Naravno, kako je već navedeno, moguće je i da neki iskusni umjetnički suradnici pijanisti općenito veću važnost pridaju umjetničkoj komponenti svog posla.

Nakon uključivanja prediktorskih varijabli pronađeno je da je dobrohotnost značajan negativan prediktor na nastavi u učionici ($\beta = -.341, p < .01$) i na nastupu ($\beta = -.370, p < .001$). To znači da korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom dobrohotnosti imaju niže razine izgaranja na nastavi u učionici i na nastupu, Iako rezultati nisu potvrdili

hipotezu 3.1., moguće je da odražavaju prijašnje nalaze do kojih su došli Clark i suradnici (2013), Miles (1988, prema Miles i sur., 1994) i Tuli i suradnici (2023) da je dobrohotnost dimenzija osjetljivosti na pravednost koja odražava prirodu davanja, orijentiranost na uloge i veću posvećenost organizaciji. Kao što je prethodno objašnjeno, javni nastup predstavlja značajni dio nastave korepeticije, a nastava se odvija u očekivanju nastupa (Cota, 2019). U takvoj izrazito stresnoj situaciji veća dobrohotnost umjetničkih suradnika pijanista ukazuje na njihovu usredotočenost na ulaganje energije i truda kako bi učeniku pomogli u što boljem uvježbavanju i prezentaciji djela, a intrinzične ishode, poput kvalitetnog procesa uvježbavanja (Witt, 2020) i javnog nastupa, smatraju važnijima od ekstrinzičnih, poput priznanja i pohvala (npr. Allen i White, 2002; Clark i sur., 2010; Patrick i Jackson, 1991; Wheeler, 2007). Ako osjećaju da su dali vrijedan doprinos odnosu s organizacijom (Huseman i sur., 1985), osjećaju se zadovoljno percipiranom ravnotežom između uloga i dobitaka i manje su podložni negativnim ishodima (Murtaza, 2017) tj. izgaranju.

Što se tiče prediktivne vrijednosti dimenzija osjetljivosti na pravednost u izgaranju koje korepetitori / umjetnički suradnici pripisuju radu s klijentom, odnosno učenikom/studentom u dijadi te s učenikom/studentom i kolegom u trijadi, temeljeno na većini prethodnih istraživanja (npr. Murtaza, 2017; Scott i Colquitt, 2007; Van Horn i Schaufeli, 1996), u oba konteksta očekivalo se da je dobrohotnost negativan, a ovlaštenost pozitivan prediktor izgaranja (H 3.2.). Hijerarhijske regresijske analize pokazale su da je prije uvođenja prediktorskih varijabli dobrohotnosti i ovlaštenosti značajan negativan pojedinačni prediktor izgaranja povezanog s klijentom bio rod, i to samo u dijadi ($\beta = -.190, p < .05$). Kao što je prethodno objašnjeno, žene imaju nižu razinu izgaranja nego muškarci.

U drugom koraku analize pronađeno je da je dobrohotnost značajan pozitivan prediktor izgaranja u dijadi ($\beta = .252, p < .05$) i trijadi ($\beta = .349, p < .001$). U tim kontekstima korepetitori / umjetnički suradnici s višom razinom dobrohotnosti imaju više razine izgaranja, te hipoteza 3.2. nije potvrđena. Evers i suradnici (2005) pronašli su značajan, iako slab, moderirajući učinak osjetljivosti na pravednost u povezanosti između samoučinkovitosti i dvije dimenzije izgaranja: emocionalne iscrpljenosti i osobnog postignuća učitelja. Pritom je veći moderirajući efekt pronađen kod dobrohotnih učitelja nego kod ovlaštenih te su učinkoviti dobrohotni učitelji bili izloženi većem riziku od emocionalne iscrpljenosti nego

ovlašteni. Slično, Oren i Littman-Ovadia (2013) pronašli su moderirajući učinak osjetljivosti na pravednost u odnosu između pretjerane predanosti i emocionalne iscrpljenosti. Točnije, kod pretjerano predanih pojedinaca iscrpljenost je bila izraženija kod zaposlenika s višim razinama dobrohotnosti nego kod onih s višim razinama ovlaštenosti, a kod zaposlenika s višim razinama dobrohotnosti veća pretjerana predanost predviđela je više razine neučinkovitosti. Sukladno njihovim rezultatima, veća dobrohotnost i kod hrvatskih umjetničkih suradnika pijanista predviđa veće izgaranje. I ovdje je važno uočiti rezultate regresijskih analiza vezane uz prediktivnu vrijednost dobrohotnosti za izgaranje u dijadi ($\beta = .252, p < .05$) i trijadi ($\beta = .349, p < .001$). Oni ukazuju na postojanje mogućnost da upravo prisutnost kolege na nastavi u trijadi pridonosi većem izgaranju korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista. Međutim, kako je već navedeno, ovim istraživanjem nije se provjeravalo postoje li uopće razlike između izgaranja umjetničkih suradnika i pijanista u dijadi ili u trijadi te nije poznato predviđa li dobrohotnost veće izgaranje u jednom ili drugom kontekstu. Također, nije istraživano u kojoj je mjeri korepetitorima / umjetničkim suradnicima važna povezanost s učenicima ili kolegama, a potreba za povezanošću nije se pokazala važnim čimbenikom izgaranja. Stoga bi sve navedeno trebalo ispitati i dodatno pojasniti slijedećim istraživanjima.

Uz dobrohotnost, značajan je pojedinačni prediktor izgaranja u dijadi bila i ovlaštenost ($\beta = -.224, p < .05$), na način da manje izgaraju umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom ovlaštenosti. Ovo je također nalaz suprotan od očekivanog, ali u skladu s već spomenutim istraživanjem Orena i Littman-Ovadia (2013), u kojem je kod pretjerano predanih pojedinaca iscrpljenost bila manje izražena kod zaposlenika s višim razinama ovlaštenosti nego kod onih s višim razinama dobrohotnosti. Slično je pokazalo i istraživanje Eversa i suradnika (2005) koji su kod učitelja s višim razinama ovlaštenosti otkrili manji moderirajući efekt osjetljivosti na pravednost u povezanosti između samoučinkovitosti i izgaranja, odnosno ti su učitelji bili izloženi manjem riziku od emocionalne iscrpljenosti. Općenito gledajući, rezultati su djelomično potvrdili ulogu dimenzija osjetljivosti na pravednost u predviđanju izgaranja, ali bi vrstu i značaj trebalo dodatno istražiti u različitim kontekstima.

9. 5. Medijacijska uloga zadovoljenja/frustracije temeljnih psiholoških potreba između dobrohotnosti /ovlaštenosti i izgaranja povezanog s poslom i s klijentom

Medijacijske analize provedene su kako bi se ispitala pretpostavka da dobrohotnost dovodi do manjeg izgaranja na način da potiče zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba. Konkretno, očekivalo se da korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom dobrohotnosti imaju više razine zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba, što posljedično dovodi do manjeg izgaranja u promatranim kontekstima nastave korepeticije (H 4.1.). Također, ispitana je pretpostavka da ovlaštenost dovodi do većeg izgaranja potičući frustraciju potreba, odnosno da korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom ovlaštenosti imaju više razine frustracije temeljnih psiholoških potreba, što posljedično dovodi do većeg izgaranja u različitim situacijama nastave korepeticije (H 4.2.). Dobiveni rezultati medijacijskih analiza uglavnom nisu u skladu s postavljenim hipotezama, te hipoteza 4.1. nije potvrđena. Hipoteza 4.2. djelomično je potvrđena u dijelu koji se odnosi na izgaranje povezano s poslom na nastavi u učionici i na nastupu, ali nije potvrđena u dijelu koji se odnosi na izgaranje povezano s učenikom/studentom u dijadi te s učenikom/studentom i kolegom u trijadi. Ovi rezultati otvaraju prostor za daljnju raspravu, što je detaljnije obrađeno u nastavku.

9. 5. 1. Medijacijska uloga zadovoljenja potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja

Nije pronađen značajan ukupni indirektni efekt dobrohotnosti na izgaranje povezano s poslom preko zadovoljenja potreba, što znači da zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba nije značajan medijator između dobrohotnosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu niti izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi i s učenikom/studentom i kolegom u trijadi, stoga hipoteza 4.1. nije potvrđena. Ipak, utvrđen je ukupni efekt dobrohotnosti u učionici, $b = -.33$, CI $[-.58, -.10]$, $p < .01$, i na nastupu, $b = -.54$, CI $[-.83, -.25]$, $p < .001$, kao i značajan direktni efekt na nastavi u učionici, $b = -.23$, CI $[-.43, -.02]$, $p < .05$. i na nastupu, $b = -.42$, CI $[-.67, -.17]$, $p < .01$. Ovi nalazi upućuju na to da zadovoljenje potreba nije medijatorska varijabla, ali u učionici i na nastupu dobrohotnost izravno smanjuje izgaranje. Takvi rezultati u skladu su s teorijskim postavkama konstrukta osjetljivosti na pravednost (Huseman i sur., 1985, 1987). Kao što je već navedeno, može se

pretpostaviti da umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom dobrohotnosti percipiraju pravednost ako su u odnos s organizacijom više uložili, primjerice vrijeme, trud, vještine, nego što su od nje primili (Huseman i sur., 1985, 1987; King i sur., 1993). Primarno su orijentirani na (dobre) radne odnose (Clark i sur., 2013), a tek onda na dobitke, poput uvažavanja pohvala, priznanja, nagrada ili statusa (Miles, 1988, prema Miles i sur., 1994), preferiraju intrinzične ishode (Allen i White, 2002; Clark i sur., 2010; Miles i sur., 1994; Patrick i Jackson, 1991; Wheeler, 2007), poput dobro obavljenog posla, i tolerantniji su prema situacijama podnagrađivanja (Miles i sur., 1994) u smislu poštovanja i ugleda. Tada percipiraju manji nedostatak reciprociteta između uloženog i dobivenog te su manje podložni utjecaju negativnih učinaka na poslu (Murtaza, 2017) i izgaranja (Schaufeli, 2006; Van Horn i Schaufeli, 1996).

I u trijadi je pronađen značajan ukupni efekt, $b = .43$, CI [.15, .71], $p < .01$ i značajan direktni efekt dobrohotnosti na izgaranje, $b = .31$, CI [.08, .55], $p < .05$, ali također bez dokaza o posredujućem efektu zadovoljenja potreba. Međutim, važno je istaknuti da je u ovom kontekstu direktni efekt suprotan od očekivanog. Točnije, viša razina dobrohotnosti povezana je s većim izgaranjem u trijadi. Takvi nalazi upravo su suprotni svim istraživanjima navedenima u prethodnom odjeljku, ali u skladu s rezultatima istraživanja Eversa i suradnika (2005) prema kojima su učinkoviti dobrohotni učitelji više podložni emocionalnoj iscrpljenosti nego ovlašteni učitelji. Slične nalaze prikazuje i istraživanje Orena i Littman-Ovadia (2013), prema kojima je iscrpljenost kod pretjerano predanih pojedinaca bila izraženija kod zaposlenika s višim razinama dobrohotnosti nego kod onih s višim razinama ovlaštenosti.

Kada govorimo o procjeni posredujuće uloge zadovoljenja potreba u odnosu između dobrohotnosti i izgaranja u dijadi, jedino u tom kontekstu medijacijske analize nisu potvrdile niti jedan značajan efekt. Ipak, hijerarhijske regresijske analize utvrdile su prediktivni doprinos dobrohotnosti izgaranju u dijadi ($\beta = .252$, $p < .05$), na način da viša razina dobrohotnosti predviđa više razine izgaranja u radu s učenikom ili studentom. Takvi su rezultati već objašnjeni ranije u raspravi. Što se tiče nepotvrđene medijacijske uloge zadovoljenja potreba između dobrohotnosti i izgaranja, riječ je o efektu koji nije ispitivan prijašnjim istraživanjima. Opravdano je pretpostaviti da bi buduća istraživanja koja bi

obuhvatila veći ili raznolikiji uzorak mogla pokazati drugačije posredujuće efekte zadovoljenja (ili frustracije) potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja.

9. 5. 2. Medijacijska uloga frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja

Na nastavi u učionici i na nastupu nije pronađen značajan ukupni efekt ovlaštenosti na izgaranje povezano s poslom posredstvom frustracije potreba, kao niti direktni niti ukupni indirektni efekt. Međutim, pronađen je značajan pojedinačni efekt frustracije potrebe za autonomijom i na nastavi u učionici, $b = .13$, CI [.01, .32] i na nastupu, $b = .16$, CI [.01, .36]. Nalazi ukazuju na to da je frustracija potrebe za autonomijom značajan medijator, pri čemu viša razina ovlaštenosti korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista potiče veću frustraciju potrebe za autonomijom, što vodi do većeg izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu. Ovi su rezultati djelomično u skladu s literaturom, osobito s rezultatima istraživanja u kojima su se odvojeno mjerile varijable korištene u ovom istraživanju pa se rezultati mogu tumačiti samo posredno. Naime, stres/izgaranje je pozitivno povezano s frustracijom potreba, (Zhang i Jiang, 2023), kao i s osjetljivosti na pravednost (Murtaza, 2017). U skladu s prethodnim saznanjima, pretpostavlja se da umjetnički suradnici pijanisti više orijentirani na ovlaštenost percipiraju pravednost kada smatraju da su od organizacije više dobili nego što su uložili (Huseman i sur, 1985, 1987; King i sur., 1993). Takvi pojedinci primarno su usmjereni na dobitke, a tek zatim na odnose (Miles, 1988, prema Miles i sur., 1994) te preferiraju ekstrinzične ishode (Allen i White, 2002; Clark i sur., 2010; Miles i sur., 1994; Patrick i Jackson, 1991; Wheeler, 2007). Istraživanje Milesa i suradnika (1994) pokazalo je da su u situacijama podnagrađivanja ovlašteni pojedinci prijavili statistički značajno niže razine zadovoljstva u odnosu na dobrohotne, dok u situacijama prenagrađivanja razlike nije bilo. To ukazuje da općenito, neovisno o razini nagrađivanja, ovlašteni pojedinci iskazuju niže razine zadovoljstva od dobrohotnih. Također, poznato je da, kada percipiraju nepravdu, češće reagiraju negativno (Scott i Colquitt, 2007) i izgaraju. Analogno navedenim nalazima, pretpostavilo se da viša razina dobrohotnosti umjetničkih suradnika pijanista potiče veće zadovoljenje potreba, dok ovlaštenost povećava frustraciju potreba. Iako se u ovom istraživanju pokazalo da takva pretpostavka nije točna za dimenziju dobrohotnosti, djelomično je potvrđena za dimenziju ovlaštenosti jer je utvrđeno da ona doista potiče

frustraciju potrebe za autonomijom. To je također u skladu s istraživanjima koja potvrđuju da je zadovoljenje potreba prediktivno za svijetle, pozitivne ishode (Chen, Van Assche i sur., 2015; Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Kasser i Ryan, 1999), a frustracija za tamne, odnosno negativne ishode (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Chen, Vansteenkiste i sur., 2015; Longo i sur., 2016; Tindall i Curtis, 2019).

Vezano uz odnos između sudionika nastave korepeticije, nije pronađen značajan ukupni, direktni niti ukupni indirektni efekt ovlaštenosti na izgaranje povezano s učenikom/studentom u dijadi niti na izgaranje povezano s učenikom/studentom i kolegom trijadi. Međutim, pronađena je medijacijska uloga frustracije potrebe za autonomijom u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja, i to u dijadi, $b = -.13$, CI $[-.32, -.01]$ i trijadi, $b = -.14$, CI $[-.33, -.01]$. I u ovom je kontekstu pronađen obrnuti obrazac od očekivanog. Dakle, kao što je očekivano, viša razina ovlaštenosti kod korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista dovodi do veće frustracije potrebe za autonomijom. Međutim, to u dijadi i trijadi predviđa manje izgaranje. Kako je ranije rečeno, u sustavu u kojem je uobičajen nedostatak potpore autonomiji (Bogunović i sur., 2023; Protulipac, 2023; Quested i Duda, 2010b) i reprezentira tipični uzorak koji korepetitori / umjetnički suradnici očekuju, moguće je da su uz frustraciju potrebe za autonomijom izloženi manjem riziku od iscrpljenosti (Evers i sur., 2005; Oren i Littman-Ovadia, 2013) i izgaranja. Nadalje, ako svoj posao shvaćaju kao poziv, tada nejednakost u reciprocitetu između uloga i dobitaka u odnosu s učenikom ili studentom smatraju neizostavnim dijelom posla (Evers i sur., 2005), usredotočuju se na pomaganje učenicima/studentima i u dijadi i u trijadi, te čak i ako primjećuju nedostatak reciprociteta, taj nedostatak u odnosu s učenicima ili studentima može dovesti do manjeg izgaranja (Van Horn i Schaufeli, 1996).

Medijacijska uloga frustracije potreba također do sada nije bila istraživana u kontekstu povezanosti ovlaštenosti i izgaranja. Stoga je i ovdje potrebno naglasiti da bi trebalo provesti dodatna istraživanja, na različitim uzorcima i u različitim okruženjima, koji bi dodatno pojasniti posredujuću ulogu frustracije potreba u povezanosti između ovlaštenosti i izgaranja.

9. 5. 3. Zaključci medijacijskih analiza

Rezultati pokazuju da niti u jednom promatranom kontekstu zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba ne posreduje u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja. Nije pronađen medijacijski učinak zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba u povezanosti između dobrohotnosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu, niti na izgaranje povezano s klijentom u dijadi i trijadi. Nadalje, iako nije pronađen ni ukupan medijacijski učinak frustracije triju temeljnih psiholoških potreba između ovlaštenosti i izgaranja povezanog s poslom u učionici i na nastupu, niti u odnosu na izgaranje povezano s klijentom u dijadi i trijadi, značajan medijator između ovlaštenosti i izgaranja u promatranim kontekstima bila je varijabla frustracije potrebe za autonomijom. Kao što je očekivano, rezultati su pokazali da korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti koji su više orijentirani na ovlaštenost imaju u većoj mjeri izraženu frustraciju potrebe za autonomijom. Međutim, ta frustracija u učionici i na nastupu dovodi do većeg izgaranja povezanog s poslom, dok u dijadi i trijadi rezultira manjim izgaranjem povezanim s klijentom. Budući da rezultati u određenim kontekstima podupiru predviđanja Teorije temeljnih psiholoških potreba u okviru Teorije samoodređenja (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2000), a u drugima opovrgavaju, oni naglašavaju važnost konteksta. Također, nadopunjujući prethodna istraživanja (npr. Quested i Duda, 2010a, 2010b; Tindall i Curtis, 2019), ovi rezultati ukazuju na potrebu preispitivanja pretpostavke da je zadovoljenje potreba a priori prediktivno za svijetle, pozitivne ishode, a frustracija za tamne, odnosno negativne, kako to pretpostavljaju mnogi istraživači (npr. Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i sur., 2011; Haerens i sur., 2015; Van der Kaap-Deeder i sur., 2016; Warburton i sur., 2020). Naprotiv, postoje značajne varijacije koje je potrebno dalje istraživati kako bi se pojasnila uloga zadovoljenja/frustracije potreba u odnosu između osjetljivosti na pravednost i različitih dimenzija izgaranja. Također, potrebno je provesti istraživanja koja bi ispitala alternativne modele koji bi, osim mjera nedobrobiti (izgaranja), uključili i mjere dobrobiti (zadovoljstva životom/poslom, motivacije, predanosti itd.). Na tragu ovakvih rezultata, može se zaključiti da se otvara znanstveno-istraživački prostor za buduća istraživanja koja bi se bavila utjecajem zadovoljenja potreba (osobito kompetencije) i frustracije potreba (osobito autonomije) na izgaranje u različitim okruženjima.

9. 6. Znanstveni doprinos

Utemeljeno na Teoriji temeljnih psiholoških potreba u okviru Teorije samoodređenja, ovo istraživanje ispitalo je međudnose dimenzija osjetljivosti na pravednost (dobrohotnosti i ovlaštenosti), zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba te njihov utjecaj na izgaranje povezano s poslom i s klijentom kod korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista. Testiranje posredujuće uloge zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba također je bio cilj ovog istraživanja. Svaki od navedenih konstrukata prethodno je istraživao s aspekata zaposlenika različitih profila, uključujući i učitelje. Međutim, nije pronađeno empirijsko istraživanje koje bi povezalo dobrohotnost i ovlaštenost s potrebama, niti ono koje bi povezalo sva tri konstrukta iz perspektive Teorije samoodređenja. Ovo je prvo istraživanje koje je povezalo različite teorijske konstrukte na način da se iz perspektive Teorije temeljnih psiholoških potreba u okviru postavki Teorije samoodređenja ispituje povezanost zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba, dimenzija osjetljivosti na pravednost i izgaranja. Time se popunila istraživačka praznina i proširio postojeći korpus znanja u trenutno neistraženom području.

Dobiveni nalazi predstavljaju značajan teorijski i praktični doprinos istraživanja. Iako je i u prijašnjim istraživanjima pronađena razlika u razinama izgaranja koje zaposlenici pripisuju poslu ili odnosu s klijentom, rezultati ovog istraživanja daju jedinstvene uvide u prirodu i uvjete nastave korepeticije u hrvatskom glazbenom obrazovnom sustavu. Pokazalo se da umjetnički suradnici pijanisti češće pripisuju pojavu svojih simptoma izgaranja odnosu s kolegama i učenicima/studentima nego cjelokupnom radnom kontekstu posla. Takvi nalazi uglavnom su u suprotnosti s dosadašnjim istraživanjima (Carroll i sur., 2022, D'Amico i sur., 2020; Mc Fadden i sur., 2021; Rocha i sur., 2020; Ziaullah i sur., 2020). Istovremeno, oni ukazuju na činjenicu da je važno uzeti u obzir individualne razlike i osobne čimbenike koji mogu na različite načine doprinijeti izgaranju, objašnjavati ga ili ga spriječiti (Evers i sur., 2005; Klusmann i sur., 2008; Hanson, 2021), kao i da bi odnosi među sudionicima nastave trebali biti dublje istraženi (Evers i sur., 2005; Klassen i sur., 2012). Utvrđeno je da isti preduvjeti predviđaju različite razine izgaranja u različitim kontekstima nastave korepeticije. Naime, kada se isključi zadovoljenje/frustracija temeljnih psiholoških potreba kao posrednik, dobrohotnost direktno predviđa manje izgaranje u učionici i na nastupu, ali veće izgaranje u

dijadi i trijadi. Medijacijska uloga zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba između dobrohotnosti i izgaranja nije potvrđena, ali je značajno otkriće da ovlaštenost predviđa izgaranje preko frustracije potrebe za autonomijom, što rezultira većim izgaranjem u učionici i na nastupu, a manjim izgaranjem u dijadi i trijadi. Tako se poseban teorijski i praktični doprinos ovog rada ogleda u isticanju uloge frustracije potrebe za autonomijom kao prediktora različitih aspekata izgaranja. Zaključno, ovi rezultati djelomično podržavaju načela Teorije samoodređenja u specifičnom umjetničko-pedagoškom okruženju nastave korepeticije u Republici Hrvatskoj, ali ukazuju i na važnost konteksta te potrebu dodatne provjere pretpostavke da zadovoljenje potreba uvijek vodi do pozitivnih ishoda, a frustracija negativnih. Suprotno tome, u određenim okolnostima, frustracija potrebe za autonomijom može dovesti i do manjeg izgaranja, kao što je bilo slučaj kod korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista na nastavi u dijadi i trijadi. U svakom slučaju, ovo je novi doprinos Teoriji samoodređenja, kao i teorijski doprinos konstruktu osjetljivosti na pravednost te konstruktu izgaranja.

9. 7. Praktični doprinos

Provedeno istraživanje relevantno je za cjelokupno (glazbeno) obrazovanje, osobito s obzirom na opći nedostatak istraživanja psiholoških konstrukata koji utječu na izgaranje sudionika nastave u glazbenom obrazovnom sustavu, pogotovo u području klavirske umjetničke suradnje. U tom području nisu pronađena niti pojedinačna istraživanja koja se bave potrebama, niti osjetljivošću na pravednost, niti izgaranjem. Ovo je prvo istraživanje koje pruža nove spoznaje i doprinosi boljem razumijevanju psihološkog funkcioniranja i motivacijskih procesa koji stoje u podlozi izgaranja korepetitora i umjetničkih suradnika (pijanista) u različitim aspektima nastave i odnosima među sudionicima. Rezultati ovog pionirskog rada proširuju nalaze prethodnih istraživanja u obrazovnom i glazbenom kontekstu, pružajući nove znanstvene uvide koji mogu imati dugoročne implikacije na hrvatsku i svjetsku glazbenu obrazovnu vertikalu. Unatoč činjenici da je populacija hrvatskih korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista relativno mala, rezultati mogu utjecati na unaprijeđenje njihove profesije i uvjeta rada te poslužiti kao poticaj za slijedeća istraživanja.

Praktični doprinos rada odnosi se na različite sudionike procesa nastave korepeticije, te dugoročno može postupno potaknuti važne promjene u ovom specifičnom obrazovnom

kontekstu. Otkriveno je da je od svih istraživanih varijabli frustracija potrebe za autonomijom najjači prediktor izgaranja. Shodno tome, dobiveni nalazi naglašavaju važnost autonomije učitelja (korepetitora/umjetničkih suradnika pijanista) i donose značajne uvide koji su relevantni za pijaniste, pjevače i instrumentaliste, ravnatelje i dekane, kao i za donositelje odluka, politike obrazovnih institucija i širu publiku. Tako ovi rezultati mogu poslužiti kao osnova za razvoj strategija koje će unaprijediti radne uvjete i smanjiti rizik od izgaranja u kontekstu glazbenog obrazovanja.

Kako bi se podržalo zdravo i uspješno funkcioniranje na radnom mjestu, ovaj rad može potaknuti korepetitore i umjetničke suradnike pijaniste na osvještavanje procesa koji leže u podlozi izgaranja te važnosti poduzimanja akcija kako bi se izgaranje umanjilo. Također, rezultati mogu djelovati na osvještavanje ostalih sudionika nastavnog procesa, kao i donositelja odluka i obrazovnih politika.

Pjevače i instrumentaliste može potaknuti na pružanje podrške korepetitorima / umjetničkim suradnicima pijanistima, ne samo u pogledu njihove kompetencije nego i u kontekstu autonomije, koliko je to u njihovoj mogućnosti. To se osobito odnosi na uključivanje u planiranje različitih zajedničkih izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. Takav pristup može pridonijeti promjeni njihove percepcije o korepeticiji i korepetitorima kao o manje važnima u nastavnom procesu, a ujedno i poboljšati odnos utemeljen na međusobnom poštovanju i uvažavanju. Zajedničko djelovanje pijanista, pjevača i instrumentalista u tom kontekstu može se pozitivno odraziti i na stav učenika, te posredno promijeniti njihov način razmišljanja i ponašanja prema korepeticiji i korepetitorima sukladno novim načelima.

Nadalje, ravnatelji i dekani mogu pridonijeti poticanju autonomnog djelovanja i odlučivanja među korepetitorima i umjetničkim suradnicima pijanistima. Mogu im dati glas u odlučivanju pri raspodjeli vrsta zaduženja unutar predviđene satnice, izradi i provedbi školskog kurikuluma, delegiranju aktivnosti, planiranju nastavnih, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. Također, mogu potaknuti daljnji razvoj njihovih kompetencija podržavajući i potičući sudjelovanje u programima profesionalnog i stručnog razvoja u području korepeticije. Umjetničke suradnike na akademijama mogu potaknuti na prepoznavanje važnosti profesionalnog razvoja, što bi moglo ubrzati proces osmišljavanja

novih studijskih programa i kolegija na postojećem studiju klavira, kao i razvoja programa usavršavanja, te u konačnici uvođenja novog studija klavirske umjetničke suradnje. Za uspjeh ovih inicijativa umjetnički suradnici pijanisti trebat će podršku kolega, dekana i donositelja odluka i politika, koje također ovo istraživanje može potaknuti na brže djelovanje ususret planiranim aktivnostima umjetničkih suradnika pijanista.

Ovo istraživanje može postupno potaknuti promjene u glazbenom obrazovnom sustavu, uključujući kreiranje kurikuluma novog predmeta (npr. Korepeticija glavnog predmeta, Klavirska umjetnička suradnja ili sličnog naziva) s ažuriranim nastavnim opterećenjem i njegovo uvođenje u institucije koje ga nemaju, kao i poboljšanje postojećih elaborata. Promjene bi se mogle odnositi i na uređenje sustava mentoriranja studenata koji se odluče za klavirsku umjetničku suradnju te njihovog uvođenja u struku, omogućavanje polaganja stručnog ispita iz područja korepeticije, poboljšanje Pravilnika o napredovanju te osmišljavanje specifičnih programa profesionalnog, umjetničkog i stručnog razvoja i usavršavanja. Konačno, istraživanje može pridonijeti priznavanju umjetničke komponente djelovanja umjetničkih suradnika (pijanista) zaposlenih na akademijama, uključujući njihovo svrstavanje u umjetničko nastavna radna mjesta umjesto u nastavna radna mjesta. Takve promjene mogu postupno utjecati i na organizatore događanja, kritičare, publiku i širu javnost u smislu promjene njihove percepcije o umjetničkim suradnicima pijanistima kao manje važnim umjetnicima.

9. 8. Ograničenja istraživanja i prijedlozi za daljnja istraživanja

Iako rezultati provedenog istraživanja značajno doprinose boljem razumijevanju teorije i psiholoških procesa u podlozi izgaranja, postoji nekoliko ograničenja radi kojih je rezultate potrebno tumačiti s oprezom.

Odabrani uzorak istraživanja kulturno je homogen i može se smatrati reprezentativnim za populaciju hrvatskih korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista zaposlenih u glazbenom obrazovnom sustavu Republike Hrvatske, s obzirom na njihov mali broj. Istovremeno, uz ograničenje koje se odnosi na nedostatak kulturne raznolikosti sudionika, ovakav mali uzorak ($N = 118$) može predstavljati i ograničenje u smislu generalizacije i predviđanja rezultata. Iako su načela Teorije samoodređenja univerzalna i potvrđena u različitim kulturama, rezultati

ovog istraživanja mogu biti specifični za kontekst nastave korepeticije u hrvatskom glazbenom obrazovnom sustavu, osobito s obzirom na položaj korepetitora / umjetničkih suradnika pijanista unutar hijerarhijske ljestvice glazbenika. Poznato je da karakteristike društvenog i radnog okruženja, konkretno različitih glazbenih obrazovnih sustava, mogu na različite načine podržavati ili frustrirati potrebe, a također mogu utjecati na izgaranje. Stoga bi bilo korisno provesti slična istraživanja koja bi obuhvatila veći uzorak hrvatskih umjetničkih suradnika pijanista. S obzirom na to da se čini da glazbeni obrazovni sustavi ovog tipa, poput hrvatskog, ne djeluju podržavajuće na autonomiju sudionika nastavnog procesa, što se očituje u višim razinama frustracije potrebe za autonomijom učitelja umjetničkih suradnika pijanista u ovom istraživanju ili učenika i studenata u prethodnim (Bogunović i sur., 2023; Protulipac i sur., 2023), bilo bi korisno istražiti povezanost koncepata korištenih u ovom istraživanju kod umjetničkih suradnika pijanista zaposlenih u okruženjima sa sličnim glazbenim obrazovnim sustavom. Osobito bi bilo korisno istražiti ova pitanja u zemljama s drugačijim sustavima glazbenog obrazovanja, posebice u onima u kojima je već napravljen iskorak, kao što su države koje već nude studij klavirske umjetničke suradnje, i u kojima je općeniti ugled struke veći nego u Hrvatskoj. U svakom slučaju, usporedba dobivenih rezultata s rezultatima iz drugih zemalja mogla bi otkriti značajne razlike i pružiti dodatne uvide o važnosti društvenih i kulturnih čimbenika u pojavi izgaranja. Budući da u kontekstu korepeticije / klavirske umjetničke suradnje nije pronađeno niti jedno istraživanje koje bi povezalo psihološke konstrukte s izgaranjem, ovaj rad može biti poticaj za mnoga buduća istraživanja. Drugo ograničenje istraživanja odnosi se na činjenicu da je u uzorku bilo više žena (75.4%), što je također moglo utjecati na rezultate. Treće ograničenje odnosi se na odabrani korelacijski dizajn koji ne omogućava donošenje uzročno-posljedičnih zaključaka između istraživanih varijabli niti uzima u obzir dimenziju vremena nego samo opisuje presjek u određenoj točki mjerenja. Ovo je važno napomenuti s obzirom na dinamičku prirodu istraživanih fenomena, točnije utjecaj zadovoljenja potreba i osjetljivosti na pravednost na izgaranje tijekom vremena, što se čini osobito važno uzeti u obzir u kontekstu nastave korepeticije. Može se pretpostaviti da bi rezultati istraživanja provedenog na početku nastavne godine bili različiti od onog provedenog na kraju godine. Stoga bi primjena longitudinalne metode pri provedbi slijedećih istraživanja mogla omogućiti proučavanje ovih procesa tijekom duljeg vremenskog razdoblja, što bi omogućilo uspostavljanje jačih dokaza o uzročnosti. Na primjer, konstrukti

korišteni u ovom istraživanju mogli bi se mjeriti na početku školske/akademske godine, zatim u razdoblju kada se događa najveći broj izvanškolskih aktivnosti, poput prigodnih koncerata (uglavnom krajem kalendarske godine) ili natjecanja (uglavnom u proljeće) te na kraju nastavne godine. Četvrto ograničenje tiče se metode prikupljanja podataka. Kao što je često slučaj u istraživanjima psiholoških konstrukata, za ispitivanje povezanosti među varijablama korištena je metoda samoiskaza tj. samoprocjene pri ispunjavanju upitnika, te postoji mogućnost da je bila podložna subjektivnoj pristranosti sudionika iz nekoliko razloga. Prva pristranost odnosi se na prisjećanje, osobito kod onih pijanista koji više ne rade korepeticiju. Iako su dobili uputu da odgovaraju za razdoblje dok su radili korepeticiju, ne može se sa sigurnošću utvrditi je li im to uspjelo ili nije. Druga pristranost odnosi se na podložnost sudionika na odgovaranje u društveno poželjnom smjeru, odnosno na način za koji smatraju da će ih prikazati u povoljnijem svjetlu ili da je prihvatljiviji u društvenom okruženju. Iako su dobili uputu da se neće gledati pojedinačni rezultati, moguće je da su odgovarali više u smjeru dobrohotnosti, smatrajući to poželjnijim odgovorom. Uzevši u obzir malu populaciju hrvatskih korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista, vjerojatnost da se poznaju i činjenicu da se često međusobno susreću, potrebno je pretpostaviti mogućnost da su sudionici osjećali da bi njihovi individualni odgovori mogu biti povezani s njima. Takve mogućnosti umanjene su na način da im je u uvodu upitnika objašnjeno da je sudjelovanje anonimno, da se odgovori ne mogu povezati s pojedincima, da se neće gledati individualni odgovori te da će se rezultati prikazivati na grupnoj razini. Ipak, nije moguće potpuno izbjeći ove pristranosti. Preporuka za buduća istraživanja odnosi se na korištenje različitih izvora i metoda prikupljanja podataka kako bi se umanjio utjecaj subjektivne pristranosti.

Preporučuje se i provedba istraživanja koja u različitim kontekstima, uključujući i kontekst glazbenog obrazovanja i/ili klavirske umjetničke suradnje, mogu dodatno ispitati frustraciju i zadovoljenje potreba kao različitih konstrukata (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i sur., 2011; Haerens i sur., 2015; Longo i sur., 2016, 2018; Tindall i Curtis, 2019; Vansteenkiste i Ryan 2013). Također bi bilo korisno istražiti istovremeno postojanje zadovoljenja i frustracije potreba u istom okruženju (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan i Thøgersen-Ntoumani, 2011; Warburton i sur., 2020) te razmotriti moguće profile potreba (Warburton i sur., 2020) u kontekstu različitih profesija. Važno je dodatno pojasniti ulogu zadovoljenja, osobito potrebe za kompetentnosti, i

frustracije, osobito potrebe za autonomijom, u manifestaciji pozitivnih ili negativnih ishoda u različitim radnim i obrazovnim okruženjima.

U raspravi su već navedene neke preporuke za buduća istraživanja koja bi mogla ispitati odnos umjetničkog suradnika pijanista s učenicima ili studentima, kolegama ili ravnateljima, za koje se teoretizira da su posredovani SDT konstruktima. Nadalje, moguće je da su na rezultate ovog istraživanja utjecale i varijable koje nisu uključene u analizu, poput razine i vrste zaposlenja, grupe glazbenika s kojima korepetitori rade, što bi također trebalo istražiti. Bilo bi korisno uzeti u obzir i druge faktore koji prethode izgaranju umjetničkih suradnika pijanista, poput školskih/akademske resursa, odnosno vrste ustanove u kojoj su zaposleni (osnovna ili srednja glazbena škola, akademija, velika, mala), mjesta zaposlenja, zatim opseg opterećenja (Babnik, 2024; Carroll i sur., 2022), te ih istražiti primjenom drugih teorijskih okvira. Nebrojeni su mogući prediktori izgaranja koje bi trebalo uzeti u obzir u budućim istraživanjima, primjerice zaštitnu ulogu drugih individualnih čimbenika, poput osobina ličnosti (Çevik Kiliç, 2018), osobnih resursa i mehanizama sprječavanja izgaranja (Varona, 2018), emocionalne inteligencije (D'Amico i sur., 2020) ili šoka prakse (Ballantyne i Retell, 2019). Osim mjere izgaranja, buduća bi istraživanja mogla uključivati i mjere dobrobiti. U skladu s rezultatima ovog istraživanja i preporukama u literaturi (Tuli i sur., 2023), bilo bi korisno dodatno ispitati ulogu dimenzija osjetljivosti na pravednost u izgaranju u različitim kontekstima, što bi pridonijelo boljoj konceptualizaciji konstrukta osjetljivosti na pravednost.

10. ZAKLJUČCI

Na temelju postavljenih problema i hipoteza istraživanja izvedeni su sljedeći zaključci.

Prvi problem ovog istraživanja bio je ispitati povezanost zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba s izgaranjem povezanim s poslom u različitim aspektima nastave korepeticije, u učionici i na nastupu. Istraživanje je pokazalo se da postoji negativna povezanost između zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu, čime je hipoteza 1.1. u potpunosti potvrđena. S druge strane, zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba nije se pokazalo kao negativan prediktor izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici niti na nastupu, čime hipoteze 1.2. i 1.3. nisu potvrđene. Nadalje, utvrđeno je da postoji pozitivna povezanost između frustracije temeljnih psiholoških potreba i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu, čime je hipoteza 1.4. u potpunosti potvrđena. Frustracija temeljnih psiholoških potreba nije se pokazala pozitivnim prediktorom izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici niti na nastupu. Međutim, frustracija potrebe za autonomijom bila je značajan pozitivan prediktor izgaranja, čime su hipoteze 1.5. i 1.6. djelomično potvrđene.

Drugim problemom ispitana je povezanost zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba s izgaranjem povezanim s klijentom s obzirom na odnose među sudionicima nastave u dijadi i trijadi. Hipotezom 2.1 pretpostavilo se da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan negativan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi. Rezultati su pokazali da zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba nije značajan negativan prediktor izgaranja u dijadi. Suprotno tome, značajan pozitivan prediktor je zadovoljenje potrebe za kompetencijom, a negativan frustracija potrebe za autonomijom, stoga hipoteza 2.1. nije potvrđena. Hipotezom 2.2 pretpostavilo se da je frustracija temeljnih psiholoških potreba značajan pozitivan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom i kolegom u trijadi. Pokazalo se da frustracija temeljnih psiholoških potreba nije značajan pozitivan prediktor izgaranja u trijadi. Značajan negativan prediktor je frustracija potrebe za autonomijom, te hipoteza 2.2. nije potvrđena.

Treći problem bio je ispitati povezanost dimenzija osjetljivosti na pravednost, dobrohotnosti i ovlaštenosti, s izgaranjem povezanim s poslom na nastavi u učionici i na

nastupu te izgaranjem povezanim s klijentom u dijadi i trijadi. Hipotezom 3.1. pretpostavilo se da dobrohotnost i ovlaštenost nisu značajni prediktori izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu. Utvrđeno je da je dobrohotnost značajan negativan prediktor izgaranja na nastavi u učionici i na nastupu. Uz dobrohotnost, na nastupu je značajan prediktor također i radni staž u korepeticiji. U skladu s navedenim, hipoteza 3.1. nije potvrđena. Prema hipotezi 3.2. očekivalo se da je dobrohotnost negativan, a ovlaštenost pozitivan prediktor izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi te s učenikom/studentom i kolegom u trijadi. Pronađeno je da je dobrohotnost značajan pojedinačan pozitivan prediktor u dijadi i trijadi. Uz dobrohotnost, u dijadi je značajan negativan prediktor i ovlaštenost. S obzirom na rezultate, hipoteza 3.2. također nije potvrđena.

Četvrti problem bio je ispitati je li zadovoljenje/frustracija temeljnih psiholoških potreba medijator između dimenzija osjetljivosti na pravednost, dobrohotnosti i ovlaštenosti, i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te s klijentom u dijadi i trijadi. Hipotezom 4.1. pretpostavilo se da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba značajan medijator između dobrohotnosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te s učenikom/studentom u dijadi i s učenikom/studentom i kolegom u trijadi, odnosno da korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom dobrohotnosti imaju više razine zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba te posljedično i niže razine izgaranja povezanog s poslom i u odnosu s učenikom/studentom te s učenikom/studentom i kolegom. Rezultati su pokazali da zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba nije značajan medijator između dobrohotnosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu niti izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi te s učenikom/studentom i kolegom u trijadi. Stoga hipoteza 4.1. nije potvrđena. Hipotezom 4.2. pretpostavljeno je da je frustracija temeljnih psiholoških potreba značajan medijator između ovlaštenosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te s učenikom/studentom u dijadi i s učenikom/studentom i kolegom u trijadi te da korepetitori i umjetnički suradnici pijanisti s višom razinom ovlaštenosti imaju više razine frustracije temeljnih psiholoških potreba te posljedično i više razine izgaranja na poslu i u odnosu s učenikom/studentom i s učenikom/studentom i kolegom. Utvrđeno je da je frustracija temeljnih psiholoških potreba djelomičan medijator između ovlaštenosti i izgaranja povezanog s poslom na nastavi u učionici i na nastupu te izgaranja povezanog s učenikom/studentom u dijadi i s učenikom/studentom i

kolegom u trijadi, jer je značajan medijator frustracija potrebe za autonomijom. U svim situacijama viša razina ovlaštenosti potiče veću frustraciju potrebe za autonomijom, ali to u različitim promatranim kontekstima vodi do različitih obrazaca izgaranja. Na nastavi u učionici i na nastupu to predviđa veće izgaranje povezano s poslom, dok u dijadi i trijadi predviđa manje izgaranje povezano s klijentom. Stoga je hipoteza 4.2. djelomično potvrđena. Točnije, djelomično je potvrđena u dijelu koji se odnosi na izgaranje povezano s poslom na nastavi u učionici i na nastupu, dok nije potvrđena u dijelu koji se odnosi na izgaranje povezano s učenikom/studentom u dijadi te s učenikom/studentom i kolegom u trijadi.

Čini se da na izgaranje korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista djeluje puno više čimbenika od onih proučavanih u ovom radu, te bi trebalo provesti dodatna istraživanja kako bi ih se pojasnilo. Budući da se promjene u hrvatskom obrazovnom sustavu sporo događaju, vjerojatno će umjetnički suradnici pijanisti trebati dugo čekati da se sustav prilagodi i počne podržavati njihovu autonomiju. Stoga je ohrabrujuće znati da nije pronađeno toliko izgaranje koliko bi se očekivalo s obzirom na opisanu situaciju u školama i akademijama, među kolegama i širom populacijom. Ohrabrujuć je i podatak da se frustracija autonomije u ovom istraživanju nije pokazala kao apsolutni prediktor izgaranja, odnosno da ona ne vodi nužno do većeg izgaranja. Naposljetku, što će biti najvažnije za umjetničke suradnike pijaniste, učenike i studente, ohrabrujuć je nalaz da čak i uz frustriranu autonomiju, pod određenim uvjetima, umjetnički suradnici pijanisti mogu uspješno obavljati svoj posao i manje izgarati. Ukratko, osviješteni odabir poziva, prihvatanje izazova posla te ljubav prema glazbi i zajedničkom muziciranju mogu im značajno pomoći u očuvanju od izgaranja i omogućiti uživanje u poslu i svakodnevnom učenju.

11. LITERATURA

- Adami, G. (1952). Accompanying – an art. *Music Journal*, 10(6), 27, 40–41.
- Adams, E. (2001). A proposed causal model of vocational teacher stress. *Journal of Vocational Education and Training*, 53(2), 223-246. <https://doi.org/10.1080/13636820100200153>
- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. U L. Berkowitz (Ur.), *Advances in Experimental Social Psychology* (str. 267-299). Academic Press.
- Adler, K. (1965). *The art of accompanying and coaching*. University of Minesota Press.
- Adie, J. W., Duda, J. L. i Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3). <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-008-9095-z>
- Adie, J. W., Duda, J. L. i Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51–59. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.07.008>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H. i Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>
- Ahmad, K. Z. B. (2011). Group size as a moderator of the effect of equity sensitivity on employee job satisfaction. *International Journal of Management*, 28(3), 716-729.
- Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku. (2020a). *Izvod iz studijskog programa Diplomski studij Pjevanje - smjer solistički* [Studijski program]. <https://rb.gy/2b1oha>
- Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku. (2020b). *Izvod iz studijskog programa Diplomski sveučilišni studij Tamburaško umijeće* [Studijski program]. <https://rb.gy/eqf4xb>
- Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku. (2020c). *Izvod iz studijskog programa Preddiplomski sveučilišni studij Pjevanje* [Studijski program]. <https://rb.gy/ooies9>

- Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku. (2021). *Izvod iz studijskog programa Preddiplomski sveučilišni studij Žičani instrumenti. Smjer B Tambure* [Studijski program]. <https://tinyurl.com/bdduh72t>
- Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku. (2023). *Izvod iz studijskog programa Sveučilišni prijediplomski studij Instrumentalni studiji* [Studijski program]. <https://t.ly/FzJii>
- Allen, R. S. i White, C. S. (2002). Equity sensitivity theory: A test of responses to two types of under-reward situations. *Journal of Managerial Issues*, 14(4), 435-451.
- Allen, R. S., Evans, W. R i White, C. S. (2011). Affective organizational commitment and organizational citizenship behavior: Examining the relationship through the lens of equity sensitivity. *Organization Management Journal*, 8(4), 218-228. <https://doi.org/10.1057/omj.2011.40>
- Al-Zawahreh, A. i Al-Madi, F. N. (2012). The Utility of Equity Theory in Enhancing Organizational Effectiveness. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 46, 158-170.
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J. i Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers—a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16(1), 823–834. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>
- Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen [AEC]. (2010). *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives. Polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training*. <https://rb.gy/q1pdv9>
- Baard, P. P., Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Babnik, K. (2024). Značilnosti dela in počutje korepetitorjev - rezultati pilotne raziskave. *VirKLA - Revija klavirskih pedagogov Slovenije*, 12, 82-89.
- Bach, N. (1929, 14. siječnja). *Spisak lica, koja se van muzičke škole bave davanjem pojedinačne muzičke nastave*. HR-DAKA-3 Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941. (Gradski glazbeni zavod, spis br. 2619-1929). Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska.

- Baker, D. (2006). *A resource manual for the collaborative pianist: Twenty class syllabi for teaching collaborative piano skills and an annotated bibliography* (Publication No. 3241248) [Doktorska disertacija, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. i Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory - General survey: An Internet study. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 15(3), 245–260. <https://doi.org/10.1080/1061580021000020716>
- Ballantyne, J. (2007). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: The impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education*, 25(3), 181–191. <https://doi.org/10.1177/0255761407083573>
- Ballantyne, J. i Retell, J. (2019). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255>
- Ban, B. (1996). *Glazbena škola Franje Kuhača - povijest i život. Uz proslavu 75. obljetnice osnutka i neprekidnog djelovanja Glazbene škole Franje Kuhača i 165. obljetnice glazbenog školstva u Osijeku*. Glazbena škola „Franjo Kuhač”.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. i Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75–102. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. i Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459–1503. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C. i Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Bénabou R. i Tirole, J. (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Review of Economic Studies*, 70(3), 489-520. <https://doi.org/10.1111/1467-937X.00253>

- Berklee College of Music. (n.d.). *Career communities. Vocal coach*. Pristupljeno 25. lipnja 2024., s <https://www.berklee.edu/careers/roles/vocal-coach#:~:text=Also%20>
- Bernhard, H. C. II. (2006). A survey of burnout among elementary and secondary school music teachers. *Research Perspectives in Music Education*, 10, 7-13.
- Bernhard, H. C. II. (2007). A survey of burnout among college music majors. *College Student Journal*, 41(2), 392-401.
- Bernhard, H. C. II. (2010). A survey of burnout among college music majors: A Replication. *Music Performance Research*, 3(1), 31.
- Bernhard, H. C. II. (2016). Investigating burnout among elementary and secondary school music educators: A replication. *Contributions to Music Education*, 41, 145-156.
- Bindel, J. (2013). *The collaborative pianist and body mapping: A guide to healthy body use for pianists and their musical partners* (Publication No. 3560028) [Doktorska disertacija, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Bing, M. N. i Burroughs, S. M. (2001). The predictive and interactive effects of equity sensitivity in teamwork-oriented organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 22(3), 271-290.
- Bing, M. N., Davison, H. K., Garner, B. L., Ammeter, A. P i Novicevic, M. M. (2009). Employee relations with their organization: The multidimensionality of equity sensitivity construct. *International Journal of Management*, 26(3), 436-488.
- Bogunović, B., Jovanović, O., Simić, N. i Mutavdžin, D. (2023). Self-determination theory perspective on motivation and solo performance among students in higher music education in Serbia. *Psiholgijske teme*, 32(1), 105-124. <https://doi.org/10.31820/pt.32.1.6>
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J. i Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Borritz, M., Christensen, K. B., Bültmann, U., Rugulies, R., Lund, T., Andersen, I., Villadsen, E., Diderichsen, F. i Kristensen, T. S. (2010). Impact of burnout and psychosocial work characteristics on future long-term sickness absence. Prospective results of the Danish PUMA Study among human service workers. *Journal of Occupational and*

- Environmental Medicine*, 52(10), 964–970. <https://doi.org/10.1097/jom.0b013e3181f12f95>
- Bos, C. V. i Pettis, A. (1949). *The well-tempered accompanist*. Bryn Mawr, Theodore Presser Company.
- Bourdage, J. S., Goupal, A., Neilson, T., Lukacik, E. R. (2018). Personality, equity sensitivity, and discretionary workplace behavior. *Personality and Individual Differences*, 120, 144-150. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.018>
- Bowerman, B. L. i O'Connell, R. T. (1990). *Linear statistical models: An applied approach* (Drugo izdanje). Duxbury Press.
- Bratić, M. (2024, 14. srpnja). *Profili, izazovi i pespektive „orkestra u jednoj osobi”*. *Korepetitori - u sjeni scene i sustava*. Internetski portal glazba.hr. <https://glazba.hr/citaj/price/korepetitori/>
- Britannica. (n.d.). Lied. U *Encyclopedia Britannica*, 28. studenog 2014. <https://www.britannica.com/art/lie>
- Brown, J. E. (2011). *Flow in collaborative music performance: An autoethnographic study of the phenomenon of flow for a piano accompanist* (Publication No. ccu_8736+SOURCE1+SOURCE1.4.pdf) [Doktorska disertacija, Central Queensland University]. aQUIRE.
- Buja, M. (2020, 26. veljače). *Invisible and visible. An interview with Roger Vignoles*. Interlude. Preuzeto 31. listopada 2021., s <https://tinyurl.com/d9c6hy8>
- Buljan Flander, G. i Hrpka, H. (2007). Stres nastavnika. U H. Vrgoč (Ur.), *Nasilje i nasilno ponašanje u školi/vrtiću / učeničkom domu* (str. 66-75). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bynum, L. A. i Davison, H. K. (2014). A comparison of faking on equity sensitivity measures using the overclaiming instrument. *Journal of Managerial Issues*, 26(4), 345.
- Bynum, L. A., Bentley, J. P, Holmes, E. R. i Bouldin, A. S. (2012). Organizational citizenship behaviors of Pharmacy faculty: Modeling influences of equity sensitivity, psychological contract breach, and professional identity. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 9(5), 99-111.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. U R. Vandenberghe i A. M. Huberman (Ur.),

Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice (str. 15-37). Cambridge College Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.003>

Cambridge Dictionary. (n.d.). Accompaniment. U *Cambridge Dictionary online*. Preuzeto 5. ožujka. 2021., s <https://tinyurl.com/mt3sda94>

Campbell, R., Soenens, B., Beyers, W. i Vansteenkiste, M. (2018). University students' sleep during an exam period: The role of basic psychological needs and stress. *Motivation and Emotion*, 42, 671-681. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9699-x>

Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A. i Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: Examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 25, 441-469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>

Çevik Kiliç, D. B. (2018). The relationship between the burnout levels of music teachers and their personalities. *International Education Studies*, 11(2), 38–54. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n2p38>

Chen, B., Van Assche, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B. i Beyers, W. (2015). Does psychological need satisfaction matter when environmental or financial safety are at risk? *Journal of Happiness Studies*, 16, 745-766. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9532-5>

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. i Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>

Clark, L. A., Foote, D. A., Clark, W. R. i Lewis, J. L. (2010). Equity sensitivity: A Triadic Measure and outcome/input perspectives. *Journal of Managerial Issues*, 22(3), 286–305.

Clark, W. R., Clark L. A., Foote, D. A. i Hanna, A. C. (2013). Time to regroup: Further validation of a fourth equity sensitivity dimension. *Journal of Managerial Issues*, 25(3), 241-263.

- Colquitt, J. A. i Zapata-Phelan, C. P. (2007). Trends in theory building and theory testing: A five-decade study of the Academy of Management Journal. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1281-1303.
- Colquitt, J. A, Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H i Ng., K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425-445.
- Conable, B. i Conable, W. (1995). *How to learn the Alexander Technique. A manual for students*. Andover Press.
- Condrea, S., Oprea, B. i Miulescu, A. (2021). Equity sensitivity and justice-related work outcomes: Incremental validity over Big five personality traits. *Psichologia Resurselor Umane*, 19(2), 90-99. <https://doi.org/10.24837/pru.v19i2.494>
- Cordes, C. i Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1993.9402210153>
- Cota, M. (2019). *Interpersonal aspects of musical collaboration for collaborative pianists* (Publication No. 27663397) [Doktorska disertacija, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Couperin, F. (1716). *L'art de toucher le clavecin*. Breitkopf & Härtel.
- Cranmer, P. (1970). *The Technique of Accompaniment*. Dennis Dobson.
- Cupido, C. A. i van Zyl, S. (2021). Advocating for the inclusion of operatic collaborative piano curricula in higher education: Informing curricula through lived experience. *South African Journal of Higher Education*, 35(4), 295-317. <https://doi.org/10.20853/35-4-4315>
- D'Amico A, Geraci A, Tarantino C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psychological Topics*, 29(1), 63-84. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.4>
- Dannenberg, R. B. i Raphael, C. (2006). Music score alignment and computer accompaniment. *Communications of the ACM*, 49(8), 38–43. <http://dx.doi.org/10.1145/1145287.1145311>

- Davison, H. K. i Bing, M. N. (2008). The multidimensionality of the equity sensitivity construct: Integrating separate benevolence and entitlement dimensions for enhanced construct measurement. *Journal of Managerial Issues*, 20(1), 131–150. <https://psycnet.apa.org/record/2008-03986-005>
- De Gieter, S., De Cooman, R., Hofmans, J., Pepermans, R. i Jegers, M. (2012). Pay level satisfaction and psychological reward satisfaction as mediators of the organizational justice-turnover intention relationship. *International Studies of Management & Organization*, 42(1), 50-67. <https://doi.org/10.2753/IMO0020-8825420103>
- De Jonge, J., Schaufeli, W. B. i Furda, J. (1995). Werkkenmerken: Psychologische arbeidsvitamines? [Job characteristics: Psychological work vitamins?]. *Gedrag en Organisatie*, 8(4), 231-248.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I. i Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.1.12>
- Doucet, N. (2020, 16. srpnja). *What am I?* Nathalie Doucet, your vocal coach. Preuzeto 27. listopada 2023., s <https://nathaliedoucet.live/2020/07/16/what-am-i/>
- Droogenbroeck, F. V., Spruyt, B. i Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2024a, 17. travnja). *Nastavnici i suradnici u nastavi na visokim učilištima u ak. g. 2023./2024. Priopćenje*. <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76967>
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2024b, 11. srpnja). *Osnovne škole, kraj šk. g. 2022./2023. i početak šk. g. 2023./2024. Priopćenje*. <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76961>
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2024c, 11. srpnja). *Srednje škole, kraj šk. g. 2022./2023. i početak šk. g. 2023./2024. Priopćenje*. <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76963>

- Estrin, E. (2010). It takes two. *The Strad*, 121(1439), 56-62. https://t.ly/hI_DY
- Evans, P. i Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095–1110. <https://doi.org/10.1177/0305735615610926>
- Evans, P. i Liu, M. Y. (2019). Psychological needs and motivational outcomes in a High School Orchestra Program. *Journal of Research in Music Education*, 67(1), 83–105. <https://doi.org/10.1177/0022429418812769>
- Evers, W., Brouwers, A. i Tomic, W. (2005). Does equity sensitivity moderate the relationship between self-efficacy beliefs and teacher burnout? *Representative Research in Social Psychology*, 28, 35-46.
- Fabian, D., Timmers, R. i Schubert, E. (Ur.). (2014). *Expressiveness in music performance: Empirical approaches across styles and cultures*. Oxford University Press.
- Fairman, R. (2015, 3. srpnja). The complex art of the accompanist. *Financial Times Limited, Life & Arts*. <https://n9.cl/ucdrn>
- Fang, S. (2019). The connotation of piano improvised accompaniment and the ability accomplishment of accompanist. U W. Zhao (Ur.), *1st Asia International Symposium on Arts, Literature, Language and Culture (AISALLC 2019)* (str. 64-68). Minjiang University, Macau, China.
- Farber, B. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 589-689. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5%3C589::AID-JCLP1%3E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5%3C589::AID-JCLP1%3E3.0.CO;2-S)
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G. i Dussault, M. (2012). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 22(2), 123-137. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161>
- Fernet, C., Trepanier, S. G., Austin, S. i Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>

- Fincher, A. (2020). *Creating a Collaborative Piano Graduate Degree Program: An administrative study* (Publication No. 27959941) [Doktorska disertacija, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Iezzi, D. F., Pepe A. i Albanese, O. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher group. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 22(4), 537–551. <https://doi.org/10.4473/TPM22.4.7>
- Flocco, C. (2021). *Il pianista accompagnatore. Una figura professionale complessa* [Znanstveni esej, izvod]. GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/1021436>
- Foley, C. (2005, 7. studenog). *What is Collaborative Piano?* Collaborative Piano Blog. <https://collaborativepiano.blogspot.com/2005/11/what-is-collaborative-piano.html>
- Foley, C. (2007, 1. travnja). *What collaborative piano is not.* Collaborative Piano Blog. <https://collaborativepiano.blogspot.com/2007/04/what-collaborative-piano-is-not.html>
- Fong, M. (1997). *Plays well with others: An annotated bibliography of materials about accompanying* (Publication No. 9803085) [Doktorska disertacija, University of Texas at Austin]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Foote, D. A. i Harmon, S. (2006). Measuring equity sensitivity. *Journal of Managerial Psychology*, 21(2), 90–108. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610650721>
- Foss, H. J. (1924). The art of accompanying songs. *Musical Times*, 65(981), 979-984.
- Freeman, J. W. (1987). Sharing the music. Interview with John Wustman. *Opera News*, 52(1), 16-18.
- Freer, E. G. i Evans, P. (2017). Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*, 46(6), 881–895. <https://doi.org/10.1177/0305735617731613>
- Freer, E. G. i Evans, P. (2019). Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions. *Psychology of Music*, 47(6), 781–799. <https://doi.org/10.1177/0305735619864634>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Friedman, I. A. (1991). High-and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1991.9941813>

- Frost, K. M. i Frost, C. J. (2000). Romanian and American life aspirations in relation to psychological well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(6), 726-752. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022100031006004>
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199–223. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1025007614869>
- Gagné, M. i Bhave, D. (2011). Autonomy in the workplace: An essential ingredient to employee engagement and well-being in every culture. U V. I. Chirkov, R. M. Ryan i K. M. Sheldon (Ur.), *Human Autonomy in Cross-Cultural Context: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being* (str. 163-187). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8_8
- Gagné, M., Senécal, C. B. i Koestner, R. (1997). Proximal job characteristics, feelings of empowerment, and intrinsic motivation: A multidimensional model. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(14), 1222–1240. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1997.tb01803.x>
- Gagné, M., Chemolli, E., Forest, J. i Koestner, R. (2008). A temporal analysis of the relation between organisational commitment and work motivation. *Psychologica Belgica*, 48(2-3), 219–241. <https://doi.org/10.5334/pb-48-2-3-219>
- Gee, S. (1883). The art of accompanying vocal music. *Musical Opinion and Music Trade Review*, 6(66), 234-235. <https://journalarchives.jisc.ac.uk/results?tab=title&jid=2527>
- Geringer, J. M. i Sasanfar, J. K. (2013). Listener perception of expressivity in collaborative performances containing expressive and unexpressive playing by the pianist. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 160-174. <https://doi.org/10.1177/0022429413485246>
- Gillen, P., Neill, R. D., Mallett, J., Moriarty, J., Manthorpe, J., Schroder, H., Currie, D., McGrory, S., Nicholl, P., Ravalier, J. i Mc Fadden, P. (2022). Wellbeing and coping of UK nurses, midwives and allied health professionals during COVID-19: A cross-sectional study. *PLoS ONE*, 17(9), 1-21. Article e0274036. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274036>
- Ginsborg, J., Chaffin, R., Demos, A. i Nicholson, G. (2013). Reconstructing Schoenberg: Rehearsing and performing together. U A. Williamon i W. Goebel (Ur.), *Proceedings of*

- the International Symposium on Performance Science* (str. 87-87). Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen.
- Glazbena škola Karlovac (2007, 23. kolovoza). *Osobni dosje djelatnika* (Molba). Glazbena škola Karlovac.
- Glibušić, Z. (2018). *Uloga klavirskoga suradnika u radu s pjevačkim zborom* [Magistarska disertacija, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku]. Dabar, Digitalni repozitorij Umjetničke akademije u Osijeku.
- Golubić, D. (2024). *Korepeticija kao pedagoška aktivnost u glazbeno-obrazovnom sustavu* [Neobjavljena diplomatska disertacija, Sveučilište Sjever].
- Gradski glazbeni zavod u Karlovcu. (1937). *Izvještaj Gradskog glazbenog zavoda u Karlovcu za škol. god. 1936 - 37., Javna učenička produkcija* (str. 11) [knjižica, Tisak Nove štamparije Đ. Šaban, Karlovac]. HR-DAKA-3 Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941. (Gradski glazbeni zavod, spis br. 9144-1937). Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska.
- Grayson, J. L. i Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Greenberg, J. i Ornstein, S. (1983). High status job title as compensation for underpayment: A test of equity theory. *Journal of Applied Psychology*, 68(2), 285-297. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.2.285>
- Gumm, A. i McLain, B. P. (2013, 26. rujna). *An investigation of relationships between music teacher burnout and music teaching style* [Poster prezentacija na konferenciji]. Symposium on Music Teacher Education, Greensboro, NC, United States.
- Gunders, G. (2018). *What is pianistic collaboration, and how do collaborating musicians perceive it?* [Magistarska disertacija, University of Western Australia]. UWA Profiles and Research Repository.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. i Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. i Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (Peto izdanje). Prentice Hall.
- Hal Leonard (n.d.). *Hal Leonard corporate history*. <https://www.halleonard.com>
- Hamann, D. L. (1990). Burnout: How to spot it, how to avoid it. *Music Educators Journal*, 77(2), 30-33. <https://doi.org/10.2307/3397813>
- Hamann, D. L. i Banister, S. (1991). Factors contributing to high school band students' ratings at solo and ensemble festival. *Contributions to Music Education*, 18, 57-65.
- Hamann, D. L. i Gordon, D. G. (2000). Bournout: An occupational hazard. *Music Educators Journal*, 87(3), 34-39. <https://doi.org/10.2307/3399661>
- Hamann D. L., Daugherty E. i Mills C. R. (1987). An investigation of burnout assessment and potential job related variables among public school music educators. *Psychology of Music*, 15(2), 128–140. <https://doi.org/10.1177/0305735687152002>
- Hanson, J. (2021). Research to resource: Confronting and overcoming music teacher burnout. *Update: Applications of Research in Music Education*, 40(1), 5-9. <https://doi.org/10.1177/87551233211019999>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. <http://dx.doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (Methodology in the Social Sciences) (2nd ed.). Guilford Press.
- Hedden, D. G. (2005). A study of stress and its manifestations among music educators. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 166, 57–67.
- Heinemann, L. V. i Heinemann, T. (2017). Burnout research: Emergence and scientific investigation of a contested diagnosis. *Sage Open*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017697154>
- Henning, M. A. (2023). *Encouraging equal musical collaboration: A guide for collaborative pianists in facilitating effective rehearsals* (Publication No. 5060) [Magistarska disertacija, University of North Dakota]. UND Scholarly Commons Theses and Dissertations.

- Herrera, D., Matos, L., Gargurevich, R., Lira B. i Valenzuela, R. (2021). Context matters: Teaching styles and basic psychological needs predicting flourishing and perfectionism in university music students. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623312>
- Heston M. L., Dedrick C., Raschke D. i Whitehead J. (1996). Job satisfaction and stress among band directors. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 319–327. <https://doi.org/10.2307/3345444>
- Hetrich, I. (1989). *Srdačno vaši - Mladen Raukar* [Televizijska emisija]. Radiotelevizija Zagreb. <https://www.youtube.com/watch?v=Ph2-8E6VnYI>
- Hildebrandt, H., Nübling, M. i Candia, V. (2012). Increment of fatigue, depression, and stage fright during the first year of high-level education in music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 27(1), 43.
- Hindemith, P. (1939). *Sonata za trubu i klavir, op. 137* [Note]. Schott.
- Hoblit, H. A. (1963). The art of accompanying. *Music Educators Journal*, 50(1), 139-139. <https://doi.org/10.2307/3390004>
- Hodge, K., Lonsdale, C. i Ng, J. Y. Y. (2008). Burnout in elite rugby: Relationships with basic psychological needs fulfillment. *Journal of Sports Sciences*, 26(8), 835-844. <http://dx.doi.org/10.1080/02640410701784525>
- Hofmans, J. (2012). Individual differences in equity models. *Psicológica*, 33(1), 473–482.
- Hong, H. J., Wilkinson, G. i Rocha, C. M. (2023). The relationship between basic needs satisfaction, self-determined motivation, and burnout in Korean esports players. *Journal of Gambling Studies*, 39(1), 323-338. <https://doi.org/10.1007/s10899-022-10132-8>
- Horbec, I. i Švoger, V. (2010). Školstvo kao politicum: Opći školski red iz 1774. *Anali za povijest odgoja*, 9, 5-47.
- Horowitz, J. (1976). The (less) well-tempered accompanists. *Music Journal*, 34(9)55, 20-22.
- Hrvatska enciklopedija. (n.d.-a). Korepetitor. U *Hrvatskoj enciklopediji, mrežno izdanje*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. - 2024. <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=33173>

- Hrvatska enciklopedija. (n.d.-b). Lajtmotiv. U *Hrvatskoj enciklopediji, mrežno izdanje*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013-2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/35162>
- Hrvatska enciklopedija (n.d.-c). Pravednost. U *Hrvatskoj enciklopediji, mrežno izdanje*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. - 2024. <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=49989>
- Hrvatski glazbeni zavod. (n.d.). *Povijest Zavoda*. <https://www.hgz.hr>
- Hrvatski jezični portal. (n.d.). Korepeticija. U *Hrvatski jezični portal*, Znanje d.o.o. <https://tinyurl.com/ha7rw668>
- Huseman, R. C. i Hatfield, J. D. (1990). Equity Theory and the managerial matrix. *Training and development journal*, 44(4), 98-103.
- Huseman, R. C., Hatfield, J. D. i Miles, E. W. (1985). Test for individual perceptions of job equity: Some preliminary findings. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3), 1055–1064. <https://doi.org/10.2466/pms.1985.61.3f.1055>
- Huseman, R. C., Hatfield, J. D. i Miles, E. W. (1987). A new perspective on Equity theory: The equity sensitivity construct. *The Academy of Management Review*, 12(2), 222-234. <https://doi.org/10.2307/258531>
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. i Kim, A. (2009). Can Self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *American Psychological Association*, 101(3), 644–661. <https://doi.org/10.1037/a0014241>
- Jeon, G. (2011). *Equity sensitivity versus equity preference: Validating a new viewpoint on equity sensitivity* [Magistarska disertacija, University of Illinois at Urbana-Champaign]. Graduate Dissertations and Thesis at Illinois.
- Jerrim, J. i Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103395>
- Jordan Salingun, M. J. (2014). *Being a good piano accompanist: Issues and challenges* (Publication No. 27630) [Magistarska disertacija, Universiti Teknologi MARA]. Universiti Teknologi MARA Institutional Repository.

- Jordanous, A. i Smaill, A. (2009). Investigating the role of score following in automatic musical accompaniment. *Journal of New Music Research*, 38(2), 197–209. <http://dx.doi.org/10.1080/09298210903180245>
- Jorgensen, E. R. (2010). School music education and change. *Music Educators Journal*, 96(4), 21–27. <https://doi.org/10.1177/0027432110369779>
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M. i Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27(6), 793–807. <https://doi.org/10.1002/job.397>
- Kandell, L. (1983, 10. srpnja). Those 'indispensable presences' who prefer to be called pianists. *The New York Times, Section 2*, 21. <https://n9.cl/d8wzy>
- Kang, S i Yoo, H. (2019). Music teachers' psychological needs and work engagement as predictors of their well-being. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 221, 58-71. <http://dx.doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.221.0058>
- Kasser, T. i Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410–422. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>
- Kasser, V. G. i Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 935–954. <https://doi.org/10.1111/J.1559-1816.1999.TB00133.X>
- Katz, M. (2009). *The complete collaborator: The pianist as partner*. Oxford University Press.
- Kermavnar, T., Avsec, A., Huang, S. i Desmet, P. M. A. (2024). Assessing basic/fundamental psychological need fulfillment: Systematic mapping and review of existing scales to foster cumulative science. *Frontiers in Psychology*, 15, Pubmed ID: 39403240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1427478>
- Kertz-Welzel, A. (2009). Philosophy of music education and the burnout syndrome: Female viewpoints on a male school world. *Philosophy of Music Education Review*, 17(2), 144-161. <https://doi.org/10.2979/pme.2009.17.2.144>
- Kickul, J. R. i Lester, S. W. (2001). Broken promises: Equity sensitivity as a moderator between psychological contract breach and employee attitudes and behavior. *Journal*

- of Business and Psychology*, 16(2), 191–217. <https://doi.org/10.1023/A:1011105132252>
- Kiik-Salupere V. i Ross, J. (2011). Tripartite unity: What students expect from their teacher and accompanist during individual singing lessons. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 15(65/60) (4), 404–421. <http://dx.doi.org/10.3176/tr.2011.4.05>
- King, E. i Roussou, E. (2017). The empathic nature of the piano accompanist. U E. King i C. Waddington (Ur.), *Music and Empathy* (str. 267–281). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315596587>
- King, W. C. i Miles, E. W. (1994). The measurement of equity sensitivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(2), 133–142. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1994.tb00556.x>
- King, W. C., Miles, E. W. i Day, D. D. (1993). A test and refinement of the Equity sensitivity construct. *Journal of Organizational Behavior*, 14(4), 301–317. doi.org/10.1002/job.4030140403
- Kirchmayer Bilić, E. (2021). Povijest korepeticije na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu: umjetnički suradnici pijanisti na Muzičkoj akademiji. *Tonovi*, 78, 36(2), 35–60.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342–350. <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>
- Klassen, R. M., Perry, N. E. i Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. i Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 127–151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Kokotsaki, D. (2007). Understanding the ensemble pianist: A theoretical framework. *Psychology of Music*, 35(4), 641–668. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735607077835>

- Koludrović, M. i Rajić, V. (2021). Razvoj i uloga školskog kurikulumu u Republici Hrvatskoj: povijesno-komparativna analiza. *Metodički ogledi*, 29(2), 11–36. <https://doi.org/10.21464/mo.28.2.13>
- Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22(2), 235-249.
- Konjetic, L. (2022). *Usporedba sagorijevanja (burnout) kod studenata glazbe i profesionalnih glazbenika u Hrvatskoj* [Magistarska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija]. Dabar, Digitalni repozitorij Muzičke akademije u Zagrebu.
- Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U. i Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34(1), 5-26. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735606059102>
- Kovjanic, S., Schuh, S. C. i Jonas, K. (2013). Transformational leadership and performance: An experimental investigation of the mediating effects of basic needs satisfaction and work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(4), 543–555. <https://doi.org/10.1111/joop.12022>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. i Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Kubota, Y. (2009). The nature of professional accompanists and their roles: Performing with musical excellence and enjoying communicative interaction. U A. Williamon, S. Pretty i R. Buck (Ur.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (str. 309-314). Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
- Kuebel, C. (2019). Health and wellness for in-service and future music teachers: Developing a self-care plan. *Music Educators Journal*, 105(4), 52-58. <https://doi.org/10.1177/0027432119846950>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

- Kyriacou C. (2015). Teacher stress and burnout: Methodological perspectives. U J. D. Wright (Ur.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Drugo izdanje) (str. 72–74). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92087-7>
- Lee, J., Lim, N., Yang, E. i Lee, S. M. (2011). Antecedents and consequences of three dimensions of burnout in psychotherapists: A meta-analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(3), 252–258. <https://doi.org/10.1037/a0023319>
- Lee, K. (2016). *Developing the skills necessary to become an effective collaborative choral pianist* [Doktorska disertacija, Texas Tech University]. Texas Tech University Electronic Theses and Dissertations.
- Lee, P. S. (2009). *The collaborative pianist: Balancing roles in partnership* (Publication No. 3415684) [Doktorska disertacija, New England Conservatory of Music]. ProQuest Dissertations and Thesis.
- Lee, S. H. i McNaughtan, J. (2017). Music faculty at work in the academy: Job crafting. *College Music Symposium*, 57. <https://doi.org/10.18177/sym.2017.57.sr.11364>
- Lehmann, A. C. i Ericsson, K. A. (1993). Sight-reading ability of expert pianists in the context of piano accompanying. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 12(2), 182–195. <http://dx.doi.org/10.1037/h0094108>
- Lehmann, A. C. i Ericsson, K. A. (1996). Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology*, 15(1–2), 1–29. <http://dx.doi.org/10.1037/h0094082>
- Lehmann, A. C. i McArthur, V. (2002). Sight-reading. U R. Parncutt i G. E. McPherson (Ur.), *The science and psychology of musical performance: Creative strategies for music teaching and learning* (str. 135–150). Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.001.0001>
- Leiter, M. P. i Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress, and Coping*, 7(4), 357–373. <https://doi.org/10.1080/10615809408249357>
- Levin, B. (1961). *Gerald Moore - In conversation with Bernard Levin* [Radijska emisija]. BBC Radio.

- Liguori, E. W., Taylor, S. G., Choi, S., Kluemper, D. H. i Sauley, K. S. (2011). Testing measures of Equity sensitivity for resistance to response distortion. *Journal of Managerial Issues*, 23(1), 46-61.
- Lindo, A. H. (1916). *The art of accompanying*. G. Schirmer.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. i Thornberg, R. (2020). Talk of teacher burnout among student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1266-1278. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1816576>
- Lippmann, J. C. (1979). *A program in piano accompanying at the Ohio state university: a feasibility study* (Publication No. 7915999) [Doktorska disertacija, Ohio State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Lisboa, T., Chaffin, R., Demos, A. i Gerling, C. (2013). Flexibility in the use of shared and individual performance cues in duo performance. U A. Williamon i W. Goebel (Ur.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (str. 465-470). Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. <https://t.ly/c2Z7W>
- Longo, Y., Alcaraz-Ibáñez, M. i Sicilia, A. (2018). Evidence supporting need satisfaction and frustration as two distinguishable constructs. *Psicothema*, 30(1), 74–81. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.367>
- Longo, Y., Gunz, A., Curtis, G. J. i Farsides, T. (2016). Measuring need satisfaction and frustration in educational and work contexts: The Need Satisfaction and Frustration Scale (NSFS). *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17(1), 295–317. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9595-3>
- Lonsdale, C., Hodge, K. i Rose, E. (2009). Athlete burnout in elite sport: A self-determination perspective. *Journal of Sports Sciences*, 27(8), 785-795.
- Ljubin Golub, T. i Rijavec, M. (2019). Academic flow and burnout in college students: An eight-month longitudinal study. U P. Besedová, N. Heinrichová i J. Ondráková (Ur.), *ICEEPSY 2019: Education and Educational Psychology* (str. 16-27). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.2>
- Ljubin Golub, T., Rijavec, M. i Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychological studies*, 65(2), 145-156.

- Malach-Pines, A. (2005). The Burnout Measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.1.78>
- Mamić, N. (2024). Značaj i kompetencije umjetničkog suradnika [Neobjavljena magistarska disertacija]. Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija.
- Mann-Polk, S. (1984). *The D.M. / D.M.A. Degree in piano accompanying and emsemble performance* (Publication No. 8518569) [Doktorska disertacija, Northwestern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Maras, A. (2024). *Značaj socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva kao prediktora kvalitete školskoga života adolescenata* [Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu]. Dabar, Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. i Jackson, S. E (1981a). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. i Jackson, S. E. (1981b). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. i Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (Drugo izdanje). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. i Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory – Educators survey (MBI-ES). U C. Maslach, S. E. Jackson i M. P. Leiter (Ur.), *Maslach Burnout Inventory manual* (Treće izdanje). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B. i Schwab, R. L (2017). *Maslach Burnout Inventory manual* (Četvrto izdanje). Mind Garden.
- Matijević, B. (2024, 4. veljače). Stogodišnjica rođenja znamenitog i omiljenog hrvatskog pijanista, glazbenog pedagoga, televizijskog redatelja i urednika, glumca te vrsnog prevoditelja Mladena Raukara. *Večernji list - Hrvatska*, 40-42. Article ID: 20866749.
- Maunz, L. A. i Glaser, J. (2024). Longitudinal dynamics of psychological need satisfaction, meaning in work, and burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 150, Article e103971. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2024.103971>
- McPherson, G. E. (2009). Playing together in ways that cater for and fulfill student musicians' psychological needs. U A. Williamon, S. Pretty i R. Buck (Ur.), *Proceedings of the*

- International Symposium on Performance Science 2009* (str. 475-480). Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
- Melck, M. (2019). *An exploration of the influences of répétiteur work on solo pianism: A practice-led study*. (Publication No. S2019) [Magistarska disertacija, University of Pretoria]. UPSpace Theses and Dissertations (University of Pretoria).
- Mičija Palić, M. (2013a, 5. - 7. prosinca). *Uloga umjetničkog suradnika - pijanista u oblikovanju cjelokupne pjevačke osobnosti* [Izlaganje na konferenciji]. Istraživanja govora - Osmi znanstveni skup s međunarodnim sudjelovanjem, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska.
- Mičija Palić, M. (2013b). Važnost i problematika korepeticije i komorne glazbe u nastavnoj praksi glazbenih škola. U S. Vidulin Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3* (str. 497-509). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula, Republika Hrvatska.
- Mičija Palić, M. (2016). Suvremeni izazovi umjetničkog suradnika-pijanista u svjetlu suradnje sa solo pjevačima. U V. Balić i D. Radica (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4 / Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 4* (str. 205-212). Sveučilište u Splitu, Split, Republika Hrvatska.
- Miles, E. W., Hatfield, J. D. i Huseman, R. C. (1989). The Equity sensitivity construct: Potential implications for worker performance. *Journal of Management*, 15(4), 581-588. <https://doi.org/10.1177/014920638901500407>
- Miles, E. W., Hatfield, J. D i Huseman, R. C. (1994). Equity sensitivity and outcome importance: Summary. *Journal of Organizational Behavior*, 15(7), 585-596. <https://doi.org/10.1002/JOB.4030150704>
- Milfont T., Denny S, Ameratunga S., Robinson E. i Merry S. (2007). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research*, 89(1), 169-177. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-007-9229-9>
- Miller, B. K. (2009). Confirmatory factor analysis of the Equity Preference Questionnaire. *Journal of Managerial Psychology*, 24, 328-347. <https://doi.org/10.1108/02683940910952714>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2006). *Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole. Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu*

školu. Nastavni plan i program za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije. NN 102/2006-2320. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2320.html

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2008). *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole. Nastavni plan i program za srednju glazbenu školu. Nastavni plan i program Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu.* <https://t.ly/FYe1x>

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017a). *Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje. Prijedlog nakon javne rasprave.* <https://t.ly/9mOIq>

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017b). *Odluka o dopuni Odluke o donošenju Nastavnog plana i programa za srednje glazbene škole, Nastavnog plana i programa funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednje škole, Nastavnog plana i programa za klasični balet i narodne plesove za srednje škole i Nastavnog plana i programa za zanimanje Scenski plesač. Nastavni planovi i programi za pripremne razrede za srednju glazbenu školu za predmete: flauta, oboa, harfa i udaraljke.* NN 121/2017-2769. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_12_121_2769.html

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018a). *Odluka o dopuni Odluke o nastavnim planovima i programima za osnovne glazbene i osnovne plesne škole. Nastavni plan i program Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za osnovnu školu.* NN 18/2018-382. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_02_18_382.html

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018b). *Odluka o dopuni i izmjeni Odluke o donošenju Nastavnog plana i programa za srednje glazbene škole, Nastavnog plana i programa funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednje škole, Nastavnog plana i programa za klasični balet i narodne plesove za srednje škole i Nastavnog plana i programa za zanimanje Scenski plesač. Nastavni plan i program funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu.* NN 18/2018-383. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_02_18_383.html

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima.* NN 68/2019. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2020). Pravilnik o izmjenama Pravilnika o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima. NN 60/2020. <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=44692>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima. NN 32/2021. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_03_32_679.html
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. (n.d.). Školski e-Rudnik. Preuzeto 20. travnja 2024., s <https://rb.gy/rnth5m>
- Molchanova, T. O. (2013). Systematic mechanism of the Creative laboratory for piano accompanist and soloist. *Academic Bulletin of Donbas*, 4(24). Article UDC 78.421. <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN24/english.html>
- Montenegro, G. F. C. (2016, 25-29 srpnja). „*Besides playing, we have to teach!*”: *The pedagogical dimensions in the actuation of the collaborative pianist at a specialized music school* [Izlaganje na konferenciji]. International Society for Music Education, 32nd ISME World Conference on Music Education, Glasgow, Scotland. <https://tinyurl.com/4yyxckwj>
- Moore, G. (1955). *The unashamed accompanist* [Album]. Angel Records, Electric & Musical Industries (U.S.) Ltd.
- Moore, G. (1956). *The unashamed accompanist*. MacMillan.
- Moore, G. (1962). *Am i too loud? Memoirs of an accompanist*. Hamish Hamilton.
- Morgenroth, D. J. (2015). *Collaborative crossover: Identifying classical vocal collaborative piano practices in jazz vocal accompanying* (Publication No. 10034354) [Doktorska disertacija, University of North Texas]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Mravunac Fabijanić, L. (2021). Qualitative content analysis – Piano accompanists’ and collaborative pianists’ competencies. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 17(34), 29-46. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.17\(34\)29-46](https://doi.org/10.26493/2712-3987.17(34)29-46)
- Mravunac Fabijanić, L. (2024a). Measuring Collaborative Pianists’ Competencies. U A. Butković i S. Kiš Žuvela (Ur.). *3rd International Conference Psychology and Music - Interdisciplinary Encounters, Book of Abstracts* (str. 120-121). University of Zagreb,

Academy of Music - Faculty of Humanity and Social Sciences, Zagreb, Republika Hrvatska.

Mravunac Fabijanić, L. (2024b, 31. siječnja). *Tko to tamo svira klavir?* [Izlaganje na stručnom skupu]. Agencija za odgoj i obrazovanje, 2. Stručni skup međužupanijskog stručnog vijeća učitelja i nastavnika klavira županija Osječko-baranjske, Brodsko-posavske, Požeško-slavonske, Virovitičko-podravске, Požeško-slavonske, Virovitičko-podravске i Vukovarsko-srijemske u školskoj godini 2023./2024, Osijek, Glazbena škola Franje Kuhača.

Munich Business School. (n.d.). *Business studies dictionary, Fluctuation*. <https://www.munich-business-school.de/en/l/business-studies-dictionary/fluctuation>

Murtaza, G. (2017). *Unfairness and stress at work: An examination of two competing approaches – organizational justice and effort reward imbalance* (Br. 2017AIXM0066) [Doktorska disertacija, Aix-Marseille Université]. Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (ABES), theses.fr.

Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu. (2020a). *Studiji. Pjevanje. Opis izmjena i dopuna preddiplomskih, diplomskih i integriranih preddiplomskih i diplomskih studijskih programa. Pjevanje-izmjene-2020* [Studijski program]. <https://tinyurl.com/48tft56p>

Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu. (2020b). *Studiji. Studij za instrumentaliste. Opis izmjena i dopuna preddiplomskih, diplomskih i integriranih preddiplomskih i diplomskih studijskih programa. Instrumentalisti-izmjene-2020* [Studijski program]. <https://tinyurl.com/3ey6y9yk>

Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu. (n.d.-a). *Studiji i studenti, Integrirani sveučilišni studij pjevanje*. Preuzeto 30. listopada 2023., s <https://tinyurl.com/35wckymb>

Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu. (n.d.-b). *Studiji i studenti, Integrirani sveučilišni studij za instrumentaliste*. Preuzeto 30. listopada 2023., s <https://tinyurl.com/46wrp9a9>

Muzička akademija u Puli. (n.d.-a). *Studijski programi. Diplomski sveučilišni studij Klavir* [Studijski program]. <https://tinyurl.com/4n6tw8vr>

Muzička akademija u Puli. (n.d.-b). *Studijski programi. Diplomski sveučilišni studij Solo pjevanje* [Studijski program]. <https://tinyurl.com/3uyj6ybc>

Muzička akademija u Puli. (n.d.-c). *Studijski programi. Prijediplomski sveučilišni studij Solo pjevanje* [Studijski program]. <https://tinyurl.com/yvk3kuvv>

- Nadilla, I., Juliardi, D. i Syariati, D. (2021). The effects of machiavellian, equity sensitivity, and ethical sensitivity on the accounting students' ethical perceptions in perceiving the accountants' ethics. *Proceedings of the 7th Regional Accounting Conference (KRA 2020), Jurnal Ekonomi, Bisnis dan Pendidikan*, 1(4), 394-404. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210416.037>
- Newton, I. (1966). *At the piano - The world of an accompanist*. Hamish Hamilton.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Olčar, D. (2015). *Životni ciljevi i dobrobit učitelja: posredujuća uloga temeljnih psiholoških potreba i zanesenosti* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Olčar, D., Rijavec, M. i Rogošić, S. (2023). Životni ciljevi i izgaranje kod hrvatskih osnovnoškolskih učitelja: posrednička uloga osnovnih psiholoških potreba i zanesenosti na poslu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 30(2), 91-111. <https://doi.org/10.21464/mo.30.2.7>
- Oren, L. i Littman-Ovadia, H. (2013). Does equity sensitivity moderate the relationship between effort–reward imbalance and burnout? *Anxiety, Stress & Coping*, 26(6), 643-658. <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.753060>
- Ouren, R. W. (1997). *The influence of the VIVACE accompaniment technology on selected middle school instrumental students* (Publication No. 9738468) [Doktorska disertacija, University of Minnesota]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Padworski, K. T. (n.d.). *Accompanist... or collaborative pianist?* Kevin T. Padworski. <https://kevinpadworski.com/2015/07/23/accompanist-or-collaborative-pianist/>
- Patrick, S. L. i Jackson, J. J. (1991). Further examination of the equity sensitivity construct. *Perceptual and Motor Skills*, 73(3), 1091-1106.
- Payne, P. D., Lewis, W. i McCaskill, F. (2020). Looking within: An investigation of music education majors and mental health. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), <https://doi.org/10.1177/1057083720927748>

- Phifer, W. G. (2018). *The complex effects of equity sensitivity on job commitment and satisfaction: A pilot study*. [Magistarska disertacija, University of Tennessee at Chattanooga]. Master Theses and Doctoral Dissertations, UTC Scholar.
- Pines, A. i Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Pines, A., Aronson, E. i Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Free Press.
- Poljak, S. (2019). Sadržaj i ciljevi kolegija Klavirski praktikum na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. *Tonovi*, 72(34(1)), 16-23.
- Popović, A. (2022). Recital talentirane Noami Konforte oduševio publiku. *Glas Slavonije*, 32135(102), 23-23. <https://www.pressreader.com/croatia/glas-slavonije-9yvl/20221115/283394835815218>
- Pow, L. B. (2016). „More than the mere notes”: *Incorporating analytical skills into the collaborative pianist's process in learning, rehearsing, and performing repertoire* (Publication No. 10154841) [Doktorska disertacija, University of Miami]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Price, D. N. (2005). *Accompanying skills for pianists* (Drugo izdanje). Culver Crest Publications.
- Pritchard, R. D. (1969). Equity theory: A review and critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 176-211. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90005-1)
- Proleksis enciklopedija. (n.d.). Komorna glazba. U *Proleksis enciklopediji online*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 24. siječnja 2017. <https://proleksis.lzmk.hr/31968/>
- Prosvjetni inspektor. (1928, 28. prosinca). *Gradskom poglavarstvu u Karlovcu*. HR-DAKA-3 Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941. (Gradski glazbeni zavod, spis br. 2619-1929). Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska.
- Prottas, D. J. i Thompson, C. A. (2006). Stress, satisfaction, and the work-family interface: A comparison of self-employed business owners, independents, and organizational employees. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(4), 366–378. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.11.4.366>
- Protulipac, A., Stevanović, S., Mutavdžin, D. i Bogunović, B. (2023). Basic psychological needs, motivational regulation styles, and success in high-school music students. U B.

- Bogunović, S. Nikolić i D. Mutavdžin (Ur.), *Proceedings of the Second International Conference Psychology and Music - Interdisciplinary Encounters (PAM-IE Belgrade 2022)* (str. 112-121). Faculty of Music, University of Arts in Belgrade. <https://tinyurl.com/ycxmd6ch>
- Quested, E. i Duda, J. L. (2010a). Antecedents of burnout among elite dancers: A longitudinal test of basic needs theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 159-167. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.09.003>
- Quested, E. i Duda, J. L. (2010b). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(1), 39-60. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.32.1.39>
- Ramírez Amaja, J. E., Vallejo López, A. B. (2022). Síndrome de burnout en docentes universitarios. (2022). *Journal Scientific Investigar*, 6(2), 635-652.
- Rankin, E. F. i Rankin, C. M. (1969). The role of the accompanist. *Music Journal*, 27(1) 52, 71-72.
- Raphael, C. (2001). A probabilistic expert system for automatic musical accompaniment. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 10(3), 487–512.
- Rhee, H. (2012). *The art of instrumental accompanying: A practical guide for the collaborative pianist*. Carl Fischer.
- Rich, C. (2002). *A manual for the vocal accompanist* (Publication No. 3053548) [Doktorska disertacija, University of Washington]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Rijavec, M., Brdar, I. i Miljković, D. (2011). Životne aspiracije i dobrobit: odnos ekstrinzičnih i intrinzičnih ciljeva. *Društvena istraživanja*, 20(3(113)), 693-710. <https://doi.org/10.5559/di.20.3.05>
- Robinson, J. (2020). A national snapshot of early-career secondary school music teachers: Engagement, obstacles and support. *Australian Journal of Music Education*, 53(2), 50-56.
- Rocha, F. L. R., de Jesus, L. C., Marziale, M. H. P., Henriques, S. H., Marôco, J. i Campos, J. A. D. B. (2020). Burnout syndrome in university professors and academic staff members: Psychometric properties of the Copenhagen Burnout Inventory – Brazilian version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33(11), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00151-y>

- Roche, M. i Haar, J. M. (2013). Leaders life aspirations and job burnout: A Self-determination theory approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(6), 515–531. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2011-0103>
- Rose, E. L. (1981). *Competencies in piano accompanying* (Publication No. 8128290) [Doktorska disertacija, University of North Texas]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Rosser, A. (2005, 1–17 rujna). *The role of the piano accompanist when performing with a soloist* [Izlaganje na konferenciji]. International conference Practical, Psychological, Philosophical and Educational Issues in Musical Performance, Escola Superior de Educação, Porto, Portugal. <https://tinyurl.com/8phs89r4>
- Roussou, E. N. (2017). *Exploring the piano accompanist in western duo music ensembles: Towards a conceptual framework of professional piano accompaniment practice* (Publication No. 13911080) [Doktorska disertacija, University of Hull]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Saad, M. (2019). Workplace gender discrimination and job performance in Egypt: The moderating role of equity sensitivity. *American Journal of Applied Psychology*, 7(1), 11-19.
- Sabljar, M. (2019). *Procjene nastavnika glasovira o kompetencijama potrebnima za poučavanje sviranja glasovira u glazbenim školama* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Sadoughi, M. i Markoubi, A. (2018). The relationship between basic psychological needs and academic burnout in medical students. *Strides in Development of Medical Education*, 15(1): e60239. <https://doi.org/10.5812/sdme.60239>
- Salo, K. (1995). Teacher stress and coping over an autumn term in Finland. *Work & Stress*, 9(1), 55–66. <https://doi.org/10.1080/02678379508251585>

- Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., Gonzáles, A. D., Gabani, F. L i Andrade, S. M. D. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLoS One*, 12(10), e0185781. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>
- Sanders, S. (1984). Secrets of a musical ‘collaborator’. *Keyboard Classics & Piano Stylist*, 4(2), 5-8.
- Sari Dewi, M., Sari Dewi K. T. i Ferayani, M. D. (2021). Assessing the ethical behavior of accounting accounts through the application of the Tri Kaya Parisudha philosophy on equity sensitivity and ethical sensitivity. *International Journal of Social Science and Business*, 5(3), 361-366. <https://doi.org/10.23887/ijssb.v5i3.38070>
- Sasanfar, J. K. (2012). *Influence of aural and visual expressivity of the accompanist on audience perception of expressivity in collaborative performances of a soloist and pianist* (Publication No. 3539619) [Doktorska disertacija, Florida State University, College of Music]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Sauley, K. S. i Bedeian, A. G. (2000). Equity sensitivity: Construction of a measure and examination of its psychometric properties. *Journal of Menagement*, 26(5), 885-910. . <https://doi.org/10.1177/014920630002600507>
- Savella, T. (2023). *Cello-piano duos: Analytical, practical and rehearsal strategies for the collaborative pianist* (Publication No. 30247146) [Doktorska disertacija, University of Toronto (Canada)]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Savez muzičara u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca. (1929, 5. veljače). *Gospodin Veliki župan Zagrebačke oblasti u Zagrebu*. HR-DAKA-3 Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941. (Gradski glazbeni zavod, spis br. 4292-1929). Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska.
- Schaufeli, W. B. (2006). The balance of give and take: Toward a social exchange model of burnout. *Revue Internationale de psychologie sociale*, 19(1), 75-119.
- Schaufeli, W. B. (2018). Burnout: Feiten en fictie [Burnout: Facts and fiction]. *De Psycholoog*, 53(9), 10-20.
- Schaufeli, W. B. (2021). The burnout enigma solved? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(3), 169–170. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3950>

- Schaufeli, W. B. i Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice*. Taylor and Francis.
- Schaufeli, W. B. i Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16(5), 501-510. <https://doi.org/10.1080/08870440108405523>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. i Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory - General survey (MBI-GS). U C. Maslach, S. E. Jackson i M. P. Leiter (Ur.), *Maslach Burnout Inventory manual* (Treće izdanje) (str. 19-26). Consulting Psychologists Press.
- Scheib, J. W. (2004). Why band directors leave: From the mouths of maestros. *Music Educators Journal*, 91(1), 53-57. <https://doi.org/10.2307/3400106>
- Schoemann, A. M., Boulton, A. J. i Short, S. D. (2017). Determining power and sample size for simple and complex mediation models. *Social Psychological and Personality Science*, 8(4), 379-386. <https://doi.org/10.1177/194855061771506>
- Scott, B. A. i Colquitt, J. A. (2007). Are organizational justice effects bounded by individual differences? An examination of equity sensitivity, exchange ideology, and the Big Five. *Group & Organization Management*, 32(3), 290-325. <https://doi.org/10.1177/1059601106286877>
- Serda, I. (1929, 25. siječnja). *Poglavarstvo slob. i kr. grada Karlovca!* HR-DAKA-3 Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941. (Gradski glazbeni zavod, spis br. 2619-1929). Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska.
- Service, T. (2012, 4. ožujka). Accompanists: The unsung heroes of music. *The Guardian*, online izdanje.
- Sestili, C., Scalingi, S., Cianfanelli, S., Mannocci, A., Del Cimmuto, A., De Sio S., Chiarini, M., Di Muzio, M., Villari, P., De Giusti, M. i La Torre, G. (2018). Reliability and use of Copenhagen burnout inventory in Italian sample of university professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1708. <https://doi.org/10.3390/ijerph15081708>
- Shaughnessy, M. S. i Moore, T. L. (2010). An Interview with Tage S. Kristensen about burnout. *North American Journal of Psychology*, 12(3), 415-420.

- Shaw, R. D. (2014). The work-life balance of competitive marching band teachers: A multiple case study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 200, 63–80. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.200.0063>
- Sheldon, D. A., Reese, S. i Grashel, J. (1999). The effects of live accompaniment, intelligent digital accompaniment, and no accompaniment on musicians' performance quality. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 251-265. <https://doi.org/10.2307/3345783>
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. i Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325–339. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.325>
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. U C. L. Cooper i I. T. Robertson (Ur.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (str. 25-48). Wiley. <https://doi.org/10.1177/017084068901000317>
- Shore, T. H. i Strauss, J. (2008). Measurement of equity sensitivity: A comparison of the Equity Sensitivity Instrument and Equity Preference Questionnaire. *Psychological Reports*, 102(1), 64-78. <https://doi.org/10.2466/pr0.102.1.64-78>
- Shrout, P. E. i Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422–445. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>
- Silverman, R. J. (1980). Samuel Sanders - accompanist. Interview with Samuel Sanders. *The Piano Quarterly*, 28(109), 11-15.
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smith, B. (2015). *Don't listen to me, I'm must your partner: Ensemble issues in duo settings* (Publication No. 3701783) [Doktorska disertacija, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Spahn, C., Strukely, S. i Lehmann, A. (2004). Health conditions, attitudes toward study, and attitudes toward health at the beginning of university study: Music students in comparison with other student populations. *Medical Problems of Performing Artists*, 19(1), 26–34.
- Spillman, R. (1985). *The art of accompanying: Master lessons from the repertoire*. G. Schirmer.
- Stebbing, J., Taylor, I. M., Spray, C. M. i Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: The coaching environment and coach psychological well- and ill-being. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(4), 481–502. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.481>
- Stoeber, J. i Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Svalina, V. (2017). Glazbeni umjetnik danas - umjetnik i/ili glazbeni pedagog. U S. Vidulin (Ur.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5*, zbornik radova (str. 447-470). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Sviben, J. (2021, 19. kolovoza), „U Kneževu dvoru nastupili Martina Filjak, hornist Felix Klieser i violinist Andrej Bielow”, *Jutarnji list, online izdanje*. <https://n9.cl/v7nlh>
- Ščedrov, Lj. (Ur.). (1994). *Glazbom kroz povijest Karlovca: fotomonografija*. Glazbena škola Karlovac.
- Šorša, I. (2024, 31. siječnja). *Crno bijeli svijet* [Izlaganje na stručnom skupu]. Agencija za odgoj i obrazovanje, 2. Stručni skup međužupanijskog stručnog vijeća učitelja i nastavnika klavira županija Osječko-baranjske, Brodsko-posavske, Požeško-slavonske, Virovitičko-podravske, Požeško-slavonske, Virovitičko-podravske i Vukovarsko-srijemske u školskoj godini 2023./2024, Osijek, Glazbena škola Franje Kuhača.
- Taylor, S. G., Kluemper D. H. i Sauley, K. S. (2009). Equity sensitivity revisited: Contrasting unidimensional and multidimensional approaches. *Journal of Business and Psychology*, 24(3), 299-314. <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-009-9108-2>

- Teasley, M. L. i Buchanan, E. M. (2016). When music goes up in flames: The impact of advising on music major burnout. *NACADA Journal*, 36(1), 43–53. <https://doi.org/10.12930/NACADA-15-002>
- Tehseen, S., Ramayah, T. i Sajilan, S. (2017). Testing and controlling for common method variance: A review of available methods. *Journal of Management Sciences*, 4(2), 142-168. <http://dx.doi.org/10.20547/jms.2014.1704202>
- Teixeira, D. A., Silva, M. N. i Palmeira, A. L. (2018). How does frustration make you feel? A motivational analysis in exercise context. *Motivation and Emotion*, 42(3), 419-428. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9690-6>
- Terpstra, D. E. i Honoree, A. L. (2005). Employees' responses to merit pay inequity. *Compensation & Benefits Review*, 37(1), 51-58. <https://doi.org/10.1177/0886368704273101>
- Thies, R. (2017). I'm not an accompanist. *The California Music Teacher Magazine*, 41, 7-10.
- Thies, R. (2021). Might we accompany each other? How audiences and presenters perceive the singer/pianist dynamic. *VOICEPrints: Journal of the New York Singing Teacher's Association*, 18(4), 84-90. <https://tinyurl.com/mtx8bm8j>
- Tindall, I. K. i Curtis, G. J. (2019). Validation of the measurement of need frustration. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1742. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01742>
- Tornow, W. W. (1971). The development and application of an input-outcome moderator test or the perception and reduction of inequity. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(5), 614-638. [https://doi.org/10.1016/S0030-5073\(71\)80010-7](https://doi.org/10.1016/S0030-5073(71)80010-7)
- TranslatorsCafé (n.d.). *Community, Glossaries TermsCafé, TCTerms German-English Glossary*. *Stimmzimmer* (str. 139). TranslatorsCafé. Preuzeto 3. ožujka 2024., s <https://tinyurl.com/2emtt3ty>
- Tseng, S. A. (1996). *Solo accompaniments in instrumental music education: The impact of the computer controlled Vivace on flute student practice* (Publication No. 9625203) [Doktorska disertacija, University of Illinois at Urbana-Champaign]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Tuli, N., Gupta, N. i Singh, H. P. (2023). Illuminating fairness: A comprehensive review of workplace equity sensitivity. *GLIMS Journal of Management Review and Transformation*, 2(2), 204-228. <https://doi.org/10.1177/jmrt.231212055>

- UDSU/Umjetničko društvo suvremenih učitelja (Host). (2021a, 4. svibnja). Korepeticija [Audio podcast epizode]. U *Podcast #2: In Your Face (UDSU)*. <https://www.youtube.com/watch?v=YJp1dZYXR5U&t=127s>
- UDSU/Umjetničko društvo suvremenih učitelja (host). (2021b, 18. svibnja). Korepeticija (2) [Audio podcast epizode]. U *Podcast #3: In Your Face (UDSU)*. <https://www.youtube.com/watch?v=1kYqO6DrJLs&t=5s>
- Umjetnička akademija u Splitu. (2014a). *Elaborat o studijskom programu Diplomski sveučilišni studij Gudački instrumenti: Violina, Viola, Violončelo* [Studijski program]. <https://t.ly/WQXSm>
- Umjetnička akademija u Splitu. (2014b). *Elaborat o studijskom programu Diplomski sveučilišni studij Puhački instrumenti: Klarinet, Flauta, Saksofon* [Studijski program]. <https://rb.gy/mvz2iu>
- Umjetnička akademija u Splitu. (2014c). *Elaborat o studijskom programu Diplomski sveučilišni studij Solo pjevanje* [Studijski program]. <https://rb.gy/ddtb3h>
- Umjetnička akademija u Splitu. (2014d). *Elaborat o studijskom programu Preddiplomski sveučilišni studij Gudački instrumenti: Violina, Viola, Violončelo* [Studijski program]. <https://rb.gy/4op17j>
- Umjetnička akademija u Splitu. (2014e). *Elaborat o studijskom programu Preddiplomski sveučilišni studij Puhački instrumenti: Klarinet, Flauta, Saksofon* [Studijski program]. <https://rb.gy/dfe04d>
- Umjetnička akademija u Splitu. (2014f). *Elaborat o studijskom programu Preddiplomski sveučilišni studij Solo pjevanje* [Studijski program]. <https://rb.gy/00rpfl>
- Umjetnička akademija u Splitu. (2020). *Izmjene i dopune studijskog programa Preddiplomski sveučilišni studij Glasovir* [Studijski program]. <https://rb.gy/hah1kt>
- Umjetnička akademija u Splitu. (2022). *Izmjene i dopune studijskog programa Preddiplomski sveučilišni studij Puhački instrumenti: Klarinet, Flauta, Saksofon* [Studijski program]. <https://rb.gy/4eyj56>.
- Umjetnička akademija u Splitu. (2023). *Elaborat o studijskom programu Preddiplomski sveučilišni studij Gudački instrumenti: Violina, Viola, Violončelo. Izmjene* [Studijski program]. <https://rb.gy/7uw2lh>

- Ürün Göker, M. (2021). Teacher burnout: A case study among EFL instructors at the English preparatory schools at universities in North Cyprus. *Global Research in Higher Education*, 4(4), 47-72. <http://dx.doi.org/10.22158/grhe.v4n4p47>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. i Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B i Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981–1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M. i Vansteenkiste, M. (2020). *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)*. Ghent University, Belgium. <https://n9.cl/cwu3bv>
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B. i Mabbe, E. (2016). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 52(2), 237-251. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000218>
- Van Horn, J. E. i Schaufeli, W. B. (1996). Burnout bij leraren vanuit een sociaal uitwisselingsperspectief [Burnout among teachers from a social exchange perspective]. *Gedrag & Gezondheid*, 24(4), 249-255.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. i Taris, T.W. (2001) Lack of reciprocity among Dutch teachers: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress*, 15(3), 191-213. <http://dx.doi.org/10.1080/02678370110066571>
- Vansteenkiste, M. i Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Varlandy, E. (1929, 30. siječnja). *Slavnom gradskom poglavarstvu u Karlovcu*. HR-DAKA-3 Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941. (Gradski glazbeni zavod, spis br. 2619-1929). Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska.

- Varona, D. A. (2018). The mindful music educator: Strategies for reducing stress and increasing well-being. *Music Educators Journal*, 105(2), 64-71. <https://doi.org/10.1177/0027432118804035>
- Verstuyf, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Boone, L. i Mouratidis, A. (2013). Daily ups-and-downs in women's binge eating symptoms: The role of basic psychological needs, general self-control, and emotional eating. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32, 335–361. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.3.335>
- Vidić, T. i Miljković, D. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoeфикасноsti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme*, 28(2) 291–312. <https://doi.org/10.31820/pt.28.2.4>
- Villegas, J. R. A. i Larena, C. S. (2021). Equity sensitivity, leader-member exchange, and organizational commitment in the southern campuses of Cebu Technological University. *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)*, 11(2), 21–34. <https://tinyurl.com/bdfpjfs5>
- Vuk, T. (2017). *Obrazovni sustav u Hrvatskoj za vrijeme Marije Terezije*. [Magistarska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji]. Dabar, Repozitorij Fakulteta hrvatskih studija.
- Warburton, V. E., Wang, J. C. K., Bartholomew, K. J., Tuff, R. L. i Bishop, K. C. M. (2020). Need satisfaction and need frustration as distinct and potentially co-occurring constructs: Need profiles examined in physical education and sport. *Motivation and Emotion*, 44, 54–66. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09798-2>
- Weckwerth, A. C. i Flynn, D. M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40(2), 237-249.
- Wheeler, K. G. (2007). Empirical comparison of Equity Preference Questionnaire and Equity Sensitivity Instrument in relation to work outcome preferences. *Psychological Reports*, 100(3), 955-962. <https://doi.org/10.2466/pr0.100.3.955-962>
- Widmer, G. (2005). Studying a creative act with computers: Music performance studies with automated discovery methods. *Musicae Scientiae*, 9(1), 11–30. <https://doi.org/10.1177/102986490500900101>

- Wildschütz, F. (2018). Into the hanging gardens - A pianist's exploration of Arnold Schönberg's Opus 15. *Research Cathalogue*. Preuzeto 18. 4. 2024. s <https://rb.gy/frc816>
- Winding, T. N, Aust, B. i Andersen, L. P. S. (2022). The association between pupils' aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers - The role of stress and social support at work. *BMC Public Health*, 22(316). Article 316. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12606-1>
- Wise, Brian (2018). Revenge of the collaborative pianists: The accompanist as equal partner. *Listen: Life with Music & Culture, Steinway & Sons*. <https://tinyurl.com/5azjjadk>
- Witt, J. (2020). *Process-driven collaboration: Capacities from teaching artistry that enrich the work of collaborative pianists* (Publication No. 27960316) [Doktorska disertacija, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Woodley, H. J. R. i Allen, N. (2014). The dark side of equity sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 67, 103-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.003>
- Woodley, H. J. R., Bourdage, J. S., Ogunfowora, B. i Nguyen, B. (2016). Examining equity sensitivity: An investigation using the Big Five and HEXACO models of personality. *Frontiers in Psychology*, 8(6), 1-15. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02000>
- World Health Organization. (2024, 1. ožujka). *Burn-out an „occupational phenomenon”*. *International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics. Eleventh revision (ICD-11)*. <https://tinyurl.com/8nup3w8w>
- Xin, X. (2023). The application research of piano accompaniment in music education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 19(1), 179-185. <http://dx.doi.org/10.54254/2753-7048/19/20231426>
- Yang, L. (2023). *Developing collaborative skills in piano students* (Publication No. 30561040) [Doktorska disertacija, West Virginia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://doi.org/10.33915/etd.11856>
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. (2024). NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23. <https://tinyurl.com/y9vp9xk7>
- Zakon o umjetničkom obrazovanju. (2011). NN 130/11. <https://tinyurl.com/4bv89x9x>

- Zakon o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti. (2022). NN 119/2022-1834. <https://tinyurl.com/7ppr5hj4>
- Zakon o visokim učilištima. (1996). NN 59/1996. <https://tinyurl.com/5hayv2wd>
- Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. (2003). NN 123/2003-1742. <https://tinyurl.com/2bh7y8z2>
- Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. (2017). NN 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17. <https://www.zakon.hr/download.htm?id=320>
- Zeckendorf, S. (1953). Accompanying is a partnership. *Music Journal*, 11(6), 28–29.
- Zhang L. i Jiang Y. (2023). Patterns of the satisfaction and frustration of psychological needs and their associations with adolescent students' school affect, burnout, and achievement. *Journal of Intelligence*, 11(6), 111. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060111>
- Ziaullah, Khan, F. N. i Kanwal, S. (2020). An investigation into the level of burnout in secondary school English language teachers and their perception of it. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*, 1(4), 133-138. [https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss4-2020\(133-138\)](https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss4-2020(133-138))
- Zupančič, N., Palanović, A., Ružojčić, M., Boštjančič, E., Popov, B., Jelić, D. i Galić, Z. (2024). Differential influence of basic psychological needs on burnout and academic achievement in three southeast European countries. *International Journal of Psychology*, 59(2), 288-302. <https://doi.org/10.1002/ijop.12938>

12. ŽIVOTOPIS AUTORICE

Linda Mravunac Fabijanić rođena je 1974. godine u Osijeku. Diplomirala je klavir na Muzičkoj akademiji u Zagrebu u klasi prof. Harija Guseka (1996.) i čembalo u klasi prof. Višnje Mažuran (1999.). Djeluje kao solistica i komorna glazbenica, a na repertoaru ima skladbe od razdoblja visoke renesanse i baroka pa sve do novije literature. Praizvela je djela hrvatskih suvremenih skladatelja (A. Kljajić, D. Bobić, P. Obradović, F. Horvat, D. Palanović, G. Tudor, M. Ivičević, F. Đurović, S. Drakulić, T. Uhlik). Redovito nastupa u ansamblu Ars longa i u duu s Nikolom Fabijanićem, s kojim je snimila dva nosača zvuka: Portreti (A Classic, 2006.) i Playtime (Croatia Records, 2013.). Kao solistica nastupila je uz zbor HRT, Zagrebačke soliste, kvartet Papandopulo, Hrvatski barokni ansambl, Varaždinski komorni orkestar itd., a surađuje i s drugim solistima, ansamblima i orkestrima. Drži seminare i predavanja o interpretaciji barokne glazbe te o korepeticiji i klavirskoj umjetničkoj suradnji. Službena je umjetnička suradnica pijanistica na seminarima Škola saksofona u Jaski, Ljetni glazbeni kamp Maruševac i Ljetna glazbena škola Sinj te natjecanjima Papandopulo i Woodwind & Brass. Voditeljica je Radne skupine umjetničkih suradnika pijanista i korepetitora pri Umjetničkom društvu suvremenih umjetnika i umjetnička voditeljica Jaska art festivala. Proširivši svoje umjetničko djelovanje i na znanstveno, objavila je dva znanstvena rada i izlagala na međunarodnim znanstvenim konferencijama. Od 2001. g. zaposlena je na Muzičkoj akademiji u Zagrebu, prvo kao umjetnička suradnica, zatim viša umjetnička suradnica, a sada kao umjetnička savjetnica. Govori engleski i francuski.

Popis objavljenih znanstvenih radova

- Mravunac Fabijanić, L., Cvrtila, T. i Jambrošić, N. S. (2023). Poželjne osobine učitelja Glazbene kulture. U B. Filipan-Žignić, M. Sabo Junger, G. Lapat, I. Nikolić, H. Šlezak i A. Višnjić-Jevtić (Ur.). *Međunarodni znanstveni skup 5. Međimurski filološki i pedagoški dani, Jezik, književnost i obrazovanje - stanje i perspektive* (str. 362-378). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Čakovec. ISBN 978-953-380-014-1. <https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2024/02/5Mfpd-Zbornik-radova.pdf>
- Mravunac Fabijanić, L. (2021). Qualitative content analysis – Piano accompanists' and collaborative pianists' competencies. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za*

glasbo v Ljubljani, 17(34), 29-46. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.17\(34\)29-46](https://doi.org/10.26493/2712-3987.17(34)29-46)

13. PRILOZI

Prilog A

Plakat Desetog ciklusa koncerata mladih glazbenika Vinko Lesić u organizaciji udruge Glazbena mladež Split



Napomena. Iz osobne kolekcije, Z. Ivančić Cikojević. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

Na koncertu 13.4.2021. g. nastupile su flautistice Ana Tutić i Iva Primorac, čija su imena navedena na plakatu. Flautistice nisu svirale u duu jedna s drugom nego su i jedna i druga nastupile s pijanisticom Zrinkom Ivančić Cikojević, čije ime nije navedeno.

Prilog B

Dio osvrta (Popović, 2022)



Posljednja večer bila je rezervirana za recital mlade umjetnice Noami Konforta. Iako je diplomirala tek prošle godine i trenutno se još uvijek usavršava, njezin životopis sadržava impresivan broj nastupa i nagrada.

Osječkoj se publici predstavila programom koji je sadržavao skladbe čak triju hrvatskih skladatelja, među kojima se ističe dvoje Slavonaca, od kojih je jedan Osječanin. Koncert je otvorila izvedbom Canzonette za violinu i klavir Ive Josipovića, slijedila je I. sonata za violinu i klavir u D-duru, op. 26 te virtuozni Scherzino Franje Krežme. Drugi dio koncerta donio nam je opsežnu Sonatu za violinu i klavir u A-duru Césara Francka. Na odabir programa očito je utjecala lokacija i povod koncerta, a mlada je umjetnica vidljivo uživala izvedeci djelo Dore Pejačević. U izvedbi je uživala i publika, jer je izvedba bila sigurna i zrela, prezentirajući lijepu boju tona i razumijevanje djela u cjelini. Svakako treba pozdraviti uključivanje Canzonette Ive Josipovića, jer to nije djelo koje imamo priliku često čuti, a Frančkova

sonata očito je izabrana kako bi umjetnica imala priliku prezentirati sve svoje izvođačko

Festival osnovano njemu u spomen bio je proslava glazbe, mladosti i violinskog talenta

Umijeće. Iako minutaže nije nedostajalo, u program je, vjerojatno u čast "neumrlom umjetniku", uvrštena i virtuozna Krežmina minijatura, iako sam mišljenja da bi efektnije bilo da je ta izvedba ostavljena za bis. U sva-

Napomena. Iz članka „Recital talentirane Noami Konforte oduševio publiku”, A. Popović, 2022, *Glas Slavonije*, 32135(102), str. 23. Autorsko pravo 2022 Glas Slavonije. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

U osvrtu na koncert održan 13. studenog 2022. g. na 27. Memorijalu Franje Krežme u Osijeku, u organizaciji udruge Glazbena mladež Osijek, pijanistica Petra Gilming nije spomenuta. Dio je izdvojen radi navedenih djela koja su umjetnice izvele iz kojih se vidi da violinistica Noami Konforta program nije ostvarila sama nego u suradnji s pijanisticom, što je vidljivo i na fotografiji. U ovom su slučaju postojali objektivni

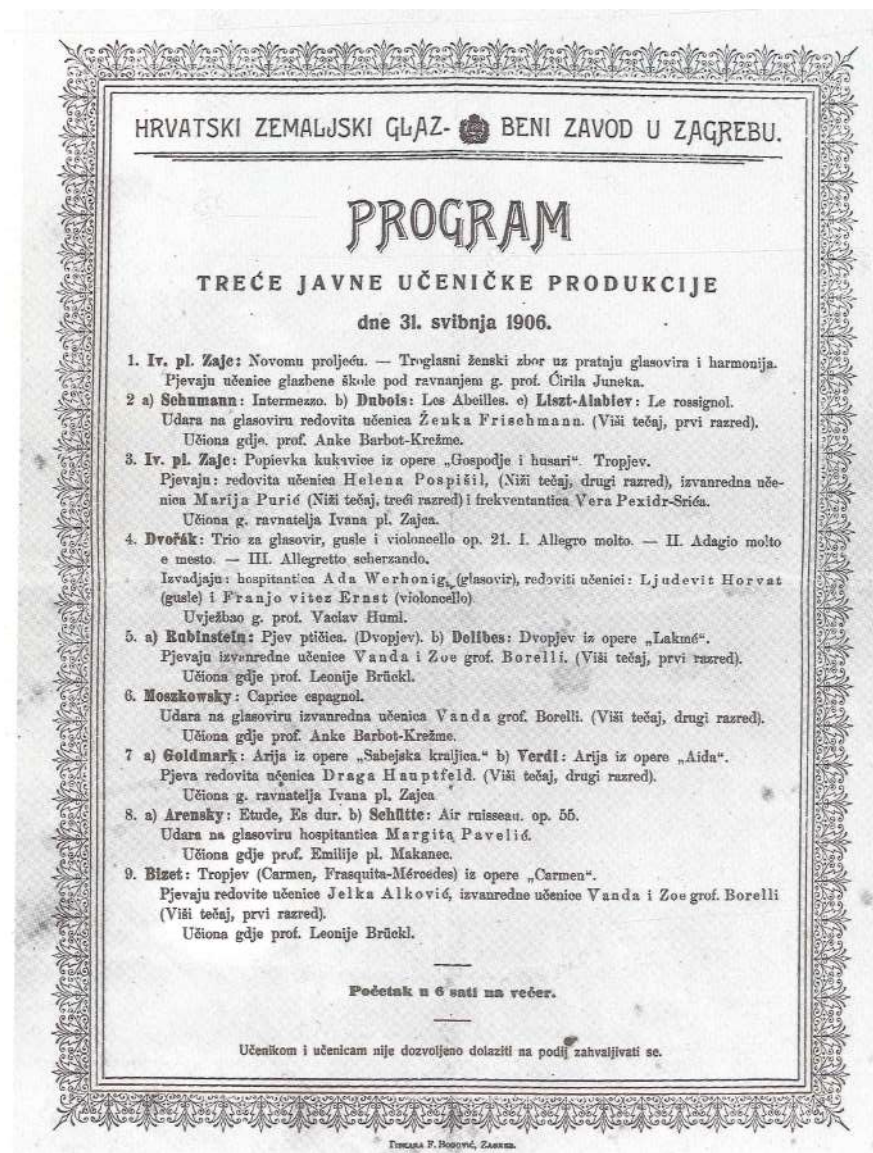
razlozi za nespominjanje pijanistice u članku, poput ograničenog broja slovničkih znakova u tiskanom izdanju novina. Kako je sama autorica pojasnila (A. Popović, osobna komunikacija, 22. srpnja, 2024), u osvrtnu na održane koncerte na Memorijalu Franjo Krežma svjesno je odlučila ne spomenuti pijaniste koji su nastupali s violinistima, kao ni njihove mentore, kako bi imala dovoljno prostora za pisanje upravo o nadarenim mladim violinistima. Iako je namjera hvalevrijedna, kao što i u mnogim drugim slučajevima razlozi za nenavođenje imena pijanista mogu biti legitimni i opravdani, iz perspektive umjetničkih suradnika pijanista razlozi zapravo nisu važni. U konačnom proizvodu njihovo ime je izostavljeno. Za usporedbu, teško je zamisliti scenarij u kojem bi se ime solista navelo u programu, ali ne i ime orkestra s kojim je solist nastupio, ili pak dirigenta koji je orkestrom ravnao.

Prilog C

Povijesni dokumenti

Slika C1

Program treće javne učeničke produkcije održane 31. svibnja 1906. g. u zagrebačkom Glazbenom zavodu



Napomena. Iz Glazbom kroz povijest Karlovca: Fotomonografija (str. 80), Lj. Ščedrov, 1994, Glazbena škola Karlovac. Autorsko pravo 1994 Glazbena škola Karlovac, Ljiljana Ščedrov. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

Slika C2

Raspored ispitne produkcije održane 20. lipnja 1906. g. u karlovačkoj Glazbenoj školi

Gradski glazbeni zavod u Karlovcu.

Raspored ispitne produkcije

učenika i učenica gradskog glazbenog zavoda u Karlovcu,
koja će se obdržavati
dne 20. lipnja 1906. u 4 sata poslije podne u „Zorin-domu.“

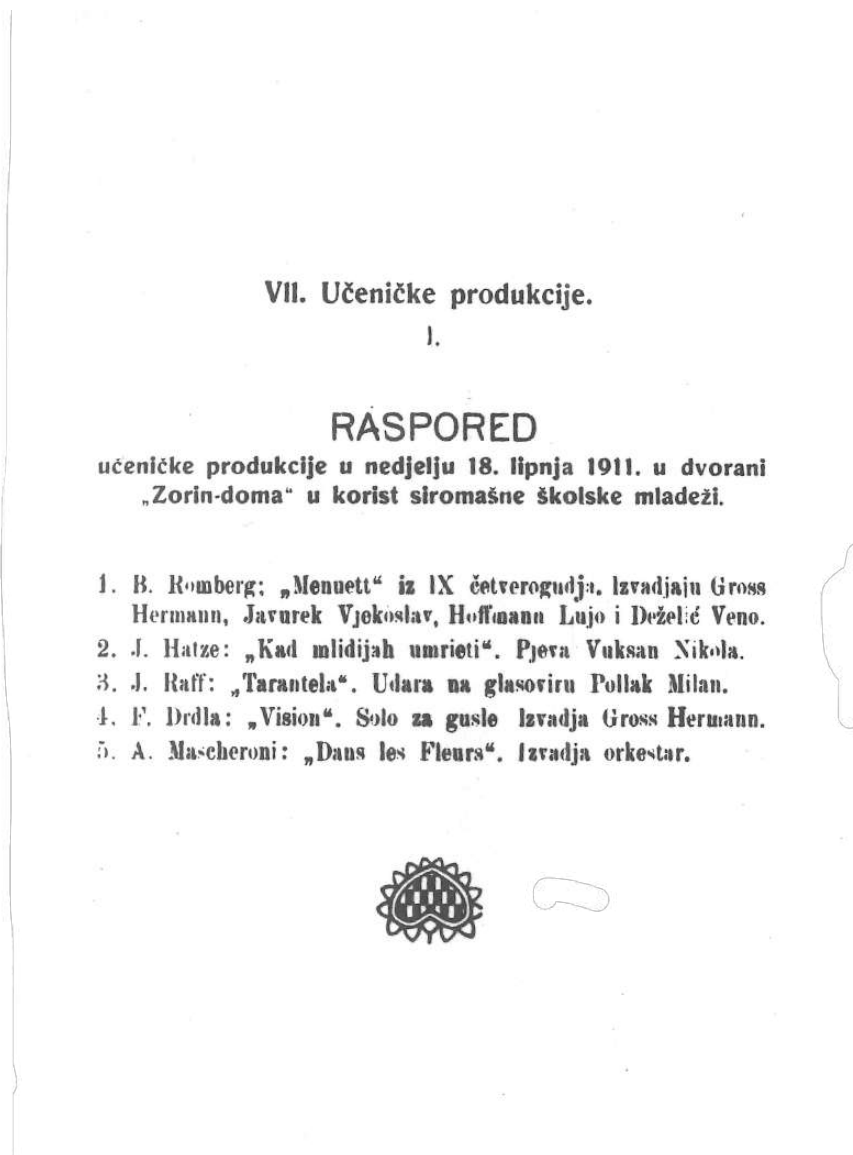
1. I. PLEYEL: Duo za gusle i glasovir, izvadja: Bordjovski M., Bauda D., Cividini O., Dujić V., Dubaić Dej., Gross H., Hoffmann Z., Kittler H., Maravić P., Prohnik J., Rechnitzer I.
Pripravni tečaj, učitelj Dr. Unger.
2. F. MARAS: Duo Op. 85. br. 3, izvadja: Pežka G., Malbochan A., Oklobžija I., Bauer Z., Javurck Vj., Neuhold A.,
I. razred, učitelj V. Žalud.
3. I. PLEYEL: „Menuett“ za flautu uz glasovir, izvadja: Pežka G.
I. razred, učitelj Dr. Unger.
4. FR. SCHUBERT: „Proljetna pjesma“ za 4 gusle i čello, izvadja: Jandat Vj., Dubaić Des., Milković M., Hoffmann Lj., Bordjovski D., Veselić F., Petrak I., Taclik R.
II. razred, učitelj Vj. Žalud.
5. W. POPP: „Melodija“ za flautu uz glasovir, izvadja: Lerhinger Ivan.
II. razred, učitelj Dr. Unger.
6. M. HAUSER: „Nocturno“ za čello uz glasovir, izvadja: Miroslava Hauptfeld.
7. DANCLA CH.: „Petites Symphonies concertantes za dvoje gusle uz glasovir izvadja: Žalud Vika (I. gusle), Žalud Veno (II. gusle).
III. razred, učitelj I. Horvat.
8. F. DAVID: „Capricio“ za gusle uz glasovir izvadja: Jandat Vjera i Dubaić Desanka.
II. razred, učitelj V. Žalud.
9. AUG. WILTBERGER: „Concertino za gusle uz glasovir op. 75. izvadja: Veselić Dragutin.
III. razred učitelj, I. Horvat.
10. W. A. MOZART: „Andante i Allegro iz Symphonie br. 12. izvadja: Vrga Branko, Jajanić Pajo, Drahulić Branko.
11. a) L. V. BEETHOVEN: „Mennetto originale“
b) KREŠIMIR KORANSKI: „Scherzo“ izvadja mali učenički orkerstar,



Napomena. Iz *Glazbom kroz povijest Karlovca: Fotomonografija* (str. 84), Lj. Ščedrov, 1994, Glazbena škola Karlovac. Autorsko pravo 1994 Glazbena škola Karlovac, Ljiljana Ščedrov. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

Slika C3

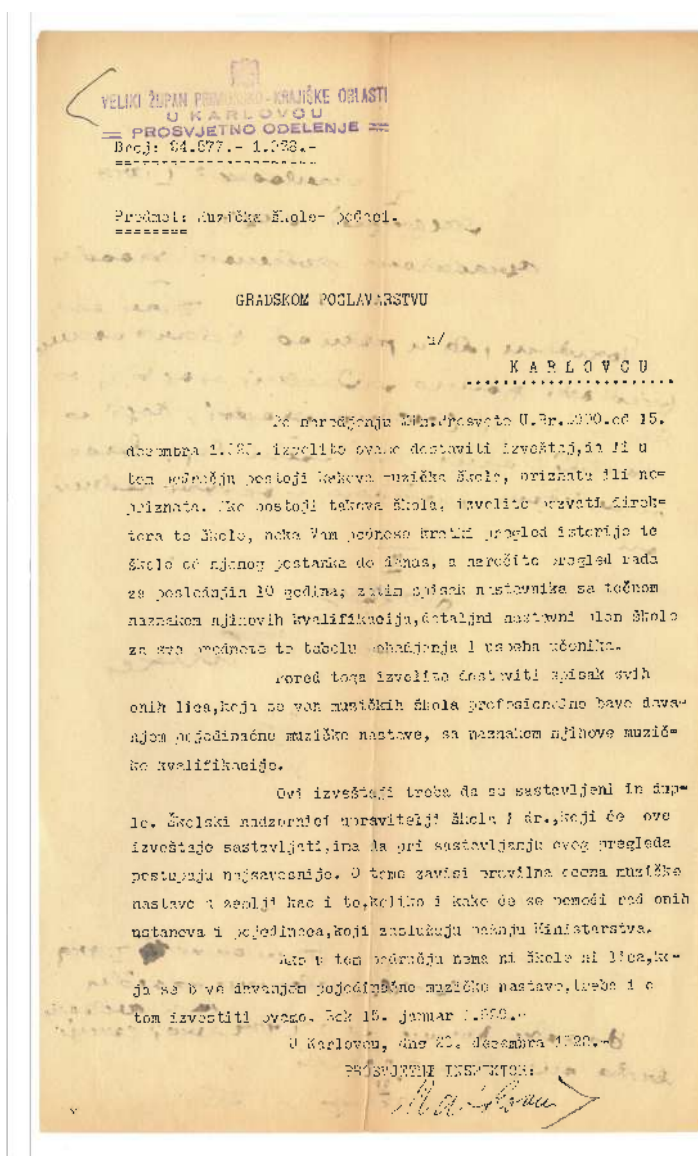
Raspored sedme učeničke produkcije održane 18. lipnja 1911. g. u karlovačkoj Glazbenoj školi



Napomena. Iz Glazbom kroz povijest Karlovca: Fotomonografija (str. 84), Lj. Šćedrov, 1994, Glazbena škola Karlovac. Autorsko pravo 1994 Glazbena škola Karlovac, Ljiljana Šćedrov. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

Slika C4

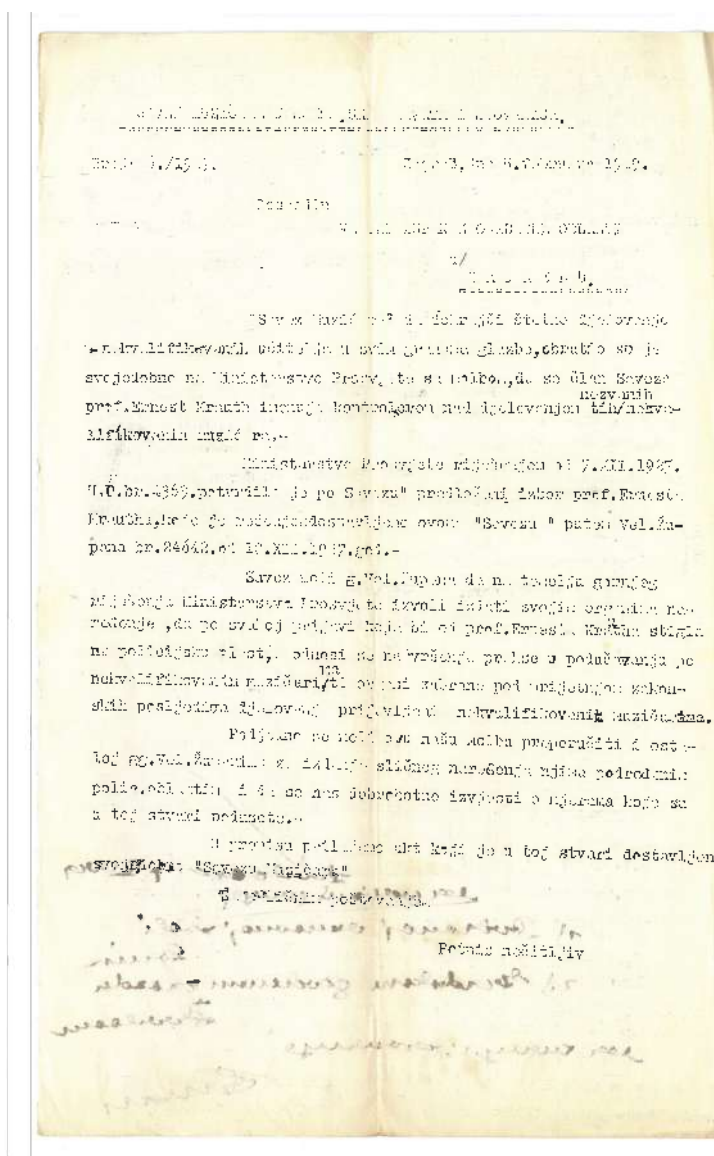
Dopis prosvjetnog inspektora Gradskom poglavarstvu u Karlovcu iz 1928. g.



Napomena. Iz *Gradskom poglavarstvu u Karlovcu*, Prosvjetni inspektor, 1928, HR-DAKA-3
Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941., Gradski glazbeni zavod, spis br. 2619-1929,
Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

Slika C5

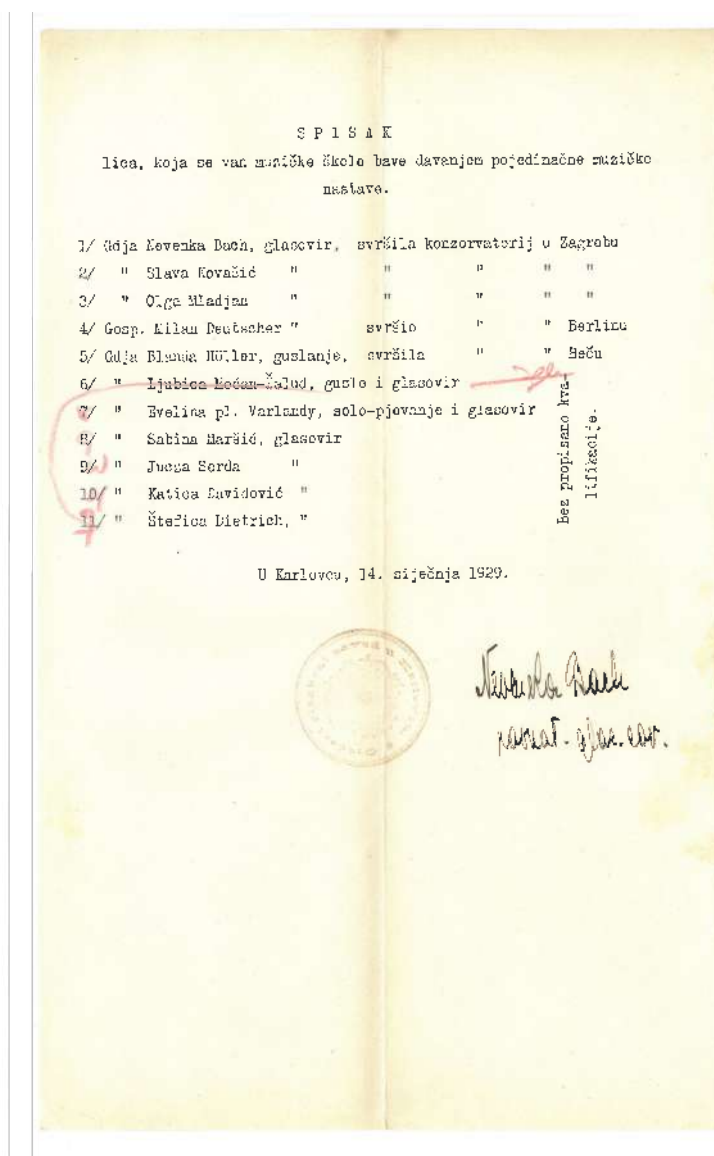
Dopis Saveza muzičara u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca



Napomena. Iz Gospodin Veliki župan Zagrebačke oblasti u Zagrebu, Savez muzičara u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, 1929, HR-DAKA-3 Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941., Gradski glazbeni zavod, spis br. 4292-1929, Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

Slika C6

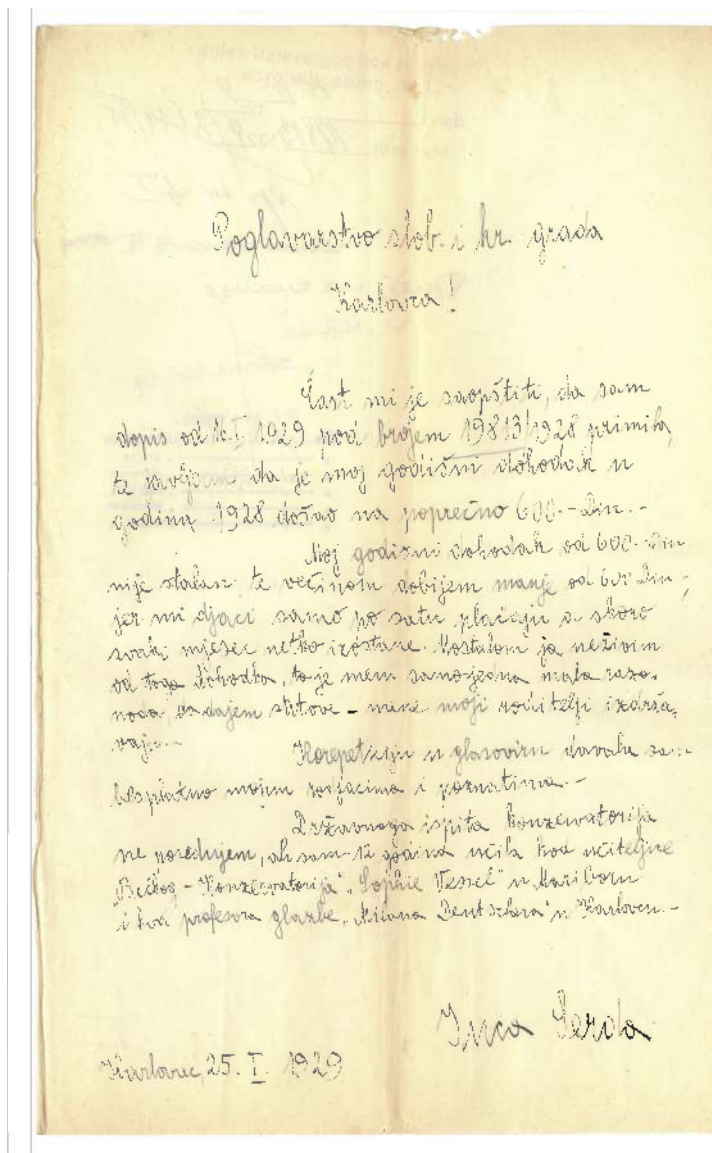
Popis učitelja koji su privatno održavali individualnu nastavu



Napomena. Iz Spisak lica, koja se van muzičke škole bave davanjem pojedinačne muzičke nastave, N. Bach, 1929, HR-DAKA-3 Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941., Gradski glazbeni zavod, spis br. 2619-1929, Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

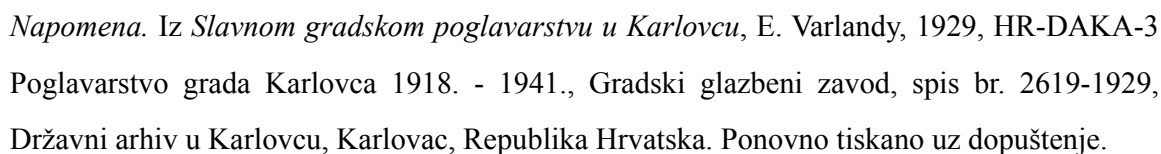
Slika C7

Dopis Gradskom poglavarstvu u Karlovcu s opisom kvalifikacija i vrsta poučavanja, u glazbenoj školi ili privatno (Serda)



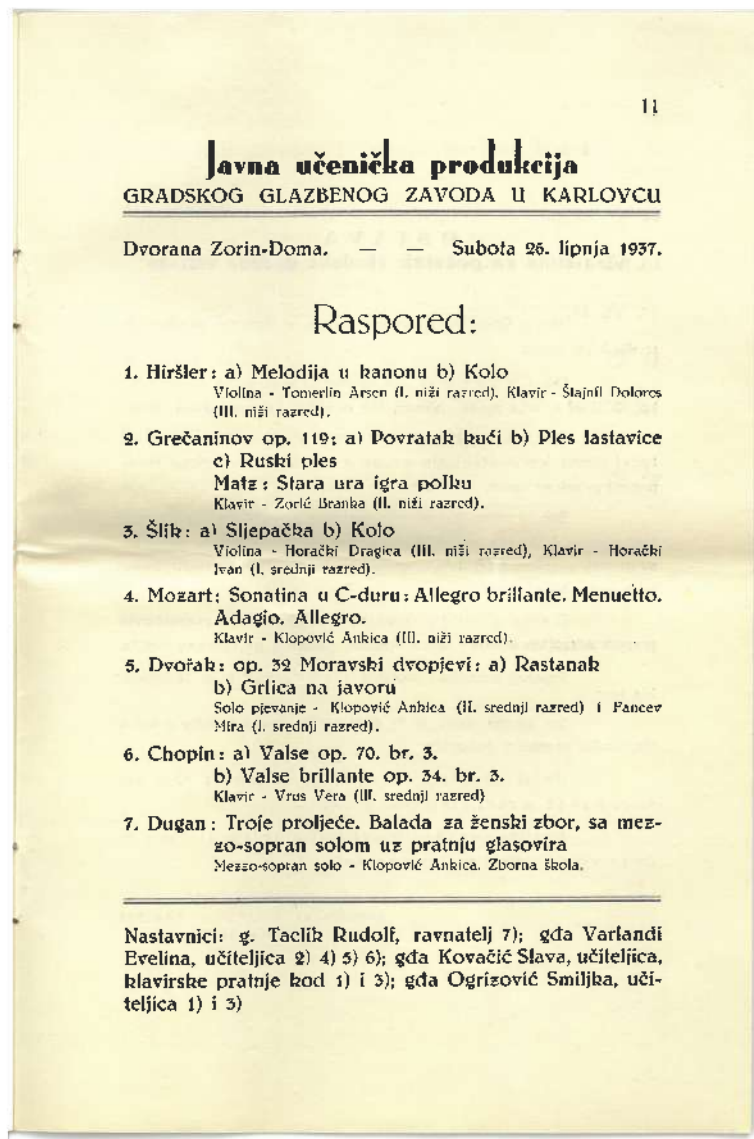
Napomena. Iz Poglavarstvo slob. i kr. grada Karlovca!, I. Serda, 1929, HR-DAKA-3 Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941., Gradski glazbeni zavod, spis br. 2619-1929, Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

Dopis Gradskom poglavarstvu u Karlovcu s opisom kvalifikacija i vrsta poučavanja, u glazbenoj školi ili privatno (Varlandy)



Slika C9

Raspored javne učeničke produkcije iz 1937. g.



Napomena. Iz knjižice *Izveštaj Gradskog glazbenog zavoda u Karlovcu za škol. god. 1936 - 37, Javna učenička produkcija* (str. 11) [knjižica, Tisak Nove štamparije Đ. Šaban, Karlovac], Gradski glazbeni zavod u Karlovcu, 1937, HR-DAKA-3 Poglavarstvo grada Karlovca 1918. - 1941., Gradski glazbeni zavod, spis br. 9144-1937, Državni arhiv u Karlovcu, Karlovac, Republika Hrvatska. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

Slika C10

Program završne školske priredbe iz 1951. g.

MUZIČKA ŠKOLA U KARLOVCU

PROGRAM

ZAVRŠNE ŠKOLSKE PRIREDBE ODRŽANE 24. VI. 1951.
U 20 SATI

1. Honsa: Hrvatske narodne pjesme	Školski orkestar
2. Schumann: Chant au Moissonneur	Violina: Makulin Antun II. n. uz klavir: Galler Vlado III. n.
3. Bach J. S.: Sicilijana iz sonate za flautu Es-dur	Flauta: Rukavina Davorin I. pp. uz klavir: Rukavina Dubravko VI. n.
4. Pintorić F.: a) Rondo , b) Dudaš	Klavir: Kuštreba Ljerka III. n.
5. Huber A.: Concertino op. 7	Violina: Rukavina Tihomir III. n. uz klavir: Rukavina Davorin III. n.
6. Zajc I.: Lastavice	Tromba: Gruden Boris II. pp. uz klavir: Jović Ljubica IV. n.
7. Matz R.: Mala suita	Violoncello: Kuštreba Ljerka II. n. uz klavir: Jovanović Slobodanka V. n.
8. Beethoven: Varijacije G-dur Bjelinski: Muzika za ujecu: a) Već tri dana pada kiša b) Prvi let molog vrabca	Klavir: Vila Branka IV. n.
9. Matz R.: Sonata de camera	Violoncello: Rukavina Dubravko III. n. uz klavir: Jovanović Slobodanka V. n.
10. Tittl A.: Serenada — trio	Flauta: Majer Javor I. s. rog: Bončić Božidar II. pp. klavir: Božičević Ivanka IV. n.
11. Kuhlau: Sonatina G-dur	Harmonika: Zidar Zvonko VI. n.

O D M O R

12. Donizetti: Cavatina za klarinet	Klarinet: Ćerković Josip I. s. prati školski orkestar
13. Mozart: Sonata A-dur	Harmonika: Vorkapić Milan VI. n.
14. Grieg E.: a) Valcer a-mol b) Ples vila	Klavir: Pokalić Biserka V. n.
15. Kückler: Concertino op. 12	Violina: Jović Dragiša V. n. uz klavir: Rašeta Marijana I. s.
16. Novak: Vražja polka	Klavir: Rukavina Dubravko VI. n.
17. Hatze: San Puccini: Arija iz opere „Tosca“	Pjeva: Malić Ivanka III. s. uz klavir: Varlancy Evelina, nast.
18. Chopin: Polonaise es-mol	Klavir: Pajić Branka II. s.
19. Brams: Rhapsodie g-mol	Klavir: Jović Mira III. s.

Orkestrom dirigiraju nastavnici: **MOČAN LJUBICA** i **KUBIČEK ADOLF**

Nastavnici: Diklitz Nikica (106, 11 i 13), Deutscher Milan (*6, 18 i 19), Jelutčić Božena (8), Jurak Rudolf (?), 7 i 9), Kubiček Adolf (3, 6, 10 i 12), Lesić Nada (4), Močan Ljubica (5 i 15), Varlancy Evelina (14 i 17).

Napomena. Iz *Glazbom kroz povijest Karlovca: Fotomonografija* (str. 104), Lj. Ščedrov, 1994, Glazbena škola Karlovac. Autorsko pravo 1994 Glazbena škola Karlovac, Ljiljana Ščedrov. Ponovno tiskano uz dopuštenje.

Prilog D

Nastavni planovi za osnovnu glazbenu školu

Tablica D1

Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu (2006)

Nastavni predmet	Razred					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Obvezni predmeti						
Temeljni predmet struke	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')
Solfeggio	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')
Skupno muziciranje			2 (70')	2 (70')	2 (70')	2 (70')
Ukupno	4 (140')	4 (140')	6 (210')	6 (210')	6 (210')	6 (210')
Izborni predmeti						
Glasovir						1 (35')
Teorija glazbe						1 (35')
Korepeticija na svakih 25 učenika 1 sat u tjednu						

Nastavni sat traje 45 minuta, osim za temeljni predmet struke od I. do III. razreda i glasovir (izborni predmet) koji traje 30 minuta, a za zbor ili orkestar 60 minuta. Skupno muziciranje mogu biti nastavni predmeti: zbor ili orkestar ili komorna glazba. Temeljni predmeti struke su: Glasovir, Violina, Viola, Violončelo, Kontrabas, Gitara, Tambure (bisernica, brač), Mandolina, Harfa Harmonika Udaraljke, Flauta, Blokflauta, Klarinet, Saksofon, Oboa, Fagot, Truba, Trombon, Rog, Tuba.

Izvor: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.

Tablica D2

Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), I. i II. etapa (2006)

Predmet	I. etapa			II. etapa		
	I.	I. Prijelazni*	II.	II. prijelazni*	III.	IV.
Instrument	2 x 30'		2 x 30'		2 x 30'	2 x 45'
Solfeggio	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'
Ukupno tjedno sati	4 x 45'		4 x 45'		4 x 45'	4 x 45'

* Nakon I. i II. solfeggia učenika se može uputiti u I. odnosno II. prijelazni solfeggio. Glavni predmet udaraljke, fagot, trombon, tuba, rog (korno), viola i tambure.

Izvor: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.

Tablica D3

Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), I. i II. etapa (nadopune, 2018)

Predmet	I. etapa				II. etapa	
	I.	I. pri.*	II.	II. pri.*	III.	IV.
Instrument	2 x 30'	2 x 30'	2 x 30'	2 x 30'	2 x 30'	2 x 45'
Solfeggio	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'
Ukupno tjedno sati	4 x 45'	4 x 45'	4 x 45'	4 x 45'	4 x 45'	4 ³⁰ x 45'

* Nakon I. i II. solfeggia učenika se može uputiti u I. odnosno II. prijelazni solfeggio

Izvor: Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018a.

Tablica D4

Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), III. etapa (2006)

Predmet	III. etapa			
	A. Usmjereni		B. Širi	
	V.	VI.	V.	VI.
Instrument	2 x 45'	2 x 45'	1 x 45'	1 x 45'
Solfeggio	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'
Teorija	2 x 45'	2 x 45'	2 x 45'	2 x 45'
Skupno muziciranje*	2 x 45'	2 x 45'	2 x 45'	2 x 45'
Glazbena umjetnost			1 x 45'	1 x 45'
Ukupno	8 ³⁰ x 45'	8 ³⁰ x 45'	8 ³⁰ x 45'	8 ³⁰ x 45'
Klavir fakultativno**	1 x 30'	1 x 30'		

* U nastavu skupnog muziciranja mogu se uključiti i učenici II. etape po izboru predmetnog nastavnika. ** Fakultativno, za učenike koji nastavljaju školovanje u srednjoj školi (gudače, gitariste i duhače).

Izvor: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.

Tablica D5

Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), III. etapa (nadopune, 2018)

Predmet	III. etapa			
	A. Usmjereni		B. Širi	
	V.	VI.	V.	VI.
Instrument	2 x 45'	2 x 45'	1 x 45'	1 x 45'
Solfeggio	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'	2 x 60'
Teorija	2 x 45'	2 x 45'	2 x 45'	2 x 45'
Skupno muziciranje*	2 x 45'	2 x 45'	2 x 45'	2 x 45'
Glazbena umjetnost			1 x 45'	1 x 45'
Ukupno tjedno sati	8 ³⁰ x 45'	8 ³⁰ x 45'	8 ³⁰ x 45'	8 ³⁰ x 45'
Klavir fakultativno**	1 x 30'	1 x 30'		

* U nastavu skupnog muziciranja mogu se uključiti i učenici II. etape po izboru predmetnoga nastavnika. ** Fakultativno, za učenike koji nastavljaju školovanje u srednjoj školi (gudače, gitariste i duhače). Korepeticija za učenike gudačkog i duhačkog odjela u osnovnoj školi iznosi 2 sata tjednog opterećenja za nastavnika korepetitora na svakih 30 učenika.

Izvor: Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018a.

Tablica D6

Nastavni plan za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), IV. etapa (2006)

Predmet	IV. etapa	
	I.	II.
Instrument	1 x 45'	1 x 45'
Uvod u polifoni slog	2 x 45'	
Uvod u homofoni slog		2 x 45'
Komorno muziciranje	2 x 45'	2 x 45'

* Školovanje prema osobnim potrebama.

Izvor: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.

Prilog E

Popis formulacija korepeticije u glazbenim školama

Tablica E1

Formulacije korepeticije u osnovnoj glazbenoj školi

Opis potrebe za korepeticijom	Instrument/glas			
	Gudački	Duhački	Udaraljke	Tambure, mandolina
Navedeno kao posebno poglavlje				tambure „Zadaće predmeta: Učenici tambure na individualnoj nastavi imaju po potrebi korepeticiju uz glasovir.”
Metodička objašnjenja		flauta FMP - 2, 3, 12 oboa FMP - 10, 12 klarinet FMP - 12 truba FMP - 12 fagot FMP (2018) - 12		
1. Ne piše, ali je iz popisa literature, skladbi, ishoda učenja i ispitnog gradiva vidljivo da je potrebna korepeticija	violina violina FMP viola violončelo violončelo FMP kontrabas kontrabas FMP	blokflauta flauta, flauta FMP klarinet, klarinet FMP saksofon, saksofon FMP oboa, oboa FMP truba truba FMP rog rog (korno) FMP (2018) trombon, trombon FMP (2018) fagot FMP (2018)	udaraljke FMP (2018)	tambure, tambure FMP (2018) mandolina
2. „s glasovinom”		flauta F klarinet saksofon oboa F fagot		
3. „uz pratnju glasovira”	violina viola viola FMP (2018) violončelo FMP kontrabas	flauta, flauta FMP klarinet, klarinet FMP saksofon FMP oboa, oboa FMP truba truba FMP rog	udaraljke FMP (2018)	

4. „uz glasovir”	violina viola	klarinet FMP truba FMP trombon	tambure
5. „uz glasovirsku pratnju”	violončelo	truba trombon, trombon FMP (2018) rog, rog (korno) FMP (2018) tuba, tuba FMP (2018) eufonij fagot FMP (2018)	tambure FMP (2018)
6. „uz pratnju”	kontrabas FMP	flauta klarinet FMP saksofon FMP fagot FMP (2018) trombon FMP (2018) tuba FMP (2018) rog (korno) FMP (2018)	
7. „s pratnjom”			udaraljke FMP (2018)
8. „s klavirom”		klarinet FMP saksofon fagot	
9. „za glasovir”		trombon	
10. „uz pratnju klavira”	violina FMP viola FMP (2018) violončelo FMP kontrabas FMP	rog oboa FMP saksofon FMP	tambure FMP (2018)
11. „uz klavir”	violina FMP	truba FMP	
12. „zadani program iz literature obvezno se izvodi uz pratnju klavira radi doživljaja harmonijskog zvuka” „sviranje uz klavirsku pratnju (doživljaj harmonijskog zvuka)” „muziciranje uz pratnju glasovira za potpuniji harmonijski doživljaj” „sviranje uz klavirsku pratnju radi doživljaja harmonijskog zvuka”		flauta FMP oboa FMP klarinet FMP truba FMP fagot FMP (2018)	

Podatke prikupila autorica 16. rujna 2023.

Tablica E2*Formulacije korepeticije u srednjoj glazbenoj školi*

Opis potrebe za korepeticijom	Instrument/glas				
	Gudački	Duhački	Udaraljke	Tambure	Pjevanje

Navedeno kao posebno poglavlje	Korepeticija za gudače	udaraljke 2017	pjevanje Korepeticija
	OBRAZOVNI SADRŽAJ		
	Razviti sposobnost zajedničkog muziciranja. Razviti sposobnost čiste intonacije i ritmičku sinhronost s pratnjom.	„Preporučuje se što ranije početi razvijati sposobnost sviranja u malome udaraljkaškom ansamblu (duo ili trio) te, u skladu s mogućnostima škole, proširiti suradnju i na ostale instrumente u kombinaciji s udaraljka - klavir, gitara i dr.”	„Nastava korepeticije odvija se tijekom čitavog studija pjevanja prema izboru gradiva i uputama nastavnika pjevanja, a organizira se dogovorno između nastavnika pjevanja i korepetitora.”
	Razviti sposobnost muziciranja uz pratnju. Razumjeti i glazbeno doživjeti djelo u izvornom obliku. Na javnom nastupu prezentirati djelo u izvornom obliku.		* Učenici instrumentalnih odjela i pjevanja pohađaju posebno nastavu korepeticije.
	LITERATURA		
	Literatura je usko povezana s programom koji učenik polazi tj. godinom učenja, s vrstom glazbala kao i izborom djela koja su pisana zajedno s glasovnikom, kao cjelina za dotično glazbalo.		
	ISHOD UČENJA		
	Minimum: Dva djela pisana uz glasovirsku pratnju svirati s glasovnikom (ne samo na produkciji). Nastupi uz pratnju glasovira prema planu pojedinih godišta.”		

Navedeno u metodičkim objašnjenjima	violina FMP - 16 viola FMP - 16 violončelo FMP - 16	trombon - 5 tuba - 5 eufonij - 5 oboa FMP - 16 klarinet FMP - 16 truba FMP - 16 fagot FMP - 16 trombon FMP - 16 rog (korno) FMP (2018) - 17	-	tambure - 14 tambure FMP (2018) - 2	
1. Ne piše, ali je iz popisa literature, skladbi, ishoda učenja i ispitnog gradiva vidljivo da je potrebna korepeticija	violina, violina FMP viola, viola FMP violončelo, violončelo FMP kontrabas, kontrabas FMP	flauta, flauta FMP klarinet, klarinet FMP saksofon, saksofon FMP oboa, oboa FMP fagot, fagot FMP truba, truba FMP rog, rog (korno) FMP (2018) trombon, trombon FMP tuba, tuba FMP (2018) eufonij	Udaraljke, udaraljke FMP (2018)	tambure	pjevanje, pjevanje FMP 2018
2. „s glasovirom”	violina	klarinet saksofon			
3. „uz pratnju glasovira”	violina viola violončelo kontrabas	flauta FMP flauta (2017) klarinet klarinet FMP saksofon saksofon FMP oboa oboa (2017) oboa FMP truba FMP fagot FMP trombon FMP	Udaraljke, udaraljke 2017, udaraljke FMP (2018)		
4. „uz glasovir”		truba	udaraljke FMP (2018)		
5. „uz glasovirsku pratnju”	violina viola violončelo kontrabas	trombon tuba tuba FMP (2018) eufonij	udaraljke		
6. „uz pratnju”	violina viola violončelo kontrabas	flauta (2017)			
7. „s pratinjom”	violina viola violončelo kontrabas				
10. „uz pratnju klavira”		oboa (2017)			

12. „zadani program iz literature obvezno se izvodi uz pratnju klavira radi doživljaja harmonijskog zvuka” „sviranje uz klavirsku pratnju (doživljaj harmonijskog zvuka)” „muziciranje uz pratnju glasovira za potpuniji harmonijski doživljaj” „Sviranje uz klavirsku pratnju radi doživljaja harmonijskog zvuka”			tambure FMP (2018)
13. „uz klavirsku pratnju”	trombon FMP		
14. „uz pratnju glasovira - korepetitora; rad s korepetitorom”			tambure
15. „uz obveznu pratnju glasovira”	kontrabas		
16. Nije jasno na koji se instrument odnosi u formulacijama „suradnja učenika i nastavnika na dva instrumenta”, „skupno muzicirati”, „u skupnom muziciranju”	violina FMP viola FMP violončelo FMP	oboa FMP klarinet FMP truba FMP fagot FMP trombon FMP	tambure FMP (2018)
17. „učenike upućivati na dostupna natjecanja, proširivati mogućnosti zajedničkog muziciranja i javnih nastupa”		rog (korno) FMP (2018)	

Podatke prikupila autorica 16. rujna 2023.

Prilog F

Nastavni planovi za srednju glazbenu školu

Tablica F1

Nastavni plan za srednju glazbenu školu, glazbenik instrumentalist (2008), tjedni broj sati

Nastavni predmet	Razred					
	1. pr.	2. pr.	1. sr.	2. sr.	3. sr.	4. sr.
Temeljni predmet struke	2	2	2	2	3	3
Solfeggio	4	4	2	2	2	2
Harmonija			2	2	1	1
Polifonija					2	1
Povijest glazbe			2	2	2	2
Glazbeni oblici					1	1
Skupno muziciranje obvezatno ¹	4	4	4	4	4	4
Komorna glazba					2	2
Glasovir obvezatno ^{2, 3, 4}		1*	1*	1*	1*	
Glasovir fakultativno						1
Korepeticija ⁵	1*	1*	1*	1*	1	1
Ukupno	11	12	14	14	19	18

1 Skupno muziciranje u pravilu zbor za učenike glasovira i gitare, a orkestar za učenike svih ostalih glazbala, ili u I. i II. razredu srednje glazbene škole umjesto zbora i orkestra po 1 sat komorne glazbe, dok u pripremnim razredima učenici pohađaju nastavu zbora.

2 Glasovir obvezatno nemaju učenici glasovira. 3 Učenici harmonike i udaraljki imaju glasovir obvezatno i u IV. razredu srednje škole. 4 Učenici orgulja uče glasovir po nastavnom planu i programu za zanimanje glazbenik - teorijski smjer. 5 Korepeticija je za gudače, puhače, tamburaše i udaraljkaše. * Sat traje 30 minuta.

Temeljni predmeti struke su: Glasovir, Čembalo, Flauta, Klarinet, Saksofon, Oboa, Fagot, Truba, Rog, Trombon, Tuba, Eufonij, Violina, Viola, Violončelo, Kontrabas, Gitara, Harmonika, Tambure (Bisernica, Brač), Harfa, Orgulje i Udaraljke.

Izvor: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008.

Tablica F2

Nastavni plan za srednju glazbenu školu, glazbenik instrumentalist (nadopune, 2017), tjedni broj sati

Nastavni predmet	Razred					
	1. pr.	2. pr.	1. sr.	2. sr.	3. sr.	4. sr.
Temeljni predmet struke	2	2	2	2	3	3
Solfeggio	4	4	2	2	2	2
Harmonija			2	2	1	1
Polifonija					2	1
Povijest glazbe			2	2	2	2
Glazbeni oblici					1	1
Skupno muziciranje ¹	4	4	4	4	4	4
Komorna glazba					2	2
Glasovir obvezatno ²		1*	1*	1*	1*	
Glasovir fakultativno						1
Korepeticija ³	1*	1*	1*	1*	1	1
Ukupno	11	12	14	14	19	18

¹ Skupno muziciranje u pravilu zbor za učenike glasovira i gitare, a orkestar za učenike svih ostalih glazbala ili u I. i II. razredu srednje glazbene škole umjesto zbora i orkestra po 1 sat komorne glazbe, dok u pripremnim razredima učenici pohađaju nastavu zbora.

² Glasovir obvezatno nemaju učenici glasovira. ³ Korepeticija je za gudače, puhače, tamburaše i udaraljkaše. * Sat traje 30 minuta.

Temeljni predmeti struke su: Glasovir, Flauta, Čembalo, Klarinet, Violina, Saksofon, Viola, Oboa, Violončelo, Fagot, Kontrabas, Truba, Gitara, Rog, Tambure (Bisernica, Brač), Trombon, Harfa, Tuba, Orgulje, Eufonij, Udaraljke, Harmonika, Mandolina.

Izvor: Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017b.

Tablica F3

Nastavni plan za srednju glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije, gudački i duhački odjel (2008), tjedni broj sati

Predmet obvezni	Etapu			
	I.	II.	III.	IV..
Instrument	2,30	2,30	3	3
Solfeggio	2,30	2,30	2,30	2,30
Harmonija		3	3	2
Polifonija	3		1	2
Analiza glazbenih oblika			1,15	1,15
Povijest glazbe	2	2	2	2
Glasovir obligatno	0,30	0,30		
Komorna glazba	1	1	1	1
Korepeticija	0,30	0,30	0,30	0,30
Orkestar/Zbor	3	3	3	3
Ukupno	16	16	17,30	17,30
Predmet fakultativni				
Drugo glazbalo / solo pjevanje		1	1	
Tradicijske glazbe	1			
Osnove glazbene informatike		1		
Vježbe iz kompozicije	1	1	1	1
Metodika gud / duh. instr.			1	ili 1
Dirigiranje		1,15	1,15	
Korepeticija			0,30	0,30

Učenici ovih odjela prema afinitetima mogu fakultativno pohađati nastavu harmonije, polifonije i povijesti kao i učenici teorijskog odjela.

Izvor: Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017b.

Tablica F4*Nastavni plan za srednju glazbenu školu, glazbenik pjevač (2008)*

Nastavni predmet	Razred					
	1. pr.	2. pr.	1. sr.	2. sr.	3. sr.	4. sr.
Solo pjevanje	2	2	2	2	3	3
Solfeggio	4	4	2	2	2	2
Harmonija			2	2	1	1
Polifonija					2	1
Povijest glazbe			2	2	2	2
Glazbeni oblici					1	1
Zbor		4	4	4	4	4
Komorna glazba					2	2
Glasovir obvezatno ^{2, 3, 4}		1*	1*	1*	1*	1*
Korepeticija ⁵	1*	1*	1*	1*	1	1
Talijanski jezik	2					
Njemački jezik		2				
Ukupno	9	14	14	14	19	18

Učenici solo pjevanja u I. pripremnom razredu uključuju se u zbor tek u drugom polugodištu.

U I. i II. razredu srednje glazbene škole moguće umjesto zbora po 1 sat komorne glazbe.

* Sat traje 30 minuta.

Izvor: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008.

Tablica F5

Nastavni plan za srednju glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP), odjel za pjevanje (2008), tjedni broj sati

Predmet obvezni	Etapu			
	I.	II.	III.	IV..
Pjevanje	2	2	3	3
Solfeggio	2,30	2,30	2,30	2,30
Harmonija		3	3	2
Polifonija	3		1	2
Analiza glazbenih oblika			1,15	1,15
Povijest glazbe	2	2	2	2
Korepeticija	0,30	0,30	0,30	0,30
Glasovir obligatno	1	1	1	1
Zbor	3	3	3	3
Strani jezik / njem. ili tal.*				
Ukupno	14,15	14,15	17,30	17,30
Predmet fakultativni				
Drugo glazbalo		1	1	
Tradicijske glazbe	1			
Osnove glazbene informatike		1		
Vježbe iz kompozicije	1	1	1	1
Komorna glazba			1	1

* Strani jezik učenici pohađaju četiri godine u okviru glazbenog usmjerenja ili kao dio programa općeobrazovnih škola, čija im se ocjena priznaje. Učenici ovog odjela po izboru mogu pohađati nastavu harmonije, polifonije i povijesti s učenicima teorijskog odjela.

Izvor: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008.

Prilog G

Instrumenti korišteni u istraživanju i suglasnosti autora

Slika G1. Upitnik „Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja”

Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja

Linda Mravunac Fabijanić, polaznica poslijediplomskog doktorskog studija na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Diane Olčar i doc. dr. sc. Blaženke Bačlija Sušić provodi istraživanje pod nazivom „Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja”. Cilj je istraživanja istražiti povezanost između zadovoljenja/frustracije temeljnih psiholoških potreba, osjetljivosti na pravednost i izgaranja te utvrditi posredujuću ulogu zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba u povezanosti osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora. Istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorske disertacije, a rezultati će, osim popunjavanja istraživačke praznine i proširenja postojećeg korpusa znanja u trenutno potpuno neistraženom području, pridonijeti razumijevanju međusobnih odnosa triju konstrukata, u okviru postavki Teorije samoodređenja, te pridonijeti unapređenju profesije korepetitora u glazbenoj obrazovnoj vertikali na globalnoj razini.

Sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno je i anonimno te od njega možete odustati u bilo kojem trenutku. Za ispunjavanje upitnika bit će Vam potrebno oko 20 minuta. Unaprijed zahvaljujem na Vašem trudu i vremenu!

Ukoliko imate bilo kakvih pitanja ili želite biti upoznati s rezultatima istraživanja na grupnoj razini, možete se obratiti na e-mail adresu: lindamravunac@gmail.com. Upitnik pred Vama sastoji se od pet dijelova.

1. dio sadržava informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju
2. dio sadržava pitanja o sociodemografskom statusu
3. dio sastoji se od upitnika koji se odnose na izgaranje, zadovoljenje i frustraciju temeljnih psiholoških potreba te osjetljivost na pravednost
4. dio sadržava pitanja vezana uz Vaša iskustva na nastupu
5. u petom dijelu možete napisati svoj komentar ako želite.

1. Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju

Poštovana kolegice, poštovani kolega, povjerljivost informacija o Vašem identitetu zajamčena je. Vaš će upitnik prilikom statističke obrade biti kodiran te podaci ni u kojem slučaju ne mogu biti povezani s Vašim imenom. Samo istraživačica ima pristup podacima, a rezultati će se navoditi za cijelu skupinu, a ne individualno. Vaš informirani pristanak i upitnik pohranjuju se kod istraživačice i čuvaju do 5 godina. Ako imate bilo kakve pritužbe ili ste zabrinuti zbog nečega što ste doživjeli tijekom provedbe istraživačkog postupka, možete se obratiti putem e-maila Etičkom povjerenstvu Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, na eticko.povjerenstvo@ufzg.hr.

☐ Pročitao/la sam upute i suglasan/na sam sa sudjelovanjem u istraživanju

2. Molim Vas da upišete dob.

3. Spol (označite između ponuđenih odgovora).



Muški
Ne želim se izjasniti



Ženski

4. Označite naziv županije u kojoj ste zaposleni.



Bjelovarsko-bilogorska
Brodsko-posavska
Dubrovačko-neretvanska
Grad Zagreb
Istarska
Karlovačka
Koprivničko-križevačka



Krapinsko Zagorska
Ličko-senjska
Međimurska
Osječko-baranjska
Požeško-slavonska
Primorsko-goranska
Sisačko-moslavačka



Splitsko-dalmatinska
Šibensko-kninska
Varaždinska
Virovitičko-podravska
Vukovarsko-srijemska
Zadarska
Zagrebačka

5. Molim Vas da navedete jeste li zaposleni za stalno ili honorarno, ili oboje.

Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja

6. Molim Vas da napišete jeste li zaposleni u osnovnoj glazbenoj školi, srednjoj glazbenoj školi ili akademiji. Ako imate kombinaciju, molim Vas da navedete koju. Također napišite ako niste zaposleni u školi ili akademiji.

7. Trenutno sam zaposlen/a kao (odaberite između ponuđenog)

- | | |
|--------------------------|---|
| ☐ | Korepetitor (u školi) |
| ☐ | Korepetitor mentor (u školi) |
| ☐ | Korepetitor savjetnik (u školi) |
| ☐ | Korepetitor izvrsni savjetnik (u školi) |
| ☐ | Profesor klavira (u školi) |
| ☐ | Profesor klavira mentor (u školi) |
| ☐ | Profesor klavira savjetnik (u školi) |
| ☐ | Profesor klavira izvrsni savjetnik (u školi) |
| ☐ | Umjetnički suradnik (ili Korepetitor) (na akademiji) |
| ☐ | Viši umjetnički suradnik (ili Viši korepetitor) (na akademiji) |
| ☐ | Umjetnički savjetnik (ili Korepetitor savjetnik) (na akademiji) |
| ☐ | Korepetitor i profesor klavira (u školi) |
| ☐ | Korepetitor i profesor klavira mentor (u školi) |
| ☐ | Korepetitor i profesor klavira savjetnik (u školi) |
| ☐ | Korepetitor i profesor klavira izvrsni savjetnik (u školi) |
| ☐ | Ne znam točno |
| ☐ | Ostalo |

8. Upišite broj godina ukupnog radnog staža _____

9. Upišite broj godina staža u korepeticiji _____

10. Koju kombinaciju radite i/ili u kojem omjeru (odaberite između ponuđenog)

- | | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|------------------------|
| ☐ | Samo korepeticiju | ☐ | Pola - pola |
| ☐ | Samo nastavu klavira | ☐ | Svake godine drugačije |
| ☐ | Više korepeticije, manje nastave klavira | ☐ | Ostalo |
| ☐ | Manje korepeticije, više nastave klavira | | |

11. Ukoliko više ne radite korepeticiju, odaberite tvrdnju koja najbolje opisuje razlog prestanka.

- | | |
|--------------------------|---|
| ☐ | Više ne radim korepeticiju slučajno, stjecajem okolnosti (otvorilo se radno mjesto, bliže radno mjesto, bolja prilika...) |
| ☐ | Više ne radim korepeticiju namjerno (više ne želim) |
| ☐ | Nešto drugo |

12. Ukoliko više ne radite korepeticiju, molim Vas da napišete koliko je vremena prošlo od kada ste prestali (mjeseci ili godina). _____

13. S kojim instrumentalistima/pjevačima radite/ste radili? Možete označiti više odgovora.

- | | | | |
|--------------------------|---------------|--------------------------|--------------------------------|
| ☐ | Pjevačima | ☐ | Zborom/orkestrom |
| ☐ | Gudačima | ☐ | Plesačima i instrumentalistima |
| ☐ | Duhačima | ☐ | Plesačima i pjevačima |
| ☐ | Udaraljkašima | ☐ | Ostalo |
| ☐ | Tamburašima | | |

Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja

14. Odaberite tvrdnju s kojom se najviše slažete, pri čemu odgovarate 2 puta: za nastavu korepeticije u učionici i za nastup.

Osjećate li da Vas svaki radni sat umara?

Na nastavi	Na nastupu
1. Uvijek	1. Uvijek
2. Često	2. Često
3. Ponekad	3. Ponekad
4. Rijetko	4. Rijetko
5. Nikad / gotovo nikad	5. Nikad / gotovo nikad

Imate li dovoljno energije za obitelj i prijatelje tijekom slobodnog vremena? (Nakon rada)

Na nastavi	Na nastupu
1. Uvijek	1. Uvijek
2. Često	2. Često
3. Ponekad	3. Ponekad
4. Rijetko	4. Rijetko
5. Nikad / gotovo nikad	5. Nikad / gotovo nikad

Osjećate li se istrošeno na kraju radnog dana?

Na nastavi	Na nastupu
1. Uvijek	1. Uvijek
2. Često	2. Često
3. Ponekad	3. Ponekad
4. Rijetko	4. Rijetko
5. Nikad / gotovo nikad	5. Nikad / gotovo nikad

Jeste li ujutro iscrpljeni pri samoj pomisli na još jedan radni dan?

Na nastavi	Na nastupu
1. Uvijek	1. Uvijek
2. Često	2. Često
3. Ponekad	3. Ponekad
4. Rijetko	4. Rijetko
5. Nikad / gotovo nikad	5. Nikad / gotovo nikad

15. Odaberite tvrdnju s kojom se najviše slažete, pri čemu odgovarate 2 puta: za rad samo s učenicima/studentima i za zajednički rad s učenicima/studentima i kolegama nastavnicima glavnog predmeta.

Je li Vam teško raditi

s učenicima/studentima?	s učenicima/studentima i kolegama nastavnicima glavnog predmeta?
1. U vrlo velikoj mjeri	1. U vrlo velikoj mjeri
2. U velikoj mjeri	2. U velikoj mjeri
3. Donekle	3. Donekle
4. U maloj mjeri	4. U maloj mjeri
5. U vrlo maloj mjeri	5. U vrlo maloj mjeri

Crpi li Vam energiju rad

s učenicima/studentima?	s učenicima/studentima i kolegama nastavnicima glavnog predmeta?
1. U vrlo velikoj mjeri	1. U vrlo velikoj mjeri
2. U velikoj mjeri	2. U velikoj mjeri
3. Donekle	3. Donekle
4. U maloj mjeri	4. U maloj mjeri
5. U vrlo maloj mjeri	5. U vrlo maloj mjeri

Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja

Osjećate li da dajete više nego što dobivate zauzvrat kada radite

s učenicima/studentima?	s učenicima/studentima i kolegama nastavnicima glavnog predmeta?
1. U vrlo velikoj mjeri	1. U vrlo velikoj mjeri
2. U velikoj mjeri	2. U velikoj mjeri
3. Donekle	3. Donekle
4. U maloj mjeri	4. U maloj mjeri
5. U vrlo maloj mjeri	5. U vrlo maloj mjeri

Je li Vam frustrirajuće raditi

s učenicima/studentima?	s učenicima/studentima i kolegama nastavnicima glavnog predmeta?
1. U vrlo velikoj mjeri	1. U vrlo velikoj mjeri
2. U velikoj mjeri	2. U velikoj mjeri
3. Donekle	3. Donekle
4. U maloj mjeri	4. U maloj mjeri
5. U vrlo maloj mjeri	5. U vrlo maloj mjeri

16. Molim Vas da odgovorite na pitanja za rad s učenicima/studentima i zajednički rad s kolegama nastavnicima glavnog predmeta.

Jeste li umorni od rada

s učenicima/studentima?	s učenicima/studentima i kolegama nastavnicima glavnog predmeta?
1. Uvijek	1. Uvijek
2. Često	2. Često
3. Ponekad	3. Ponekad
4. Rijetko	4. Rijetko
5. Nikad/gotovo nikad	5. Nikad/gotovo nikad

Pitate li se ponekad koliko ćete još dugo biti u stanju raditi

s učenicima/studentima?	s učenicima/studentima i kolegama nastavnicima glavnog predmeta?
1. Uvijek	1. Uvijek
2. Često	2. Često
3. Ponekad	3. Ponekad
4. Rijetko	4. Rijetko
5. Nikad/gotovo nikad	5. Nikad/gotovo nikad

17. Molim Vas da odgovorite na pitanja za rad na nastavi i na nastupu.

Je li Vaš posao emotivno iscrpljujući?

na nastavi?	na nastupu?
1. U vrlo velikoj mjeri	1. U vrlo velikoj mjeri
2. U velikoj mjeri	2. U velikoj mjeri
3. Donekle	3. Donekle
4. U maloj mjeri	4. U maloj mjeri
5. U vrlo maloj mjeri	5. U vrlo maloj mjeri

Frustrira li Vas Vaš posao?

na nastavi?	na nastupu/
1. U vrlo velikoj mjeri	1. U vrlo velikoj mjeri
2. U velikoj mjeri	2. U velikoj mjeri
3. Donekle	3. Donekle
4. U maloj mjeri	4. U maloj mjeri
5. U vrlo maloj mjeri	5. U vrlo maloj mjeri

Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja

Osjećate li se izgorjelo zbog svog posla?

na nastavi?	na nastupu?
1. U vrlo velikoj mjeri	1. U vrlo velikoj mjeri
2. U velikoj mjeri	2. U velikoj mjeri
3. Donekle	3. Donekle
4. U maloj mjeri	4. U maloj mjeri
5. U vrlo maloj mjeri	5. U vrlo maloj mjeri

18. Sljedeća pitanja odnose se na Vaše osjećaje vezane uz Vaš posao u PROTEKLA 4 TJEDNA. Vi koji više ne radite korepeticiju, molim Vas da odgovarate za razdoblje dok ste radili, ne za sadašnji posao.

Naznačite u kojoj se mjeri slažete sa svakom od sljedećih izjava, s obzirom na Vaša iskustva na ovom poslu. Upamtite da Vaš nadređeni nikada neće saznati kako ste odgovorili na pitanja.

	1. Nimalo se ne slažem	2. Ne slažem se	3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem	4. Slažem se	5. U potpunosti se slažem
1. Ne poslu imam osjećaj izbora i slobode u stvarima kojima se bavim					
2. Osjećam se isključeno iz grupe kojoj na poslu želim pripadati.					
3. Uvjeren/a sam da na svom poslu mogu stvari dobro napraviti.					
4. Imam dojam da je onima do kojih mi je stalo na poslu također stalo do mene.					
5. Za većinu stvari koje na poslu radim imam dojam kao da „moram“.					
6. Kad sam na poslu, ozbiljno sumnjam mogu li stvari napraviti dobro.					
7. Osjećam da moje odluke na poslu odražavaju ono što zaista želim.					
8. Osjećam da su ljudi koji su mi na poslu važni, prema meni hladni i distancirani.					
9. Na poslu osjećam da sam sposoban/na u onom što radim.					
10. Osjećam se prisiljenim/om raditi mnoge stvari na svom poslu koje ne bih odabrao/la raditi.					
11. Osjećam se razočarano vlastitom izvedbom na svom poslu.					

Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja

	1. Nimalo se ne slažem	2. Ne slažem se	3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem	4. Slažem se	5. U potpunosti se slažem
12. Osjećam se povezano s ljudima kojima je stalo do mene na poslu, i do kojih je meni stalo na poslu.					
13. Osjećam da moji izbori na poslu odražavaju ono što zaista jesam.					
14. Kad sam na poslu, osjećam se sposobnim/om za postizanje mojih ciljeva.					
15. Osjećam se pod pritiskom da napravim previše toga na poslu.					
16. Na poslu se osjećam blisko i povezano s drugima koji su mi važni.					
17. Osjećam se nesigurno u vezi sa svojim sposobnostima na svom poslu.					
18. Moje su svakodnevne aktivnosti na poslu poput niza obveza.					
19. Imam dojam da sam na poslu radio/la ono što me zaista zanima.					
20. Imam dojam da me ljudi s kojima na poslu provodim vrijeme ne vole.					
21. Na svom poslu osjećam da mogu uspješno obaviti teške zadatke.					
22. Imam dojam da su odnosi koje imam na poslu samo površni.					
23. Kad sam na poslu, osjećam se neuspješno zbog pogrešaka koje činim.					
24. Rad s kolegama na poslu ispunjava me topline.					

19. Niže navedene izjave tiču se odnosa koji biste željeli imati s nekom organizacijom za koju radite. Pojam „organizacija” odnosi se na školu/akademiju, a dogovarate za rad na nastavi samo s učenikom/studentom, rad na nastavi s učenikom/studentom i kolegom nastavnikom glavnog predmeta te za nastup.

Označite tvrdnju koja najbolje odražava Vaše mišljenje.

Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja

U bilo kojoj organizaciji u kojoj bih radio/la:

1. Najvažnije bi mi bilo:

	A. dobiti od organizacije.	B. dati organizaciji.	C. organizaciji dati onoliko koliko od nje dobivam.
Na nastavi samo s učenikom/studentom	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem
Na nastavi s učenikom/studentom i kolegom nastavnikom glavnog predmeta	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem
Na nastupu	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem

20. U bilo kojoj organizaciji u kojoj bih radio/la:

2. Najvažnije bi mi bilo:

	A. pomoći drugima.	B. pomoći drugima istovremeno brinući o vlastitim potrebama.	C. paziti na vlastito dobro.
Na nastavi samo s učenikom/studentom	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem
Na nastavi s učenikom/studentom i kolegom nastavnikom glavnog predmeta	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem
Na nastupu	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem

Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja

21. U bilo kojoj organizaciji u kojoj bih radio/la:

3. Najviše bi me brinulo:

	A. je li ono što sa primio/la od organizacije jednako onom što sam joj pridonio/jela.	B. što sam pridonio/jela.	C. što sam primio/la od organizacije.
Na nastavi samo s učenikom/studentom	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem
Na nastavi s učenikom/studentom i kolegom nastavnikom glavnog predmeta	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem
Na nastupu	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem

22. U bilo kojoj organizaciji u kojoj bih radio/la:

4. Moj naporan rad trebao bi:

	A. biti od koristi organizaciji.	B. u jednakoj mjeri biyi od koristi meni i organizaciji.	C. Biti od koristi meni.
Na nastavi samo s učenikom/studentom	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem
Na nastavi s učenikom/studentom i kolegom nastavnikom glavnog predmeta	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem
Na nastupu	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem

Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu - perspektiva Teorije samoodređenja

23. U bilo kojoj organizaciji u kojoj bih radio/la: 5. Moja osobna filozofija u odnosu s organizacijom bila bi:

	A. Ako sam/a ne pazim na sebe, neće ni nitko drugi.	B. Za mene je bolje davati nego primati.	C. Trebam se truditi i paziti na sebe.
Na nastavi samo s učenikom/studentom	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem
Na nastavi s učenikom/studentom i kolegom nastavnikom glavnog predmeta	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem
Na nastupu	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem	1. Nimalo se ne slažem 2. Ne slažem se 3. Djelomično se ne slažem / djelomično se slažem 4. Slažem se 5. U potpunosti se slažem

24. Ovdje možete napisati primjebdu, prijedlog ili komentar ukoliko mislite da je još nešto važno u korepeticiji, a nije navedeno.

Hvala na sudjelovanju, Vaši odgovori iznimno su važni!

Slika G2. Suglasnost autora CBI

**Tage S Kristensen via ResearchGate**
To: Linda Mravunac Fabijanić >

23.11.2022.

Tage S Kristensen sent you a message on ResearchGate

ResearchGate

Tage sent you a message with an attachment

**Tage S Kristensen**
Task-Consult

Dear Linda,

Thank you for your mail and for your interest in the CBI. The questionnaire is in public domain and free to be used by all.

I enclose some material that might be of interest to you.

Good luck with your research.

Tage

Reply on ResearchGate

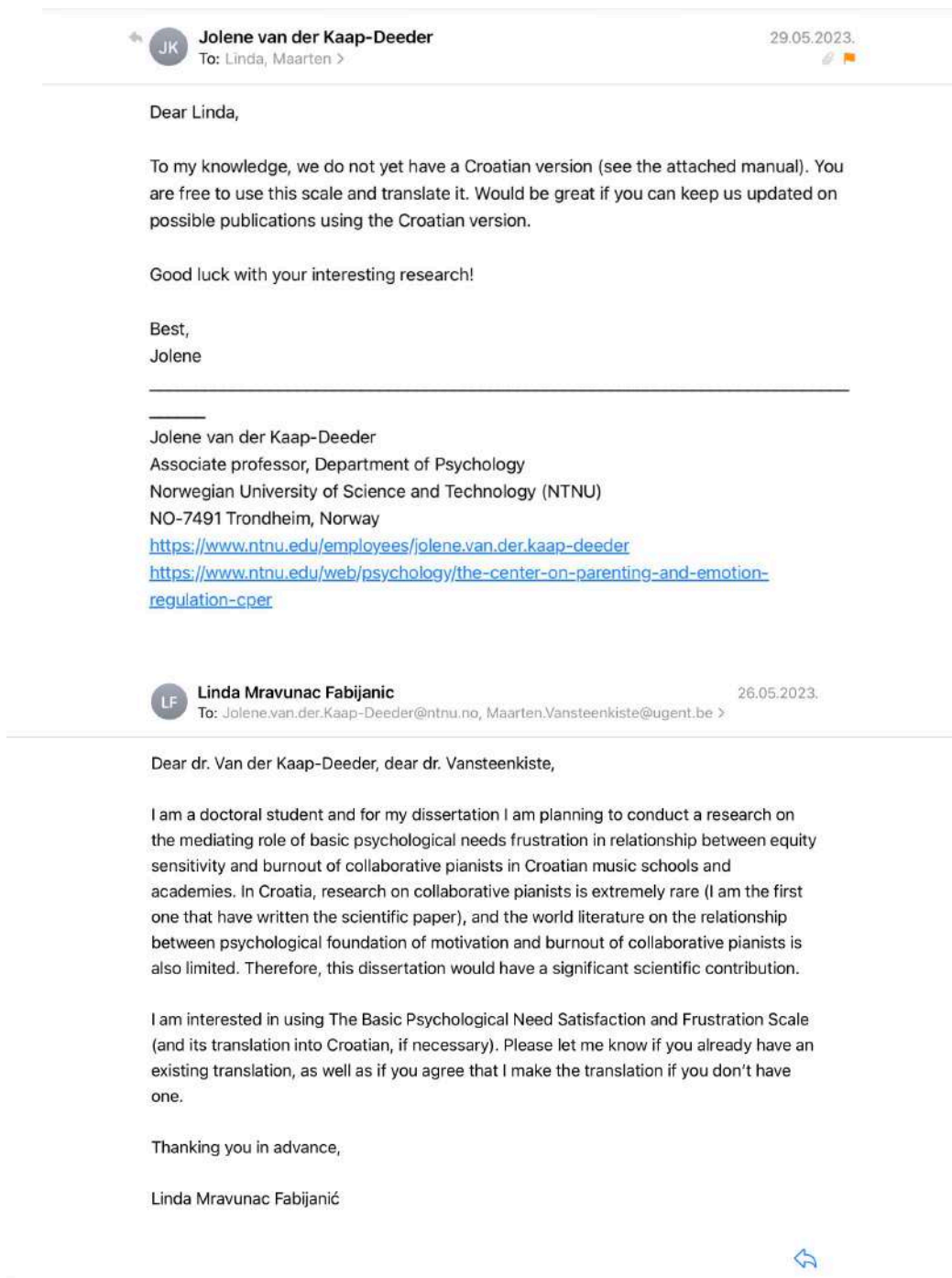
This message was sent to lindamravunac@gmail.com by ResearchGate. To make sure you receive our updates, add ResearchGate to your address book or safe list. [See instructions](#)

If you don't want to receive these emails from ResearchGate in the future, please [unsubscribe](#)

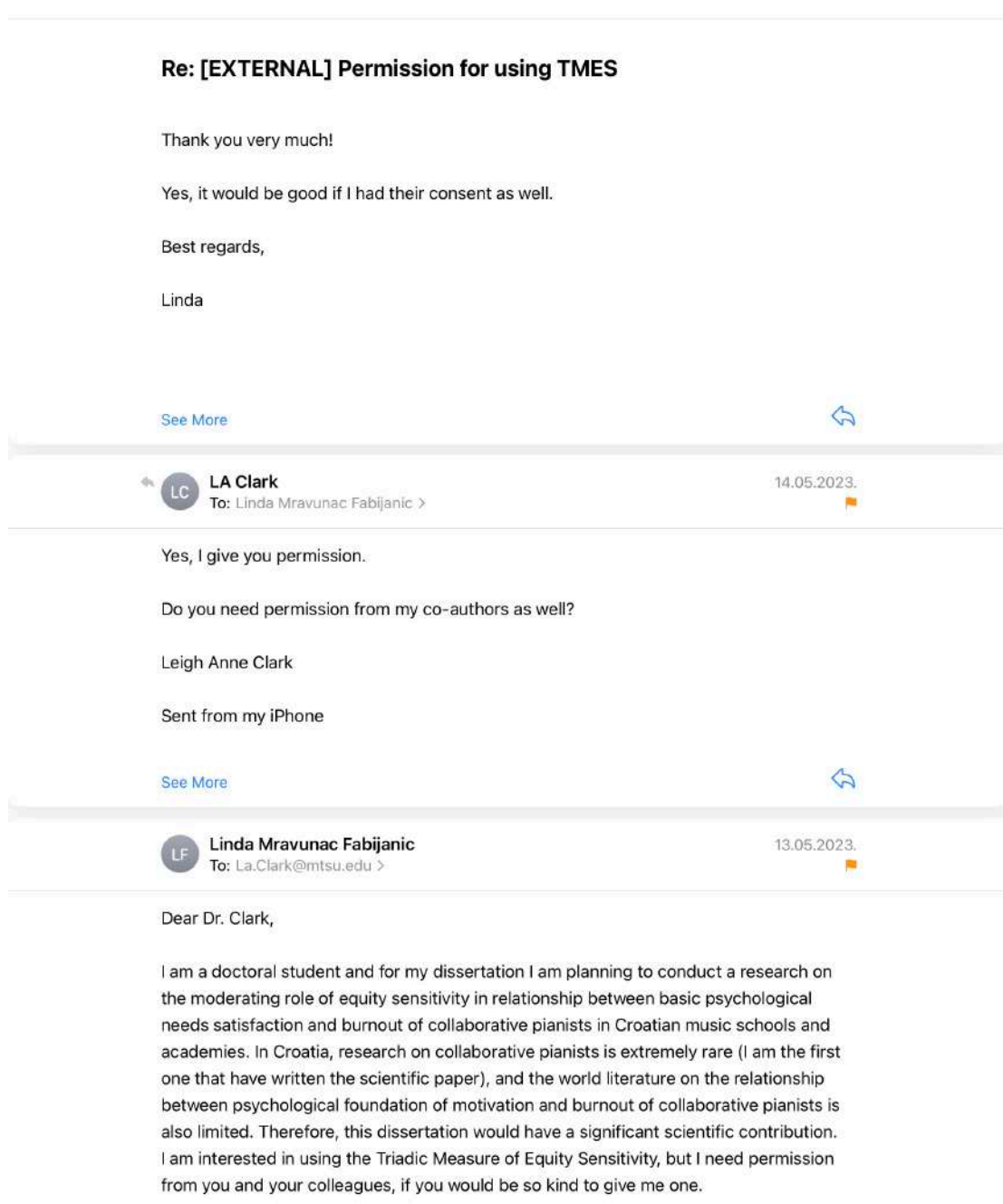
ResearchGate GmbH, Chausseestr. 20, 10115 Berlin, Germany [Imprint](#)
See our [Privacy Policy](#) and [Terms of Service](#).



Slika G3. Suglasnost autora BPNSFS



Slika G4. Suglasnosti autora TMES



 **Randy Clark**
To: Linda Mravunac Fabijanic >

15.05.2023.

Linda,

That is fine with me.

I wish you luck with your research.

Randy

Sent from my Verizon, Samsung Galaxy smartphone
Get [Outlook for Android](#)

[See More](#)



 **Linda Mravunac Fabijanic**
To: randy.clark@mtsu.edu >

15.05.2023.

Dear dr. Clark,

I am a doctoral student and for my dissertation I am planning to conduct a research on the moderating role of equity sensitivity in relationship between basic psychological needs satisfaction and burnout of collaborative pianists in Croatian music schools and academies. In Croatia, research on collaborative pianists is extremely rare (I am the first one that have written the scientific paper), and the world literature on the relationship between psychological foundation of motivation and burnout of collaborative pianists is also limited. Therefore, this dissertation would have a significant scientific contribution.

I am interested in using the Triadic Measure of Equity Sensitivity, but I need permission from you and your colleagues.

I have contacted your co-author, dr. Clark and she has already given her consent. I am kindly asking you to give your consent as well.

Thanking you in advance,

Linda Mravunac Fabijanić

Poslano s mog iPhonea





David Foote

To: Linda Mravunac Fabijanic >

16.05.2023.



Dear Linda,

Please feel free to use the TMES for your research! I'm honored that you want to use it and wish you the best in your research and hope your dissertation is very successful.

Regards,
David

David Foote, PhD
Director, Institute of Leadership Excellence
President, MTSU Phi Kappa Phi Executive Board
Business and Aerospace N102
MTSU Box 75
Middle Tennessee State University
Murfreesboro, TN 37132
(615) 898-2022 (office)
(615) 293-2412 (cell)
David.Foote@mtsu.edu

-----Original Message-----

From: Linda Mravunac Fabijanic <lindamravunac@gmail.com>

Sent: Monday, May 15, 2023 4:33 PM

To: David Foote <David.Foote@mtsu.edu>

Subject: [EXTERNAL] Permission for using TMES

Dear dr. Foote,

I am a doctoral student and for my dissertation I am planning to conduct a research on the moderating role of equity sensitivity in relationship between basic psychological needs satisfaction and burnout of collaborative pianists in Croatian music schools and academies. In Croatia, research on collaborative pianists is extremely rare (I am the first one that have written the scientific paper), and the world literature on the relationship between psychological foundation of motivation and burnout of collaborative pianists is also limited. Therefore, this dissertation would have a significant scientific contribution. I am interested in using the Triadic Measure of Equity Sensitivity, but I need permission from you and your colleagues.

I have contacted your co-author, dr. Clark and she has already given her consent. I am kindly asking you to give your consent as well.

Thanking you in advance,

Linda Mravunac Fabijanić



Linda Mravunac Fabijanic

To: David Foote >

18.05.2023.

Re: [EXTERNAL] Permission for using TMES

Dear dr. Foote,

thank you very much for clarifying the situation and your permission!

Best regards,

Linda

18.05.2023., u 00:10, David Foote <David.Foote@mtsu.edu> je napisao:

Good evening, Linda,

I'm sorry but I have no idea how to get you in touch with Jamie Lewis. She was a graduate student at the time we published the TMES and we have not kept in contact. I will try to find out where she might be, but I don't think there's any problem with you using the TMES in spite of not being able to contact Jamie. I'm sure she wouldn't mind.

Best,
David

David Foote

Sent from my iPhone

Se...



Prilog H

Pozivno pismo za sudjelovanje u istraživanju

Pozivno pismo za sudjelovanje u istraživanju

Poštovana kolegice, poštovani kolega,

pozivam Vas da sudjelujete u istraživanju pod nazivom "Povezanost osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora na poslu – perspektiva Teorije samoodređenja" koje u svrhu doktorske disertacije provodi Linda Mravunac Fabijanić, umjetnička savjetnica, doktorandica studija Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Diane Olčar i doc. dr. sc. Blaženke Bačlija Sušić.

Cilj je istraživanja istražiti odnose između zadovoljenja/frustracije temeljnih psiholoških potreba, osjetljivosti na pravednost i izgaranja korepetitora i umjetničkih suradnika pijanista te utvrditi posredujuću ulogu zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba. Rezultati će pridonijeti razumijevanju međusobnih odnosa triju konstrukata, u okviru postavki Teorije samoodređenja, te pridonijeti unapređenju profesije korepetitora u glazbenoj obrazovnoj vertikali.

Istraživanje je usklađeno s Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu. U skladu s tim, prikupit će se Vaš informirani pristanak, a sudjelovanje je dobrovoljno i anonimno te od istraživanja možete odustati u bilo kojem trenutku. Svi prikupljeni podaci u potpunosti su povjerljivi i tajni, a pri izvještavanju o rezultatima istraživanja koristit će se samo podaci za čitavu grupu sudionika te se neće objavljivati Vaši individualni odgovori.

Ukoliko držite nastavu korepeticije u glazbenoj školi ili muzičkoj/umjetničkoj akademiji, bez obzira na broj sati (1 sat ili cijela satnica), molim Vas da ispunite online upitnik na poveznici [REDACTED] u trajanju od oko 20 minuta. Možete ispuniti upitnik i ako više ne radite korepeticiju, ali ste prije radili u školi ili akademiji.

Najljepše Vas molim da poziv proslijedite kolegicama i kolegama pijanistima u svojoj školi/akademiji, sadašnjim i bivšim korepetitorima / umjetničkim suradnicima pijanistima. Također, ako poziv dobijete s različitih strana, molim Vas da upitnik ispunite samo jednom.

Vaše sudjelovanje u istraživanju iznimno je važno jer ćemo tako doći do podataka koji mogu pomoći u reguliranju uvjeta rada i statusa korepetitora u budućnosti.

Za sva pitanja stojim Vam na raspolaganju.
Unaprijed zahvaljujem na suradnji!

Uz srdačan pozdrav i izraze poštovanja

Istraživačica: Linda Mravunac Fabijanić, umjetnička savjetnica
Mentorica: izv. prof. dr. sc. Diana Olčar
Mentorica: doc. dr. sc. Blaženka Bačlija Sušić



Prilog I

Usporedne vrijednosti razine izgaranja, zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba te dobrohotnosti i ovlaštenosti u različitim istraživanjima

Tablica I1

Razina izgaranja sudionika u različitim istraživanjima

Istraživanje	Ispitanici	Država	Razina izgaranja		
			Izgaranje povezano s poslom (mjereno instrumentom CBI, u bodovima)	Izgaranje povezano s klijentom (mjereno instrumentom CBI, u bodovima)	Izgaranje (mjereno drugom mjerom, u bodovima)
Ovo istraživanje (2024)	Korepetitori / umjetnički suradnici pijanisti	HR	Nastava 45 Nastup 50	Dijada 62 Trijada 54	
Carroll i sur. (2022)	Učitelji	AU	Ukupno 59 Početak karijere 62 Sredina karijere 59 Kasna karijera 56	Ukupno 37 Početak karijere 40 Sredina karijere 35 Kasna karijera 36	
Gillen i sur. (2022)	Zdravstveni profesionalci tijekom Covid-19 pandemije	UK	Ukupno 55 Med sestre 59 Primalje 60	Ukupno 25 Med sestre 26 Primalje 26	
Konjetic (2022)	Glazbeni profesionalci, studenti glazbenih smejrova	HR			Profesionalci 23 Studenti 33

Ziaullah i sur. (2020)	Učitelji srednje škole (muškarci)	PA	38	33
Rocha i sur. (2020)	Sveučilišni nastavnici i akademsko osoblje	BR	27	25
D'Amico i sur. (2020)	Učitelji	IT	Ukupno 33 M 35 Ž 33	Ukupno 29 M 31 Ž 28
Avanzi i sur. (2018)	Učitelji	ŠV/IT	M 34 Ž 43	M 31 Ž 30
Sestili i sur. (2018)	Sveučilišni profesori	IT	34	-
Fiorilli i sur. (2015)	Učitelji	IT	18	21
Milfont i sur. (2007)	Učitelji srednjih škola	NZ	42	40
Kristensen i sur. (2005)	Različita zanimanja	DA	33	31

Napomena. HR - Hrvatska, AU - Australija, UK - Ujedinjeno Kraljevstvo, PA - Pakistan, BR - Brazil, IT - Italija, ŠV/IT - talijansko govorno područje u švicarskom kantonu Ticino), NZ - Novi Zeland, DA - Danska, M - muškarci, Ž - žene.

Podatke prikupila autorica 19. rujna 2024.

Tablica I2

Razina zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba sudionika u različitim istraživanjima

Istraživanje	Ispitanici	Država	Potrebe	Razina <i>M</i>	
				Zadovoljenje potreba	Frustracija potreba
Ovo istraživanje (2024)	Korepetitori / umjetnički suradnici pijanisti	HR	A	3.21	3.19
			P	3.57	2.38
			K	4.14	2.22
Bogunović i sur. (2023)	Studenti vokalnih / instrumentalnih smjerova	SR	A	4.21	2.79
			P	4.06	1.95
			K	4.28	2.01
Protulipac i sur. (2023)	Učenici srednjih glazbenih škola - teorijski smjer	SR	A	3.89	3.08
			P	3.82	2.12
			K	3.79	2.57
Protulipac i sur. (2023)	Učenici srednjih glazbenih škola - vokalno-instrumentalni smjer	SR	A	4.22	3.09
			P	4.01	2.19
			K	4.17	2.19
Tindall i Curtis (2019)	Studentice diplomskog studija i članice šire zajednice	AU	A	4.06	3.75
			P	3.78	3.92
			K	3.54	4.01
Olčar (2015)	Učiteljice razredne nastave	HR	A	3.51	-
			P	3.88	-
			K	4.16	-
Chen, Vansteenkiste i sur. (2015)	Različita zanimanja	SAD	A	3.85	2.62
			P	4.22	1.88
			K	3.97	2.32
Chen, Vansteenkiste i sur. (2015)	Različita zanimanja	KI	A	3.42	2.80
			P	3.86	2.14
			K	3.60	2.61

Chen, Vansteenkiste i sur. (2015)	Različita zanimanja	PE	A	4.24	2.01
			P	4.43	1.48
			K	4.31	1.95
Chen, Vansteenkiste i sur. (2015)	Različita zanimanja	BE	A	3.92	2.21
			P	4.24	1.68
			K	3.57	2.37
Quested i Duda (2010b)	Studenti plesa	UK	A	3.13	-
			P	3.45	-
			K	4.61	-

Napomena. Uspoređivane su vrijednosti dobivene na skalama instrumenta BPNSFS. HR - Hrvatska, SR - Srbija, AU - Australija, SAD - Sjedinjene Američke Države, KI - Kina, PE - Peru, BE - Belgija, UK - Ujedinjeno Kraljevstvo, A - autonomija, P - povezanost, K - kompetencija.

Podatke prikupila autorica 19. rujna 2024.

Tablica I3

Razina dobrohotnosti i ovlaštenosti sudionika u različitim istraživanjima

Istraživanje	Ispitanici	Država	Unutarnja pouzdanost (Cronbach alpha)	
			Dobrohotnost	Ovlaštenost
Ovo istraživanje (2024)	Korepetitori / umjetnički suradnici pijanisti	HR	3.75	3.76
Bing i sur. (2009)	Zaposleni studenti	SAD	3.79	3.25
Taylor i sur. (2009)	Studenti	SAD	3.83	3.58
Davison i Bing (2008)	Zaposleni studenti	SAD	2.79	2.25

Napomena. HR - Hrvatska, SAD - Sjedinjene Američke Države.

Podatke prikupila autorica 19. rujna 2024.