

Emocionalni aspekti slušanja glazbe u nastavi glazbene kulture

Cerovečki, Ina

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:889956>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-19**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Muzička akademija u Puli

INA CEROVEČKI

**EMOCIONALNI ASPEKT SLUŠANJA GLAZBE
U NASTAVI GLAZBENE KULTURE**

Diplomski rad

Pula, 2018. godine

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Muzička akademija u Puli

INA CEROVEČKI

**EMOCIONALNI ASPEKT SLUŠANJA GLAZBE
U NASTAVI GLAZBENE KULTURE**

Diplomski rad

JMBAG: 0303042896, redovita studentica
Studijski smjer: Glazbena pedagogija
Predmet: Glazbena pedagogija

Znanstveno područje: Društvene znanosti
Znanstveno polje: Pedagogija
Znanstvena grana: Glazbena pedagogija

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Sabina Vidulin
Komentorica: doc. dr. sc. Marlena Plavšić

Pula, 2018. godine

Ovim putem htjela bih zahvaliti Muzičkoj akademiji u Puli, svim profesorima i stručnim suradnicima, što su svakom studentu dali jednake uvjete za obrazovanje. Ni u jednom trenutku tijekom studija nije bilo važno tko nam je prethodno bio profesor, iz kojeg dijela svijeta dolazimo i koje škole smo prethodno završili. Osobi koja nije završila ni osnovnu glazbenu školu (kao ja) bio je iznimno važan ovakav pristup za daljnju motivaciju i rad.

Isto tako, veliko hvala mojim roditeljima Ines i Zdenku, sestri Adriani, Antonelli, Alenu i Romani, koji su me uvijek podržavali i vjerovali u mene.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Ina Cerovečki, kandidatkinja za magistru Glazbene pedagogije, ovime izjavljujem da je ovaj Diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Diplomskog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Studentica

U Puli, 19.11.2018. godine



IZJAVA
o korištenju autorskog djela

Ja, Ina Cerovečki, dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom Emocionalni aspekt slušanja glazbe u nastavi Glazbene kulture koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu sa Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.
Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, 19.11.2018. godine

Potpis

SADRŽAJ

Uvod	1
1. Glazba i obrazovanje glazbom	2
1.1. Specifičnosti obrazovanja glazbom u Hrvatskoj	5
1.2. Reforme (glazbenog) obrazovanja u Republici Hrvatskoj	11
2. Slušanje glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi	17
2.1. Analiza područja slušanja i upoznavanja glazbe prema nastavnim planovima i programima	18
2.2. Vrste slušanja glazbe	20
2.3. Modeli slušanja glazbe	22
2.4. Metodički pristup slušanju i upoznavanju glazbenog djela	24
3. Spoznajno-emocionalni kontekst slušanju glazbe u školi	26
3.1. Karakteristike spoznajnog pristupa	27
3.2. Karakteristike emocionalnog pristupa	29
4. Odnos između glazbe i emocija	34
4.1. Cilj istraživanja	35
4.2. Metoda istraživanja	35
4.2.1. Uzorak	35
4.2.2. Varijable i instrumenti	35
4.3. Postupak	36
4.4. Rezultati	37
4.5. Rasprava	47
5. Zaključak	49
Sažetak	50
Summary	50
Prilozi	51
Prilog 1: Primjer upitnika	51
Prilog 2: Primjer metodičke pripreme eksperimentalne grupe	55
Prilog 3: Primjer metodičke pripreme kontrolne grupe	58
Prilog 4: Potvrda povjerenstva za procjenu etičnosti istraživačkog nacrtu	61
Literatura	62

Uvod

Nastavno područje slušanje i upoznavanje glazbe nije uvijek bilo prisutno u nastavnom procesu. Tek 1950. godine možemo prvi put uočiti slušanje glazbe u nastavnom planu i programu pomoću gramofonskih ploča i radija. Kroz povijest, odnos i vrednovanje slušanja glazbe mijenjao se zajedno s aktualnim nastavnim planovima i programima. Uvođenjem *Nastavnog plana i programa* 2006. godine, slušanje i upoznavanje glazbe postalo je jedino dominantno i obavezno područje u nastavnom procesu Glazbene kulture.

U ovom radu posvetit ću se emocionalnom aspektu slušanja glazbe u nastavi Glazbene kulture. Emocionalni aspekt slušanja glazbe odabrala sam prvenstveno zbog želje za podizanjem svijesti o emocionalnom razvoju djece u školi te samog emocionalnog utjecaja glazbe na dijete. Smatram da će dijete prije usvojiti, te potom zavoljeti umjetničku glazbu, ako je prvo emocionalno doživi, a tek onda detaljno analizira u svrhu upoznavanja glazbenih pojmova. Pri samom ulasku u školstvo, razočaravajuća mi je bila činjenica da je glavna stavka slušanja i upoznavanja glazbe prepoznavanje već vrlo poznatih izvođača, tempa, dinamike i karaktera. Glazba je mnogo više od jednostavnog teoretiziranja. Glazbeno djelo proizlazi iz skladateljevih emocija i uz pravo vođenje pronalazi put do emocija slušatelja.

Prvi dio ovog diplomskog rada sadrži analizu promjena i specifičnosti obrazovanja glazbom u Hrvatskoj tijekom povijesti. Potom slijedi analiza područja slušanja i upoznavanja glazbe prema nastavnim planovima i programima, upoznavanje različite vrste i modela slušanja, te metodička priprema za slušanje i upoznavanje glazbenog djela. Sljedeći dio obrađuje spoznajno-emocionalni kontekst slušanja glazbe u školi, uz koji sam provela istraživanje na 95 učenika petih razreda triju osnovnih škola iz Pule. Cilj istraživanja bio je provjeriti utjecaj muzikoloških informacija na emocionalni aspekt slušanja glazbe.

Na koncu rada (u prilogu) nalaze se metodičke pripreme za eksperimentalnu i kontrolnu grupu, primjer upitnika koji su svi učenici dobili, te potvrda povjerenstva za procjenu etičnosti istraživačkog nacrta.

1. Glazba i obrazovanje glazbom

Glazba, poznata kao umjetnost tona, oduvijek je bila prisutna u čovjekovom životu. Točan vremenski period nastanka glazbe i početka muziciranja ključno je pitanje povijesti glazbe. Početkom 19. stoljeća javljaju se teorije koje odgovaraju na to pitanje.

„No svi ti i drugi pokušaji samo su etape na dugačkom putu istraživanja prvih početaka muzike. Svi oni pate od jednog glavnog nedostatka; u svojoj jednostranosti zapažaju samo pojedine elemente muzičkog razvoja. Izolirajući ih, gube mogućnost da pojavu muzike sagledaju u njezinoj cjelovitosti i objasne je prvenstveno kao društveno zbivanje. Usto, nisu sve navedene tvrdnje i teorije ni inače sretno postavljene: Spencer i Darwin zaboravljaju da se na čovjeka ne mogu naprosto primijeniti rezultati zapažanja, koja vršimo na životinjskom svijetu. Životinjama potpuno nedostaje moć spoznavanja i unaprijed smišljenih postupaka, po kojima se čovjek od njih i razlikuje. Bücher i Stumpf ne polaze od prvih početaka, već se približavaju muzici tek nakon što je ona prevalila jedan dio svog razvojnog puta.“ (Andreis, 1951, 18)

Prirodoslovac Charles Darwin (1809. - 1882.) pokušao je objasniti postanak glazbe biološkim putem te tvrdi da je glazba sredstvo kojim se bića suprotnih spolova privlače. Psiholog Carl Strumpf (1848. - 1936.) govori da je glazba proizišla iz poklika, kao sredstvo primitivnih ljudi za signaliziranje. Muzikolog Jules Combarieu (1859. - 1916.) ističe da je postanak glazbe usko povezan s magijom. Po prvi put pojavljuje se teorija ekonomista Karla Buchera (1847. - 1930.) koji upozorava na povezanost glazbe i proizvodnje, smatrajući da je glazba proizišla iz zvukova koji prate određene pokrete u radu. Engleski filozof Herbert Spencer (1820. - 1903.) tvrdi da je ljudski pjev plod viška energije, baš kao i kod životinja, te da sama glazba proizlazi iz prirode živih bića. (Andreis, 1951)

Tumačenja glazbe i njezina shvaćanja razlikuju se od stoljeća do stoljeća. Njezin se utjecaj također promiče u druge svrhe, poput relaksiranja i pozitivnog utjecaja. Pozitivan učinak glazbe možemo promatrati kroz kognitivni, psihomotorni, socijalni i emocionalni razvoj djeteta. Flax, Scripp i Ulibarri (2013) ističu da kod djece i mladih, kod kojih je glazba sastavni dio života, primjećuje veći napredak u kognitivnom i neurološkom razvoju.

Nikolić (2018) navodi kako su djeca koja su bila izložena glazbenim aktivnostima u određenom periodu, pokazala veću lakoću pokreta, motoričku koordinaciju te bolju vokalizaciju tonalnih i ritamskih obrazaca u odnosu na onu koja nisu bila obuhvaćena glazbenim programom. Kirschner i Tomasello (2010) govore kako su djeca uključena u glazbeni program (slušanje glazbe, pjevanje, plesanje) bila u većoj mjeri spremna na suradnju, pomaganje drugima i rješavanje određenog problema u odnosu na djecu koja nisu bila uključena. Rabinowitch, Cross i Burnard (2013) ističu kako su djeca uključena u glazbeni program pokazala veću razinu empatije nego djeca bez glazbenog programa.

Zajedno uz glazbu, usko se veže i pojam glazbenog obrazovanja. Kako glazba ima pozitivan učinak na dijete, tako i glazbeno obrazovanje ima isti učinak. Pozitivne strane glazbenog obrazovanja tijekom djetetovog razvoja su brojne. Dijete uči muzicirati, svirati instrument, pravilno pjevati, obratiti pozornost na pojedine sastavnice u skladbi i glazbeno je opismenjeno. Isto tako, djetetu se razvija mašta, kreativnost, kritičko mišljenje i povećava koncentracija. Sviranjem instrumenta u mozgu se izgrađuju takozvani „mostovi“ koji povezuju funkciju lijeve i desne polutke mozga, a tijekom konstantnog vježbanja sviranja instrumenta djeca uče vrijednost stalnog i napornog rada za postizanje željenog cilja. Na brojnim orkestralnim, zbarskim probama dijete uči raditi u timu, zdravo komunicirati i disciplinirati samog sebe. Pjevanjem djeca vježbaju čistu intonaciju, pravilnu i jasnu artikulaciju, razumijevanje teksta te pravilnu i adekvatnu interpretaciju. Isto tako, djetetov opseg glasa se razvija, istodobno se uči preventivno ga zaštititi i pravilno disati pomoću dijafragme. Služanjem glazbe potiče se estetski odgoj djece i izgrađuju se kriteriji za vrednovanje različitih stilova. Dijete upoznaje različite instrumente, razdoblja, skladatelje i sastave. Tijekom glazbenog stvaralaštva dijete uči samostalno improvizirati, promijeniti melodiju, harmonizirati i promijeniti oblik same skladbe.

U prilog pozitivnim učincima glazbenog obrazovanja ide istraživanje koje je provela Nikolić (2018, 149): „Djeca predškolske i rane školske dobi koja su imala glazbeni program (pjevanje, plesanje, sviranje ritamskim udaraljkama) bila su u većoj mjeri spremna na suradnju, u rješavanju problema više su se međusobno pomagala, nakon stvaranja glazbe pokazala su bolje rezultate na testovima empatije nego djeca bez glazbenoga programa. Kod djece rane školske dobi koja su bila uključena u program pjevanja u UK (Sing up) uočeno je da što su djeca bolje

pjevala, to su njihova samosvjesnost i osjećaj socijalne uključenosti bili veći. Također je uočeno povećanje svjesnosti o drugima, bolje socijalne vještine, veće samopouzdanje kod nastupa pred drugima, olakšani grupni rad i učenje kako se izraziti.“

Kroz povijest vrednovanje glazbenog obrazovanja ovisilo je o tome kako se u određenom razdoblju vrednovala glazba. Prema Brđanović (2017, 432) glazba „je svojevrsna preslika aktualnih društvenih odnosa, dok joj je s druge strane oduvijek bio svojstven i princip najave vremena koje dolazi.“ Filozof Platon uvažavao je sve umjetnosti, no posebno je cijenio glazbu. Smatrao je da „ritam i melodija najlakše prodiru u unutrašnjost duše i najjače se u nju urezuju.“ (Rojko, 2012, 6) Zbog njegovog vjerovanja da glazba izaziva čvrsti red u čovjekovom životu, kao jedna od umjetnosti, bila je rangirana u vrh tadašnje edukacije. U Sparti je obrazovanje bilo usmjereno na razvoj ratnika, te se glazbi nije davao velik utjecaj u odgoju. U Ateni, po prvi put, pojavljuje se naglasak u obrazovanju na razvoj ljudskih osobnosti.

Brđanović (2017, 433) ističe da „od vremena grčkih filozofa do današnjih dana o mogućnosti glazbe u obrazovanju napisano je i izrečeno mnogo, neprijeporni obrazovni potencijal glazbe još uvijek se ne koristi u dovoljnoj mjeri, a njezino mjesto u školskom sustavu i dalje je pomalo začudo - predmet rasprava. Objasnjavanje za nevoljkost davanja veće uloge glazbe u suvremenoj školi po svemu sudeći, nalazi se u prevladavajućim vrijednostima gdje su duh, spoznaja i ideja u takvoj školi, kao i u ostatka društva, u drugom planu, te se cijene samo ako su u funkciji materijalnog.“

Kao što smo već napomenuli, pozitivni učinci glazbe i glazbenog obrazovanja su neograničeni, samo ih treba pravilno i dobro iskoristi. Ova spoznaja dovodi nas do pitanja: Što ako se glazbeno obrazovanje usmjerava u krivom smjeru? Je li to obrazovanje i dalje pogodno za učenike? Velik broj učenika u razredu, opširno gradivo, nedostatak nastavne tehnologije, nedostatak motivacije kod učenika¹ i učitelja² dovodi do slabije kvalitete nastave glazbe.

¹ Pojam se odnosi na učenike i učenice.

² Pojam se odnosi na učitelje i učiteljice.

1.1. Specifičnosti obrazovanja glazbom u Hrvatskoj

Početak obrazovanja u Hrvatskoj veže se uz 9. i 10. stoljeće i crkvene redove isusovaca, dominikanaca, franjevac, benediktinaca i sestara milosrdnica. Nastavu su održavali svećenici, crkve nisu imale jedinstvene planove i programe, a obrazovanje je bilo raznoliko u svim redovima.

„Crkve i crkveni redovi su prema namjeni, dužini obrazovanja i nastavnim predmetima, otvarale škole različitih karaktera. Najelementarnije su bile župne škole. Poželjno je bilo da svaka župa ima svoju školu, a u nedostatku prostora mogao je svećenik obučavati i u vlastitom stanu.“ (Munjiza, 2009, 26)

Zajedno uz župne škole otvarale su se katedralne i samostanske škole, koje su imale svrhu obrazovati budući svećenički kadar. Kroz takve škole crkva je osiguravala buduće svećeništvo, a ostatak pučanstva dobivao je osnovno obrazovanje uz odgoj u vjerskom duhu.

Kako se društvo mijenjalo u srednjem vijeku, tako su se mijenjali njihovi zahtjevi. Crkva više nije mogla udovoljiti građanskom društvu, što je dovelo do otvaranja novih obrta i potrebnog novog obrazovnog kadra. Isto tako, pokrenuto je otvaranje novih privatnih i javnih škola, koje su bile smještene u gradovima, tzv. gradskih škola. Kao i u crkvenim školama, jedinstvenih planova i programa nije bilo, a nastavni kadar bio je sastavljen od različitih obrtnika, zvonara i orguljaša.

„Ozbiljnije uređenje državnog školstva u Hrvatskoj počinje u vrijeme vladanja carice Marije Terezije (1740. - 1780.). U duhu prosvjetiteljske ideje, carica Marija Terezija potiče otvaranje škola s ciljem da se barem u sjedištu svake župe otvori najelementarniji oblik škole. Školsku reformu povjerila je Johannu Ignazu Felbigeru (1724. - 1788.), koji ju je obznanio u *Općem školskom redu* godine 1744.“ (Munjiza, 2009, 30)

Opći školski red obuhvaća tri vrste škola: trivijalne, glavne i normalne škole, za koje su propisane posebne nastavne osnove. (ibid., 31) Nastava se održavala odvojeno, tako da su djevojčice bile u posebnim zgradama, gdje su učile i predmete vezane za kućanstvo. Trivijalne škole pripadaju najosnovnijoj razini obrazovanja, te se nalaze u sjedištu župe. U školama se uči gradivo iz Vjeronauka, Čitanja i pisanja, Računanja, Biblijske povijesti i Gospodarstva. Obrazovanje glavnih škola traje četiri godine, te

obuhvaća (uz predmete trivijalne škole) Latinski jezik, Zemljopis i Povijest, Pisanje sastavaka, te početke Kućnog gospodarstva.

„Odmah u uvodu ove naredbe, koja je odobrena 6. XII. 1774., ističu se dva značajna principa:

- a) odgoj muške i ženske djece predstavlja najpouzdaniju bazu općem narodnom blagostanju;
- b) od valjana odgajanja i upravljanja zavisi cjelokupan kasniji život svih ljudi, zbog toga potrebno je s pomoću dobro organiziranih odgojnih i nastavnih ustanova ukloniti mrak neznanja i svakome pružiti njegovu staležu primjerenu pouku.“
(Franković, 1958, 58)

Veliki preokret u hrvatskom obrazovnom sustavu dogodio se 1874. godine. Nakon sklapanja Hrvatsko-ugarske nagodbe, dolaskom na vlast prvog pučkog bana Ivana Mažuranića, Hrvatska je dovršila prvi školski zakon. Tim zakonom uvedeno je obavezno četverogodišnje obrazovanje u pučkim školama. Nakon što učenici završe pučku školu, imaju mogućnost pohađanja trogodišnje građanske škole, gdje stječu znanja i vještine iz područja trgovine, gospodarstva i obrta. Ovaj zakon ujedno je imao i funkciju nastavnih planova i programa.

„Odgojni zadatak osnovne škole onog razdoblja bio je da odgoji bogobožne vjernike i odane podanike svog vladara. Prema tome, težište nastavnog rada bio je u poučavanju vjeronauka, u čitanju i pisanju. Samo u glavnim osnovnim školama u većim mjestima učile su se prirodne nauke, povijest, zemljopis i po koji predmet praktične prirode.“ (ibid., 70)

Godine 1855. učenici su pohađali šest predmeta, pa tako i predmet Pjevanje, koji se jedino fokusirao na glazbeno obrazovanje pučkog građanstva (uz pjevanje po sluhu, guslanje i sviranje orgulja) (Rojko, 2012). S *Hrvatskim školskim zakonom iz 1874. godine*, uvedeni su novi predmeti poput Fizike, stranih jezika, Gimnastike, Domaćinstva, te učenici pohađaju ukupno trinaest predmeta. Glazbeno obrazovanje još uvijek je samo u službi predmeta Pjevanje. Učenici su pjevali svjetovne i crkvene pjesme, bez glazbenog opismenjavanja, s vrlo slabim glazbenim rezultatima.

Novim planom i programom, 1888. godine, uveden je predmet iz područja umjetnosti – Crtanje. U razdoblju od 1929. do 1933. godine učenici pohađaju trinaest predmeta, a predmet Pjevanje obavezan je u svim nastavnim planovima i programima.

„Nastava glazbe pod nazivom Pjevanje redovito je zastupljena u planovima osnovnih škola i u godinama nakon Prvoga svjetskog rata, u Kraljevini Jugoslaviji. Iz nastavnih planova i programa lako se zaključuje da je uglavnom bila riječ o pjevanju po sluhu, ali se već i na tom stupnju nerijetko tražilo razvijanje glasa, 'buđenje estetičnih i patriotskih osjećaja' i razvijanje interesa za pjesmu.“ (Rojko, 2012, 15)

Uvođenjem *Jedinstvenog plana i programa* za cijelo područje Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca 1926. godine, glazbeno obrazovanje održavalo se i dalje u sklopu predmeta Pjevanje. Ostvarenje nastave ovisilo je o stručnosti učitelja, koji su nerijetko bili crkveni orguljaši, poznavatelji *solfeggia*, harmonije, povijesti glazbe i osnovnih elemenata metodike. Nastava se fokusirala na pjevanje pjesama po sluhu, koja nas asocira i na današnje stanje u razrednoj nastavi općeobrazovnih škola.

„Osnovna škola ostala je na užem području Hrvatske četverorazredna, a ponegdje je bila i peterorazredna. Postojalo je i nekoliko viših pučkih škola, a na području Dalmacije djelovale su i dalje osnovne škole sa šest razreda. Poslije završene osnovne škole, učenici su bili dužni pohađati tzv. opetovnice, u kojima je nastava trajala 2-5 godina. Obuka u njima održavala se obično četvrtkom i nedjeljom. Školska obaveza nije se striktno provodila u životu, pa su mnoga djeca, naročito na selu, izostajala već u II. i III. razredu, i to pretežno zbog materijalnih razloga (djeca seoske sirotinje), a ostala djeca zbog rada u polju. Bile su predviđene kazne za nemaran polazak, no vlast nije poduzimala efikasne mjere, i stanje se nije popravljalo.“ (Franković, 1958, 311)

Pravo stanje tadašnjeg glazbenog obrazovanja ne možemo znati, zbog brojnih razloga. Malo udžbenika je tiskano, službenih planova i programa je bilo vrlo malo propisano i sačuvano. Zbog needuciranog osoblja i slabe nastavne opreme bilo je teško provesti propisano gradivo, koje je naizgled jednostavno i osnovno.

Nakon Drugog svjetskog rata država Jugoslavija imala je velik broj problema, poput utvrđivanja broja unesrećenih i stradalih, ratne štete, poteškoća utvrđivanja i dogovora granica sa susjednim državama, sukob sa SSSR-om, provođenje nacionalizacije. Jedan od većih zahvata tog doba bilo je stvaranje novog obrazovnog sustava.

„U to vrijeme situacija u kulturnom nasljeđu bila je poražavajuća, postotak nepismenog stanovništva visok, školska mreža nerazvijena, a kadrovi malobrojni i nedovoljno osposobljeni za rad u nastavi. Stoga je jedan od prioriteta vlasti bila skrb o svekolikom razvoju obrazovanja, kulture i kulturno-umjetničkog života.“ (Duraković, 2015, 397)

Obrazovni sustav trebao se uskladiti s trenutačnim ideološkim i političkim uvjerenjima u državi, kako bi se mlađe generacije odmah tijekom osnovnog obrazovanja odgajale. Učiteljima je dana veća važnost u odgojnom i obrazovnom procesu tako što su trebali prenositi domoljublje.

„U prvim godinama nakon Drugog svjetskog rata nastava glazbenog odgoja odvijala se pod nazivom *Pjevanje*. Cilj predmeta u osnovnoj, tada četverogodišnjoj školi, prema Nastavnom planu i programu iz 1946. godine, bilo je razvijanje sluha, glasa i izgovora te osposobljavanje učenika za samostalno i zbornu pjevanje. Za nastavu *Pjevanja* bio je predviđen jedan sat tjedno. Zadaća predmeta bilo je poticanje interesa mladih za glazbu te razvijanje estetskih i socijalnih komponenti njihovih sposobnosti. U nastavnom planu bilo je predviđeno pjevanje mahom jednoglasnih, a tamo gdje je to bilo moguće, i dvoglasnih dječjih, narodnih i borbenih pjesama.“ (Duraković, 2015, 398)

Plan i program 1948./1949. sadrži ambiciozne i nerealne zadatke i ciljeve. Već u trećem razredu osnovne škole zahtijevalo se glazbeno opismenjavanje učenika, što se trebalo nadograditi u četvrtom razredu uz pomoć pjevanja kanona i dvoglasja uz učenikovo pjevanje po notama. U prva četiri razreda glazbena nastava predmeta *Pjevanje* svodila se na pjevanje narodnih pjesama po sluhu, dok se u višim razredima po prvi put pojavljuje rad na intonaciji i slušanje glazbe. Iako su škole bile vrlo slabo opremljene zbog poslijeratnog stanja, slušanje glazbe moglo se izvršiti jedino u slučaju ako je učitelj bio dovoljno spretno odsvirati skladbu na klaviru ili instrumentu koji posjeduje, naravno, ako je instrumenata igdje i bilo.

Godine 1950. usvojen je novi *Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije, osnovne škole i produžne tečajeve*, koji je stupio na snagu nakon četiri godine. Iako su zadaci bili identični prethodnom, po prvi put pojavljuje se tijekom područja slušanja glazbe nastavna tehnika, poput radija i gramofona. Godine 1951. u novom *Nastavnom planu i programu za osmogodišnje škole i niže gimnazije, osnovne*

škole i produžne tečajeve, zajedno uz predmet Pjevanje u prva tri razreda, pojavljuje se i naziv predmeta Glazbeni odgoj.

Godine 1954. objavljen je novi *Nastavni plan i program*, vrlo sličan prethodnom. Prema već spomenutom *Nastavnom planu i programu* (1954, 80) zadaci nastave predmeta Pjevanje bili su: "da učenici upoznaju i nauče pjevati što veći broj vrijednih narodnih i umjetničkih popijevaka, da pjesmom razvijaju estetski ukus učenika, ljubav za muziku, te jačaju patriotske i socijalne osjećaje, da sustavnim obučavanjem razvijaju sluh, glas, osjećaj za ritam, muzikalno pamćenje i stvaralačke sposobnosti, te da ih tako pripravi za slušanje dobre muzike, da putem znakovnih predodžbi uputi učenike u osnovne pojmove muzičke teorije".

Prema *Nastavnom planu i programu* (1954) u prvom razredu nastava se održava dva puta po dva sata u tjednu, te je dominantna aktivnost pjevanje po sluhu u opsegu sekste (od tona c^1 do tona a^1). Uz to što se napominje da pjesme trebaju biti prilagođene uzrastu, pojavljuje se i hodanje i pljeskanje u taktu pjesama te igre s pjevanjem. U drugom razredu nastava predmeta nije se mijenjala značajno. Broj sati je ostao isti, a opseg pjesama treba biti širi od intervala sekste. U trećem i četvrtom razredu i dalje se pjeva po sluhu, te teži širenju opsega u razini intervala oktave. Nastava se održava jednom tjedno u trajanju od jednog školskog sata, te se po prvi put pojavljuje glazbeno opismenjavanje, razlikovanje glazbenog karaktera, dinamike, trajanja i visine tona. U petom razredu pojavljuje se savladavanje intonacije, upoznavanje dvodobnih i trodobnih mjera, zapisivanje jednostavnih melodija po sluhu u trajanju od četiri takta te slušanje dječjih muzičkih izvedaba na priredbama ili preko radija. U šestom razredu nastavno gradivo je nadograđeno prethodnom, no pojavljuje se i mogućnost osnivanja školskog zbora.

„Četiri godine kasnije, 1958. godine, osmišljen je nacrt koncepcije glazbene nastave u osnovnoj školi na saveznoj razini koji je rezultirao donošenjem Nastavnog plana i programa 1960. godine. U tom su planu zastupljena sva područja od kojih se sastojao i prethodni program: pjevanje, stvaralaštvo, slušanje glazbe, opismenjivanje i upoznavanje različitih pojmova glazbene kulture, a po prvi put u ovom planu susrećemo i područje sviranja. Glazbeni je, uz Likovni odgoj, spadao u estetsko odgojno područje, a izvodio se tri puta po pola sata tjedno u prvim četirima razredima i po dva sata u idućim četirima.“ (Duraković, 2015, 401)

Spomenuti *Nastavni plan i program* osnovne škole prihvaćen je 1959. godine, a godinu poslije i javno objavljen. Nastava Muzičkog odgoja sadržala je ista područja kao i kod prethodnog *Plana i programa*, no ovaj put broj sati povećao se na 560. Dominantno područje bilo je glazbeno opismenjavanje, za koje se nastavni sadržaj konkretno definirao. No za druga nastavna područja nije bilo tako. Učitelji nisu imali nazive pjesama koje bi trebali odraditi u nastavi, popis skladbi koje bi trebali slušati i svirati. Godine 1964./1965. došlo je do nove izmjene u *Nastavnom planu i programu*, gdje je smanjen broj sati s 560 na 460 sati. Glazbena nastava podijeljena je u tri tzv. faze: prva faza obuhvaćala je pjevanje po sluhu, druga glazbeno opismenjavanje, a treća stjecanje muzikoloških saznanja i sadržaja.

Nova promjena, koja se dogodila 1972. godine, donijela je promjenu naziva predmeta iz Muzički odgoj u Glazbeni odgoj, smanjen je broj sati na 420, a sva ostala nastavna područja, zajedno s etapama, ostala su potpuno ista. I dalje je glazbeno opismenjavanje i pjevanje po sluhu bilo dominantno, dok su ostala područja bila slabije zastupljenija. (Naša osnovna škola, 1972). Novu izmjenu dokumenta *Naša osnovna škola* (1984) možemo primjetiti u malom napretku mogućnosti izmjene i slobode učitelja. Broj sati ostao je isti, ali zato se, po prvi put, veća pozornost pridaje slušanju glazbe. Nastavni predmet preimenovan je iz Glazbenog odgoja u Glazbenu kulturu.

Prema *Planu i programu odgoja i osnovnog obrazovanja (razredna i predmetna nastava)* (1989) nastava Glazbene kulture ostvarivala se u područjima: pjevanje i sviranje, slušanje glazbe, savladavanje elemenata intonacije, ritma i glazbenog pisma, glazbeno stvaralaštvo i usvajanje osnovnih pojmova iz glazbene kulture, u svim razredima predmetne nastave. Zadaci pjevanja i sviranja bili su u svrhu njegovanja bogate umjetničke i narodne pjesme, razvijanja ljubavi prema vlastitoj zemlji, razvijanja duha kolektiva i glazbenog ukusa. Savladavanjem elemenata intonacije djeca su usvajala i dobivala intonativne predodžbe i pojmove u okviru diatonike, jednostavne ritamske predodžbe, usvojila su jednostavne načine bilježenja notnog zapisa jednostavnih glazbenih primjera. Kroz područje usvajanje osnovnih pojmova iz glazbene kulture, učenici su upoznali i usvojili osnovne pojmove glazbene kulture koji su sastavni dio opće kulture tadašnjeg čovjeka. Glazbeno stvaralaštvo omogućilo je učenicima razvitak kreativnosti, glazbene sposobnosti, osjećaja za zakonitost glazbenog kretanja i adekvatnog ritmiziranja.

Glazbeno obrazovanje od Drugog svjetskog rata do 1991. godine odlikuje povećana usmjerenost na pjevanje i sviranje, stvaralaštvo, opismenjavanje, upoznavanje osnovnih pojmova glazbene kulture i slušanja glazbe. Učitelji tog vremena imali su poteškoća s organizacijom nastave i ambicioznim zadacima propisanim od strane ministarstva. Tadašnja nastava i nastavno gradivo više je odgovaralo sadašnjoj osnovnoj glazbenoj školi nego osnovnoj obrazovnoj školi.

Težište novog obrazovnog sustava bilo je na razvoju kulturnog pojedinca te se kultura smatrala temeljem odgojno-obrazovnog procesa. Brojni prijedlozi, planovi i programi trebali su unaprijediti obrazovni sustav: *Prijedlog osnovnih pravaca promjena u sustavu odgoja i obrazovanja* (1990), *Prijedlog novog školskog sustava Republike Hrvatske (globalna projekcija)* (1992), *Opća koncepcija odgoja u Republici Hrvatskoj* (1993), *Program razvoja hrvatskog školstva* (1995), *Prijedlog modela novog hrvatskog školskog sustava* (1998), *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj* (2002), *Strateški ciljevi i program razvoja odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj* (2002), *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.* (2005).

Prema svemu navedenom možemo zaključiti da su u dosadašnjem glazbenom obrazovanju tijekom osnovnoškolskog obrazovanja učenici, ali i učitelji bili preokupirani suhoparnim činjenicama, opširnim i teškim gradivom koje je prilagođeno glazbenoj školi, zastarjelim metodama, zasićenim obrazovnim procesom i nerealnim ciljevima i zadacima. Cijela spomenuta uzročno-posljedična veza zahtijevala je novu školsku reformu, usklađenu sa suvremenim životom učenika, ali i učitelja.

1.2. Reforme (glazbenog) obrazovanja u Republici Hrvatskoj

„Godine 2005. pokrenut je reformni projekt Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS); godine 2006. vođen je projekt Evaluacije nastavnih programa i razvoja modela kurikuluma za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj. Godine 2007. izrađena je Strategija za izradbu i razvoj nacionalnog kurikuluma za predškolski odgoj, opće obrazovanje i srednjoškolsko obrazovanje; iste godine rađen je projekt Metodologija i struktura, nacionalnog kurikuluma. Uslijedila je izrada Strateškog plana i Ministarstva

znanosti, obrazovanja i sporta 2011.-2012. (2011), te u konačnici, Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije (2013).“ (Vidulin, 2016, 314)

Vidulin-Orbanić i Pejić Papak (2009, 15) ističu kako se novim standardima: „želi prepoznati i razvijati individualitet svakog djeteta, omogućiti odabir sadržaja i načina rada, odnosno uputiti ga u kritičko promišljanje općeprihvaćenih stavova, uobičajenih navika i prevladavajućih osjećaja. Suvremena nastava usmjerena je na učenika i podrazumijeva: prilagođavanje i primjenu nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama učenika, planiranje i pripremu školskoga i nastavnoga rada prema sposobnostima učenika, uvođenje primjerenih oblika i metoda poučavanja i učenja koji će omogućiti aktivno, samostalno učenje i praktično djelovanje učenika, uporabu primarnih izvora znanja, nastavnih sredstava i drugih izvora koji potiču sudjelovanje, promatranje, samostalno istraživanje, otkrivanje, zaključivanje, znatiželju, stvaranje ugodnog razrednog i školskog ozračja koje će održavati interes i motivaciju učenika za učenje, prepoznavanje i praćenje darovitih učenika i učenika s teškoćama u učenju. Rad je primjeren učeničkim mogućnostima i potrebama, koriste se različite aktivnosti, potiče učeničko sudjelovanje i uzajamno poštovanje. Kvalitetna nastava treba pobuditi i održavati učeničko zanimanje te postati relevantan čimbenik u stjecanju općeg obrazovanja.“

Novi *Nastavni plan i program za osnovne škole* uveden je 2006. godine. Predmet Glazbena kultura ostao je pod istim nazivom te satnica na jednom satu tjedno (ukupno 35 sati godišnje). U nastavnom planu i programu realno i izvedivo definirani su ciljevi i zadatci nastave Glazbene kulture, točno određen odgojno-obrazovni sadržaj, uvedene nove nastavne tehnologije u suvremenoj nastavi i promijenjen koncept nastavnog sata.

„Program je nastave glazbene kulture otvoren, što znači da daje slobodu učitelju da, uz obvezatne sadržaje, sam, uobličuje dobar dio nastave uzimajući u obzir i želje i mogućnosti učenika. Obvezni dio nastavnoga sadržaja mora biti slušanje i upoznavanje svih pojavnih oblika glazbe: od tzv. umjetničke glazbe, preko narodne (domaće i strane), do jazza i popularnih žanrova svih vrsta. Učitelj je slobodan u izboru načina aktivnoga muziciranja - po načelu realne ostvarivosti i mogućnostima glazbeno relevantnoga dosega.“ (*Nastavni plan i program*, 2006, 66)

Slušanje glazbe postalo je jedino obavezno i dominantno nastavno područje, dok područja poput pjevanja, sviranja, glazbenog opismenjivanja i stvaralaštva nisu. Učitelj ima slobodu oblikovati sat po svom željenom cilju, isto tako, potiče se spajanje znanja i činjenica iz drugih predmeta s nastavnim gradivom Glazbene kulture. Takav princip rada je korelativan, što znači da će učenik dobiti cjelokupnu sliku znanja, činjenica i vještina. U *NPP-u* (2006) pojavljuje se okviran popis naslova skladbi i pjesama koji može služiti učitelju kao vodilja u nastavnom procesu. Učenici svoju spoznaju o glazbenom pojmu ili pojavi postižu pomoću aktivnog slušanja glazbe, dok se pjevanje provodi u svrhu razumijevanja teksta, izražajnog pjevanja, jasnog izgovora te upoznavanje glazbenih pojmova. Izvođenje glazbe i upoznavanje glazbenog pisma odnose se na informativno poznavanje notnog pisma, na razini prepoznavanja. Stvaralaštvo pomaže u razvoju dječje kreativnosti, improvizacije i stvaranju novog glazbenog materijala. Takav nastavni proces je kreativniji, slobodniji i bogatiji sadržajem, a nastavno gradivo je smanjeno i pojednostavljeno.

Prema *Nastavnom planu i programu* (2006, 64) „cilj nastave glazbe u općeobrazovnoj školi uvođenje je učenika u glazbenu kulturu, upoznavanje osnovnih elemenata glazbenoga jezika, razvijanje glazbene kreativnosti, uspostavljanje i usvajanje vrijednosnih mjerila za (kritičko i estetsko) procjenjivanje glazbe.“

Već na prvi pogled možemo uočiti da su ciljevi promijenjeni, sažeti i realniji. Veća pozornost posvećena je učenikovom razmišljanju, kritičkom i estetskom vrednovanju i razvoju kreativnosti. Uz pravilno učiteljevo vođenje učenici trebaju sami doći do zaključka, pa tako i samostalno definirati, kako bi lakše i dugotrajnije razumjeli, a potom zapamtili nastavno gradivo.

„Učenike treba: upoznati (metodički vođenim slušanjem) s različitim glazbenim djelima, upoznati s osnovnim elementima glazbenoga jezika, poticati na samostalnu glazbenu aktivnost (pjevanje, sviranje).“ (*Nastavni plan i program za osnovne škole*, 2006, 67)

Među prvim zadaćama nastave Glazbene kulture jest upoznati učenike s različitim glazbenim djelima. Upoznavanje uključuje metodičku motivaciju učenika za slušanje skladbe, pravilno postavljanje zadataka, pravilno vođenje slušanja skladbe, odgovaranje na zadatke, dovođenje do samostalnog definiranja pojma. Tako učenici razvijaju kritičko i estetsko vrednovanje glazbenog djela, slušno opažaju

karakteristične promjene u skladbi (promjena tempa, dinamike, karakteristične instrumente...) i, najvažnije, upoznaju osnovne elemente glazbenog jezika i izražavanja. Zadaće vezane uz poticanje samostalne glazbene aktivnosti odnose se na samostalno pjevanje kao takvo, a ne princip i tijek učenja pjesme. Sviranje instrumenta odnosi se na poticanje aktivnog muziciranja pomoću sviranja instrumenta.

Vodeći se zadanim ciljevima i zadaćama, ovakav princip učenja učeniku otvara potpuno novu sliku glazbenog svijeta. Tijekom aktivnog slušanja skladbi različitih žanrova i razdoblja učenik upoznaje cijeli spektar glazbenog stvaralaštva. Pomoću aktivnog muziciranja (pjevanje i sviranje) učenik može osjetiti nastanak i moć glazbe te takav pristup može motivirati na daljnje istraživanje i bavljenje glazbom. Glazbenu teoriju shvaća kao pojavu, a nastavni sat nije suhoparan i zamoran.

„Nastava glazbe mora se odvijati u ugodnom ozračju lišenom svake napetosti. Ako je to ikako moguće, treba napustiti uobičajeni raspored sjedenja u dvoredovima kako bi se učionica doživjela kao slobodan prostor u kojem učenici mogu ne samo sjediti, nego i hodati i kretati se više ili manje stilizirano (plesati, koračati). Temeljna metoda rada mora biti razgovor učitelja s učenicima - pa i razgovor između samih učenika. Sve što je važno znati, uči se tu, na samome mjestu razgovorom, ponavljanjem, vježbanjem (pjevanje, eventualno sviranje), koncentriranim slušanjem glazbe. Nastava glazbe mora biti lagana, ugodna aktivnost koja ničim ne opterećuje učenike. Kod njih treba stvarati dojam kako je dovoljno da budu opušteni da se prepuste djelovanju glazbe i da o tome slobodno razgovaraju s učiteljem kao partnerom.“ (*Nastavni plan i program za osnovne škole*, 2006, 67)

Izradom *Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010) odgojno-obrazovni proces podijeljen je na nekoliko razina i ciklusa. Prva razina pripada predškolskom odgoju i obrazovanju, druga osnovnoškolskom, a treća srednjoškolskom. Nastavna područja podijeljena su na nekoliko cjelina: jezično-humanističko, matematičko, prirodoslovno, tehničko i informatičko, društveno-humanističko, tjelesno i zdravstveno te umjetničko područje, gdje se ujedno nalazi Glazbena kultura i Glazbena umjetnost.

Prema *NOK-u* (2010, 153) ciljevi su odgojno-obrazovnog umjetničkog područja: „razviti zanimanje, estetsko iskustvo i osjetljivost te kritičnost za vizualnu, glazbenu, filmsku, medijsku, govornu, dramsku i plesnu umjetnost i izražavanje, usvojiti temeljna

znanja i pozitivan odnos prema hrvatskoj kulturi i kulturama drugih naroda, prema kulturnoj i prirodnoj baštini te univerzalnim humanističkim vrijednostima, upoznati i vrjednovati umjetnička djela različitih stilskih razdoblja, uočiti zakonitost razvoja umjetničkoga izraza u međupovezanosti s razvojem povijesnoga slijeda, filozofske misli i znanosti, steći osnove pismenosti u svim umjetničkim područjima, razviti komunikacijske vještine putem umjetničkoga izraza, izraziti i oblikovati ideje, osjećaje, doživljaje i iskustva u svim umjetničkim područjima i oblicima te pritom osjetiti zadovoljstvo stvaranja, upoznati, rabiti i vrjednovati različite izvore podataka, medije, tehnološke postupke i načine izražavanja za oblikovanje i predstavljanje umjetničkih iskaza, istraživati različite materijale, sredstva i sadržaje umjetničkoga izraza, steći razumijevanje i osobnu odgovornost za stvaralački proces te moći kritički procijeniti vlastiti izraz i iskaz drugih, razviti samopoštovanje, samopouzdanje i svijest o vlastitim sposobnostima te mogućnostima njihova razvoja stvaralačkim aktivnostima, razviti opažanje pomoću više osjetila, koncentraciju, sklonosti, radoznalost, spontanost, samostalnost i društvene vještine te, na temelju toga, razvijati individualnost i samosvojnost i želju za cjeloživotnim učenjem, razviti praktično-radne vještine i kulturu rada samostalnim i skupnim oblicima umjetničkih aktivnosti i učeničkoga stvaralaštva, što će moći primijeniti u svakodnevnom životu, razviti suradničke odnose i empatiju u zajedničkim aktivnostima i stvaralačkomu radu s vršnjacima, naročito onima s posebnim potrebama, razviti pozitivan stav i skrb za estetiku i kulturu životne okoline te aktivno sudjelovati u kulturnomu životu zajednice.“

Osnovnoškolski odgojno-obrazovni sustav podijeljen je na tri ciklusa: prvi (prva četiri razreda osnovne škole), drugi (5. i 6. razred) i treći (7. i 8. razred). Učenička postignuća u području nastave Glazbene kulture i umjetnosti svrstavana su u pet različitih cjelina: „opažavanje, doživljavanje i prihvaćanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva (percepcija i recepcija), ovladavanje sastavnicama glazbene umjetnosti i stvaralaštva, sudjelovanje u glazbenim aktivnostima te istraživanje glazbenom umjetnošću i stvaralaštvom, komunikacija, socijalizacija i suradnja glazbenim doživljajem i izrazom, i razumijevanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva.“ (Vidulin, Bolić, 2015, 319)

Dana 3. rujna 2018. godine nova *Cjelovita kurikularna reforma „Škola za život“* počela se provoditi u određenim, eksperimentalnim školama. Ovim eksperimentom ispitat će se novi kurikulum, različiti oblici rada, metode poučavanja i različita nastavna

sredstva. Spomenuti program provodi se u prvim i petim razredima kroz sve nastavne predmete, te u sedmom razredu kroz nastavne predmete Biologija, Kemija i Fizika.

Prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* nastavnog predmeta Glazbena kultura i glazbena umjetnost (Prijedlog nakon javne rasprave 2017³, 5) ciljevi su nastave Glazbene kulture i glazbene umjetnosti: „steći iskustva slobodnog izražavanja i oblikovanja ideja, osjećaja i stavova, upoznati glazbenu umjetnost putem kvalitetnih i reprezentativnih ostvarenja klasične, tradicijske i popularne glazbe, osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulture baštine u kontekstu svjetske kulture.“

Nastava Glazbene kulture i glazbene umjetnosti ostvaruje se u tri različite domene: slušanje i upoznavanje umjetnosti, istraživanje glazbom i uz glazbu te glazba u kontekstu. Jasno je da svaki učitelj treba neprestano težiti novim, poboljšanim metodama poučavanja, praćenja i vrednovanja. Učenike treba motivirati iz dana u dan, sve kako bi oni postali željni novih saznanja. U teoriji sve uvijek dobro zvuči, no što raditi kada učitelj nije željan promjene? Zašto se odgojno-obrazovni proces usmjerava na onaj obrazovni dio, a ne razmišlja o razvijanju čovjeka kao cjelokupne, emocionalne osobe? Nova reforma zvuči obećavajuće, no sve ovisi o rezultatima koje će praksa donijeti.

³ https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/PREDMETNI-KURIK/hrvatski_jezik.pdf

2. Slušanje glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi

Pored nastavnih područja poput izvođenja glazbe, glazbenog opismenjavanja, stvaralaštava, slušanje i upoznavanje glazbe jedno je od najmlađih nastavnih područja u osnovnoj općeobrazovnoj školi. Kroz povijest odnos prema slušanju glazbe mijenjao se zajedno s nastavnim planovima i programima. Od uvođenja područja u nastavni proces cilj se definirao prema pripremi učenika za slušanje dobre glazbe i razvijanje glazbenog ukusa, a kroz sljedeće godine pojavljuje se i upoznavanje glazbe i glazbenih pojmova.

Svako slušanje glazbe u nastavi Glazbene kulture treba biti vezano uz sadržaj nastavnog sata. Isto tako, svaki sadržaj nastavnog sata trebao bi biti odrađen pravilnim vođenjem slušanja glazbe uz koji se pojavljuje spoznajni element. Do svakog definiranog pojma u nastavi treba doći interakcijom učenika i nastavnika. Zajedno, uz pažljivo slušanje, pravilno postavljenim zadacima, dobivenim odgovorima, učenici i učitelj trebaju zajedno definirati pojam. Slušanje obuhvaća upoznavanje glazbenih sastavnica, organizaciju glazbenog djela, kritičko i estetsko vrednovanje glazbe.

Rojko (2012) ističe da je slušanje glazbe jedino područje koje pruža estetski odgoj učenika. Čvrstim stavovima nadodaje da slušanje glazbe uvodi učenike u svijet glazbe kroz aktivno doživljavanje glazbenog djela. Rojko govori o slušanju koje ima određena umjetnička traženja te o slušanju koje se provodi s namjerom da se glazbeno djelo upozna i umjetnički doživi. Za njega je slušanje i upoznavanje glazbe uvjet kulture čovjeka: „Samo se slušanjem, a ne vlastitim muziciranjem, može upoznati velika glazba, samo se slušanjem može razviti glazbeni ukus i kritičan odnos prema glazbi, osobito onoj koju posreduju masovni mediji.“ (Rojko, 2012, 71)

2.1. Analiza područja slušanja i upoznavanja glazbe prema nastavnim planovima i programima

U nastavnim planovima i programima slušanje glazbe u nastavi možemo prvi put uočiti 1950. godine pomoću gramofonskih ploča i radija. Svaka škola nije bila jednako opremljena nastavnom tehnologijom, pa tako slušanje glazbe možemo smatrati mogućom aktivnošću u ponekim školama. U *Nastavom planu i programu* 1954. i *Našoj osnovnoj školi* 1958. godine, spominje se slušanje glazbe u kontekstu cilja za pripremu učenika za slušanje dobre glazbe i razvijanje glazbenog ukusa. Posebnih zadanih zadataka u *Planu i programu* nije bilo, već se spominju zajedno uz upoznavanje glazbenih sastavnica i razdoblja. Po prvi put u dokumentu *Naša osnovna škola* (1972) pojavljuje se opsežan popis djela za slušanje glazbe sa svrhom upoznavanja glazbe i glazbenih pojava (instrumenata, glazbenih oblika i sl.), a pod nazivom Upoznavanje glazbene literature. Uz promjene nastavnih planova i programa spomenuti popis sadržajno se širio. Kako slušanje glazbe tada nije bila dominantna aktivnost u nastavi, a ostatak gradiva se također proširivao (pogotovo glazbeno opismenjavanje), nastavni sati su postali neorganizirani i puni nepotrebnih teorijskih činjenica. Godine 1984. pojavio se još opširniji popis skladbi za slušanje, te se, po prvi put, slušanje glazbe predstavlja u funkciji upoznavanja glazbe i razvoja glazbenog ukusa. (*Naša osnovna škola*, 1984)

Prema *Planu i programu odgoja i osnovnog obrazovanja (razredna i predmetna nastava)* (1989, 83), slušanjem glazbe „njeguje se glazbena percepcija - obuhvaća se učenikovo glazbeno iskustvo upoznavanjem i usvajanjem određenog broja vrijednih glazbenih djela, upoznaju se razne vrste glazbenog izraza: instrumenti, glasovi, ansambli, razvija se glazbeni ukus kao temeljna pretpostavka za opažanje, doživljavanje i vrednovanje istinskih umjetničkih glazbenih djela.“ U *Programu* se pojavljuje popis skladbi koje bi trebalo slušati na nastavi Glazbene kulture. U petom razredu, spomenuti popis sadrži šesnaest skladbi poput R. Matz: *Elegija* (koja je još uvijek u sadašnjoj nastavi), I. Čajkovski: *Talijanski capriccio*, M. Ronjgov: *Ćaće moj*, J. Gotovac: *Simfonijsko kolo*. Tijekom 6., 7. i 8. razreda, popis skladbi se povećava, te možemo uočiti strane i domaće skladatelje.

„Slušanje mora biti aktivno. To znači da nastavnik mora pronalaziti način na koji će vezati učenikovu pažnju za glazbeno djelo. To je moguće postići na nekoliko načina:

pjevanjem teme ili odlomka iz djela koje se sluša (po sluhu ili po notama) i kasnijim prepoznavanjem tog odlomka u djelu; zadavanjem određenih zadataka uz slušanje glazbe: uočavati tempo, dinamiku, instrumente, sastave, uočavati upravo obrađen intonativni problem u slušanju djela, uočavati upravo određeni ritamski problem u slušnom djelu, uočavati kretanje teme, motiva i njihovih preobraženja, odrediti ugođaj skladbe, uočiti karakteristike glazbenih oblika i sl.“ (*Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja*, 1989, 56)

„Nastavni plan i program iz 1991/92. koncepcijski se uglavnom ne razlikuje od plana i programa koji mu je prethodio, osim po tome što je deideologiziran, što su zadatci nastave značajno reducirani i što su izvršene neke manje, gotovo beznačajne promjene u sadržaju i njegovu redoslijedu.“ (Rojko, 2012, 20)

Novim *Planom i programom* 1999. godine nije se mijenjao koncept nastave, pa tako i odnos prema slušanju glazbe. U prilog ovoj tvrdnji Vidulin (2016, 316) ističe: „Previše je aktivnosti bilo zastupljeno u svega jedan sat tjedno i nije bilo realnih mogućnosti da se nastava glazbene kulture podigne na višu razinu i usmjeri na određenu aktivnost/područje koje je blisko interesu učenika, ali i koje pogoduje ostvarenju cilja glazbene nastave i prihvaćanja glazbene umjetnosti u većoj mjeri.“

Veliki preokret u pogledu slušanja glazbe u nastavi Glazbene kulture dogodio se u *Nastavnom planu i programu* 2006. godine. Slušanje i upoznavanje glazbe postaje jedina obavezna i dominantna aktivnost na satu. To je tzv. Otvoreni model, u kojem nastavnik, zajedno uz slušanje i upoznavanje glazbe, bira jednu aktivnost s kojom želi ostvariti nastavni sat.

„Punu afirmaciju doživjelo je slušanje glazbe u nastavnom programu iz 2006. kad je, u okviru HNOS-a, u otvorenom modelu glazbene nastave, pretvoreno u jedino obvezno glazbeno nastavno područje za razliku od ostalih (područja) koja nastavnik može slobodno birati. U nastavnoj praksi to je područje još uvijek zapostavljeno unatoč činjenici da je učenicima najdraže i najlakše. Uz slušanje glazbe ide i upoznavanje muzikoloških sadržaja. Takvi sadržaji najčešće su se, sve do najnovijeg vremena, pojavljivali kao povijest glazbe. Bila su to uglavnom predavanja praćena zvučnim primjerima samo toliko koliko je učitelj mogao sam odsvirati na klaviru.“ (Rojko, 2012, 72)

U *NPP-u* (2006) pojavljuje se okvirni popis skladbi koji služi učitelju kao vodilja kroz nastavni proces. Učitelj ima mogućnost koristiti se popisom, no isto tako ima mogućnost dodati skladbu ili video u nastavni sadržaj. Iako je slušanje glazbe dobilo potpuno novo značenje u nastavnom procesu, nije dovoljno iskorišteno. Glazba nudi i može naučiti učenike više od samih glazbenih sastavnica i glazbenih pojmova. Samo nastajanje glazbe proizlazi iz čovjekovih osjećaja, te isto tako, slušanje glazbe izaziva osjećaje kod čovjeka. Stvaranjem simbioze obrazovnih elemenata, poput glazbenih sastavnica i pojmova i emocionalnog izazivanja skladbe, stvara se cjelokupna, obrazovana i empatična osoba.

2.2. Vrste slušanja glazbe

Vrste slušanja razlikuju se po cilju, sadržaju i aktivnosti slušanja. Slušanje glazbe prema cilju najčešće se definira prema umjetničkom ili didaktičkom, što se ujedno definira samim sadržajem nastavnog sata Glazbene kulture. Uz slušanje glazbe prema cilju i sadržaju veže se aktivnost slušatelja. Slušanje glazbe možemo svrstati u dvije kategorije: aktivno slušanje i pasivno slušanje. Aktivno slušanje traži od slušatelja svjesno upravljanje pažnje na ciljan sadržaj ili pojam, potpunu koncentraciju, kritičko vrednovanje i promišljanje. S druge strane, pasivno slušanje glazbenog djela obuhvaća vrednovanje glazbe kao dijela ambijenta, opće pojave i cjelokupnog elementa. No glazba to nikako nije. Samo aktivnim slušanjem slušatelj dobiva nove spoznaje.

Rojko (2012, 75) razlikuje slušanje prema Eggebrechtu i Altu. „Za razlikovanje aktivnog od pasivnog slušanja Eggebrecht upotrebljava oznaku reflektivno i nerefleksivno slušanje. Označujući ovo drugo kao spontano, on kaže da ni takvo slušanje nije bez vrijednosti. M. Alt je također razlikovao nekoliko vrsta slušanja. To su:

- osjetilno slušanje
- senzomotoričko slušanje
- emocionalno slušanje
- estetsko slušanje
- imaginativno slušanje.“

„Osjetilno slušanje nazvao je tako zbog toga što glazba kao sklop zvučnih podražaja ima manje ili više ista duhovna i tjelesna djelovanja kao i osjeti na drugim područjima. Senzomotoričko slušanje temelji se na činjenici da nijedan drugi osjet navodno ne prodire tako duboko u druga osjetna područja kao što se to događa pri slušanju glazbe. Pri slušanju glazbe cijeli je sensorij zahvaćen rezonancijom što se izražava različitim, više ili manje vidljivim pokretima. Čovjek višega kulturnog stupnja ne čini te pokrete, što ne znači da su oni potpuno isključeni. U sferu senzomotoričkog slušanja spada i sklonost osobe da uz slušanu glazbu stvara određene motoričke asocijacije: glazba zvuči „kao za ples,“ „kao uspavanka,“ „kao marš,“ i sl. Emocionalno slušanje je slušanje tokom kojega dolazi do različitih promjena u emocionalnom statusu: uzbuđenje-smirenje, napetost-opuštanje i sl. Estetsko slušanje viši je oblik slušanja u kojem se težište sa subjektivne reakcije prebacuje na umjetničko djelo. Slušatelj se ne prepušta pasivno glazbenom podražaju, već glazbeno djelo čini predmetom svoga promatranja i svoje refleksije. Imaginativno slušanje počiva na vjeri u izražajnost glazbe, pa je tu riječ o mogućnosti da se glazba promatra kao simbol određenih psihičkih stanja i procesa.“ (Rojko, 2012, 75)

Richter (1978, 664-667) ističe pet vrsta slušanja:

- „slušanje usredotočeno na detalje
- slušanje usredotočeno na cjelinu
- slušanje kao spoznavanje
- slušanje kao razumijevanje nekog problema
- slušanje kao meditiranje.“

Prema Richteru, slušanje je promatrano s nekom aktivnosti i ciljem. Slušanje usredotočeno na detalje podrazumijeva slušanje samo jedne stavke skladbe (npr. melodijsku dionicu nekog instrumenta), dok slušanje usredotočeno na cjelinu djela istovremeno obuhvaća sve sastavnice skladbe. Slušanje kao spoznavanje i slušanje kao razumijevanje nekog problema imaju iznimnu edukativnu svrhu. Podrazumijeva slušanje umjetničkog djela zbog vlastitog razumijevanja i spoznaje (npr. slušanje sonatnog stavka pri učenju istog). Zadnje slušanje kao meditiranje ima psihološki refleks na slušatelja. Slušatelj koristi glazbeno djelo pri opuštanju i promjeni svog sadašnjeg psihološkog stanja.

„Otto Ortmann pokušao je također izvršiti kategorizaciju načina reagiranja na glazbu. Uzimajući u obzir vrstu i složenost uključenih psihički procesa, on govori o:

- osjetnom,
- perceptivnom
- imaginativnom slušanju.“ (Rojko, 2012, 76)

Rojko (2012) govori da osjetno slušanje promatra glazbu kao osjetni materijal koji je izazvao neku osjetnu reakciju. Karakteristika je ovog slušanja usmjerenost na jednu stavku djela, poput akorda, poneke melodijske kretnje, koji su izazvali fiziološku reakciju, i na neopažanje ostalih jedinica. Perceptivno slušanje podrazumijeva interpretaciju osjetne reakcije i doživljaja. Ova vrsta slušanja obuhvaća reagiranje na pojedine stavke djela (uočavanje melodije, sekvence, promjene u harmoniji). Imaginativno slušanje obuhvaća slušanje u kojem se uočavaju pojedini elementi, poput melodije, ritma, harmonije. Ova vrsta slušanja koristi se najčešće u obrazovanju glazbenika.

Kako smo već napomenuli, postoji veliki broj vrsta slušanja glazbe. Uočavanjem jedne stavke u skladbi ne može se definirati cijela skladba. Glazba je kompleksna te se sastoji od različitih elemenata poput melodije, ritma, harmonije itd. Slušanje jednog sonatnog stavka radi spoznaje sonatnog oblika može i emocionalno utjecati na učenika. Naravno, svako umjetničko djelo zaslužuje veći broj slušanja i koncentraciju slušatelja.

2.3. Modeli slušanja glazbe

Rojko (2012) ističe da se u nastavi Glazbene kulture razvio *receptijski model*, točnije model pod nazivom Orijentacija na umjetničko djelo. Ovaj model nastao je kao posljedica kritika T. W. Adorna i M. Alta na tadašnji sadržaj glazbenog odgoja i školsko muziciranje, koje je ispod svake umjetničke razine.

„Njihovim idealom postaje 'slušatelj ekspert' koji je u stanju na najprimjereniji način slušati i razumjeti glazbu. Zahtjev je formuliran jednom kao 'shvaćanje i doživljavanje glazbenih djela', drugi put kao 'uvid u red i vrijednosti', zatim opet kao 'duhovno usvajanje djela velikih majstora', kao 'pristup umjetničkom djelu', 'uspostavljanje

vrijednosnih mjerila' i sl. Michael Alt bio je uvjeren da će se glazbena nastava 'tek tada moći pridružiti klasičnim interpretativnim disciplinama kad interpretacija glazbenih djela dobije oblike stroge duhovne razrade'.“ (Rojko, 2012, 43)

Zbog čestih promjena kurikuluma, utjecaja medija na društvo i pedagoških teorija, recepcijski model ostvario se u dva nova oblika: emancipacijski pristup i odgoj auditivnog zapažanja.

„*Emancipacijski pristup* (njem. *Emanzipatorischer Satz*) predstavlja tako sadržajno proširenje modela na sve vrste glazbe. Dakle, ne samo susret s umjetničkim djelom nego i susret sa svakom glazbom: filmskom, plesnom, zabavnom, reklamnom i dr., i to susret koji uz slušanje i glazbenu analizu uključuje širi muzikološki, što će reći glazbenosociološki, glazbenoestetski i glazbenopsihološki pristup. U središtu pozornosti toga modela je *zreo slušatelj* s kritičkim odnosom prema glazbi. Otkrivajući učeniku mehanizme djelovanja funkcionalne glazbe i osvještavajući mu vlastite, socijalno uvjetovane reakcije na tu glazbu, osvještavajući mu, dakle, zavisnost osobnog glazbenog ukusa od izvanglazbenih utjecaja, emancipacijski pristup želi učeniku proširiti glazbeni vidokrug ne bi li ga tako oslobodio te zavisnosti. Otuda ime tom modelu.“ (ibid., 43)

Drugi model koji se razvio iz recepcijskog modela je odgoj auditivnog zapažanja. Odgoj auditivnog zapažanja smatra da glazba, pogotovo glazba avangarde, treba biti prisutna u svakom obliku nastave glazbe.

„Model je, razumljivo, imao naročit uspjeh kod pristalica nove glazbe. Za razliku od prethodno opisanih modela, ovdje se donekle rehabilitirala vlastita učenička aktivnost, ali nikako u tradicionalnom obliku pjevanja ili instrumentalnog petljanja ili pak svladavanja intonacijsko-teorijskih sadržaja, nego u obliku produkcije, improvizacije i komponiranja, i to uz uporabu svih mogućih izvora zvuka. Naročit oblik te aktivnosti čini kolektivna improvizacija kao način ostvarivanja zvučne komunikacije. Pojam zvučne komunikacije nastao je, dakle, u okviru tog modela.“ (ibid., 44)

Odgoj auditivnog zapažanja možemo promatrati kao kombinirani model različitih aktivnosti u nastavi glazbe. Pomoću aktivnog muziciranja, različitih igara, želi se razviti glazbena vještina učenika.

2.4. Metodički pristup slušanju i upoznavanju glazbenog djela

Požgaj (1975, 148) ističe sljedeće aktivnosti u pristupu slušanju i upoznavanju glazbe:

- „priprava za slušanje (predradnje, stvaranje raspoloženja)
- doživljaj glazbenog djela (slušanje, čuvstveno doživljavanje)
- shvaćanje (zapažanje izražajnih elemenata, misaono shvaćanje, udubljanje u sadržaj)
- izražavanje dojmova i prosuđivanje (vrednovanje)
- razgovor i poučavanje (teoretske, tehničke, formalne, stilske i povijesne napomene nastavnika)“

Požgaj smatra da je prvi korak u pripremi za slušanje usklađenje duševnog stanja učenika s glazbenim djelom pomoću čitanja teksta opere koja se sluša. No javlja se pitanje je li moguće to izvesti samo čitanjem teksta skladbe. Kojim metodičkim postupcima izvesti pripremu? Suprotna toj tvrdnji, Andreis smatra (prema Rojku, 2012, 79) da je „jedan od osnovnih uvjeta za aktivno slušanje informiranost o djelu koje se sluša. Slušatelj mora znati najbitnije podatke o djelu: kad je nastalo, da li je posebno povezano uz autorovu biografiju, kakve su namjere vodile kompozitora dok ga je stvarao, što donosi sadržajna strana djela (osobito onda kada se radi o programskoj kompoziciji), najvažnije o njegovoj formalnoj shemi, kojem muzičkom stilu pripada.“

„Jedno od važnijih pitanja pri ostvarivanju aktivnosti slušanja jest kako pridobiti učenikovu pažnju za aktivno slušanje glazbe. Aktivno slušanje glazbe počinje od doživljaja i nastavlja se prema spoznavanju i razumijevanju glazbenog djela. Učenik upoznaje glazbu uz pomoć glazbenih sastavnica, koje čine specifikum glazbenog djela te time stječe znanja o glazbi i razvija svoja umijeća. Prema novim (sa)znanjima, učenike je moguće voditi metodički isprobanim strategijama, od kojih je zadavanje zadataka za prepoznavanje glazbenih sastavnica jedna od standardnih.“ (Vidulin, Radica, 2017, 63)

Dobra priprema za slušanje obuhvaća oba elementa. Potrebno je učenike pripremiti tako što ćemo povezati nastavno gradivo sa skladbom, ispričati kratke informacije o skladbi koje bi mogle pomoći i zadati zadatke. Najčešće su to zadaci: izvođači, tempo,

dinamika i karakter, no to je daleko od pravilno zadanih zadataka. Glazba se ne sastoji samo od izvođača, tempa, dinamike i karaktera. To jesu sastavnice skladbe, ali velikim pojednostavljenjem skladbe dobivamo odgovore koji nisu povezani s pravilnim vrednovanjem glazbenog (umjetničkog) djela. Potrebno je u pripremi prije slušanja pronaći zadatke koji će biti izazovni i za učenike, ali i za učitelja. Takvi zadaci zadaju se prije slušanja skladbe te tijekom slušanja učitelj ne bi trebao ometati učenike. U slučaju da se radi o složenijoj, kompleksnijoj skladbi, koja ima promjenu tj. glazbenu pojavu o kojom govorimo, nastavnik može učenike voditi kratkim pitanjima.

Zbog kompleksnosti umjetničkog djela i pravog upoznavanja skladbe zahtijeva se slušanje nekoliko puta. S pravilnim uputama, učitelji će voditi učenike do samostalnog zaključivanja i definiranja pojma. Učiteljev posao je naučiti učenike kako slušati skladbe različitih žanrova i razdoblja, te kako ih vrednovati i kritički objektivno sagledati.

Vidulin i Martinović (2015, 575) smatraju da: „Ljepota umjetničkog djela nije uvijek isprva vidljiva, već su ponekad, ističe Kalkavage, potrebni vrijeme i vježba da bi se uočila i shvatila. Što se češće susrećemo i upoznajemo, u ovom slučaju, s umjetničkom glazbom, ona će nas svaki put iznova dotaknuti i zaintrigirati, uvesti nas u drugu dimenziju. Obogatit će nas novim znanjima i vještinama i omogućiti nam otkrivanje novih emocija. Višekratnim slušanjem umjetničke glazbe bolje će se shvatiti, a tada i lakše prihvatiti. Budući da se umjetnička glazba upoznaje prvenstveno u školi, učitelji izabranim (kvalitetnim, vrijednim) glazbenim primjerima trebaju poticati učenike na slušanje i bolje upoznavanje glazbe, ne samo u školi već i u slobodnom vremenu, te buditi kod učenika želju za uočavanjem lijepoga u umjetničkoj glazbi, ali i u životu i svijetu oko sebe.“

Tijekom nastave Glazbene kulture, učitelj treba naučiti učenike kako slušati skladbu, kako je vrednovati i procijeniti. Isto tako, zadatak je naučiti učenike glazbenoj tradiciji i kulturama, te vrednovati isto to djelo kao dio glazbene povijesti. Upoznavanjem umjetnosti različitih kultura i zemalja gradi se učenikov kulturno-umjetnički identitet.

3. Spoznajno-emocionalni kontekst slušanju glazbe u školi

Nakon kratkog pregleda različitim pristupima slušanju glazbe, dolazimo do zaključka da vrlo mali broj, skoro nezamjetan, govori o spoznajno-emocionalnom pristupu slušanju glazbe. Takav, vrlo zahtjevan, izazovan, neistražen pristup iznimno je bitan za razvoj djeteta. Važna stavka ovog pristupa je tretiranje odgovora i njihovo vrednovanje. Naime, svi različito reagiramo na glazbu, nema točnog i netočnog odgovora, pa tako nema ni ocjene za takav tip odgovora. Drugi razlog zanemarivanja ovog pristupa je apstraktnost i zahtjevnost. Prvo učitelj treba biti svjestan svojih emocija, imati razvijenu emocionalnu inteligenciju da bi mogao razvijati učeničku. Vrlo lako je izvršavati standardni model slušanja glazbe, kada se stekne navika, metodička priprema i praksa. Ali dolazimo do pitanja što učenici dobivaju od glazbe kada mogu samostalno odrediti izvođača, tempo, dinamiku i karakter. Glazba nije samo sastavljena od izvođača, tempa, dinamike i karaktera. Glazba je jedna od najkompleksnijih umjetnosti, prožeta emocijama, kreativnošću, strasti i pričom, s kojom čovjek živi od početka čovječanstva. Jednog dana sadašnji učenici neće imati potrebu istražiti nove umjetničke skladbe, slušati ih u svoje slobodno vrijeme samo kako bi otkrili izvođača, tempo, dinamiku i karakter. Naprotiv, smatrat će da je takva vrsta umjetničke glazbe beznačajna i nezanimljiva. U trenutku kada je učitelj usmjeren na emocionalni aspekt slušanja umjetničke glazbe, kada takva glazba uspije doprijeti do učenika, kada takva glazba postaje „njegova“, u tom trenutku on dobiva novu viziju umjetničke glazbe.

U prilog kompleksnosti spoznajno-emocionalnog pristupa govore Vidulin i Radica (2017, 62): „Upravo zato učitelj treba osobitu pozornost posvetiti i spoznajnom i emocionalnom/doživljajnom području u nastavi jer izostajanje bilo kakvog značenjskog tumačenja, prepuštajući da to glazba učini sama, oslanjajući se na samorazumljivost bilo kojeg umjetničkog djela gdje ljepota dovoljno govori sama za sebe, neće biti dovoljno i neće utjecati na pojavu stvarnog interesa za umjetničku glazbu. Slušanje će biti učinkovitije ako učitelj i u emocionalnom/doživljajnom smislu ponudi neke smjernice. Zapravo, učitelj je taj koji bi trebao najprije doživjeti glazbeno djelo u njegovoj punoći, dobro poznavati strukturu skladbe te pronaći najbolji način kako da učenicima prenese oboje. To ne znači da će doživljaj skladbe biti isti budući da poznavanje i prihvaćanje glazbenoga djela kod učitelja glazbe, za razliku od prvog učenikovog slušanja djela, nikako ne može biti isti. No, ako učitelj ne izrazi svoje

stajalište, viđenje, emocije, učenici neće biti u mogućnosti čuti na koji se način glazbeno djelo može doživjeti, a možda će tako početi i stremiti toj emociji koju na tako stvaran način učitelj opisuje.“

U istom članku (ibid., 62) cilj spoznajno-emocionalnog pristupa slušanja glazbe definiran je oblikovanjem kulturno-umjetničkog svjetonazora učenika i doprinosa njihovom estetskom odgoju. „Ostvaruje se na način da se učenicima posreduje umjetnička glazba koja svojom građom udovoljava zahtjevima kvalitete i estetike. S druge strane, zadaća je slušanja glazbe u osnovnoj školi razviti i unaprijediti glazbene kompetencije učenika. Uz pomno odabrani glazbeni opus teži se razvoju znanja i vještina učenika te poticanju njihove samostalnosti, odgovornosti i želje za sudjelovanjem u umjetničkim događanjima u okolini. Svrhu slušanja glazbe možemo promatrati kroz konačan ishod: učenikovo doživljavanje, razumijevanje i prihvaćanje (umjetničke) glazbe.“

3.1. Karakteristike spoznajnog pristupa

Uz pomoć spoznajnog pristupa slušanju glazbe učenici uče o novim glazbenim pojmovima i pojavama. Ključnu ulogu u ovom procesu ima učitelj. On je osoba koja treba usmjeriti učenike dobrom metodičkom pripremom glazbenom djelu.

U korist ovoj tvrdnji Vidulin i Radica (2017, 61) ističu sljedeće: „Učitelj glazbe treba dobro poznavati i shvaćati važnost umjetničke glazbe, koja je kao kulturni i društveni fenomen ostavila dubok trag kroz povijest civilizacije i neposredno utjecala na oblikovanje estetskih vrijednosti čovjeka. Dobar učitelj bit će onaj koji će uspjeti približiti učenicima umjetničku glazbu i prenijeti im želju da ju i sami istražuju jer je ideja pri slušanju glazbe, između ostalog, da skladba prodre u dublje razine djeteta kao slušatelja i nađe mjesto u njegovom životu.“

Metodička priprema za spoznajni pristup slušanja glazbe zahtijeva točno definirane zadatke koji su usmjereni prema cilju nastavnog sata. Zadaci trebaju biti jasni, jednostavni i prilagođeni uzrastu učenika, kako bi učenici samostalno mogli doći do spoznaje o glazbenom pojmu ili pojavi. Poželjno je s ovakvim pristupom krenuti od početka osnovnoškolskog obrazovanja, kako bi se učenici priviknuli na sveukupnu situaciju tijekom aktivnog slušanja.

Aktivno slušanje glazbe započinje samim doživljajem skladbe te vodi do spoznaje i razumijevanja glazbe. Već spomenuti, pažljivo osmišljeni i metodički vješto postavljeni zadaci ključ su aktivnog slušanja. Takvi zadaci trebaju biti jasni, jednostavni i adekvatni učeničkom uzrastu. Na spomenute zadatke učenici trebaju moći odgovoriti samostalno slušanjem skladbe.

„Prilikom upoznavanja glazbenih struktura u predmetnoj nastavi glazbene kulture treba započeti s uočavanjem izrazitih, lako uočljivih karakteristika u tijeku skladbe i s učenjem pripadajućih pojmova, a onda se zamjećuju one karakteristike koje su (slušno) teže uočljive. U tom smjeru predlažemo razvrstavanje glazbenih karakteristika po stupnjevima:

- Zamjećivanje glazbenih karakteristika prvog stupnja (jako uočljive): tiho – glasno (načelne oznake dinamike), brzo – sporo (najuočljivije oznake tempa), instrumentalno – vokalno (načelno raspoznavanje vrste ansambla, tj. izvođača), tutti – solo, solist – zbor, plesno – ne-plesno, ugođajne i karakterne osobitosti, pojedinačni instrumenti, vrste glasova (muški, ženski);
- Zamjećivanje glazbenih karakteristika drugog stupnja (malo teže zamjetljive): skupine instrumenata (gudači, puhači, instrumenti s tipkama, udaraljke), vrste glasova (podjela), instrumentalni i pjevački sastavi, glazbeni oblik, glazbena vrsta, uočavanje ponavljanja, varijacija i kontrasta;
- Zamjećivanje glazbenih karakteristika trećeg stupnja: decidiranije uočavanje različitih tipova glazbenih odsječaka - izlaganje teme, prijelazi (mostovi), kontrastni odsječci, reprizni odsječci, uvod, zaključak (sonatni oblik); dur – mol, modulacija – mutacija, promjena mjere, homofonija – polifonija (razlikovanje glazbene fature, tj. sloga).“ (Vidulin, Radica, 2017, 66)

Zajedno uz spoznajni aspekt u kojem učenik spoznaje i uči nove glazbene sastavnice, ovdje se pojavljuje i emocionalni element slušanja glazbe. Uključivanjem spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe, učenika se obrazuje o glazbenom pojmu ili pojavi, ali i odgaja, razvija svijest o emocijama i empatiji. Takvim pristupom odgojno-obrazovni proces se upotpunjuje.

3.2. Karakteristike emocionalnog pristupa

Emocije predstavljaju najosnovniji i najosobniji doživljaj ličnosti. Šire značenje riječi odnosi se na uzbuđeno stanje organizma koje se odražava na tri načina: emocionalnim doživljajem, emocionalnim ponašanjem i fiziološkim promjenama. Emocionalni doživljaj odnosi se na situaciju kada osoba osjeća tugu, emocionalno ponašanje odnosi se na trenutak kada je osoba ljuta te fizički napada osobu koja je uzrokovala taj osjećaj, a za fiziološke promjene primjer su situacije kada je osobi otkucaj srca brži nego inače. Sva tri aspekta usko su isprepletana te čine uzročno-posljedičnu vezu.

Emocije se najčešće svrstavaju u kategorije: primarne emocije, emocije koje se odnose na čulnu stimulaciju, emocije koje se odnose na samoprocjenu, emocije koje se odnose na druge ljude, emocije vezane za procjenjivanje i emocije raspoloženja.

Primarne emocije su radost, ljutnja, strah, tuga, gađenje i iznenađenje. Tijekom razvoja primarne emocije nazivaju se i osnovne, te se rano javljaju u razvoju osobe. Charles Darwin proučavao je sličnosti između živih bića, te je uočio univerzalnu facijalnu ekspresiju kod ljudi za svih šest primarnih emocija. Razlika se pojavljuje jedino u jačini facijalne ekspresije.

Emocija radosti uvjetovana je težnjom prema određenom cilju te njegovim ostvarenjem. Intenzitet radosti ovisi o želji postignuća spomenutog cilja. U slučaju da se cilj smatra nevažnim postignućem, dovest će do slabog ili blagog zadovoljstva. Ako je cilj izvanredno važan, rezultat može voditi čak i do ushićenja.

Emocija ljutnje izazvana je preprekom u postizanju određenog cilja, pogotovo ako je ta prepreka dugotrajna i ako su se postepeno nakupljale tenzije. Početak slabog osjećaja ljutnje i uznemirenosti, uz postepene frustracije čovjeka, može dovesti do visokog stanja ljutnje i bjesnoće.

Radost i ljutnju možemo promatrati kao emocije pristupa, jer osoba želi pristupiti određenom cilju, no strah pripada u emocije izbjegavanja. Točan opis emocije karakterizira bježanje od određene opasnosti. Važna stavka situacije je percepcija opasnosti od objekta ili prijetnje.

Emocija tuge povezana je s gubitkom nekoga ili nečega što smo cijenili. Intenzitet osjećaja tuge ovisi o razini povezanosti i vrednovanja objekta. Postoje intenzivniji, dulji

osjećaji tuge, pa, tako i slabiji. Gubitkom voljene osobe ili posjeda možemo osjetiti duboku tugu, dok s druge strane, slabi intenzitet tuge možemo osjetiti kao jednostavno razočarenje i žaljenje.

Gađenje je uzrokovano objektom koji kad se vidi, pomiriši, okusi ili dodirne izaziva oštri neugodni osjećaj. Ta emocija sadrži jaku tendenciju izbjegavanja i izrazite osjećaje koji nastaju uslijed tjelesnih promjena (povraćanja, mučnina).

Vremenski najkraća emocija od svih navedenih primarnih je iznenađenje. U trenutku kada se događa, sam trenutak iznenađenja već prolazi. Učinak samog trenutka iznenađenja može biti pozitivan (smijeh) ili negativan (tuga, ljutnja, strah i gađenje).

Emocionalni razvoj započinje nakon samog rođenja djeteta. Prema Brajša-Žganec i Slunjski (2007, 478) „Djeca od rođenja u interakciji s okolinom pokazuju svoje osjećaje te uče prepoznati i kontrolirati emocije, ali i razlike u emocionalnosti. Pozitivne emocije, kao što su sreća, iznenađenje, te negativne emocije, poput ljutnje, tuge, straha, smatraju se osnovnim emocijama i mogu se prepoznati vrlo rano u djetinjstvu.“

Vasta, Haith i Miller (2005, 452) ističu sljedeće: „S tri ili četiri tjedna javlja se osmijeh (odražavajući ugodu), kao reakcija na ljudski glas ili lice u pokretu. Osmijehe je moguće vidjeti i prije te dobi, no oni se javljaju spontano tijekom spavanja i očito nisu povezani s vanjskom stimulacijom. Žalost i srdžba – eksperimentalno izazivani oduzimanjem dode ili ograničavanjem pokreta rukom – izražavaju se u facijalnim ekspresijama s tri ili četiri mjeseca. Facijalne ekspresije koje upućuju na strah ne pokazuju se do sedmog mjeseca, a složenije afektivne reakcije, poput bojažljivosti i srama, nisu vidljive sve do pred kraj djetetove prve godine života.“

Emocionalni razvoj je pod iznimnim utjecajem okoline. Dijete je emotivno vezano uz majku te majka direktno utječe na emocionalni status djeteta. U slučaju da majka pokazuje djetetu radosne facijalne ekspresije, dijete će uzvratiti istim facijalnim ekspresijama. U slučaju da je majka žalosna i ljuta, te se emocije održavaju na njezinoj facijalnoj ekspresiji, dijete će direktno preuzeti takvu emociju i postati žalosno i ljuto. Ovim primjerom dokazuje se da su dječje emocije pod očitim utjecajem socijalizacije.

„Pred kraj prve godine djeca počinju koristiti informacije o emocionalnim ekspresijama drugih ljudi za reguliranje vlastitog ponašanja. Riječ je o procesu

socijalnog zaključivanja ili upućenosti na socijalno okruženje. Djeca će za ovu vrstu regulacije često gledati majku i oca, posebno kada nisu sigurna što je iduće što trebaju učiniti, kao npr. u situaciji kada spaze nepoznat objekt ili osobu.“ (Vasta, Haith, Miller, 2005, 454)

Djeca školske dobi imaju još rašireniji spektar emocija, zbog bolje mogućnosti razumijevanja situacije i emocija. U usporedbi s mlađom djecom, djeca školske dobi uspješnije kontroliraju izražavanje emocija. Specifično je za ovu dob pojavljivanje strahova, ponekad čak i iracionalnih – od nevidljivih bića ili pojava. Dječja mašta može kombinirati razne elemente, a djeca su izložena većem broju informacija i širem krugu ljudi, pa je mogućnost kombiniranja veća nego ranije, a i kognitivni kapaciteti su veći i brži.

Utjecaj obitelji u ovom razdoblju od izuzetne je važnosti jer predstavlja model ponašanja i stavova. Psiholozi su proveli veliki broj istraživanja kako bi uvidjeli utjecaj roditeljskih postupaka na ponašanje i osobnost djeteta. Miljković, Rijavec, Vlahović-Štetić i Vizek Vidović (2003) ustanovile su tri dimenzije roditeljskog ponašanja: prihvaćanje nasuprot odbacivanju, kontrola nasuprot autonomiji i dosljednost nasuprot nedosljednosti. Prva skupina roditelja pokazuje toplinu prema djetetu kad ga prihvaćaju, razumiju, daju mu podršku. Kontrola nasuprot autonomiji predstavlja ograničenja koja postavljaju isključivo roditelji svojoj djeci u različitim područjima, poput određenog ponašanja za stolom, urednosti, poslušnosti. Ovakav stil ponašanja sprečava razvoj neovisnosti kod djeteta i nedostatak kontrole. Dosljednost nasuprot nedosljednosti odnosi se na trenutak kada dijete zna zašto je kažnjavano ili nagrađeno, a na isto ponašanje roditelji uvijek reagiraju na isti način. Nedosljedno kažnjavanje ne uspijeva smanjiti ili ukloniti neželjeno ponašanje.

Pri polasku u školu često se pojavljuju strahovi oko uspjeha i školskih obaveza, što ponekad može dovesti do anksioznosti ili fobije. Takav strah manifestira se mučninom, glavoboljom, uznemirenosti i ubrzanim pulsom. Kako bi to izbjegli, potrebno je školsko razdoblje i boravak napraviti što ugodnijim, opuštenijim, a ujedno i edukativnim. Takav način rada veliki je zahtjev i izazov za nastavnika. Uz utjecaj obitelji na socijalni i emocionalni razvoj, utjecaj vršnjaka smatra se sve važnijim u ovom razdoblju.

„U nižim razredima osnovne škole grupe vršnjaka obično se sastoje od djece istog spola i dobi. Prijateljstva su relativno površna i usmjerena na zajedničke interese ili

sudjelovanje u aktivnostima u kojima uživaju. Grupe dječaka obično su veće i usmjerene na sportske i druge fizičke aktivnosti. Grupe djevojčica manje su i više usmjerene na socijalnu interakciju. Djevojčice obično imaju bliske međusobne odnose, nego dječaci. No u šestom razredu učenici formiraju grupe koje uključuju i dječake i djevojčice. Bez obzira na sastav, grupa omogućuje djeci da uspoređuju svoje sposobnosti i vještine sa sposobnostima i vještine vršnjaka. Kroz razmjenu stavova i vrijednosti djeca uče kako vrednovati tuđe i stvoriti vlastite stavove i vrijednosti.“ (Miljković, Rijavec, Vlahović-Štetić i Vizek Vidović, 2003, 86)

Na emocije učenika u nastavi Glazbene kulture obratile su pozornost Vidulin i Radica (2017, 67). U emocijama učenika tijekom slušanja glazbe ističu četiri razine doživljaja skladbe:

„Prvu razinu obilježava glazba koja najlakše i najbrže nalazi put do slušatelja, tj. ona koja utječe na gibanje tijela, glazba naglašene ritmičnosti, glazba koja utječe prije svega na senzomotorički doživljaj.“ Ova razina podrazumijeva skladbe plesnog karaktera, različite videosnimke baleta, valcera, nekog plesnog pokreta. Glazba plesnog karaktera najbrže i najlakše će doprijeti do učenika te ga potaknuti na ples.

„Drugoj razini glazbene prijemčivosti ili doživljaja pripada glazba koja nešto nedvosmisleno ili gotovo nedvosmisleno prikazuje, odnosno glazba koja, rekli bismo, ima izrazit slikovni potencijal pa donekle predstavlja i korak prema programnoj glazbi. Radi se o potrebi da se učenicima općenito prenese (početna) spoznaja da umjetnička glazba nešto govori i da nije tek ugoda u pozadini.“ Na ovoj razini, učitelj treba predstaviti učenicima glazbu kao primjer skladateljeve poruke, dočaravanja izvanglazbenih sadržaja. Potrebno im je predstaviti priču skladbe tako da bi učenicima bila sama prepoznatljiva.

„Na trećoj razini predstavljaju se skladbe koje imaju konkretne naslove, međutim predstavljaju udaljeniji prikaz konkretne slike i više su usmjerene na osjećaj, raspoloženje, jednu emociju koja se tijekom skladbe (uglavnom) ne mijenja.“ Za ovu razinu učenici trebaju biti malo starijeg uzrasta osnovne škole, koji su svjesni svojih emocija i sposobni opisati ih.

„Na četvrtoj razini radi se, načelno, o skladbama apstraktnog naziva, iako nije isključeno da se one pojave i ranije: koncerti, simfonije, sonate, gudački kvarteti i sl. Zadatak je slušanja glazbe u ovoj fazi započeti prepoznavati glazbeni volumen, glazbu

u (zamišljenom) prostoru, (pokretačku) energiju, usredotočiti učenike na rast i opadanje volumena, naviknuti ih na izraze kao što su: gradacija, degradacija, napetost, opuštanje, neutralizacija, rastakanje i sl., te sve pokušati i vizualno ocrtati na liniji koja predočuje vremenski protok. Riječ je o skladbama koje iznose cijelu dramu različitih osjećaja.“ Učenik je već sposoban samostalno slušati i okarakterizirati dvije ili više teme, slušati njihovu putanju i završetak. Takav učenik u mogućnosti je obratiti pozornost i održati koncentraciju tijekom slušanja cijele skladbe, zamijetiti različita emocionalna stanja tijekom skladbe.

Kako smo već napomenuli, glazba može i nudi nešto više od samog obrazovnog elementa glazbenih pojava i pojmova. Ovakav pristup učenike uči prepoznati, karakterizirati emocije koje sam doživljava tijekom slušanja glazbe. Takvim pristupom obrazujemo i odgajamo cjelokupnu, obrazovanu, empatičnu, emocionalnu, točnije, kompletnu osobu.

4. Odnos između glazbe i emocija

U zadnjem desetljeću odnos između glazbe i emocija zainteresirao je mnoge glazbenike i psihologe. Emocionalni doživljaj slušatelja možemo promatrati kao organiziran sklop osjećaja koji nastaju opažanjem tjelesnih stanja i procesa i percepcijom emocionalnih izraza tijekom slušanja glazbe. Vidulin i Radica (2017, 56) ističu da „na doživljaj i shvaćanje glazbe utječe i djetetova predispozicija - muzikalnost, koja obuhvaća višeslojni racionalno-emocionalni prostor.“ Takav prostor uključuje glazbene sposobnosti, vještine, znanja, iskustva i senzibilnost.

Evans i Schubert (2008) govore da postoji veza između slušateljevog emocionalnog trenutačnog stanja i samog prepoznavanja emocija u skladbi. Vink (2001) je proučavao utjecaj tempa i tonalitet na emocionalni doživljaj, te tvrdi da će glazbu u duru, brzog tempa, sudionici opisati kao veselu, a glazbu sporog tempa, u molu kao osjećajnu. Dobrota i Reić Ercegovac (2012) ističu kako se glazbom najlakše prenose upravo osnovne, elementarne emocije poput radosti i tuge, a Argstatter, Mohn i Wilker (2011) nadodaju da se emocije tuge i sreće najlakše prepoznaju u glazbi.

U istom istraživanju testirana je mogućnost prepoznavanja primarnih emocija u glazbi (Argstatter, Mohn i Wilker, 2011). Rezultati pokazuju da nije utvrđena veza između prepoznavanja emocija i glazbenog obrazovanja, pa tako ni povezanost s osobinama ličnosti. Gašpar i suradnici (2011) govore da je tijekom slušanja glazbe najlakše prepoznatljiva emocija sreće, a najteže emocija iznenađenja. Mayer i Salovey (1997) tvrdi da u glazbi postoje razni elementi (poput promjene melodijske linije, ritma, tonaliteta) koji mogu utjecati na emocionalni doživljaj slušatelja.

Vidulin i Radica (2017) ističu da postoje četiri razine doživljaja glazbe kod učenika. Prva razina obilježava glazbu koja utječe na senzomotorički doživljaj. Takva glazba je plesnog karaktera i naglašene ritmičnosti. Druga razina obilježava glazbu koja nešto prenosi, ima svoju priču. Ona je programnog karaktera, te može služiti učenicima kao primjer skladateljeve poslano poruke slušatelju. Treća razina oblikuje glazbu koja ima cijelo vrijeme jedno raspoloženje, te se emocije ne mijenjaju u većoj mjeri tijekom skladbe. Četvrta razina opisuje glazbu promjenjive emocije i raspoloženja. Takva glazba ima apstraktan naziv, te učenici moraju sami procijeniti i prepoznati emociju.

4.1. Cilj istraživanja

Cilj je ovoga rada ispitati ima li dodatni nastavni sadržaj utjecaj na emocionalni i spoznajni aspekt slušanja glazbe učenika u nastavi Glazbene kulture. U ovom slučaju dodatni nastavni sadržaj bit će muzikološke informacije o skladbi i skladatelju. U skladu s tim formulirali smo sljedeće ciljeve istraživanja:

1. Provjeriti utjecaj muzikoloških informacija na emocionalni aspekt slušanja glazbe
2. Provjeriti utjecaj muzikoloških informacija na spoznajni aspekt slušanja glazbe

4.2. Metoda istraživanja

4.2.1. Uzorak

Ispitivanje je provedeno na uzorku od 49 učenica i 46 učenika 5. razreda osnovnoškolskog uzrasta. Škole koje su sudjelovale u istraživanju su Osnovna škola Šijana u Puli (N = 28), Osnovna škola Monte Zaro u Puli (N = 19) i Osnovna škola Kaštanjer u Puli (N = 48). Zbog maloljetnosti učenika, prije samog istraživanja, prikupljena je potpisana suglasnost roditelja/skrbnika od svakog sudionika istraživanja.

4.2.2. Varijable i instrumenti

Za potrebe istraživanja pripremljen je glazbeni nosač zvuka koji sadrži dva glazbena ulomka, svaki u trajanju od dvije minute i trideset sekundi. Glazbeni ulomci su isječeni dijelovi dviju skladbi: L. van Beethoven: *Koncert za klavir i orkestar broj 5, opus 73, drugi stavak* i Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2*. Obje skladbe su instrumentalne, približnog tempa i dinamike, a odabrani glazbeni ulomci koje su sudionici slušali su orkestralnoga tipa. Glasnoća glazbenih ulomaka bila je približno ista u svim grupama. Skladbe se razlikuju po skladateljima, glazbeno-stilskim razdobljima i karakteru.

Nezavisna varijabla u istraživanju bila je muzikološka informacija. U kontrolnoj grupi ona se sastojala od osnovnih informacija o skladbi i skladatelju, a u eksperimentalnoj ona je još uključivala i emocionalno pobuđivanje. Za Beethovenovu

skladbu to je uključivalo razmišljanje o emocionalnom stanju skladatelja u trenutku kada primjećuje prve simptome gluhoće, njegovog buntovnog karaktera, koji se odrazio u životu, ali i u skladanju glazbe. U Šostakovičevoj skladbi emocionalno pobuđivanje odnosilo se na razgovor o skladateljevom stvaralačkom putu, koji je pun velikih uspjeha i padova. Isto tako, učenici su zamišljali svečanu dvoranu u kojoj se plesao valcer.

Anonimni upitnik za procjenu glazbenih ulomaka konstruiran je za potrebe ovog istraživanja, a sastavljen je od dva dijela. Prvi dio sadrži uvodna pitanja gdje su sudionici mogli odgovoriti na pitanja vezano za njihov spol, dob, razred i školu. Naznačeni dio za odgovore nakon slušanja prve skladbe ima tri pitanja zatvorenog tipa, dva otvorenog i dvije tablice za procjenu emocionalnog i spoznajnog aspekta slušanja glazbe. U tablici za procjenu emocionalnog aspekta slušanja glazbe učenici su pomoću petostupanjske Likertove skale (1 = uopće ne izaziva, 5 = potpuno izaziva) odredili izazivanje određene emocije, npr. „Ova skladba u meni izaziva veselje“. U tablici za spoznajni aspekt slušanja glazbe učenici su odgovarali na tvrdnje pomoću označavanja DA ili NE odgovora, npr. „Je li skladba brzog tempa?“. Drugi dio anonimnog upitnika identičan je prvom, samo je namijenjen slušanju i odgovaranju na pitanja vezana za skladbu broj dva. Svi sudionici su dobili jednake upitnike i istu minutažu za odgovaranje na pitanja. Primjer upitnika nalazi se u prilogu.

4.3. Postupak

Istraživanje se provodilo od 5. do 8. lipnja 2018. godine, u učionicama Glazbene kulture Osnovnih škola Monte Zaro, Kaštanjer i Šijana, kod triju različitih učiteljica. Učiteljice koje su bile uključene u istraživanje predavale su nastavu učenicima eksperimentalne i kontrolne grupe. Učenici eksperimentalne ili kontrolne grupe nisu dobili nikakve naputke i odgovore na zadana pitanja. Odgovori na zadana pitanja bila su rezultat isključivo samostalne učenikove procjene skladbe. Ispitanici su bili podijeljeni u eksperimentalne (N=46) i kontrolne (N=49) grupe po razrednim odjeljenjima.

Ispitivanje se održalo na redovnom nastavnom satu Glazbene kulture te je u jednoj skupini prosječno bilo 16 učenika u učionici. Sudionicima je ukratko objašnjena svrha provođenja istraživanja, zajamčena im je anonimnost te su zamoljeni za iskrene odgovore. Priprema sudionika za slušanje glazbe bila je vremenski identična u

eksperimentalnim i kontrolnim grupama, te je samo istraživanje trajalo 45 minuta po razredima (primjer metodičke pripreme nalazi se u prilogu). Voditeljica istraživanja vodila je samostalno istraživanje, tako da je ista osoba pripremala učenike za slušanje i ispitivala ih. Sve eksperimentalne grupe dobile su identičnu pripremu prije slušanja glazbenog ulomka, u kojoj su učenici dobili muzikološke informacije o skladbi zajedno uz postupak emocionalnog pobuđivanja kod sudionika.

Nakon odslušane prve skladbe, sudionici su dobili prvi dio anonimnog upitnika i deset minuta za njegovo rješavanje. Nakon riješenog prvog dijela upitnika, slijedilo je igranje igre „dan-noć“ zbog opuštanja sudionika i zbog smanjenja mogućeg transfera doživljaja u drugu skladbu. Završetkom igranja igre, započinje priprema sudionika za slušanje druge skladbe i provodi se postupak kao s prvom skladbom. U grupama je variran redoslijed slušanja skladbi kako bi se izbjegao mogući učinak rasporeda slušanja. Pri završetku drugog dijela upitnika, voditeljica istraživanja prikupila je upitnike i zahvalila sudionicima podijelivši im bonbone.

4.4. Rezultati

1. Utjecaj muzikoloških informacija na emocionalni aspekt slušanja glazbe

Da bi se provjerio utjecaj muzikoloških informacija na emocionalni aspekt slušanja glazbe, napravljen je *t*-test za nezavisne uzorke između eksperimentalne i kontrolne grupe za svaku skladbu. Napravljena je provjera za pojedinačne emocije, a zatim skupno za emocije ugodnog (veselje, nada i oduševljenje) i emocije neugodnog hedonističkog tona (ljutnja, mržnja, gađenje, uznemirenost, tuga i strah), pri čemu su rezultati zbrojeni, a iz podjele je izostavljena emocija iznenađenja jer ona može biti i ugodna i neugodna. Rezultati za prvu skladbu Ludwig van Beethoven: *Koncert za klavir u orkestar broj 5, op. 73, drugi stavak* prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1.

Emocionalni aspekt slušanja prve skladbe Ludwig van Beethoven: *Koncert za klavir u orkestar broj 5, op. 73, drugi stavak*

	Grupa	N	Prosj. ocjena	Std. devijacija
Skladba izaziva veselje	E	46	2,48 ¹	1,19
	K	49	3,22 ¹	1,21
Skladba izaziva ljutnju	E	45	1,27	0,86
	K	49	1,27	0,60
Skladba izaziva mržnju	E	45	1,31	0,90
	K	49	1,22	0,59
Skladba izaziva gađenje	E	45	1,42	1,06
	K	49	1,35	0,88
Skladba izaziva uznemirenost	E	45	1,47	0,92
	K	48	1,29	0,68
Skladba izaziva iznenađenje	E	44	2,39	1,33
	K	49	2,51	1,28
Skladba izaziva nadu	E	45	2,80 ²	1,55
	K	49	3,43 ²	1,35
Skladba izaziva tugu	E	44	1,73	1,11
	K	48	2,02	1,34
Skladba izaziva strah	E	45	1,31	0,73
	K	49	1,33	0,66
Skladba izaziva oduševljenje	E	45	2,60 ³	1,54
	K	49	3,63 ³	1,32
Skladba ugodne emocije	E	45	7,91 ⁴	3,48
	K	49	10,29 ⁴	3,34
Skladba neugodne emocije	E	44	8,52	3,39
	K	47	8,40	2,96

¹t = 3,03, df = 93; p < 0,01

²t = 2,10, df = 92; p < 0,05

$^3t = 3,50, df = 92; p < 0,01$

$^4t = 3,38, df = 92; p < 0,01$

Prema Likertovoj skali i odgovorima sudionika istraživanja, skladba uopće ne izaziva emocije ljutnje, mržnje, gađenja, uznemirenosti i straha. Isto tako, skladba ne izaziva emocije tuge i iznenađenja. Sudionici su ocijenili da skladba niti izaziva niti ne izaziva emocije veselja, oduševljenja i nade.

Od pojedinačnih emocija, za sve tri emocije ugodnog hedonističkog tona, veselje, nadu i oduševljenje, nađene su značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine: prvu su skladbu doživjeli manje veselom, optimističnom i oduševljavajućom učenici i učenice koji su dobili potpune muzikološke informacije s emocionalnim pobuđivanjem, u odnosu na učenike i učenice koji su dobili standardnu uputu. To se odrazilo i na ukupni rezultat za ugodne emocije.

Rezultati za drugu skladbu Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2* prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2.

Emocionalni aspekt slušanja druge skladbe Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2*

	Grupa	N	Pros. Ocjena	Std. devijacija
Skladba izaziva veselje	E	46	2,59	1,45
	K	49	3,55	1,24
Skladba izaziva ljutnju	E	45	1,33	0,88
	K	49	1,22	0,51
Skladba izaziva mržnju	E	45	1,33	0,90
	K	49	1,18	0,70
Skladba izaziva gađenje	E	45	1,56	1,29
	K	49	1,47	1,19

Skladba izaziva	E	45	1,40	0,94
uznemirenost	K	49	1,35	0,78
Skladba izaziva iznenađenje	E	46	2,22 ¹	1,28
	K	48	2,81 ¹	1,39
Skladba izaziva nadu	E	45	2,38	1,43
	K	49	2,67	1,25
Skladba izaziva tugu	E	45	1,20	0,46
	K	47	1,47	0,95
Skladba izaziva strah	E	45	1,11	0,32
	K	49	1,22	0,62
Skladba izaziva oduševljenje	E	45	2,67 ²	1,62
	K	49	3,51 ²	1,40
Skladba ugodne emocije	E	45	7,67	3,80
	K	49	9,73	3,02
Skladba neugodne emocije	E	45	7,93	3,34
	K	47	7,98	3,47

¹ $t = 2,15, df = 92; p < 0,05$

² $t = 2,70, df = 92; p < 0,01$

Prema Likertovoj skali procjene, sudionici su ocijenili da skladba uopće ne izaziva emocije ljutnje, mržnje, uznemirenosti, tuge i straha, a ne izaziva ni emociju gađenja. Niti izaziva niti ne izaziva emocije veselja, iznenađenja, nade, i oduševljenja. Od pojedinačnih emocija, za emocije iznenađenja i oduševljenja dobivene su razlike: drugu su skladbu doživjeli manje iznenađujućom i manje oduševljavajućom učenici i učenice koji su dobili metodičku pripremu za slušanje glazbe uz emocionalno pobuđivanje, u odnosu na učenike i učenice koji su dobili standardnu uputu.

2. Utjecaj muzikoloških informacija na spoznajni aspekt slušanja glazbe

Da bi se provjerio utjecaj muzikoloških informacija na spoznajni aspekt slušanja glazbe, napravljen je hi-kvadrat test između eksperimentalne i kontrolne grupe za svaki element za svaku skladbu. Rezultati za prvu skladbu prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3.

Spoznajni aspekti slušanja prve skladbe Ludwig van Beethoven: *Koncert za klavir u orkestar broj 5, op. 73, drugi stavak*

Procjena skladbe	Frekvencije slaganja (neslaganja) s procjenom	
	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa
brzi tempo	5 (40)	7 (42)
uglavnom glasne dinamike	11 (34)	15 (34)
nježan ugođaj	44 (1)	47 (2)
instrumentalna	37 (7)	42 (6)
plesnog karaktera	16 (29)	17 (32)
pisana za jedan instrument	17 (28)	16 (33)

$X^2 = 0,71$; $df = 5$; $p > 0,05$

U elementima procjene spoznajnih aspekata prve skladbe nisu utvrđene razlike između učenika koji su bili u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. Sudionici su procijenili da skladba nije brzog tempa, nije glasne dinamike i nježnog je ugođaja. Isto tako, odgovori upućuju na to da je skladba instrumentalna, da nije plesnog karaktera te da nije pisana za jedan instrument.

Učenice i učenici su na pitanje što su prvo uočili u skladbi odgovorili kako je prikazano u Tablici 4.

Tablica 4.

Prvo uočavanje elemenata u skladbi Ludwig van Beethoven: *Koncert za klavir u orkestar broj 5, op. 73*

Grupa	Tijekom slušanja prvo je uočeno				
	melodija	tempo	instrumenti	nešto drugo	ukupno
Eksperimentalna	17	5	23	1	46
Kontrolna	25	6	12	6	49
Ukupno	42	11	35	7	95

$\chi^2 = 8,56; df = 3; p < 0,05$

Rezultat hi-kvadrat test pokazuje značajnu razliku između eksperimentalne i kontrolne grupe: u grupi koja je dobila potpune muzikološke informacije s emocionalnim pobuđivanjem najviše učenica i učenika tijekom slušanja izjavilo je da je prvo uočilo instrumente, nešto manje ih je odgovorilo da je prvo zamijetilo melodiju, a najmanje ih je reklo da je prvo uočilo tempo. Najviše učenika i učenica sa standardnom uputom izjavilo je da je prvo zamijetilo melodiju, dvostruko manje ih je reklo da je prvo uočilo instrumente, a najmanje ih je odgovorilo da je prvo zamijetilo tempo ili nešto drugo.

Rezultati za skladbu Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2* prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5.

Spoznajni aspekti slušanja druge skladbe Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2*

Procjena skladbe	Frekvencije slaganja (neslaganja) s procjenom	
	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa
brzi tempo	14 (31)	22 (27)

uglavnom glasne dinamike	31 (14)	36 (13)
nježan ugođaj	34 (11)	31 (18)
instrumentalna	41 (4)	46 (3)
plesnog karaktera	38 (7)	41 (8)
pisana za jedan instrument	6 (39)	3 (46)

$X^2 = 3,04$; $df = 5$; $p > 0,05$

Niti u elementima procjene spoznajnih aspekata druge skladbe nisu utvrđene razlike među grupama. Učenici i učenice procijenili su da je skladba uglavnom brzog tempa, glasne dinamike i nježnog ugođaja. Isto tako, procijenili su da je skladba instrumentalna, plesnog karaktera i nije pisana za jedan instrument.

Učenice i učenici su na pitanje što su prvo uočili u skladbi odgovorili kako je prikazano u Tablici 6.

Tablica 6.

Prvo uočavanje elemenata u skladbi *Dimitrij Šostakovič: Valcer broj 2*

Grupa	Tijekom slušanja prvo je uočeno				
	melodija	tempo	instrumenti	nešto drugo	ukupno
Eksperimentalna	19	10	14	3	46
Kontrolna	23	5	14	7	49
Ukupno	42	15	28	10	95

$X^2 = 3,56$; $df = 3$; $p > 0,05$

Rezultat hi-kvadrat test ne pokazuje značajnu razliku između eksperimentalne i kontrolne grupe: u obje grupe najviše učenica i učenika tijekom slušanja prvo uočava melodiju, a nešto manje ih prvo uočava instrumente.

Učenice i učenici su na pitanje na što ih je potakao uvod koji je ispričala učiteljica odgovorili kako je prikazano u Tablici 7.

Tablica 7.

Na što je uvod je potaknuo učenike za skladbu Ludwig van Beethoven: *Koncert za klavir i orkestar broj 5, opus 73, drugi stavak*

Poslušani uvod potaknuo je učenike	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa
ni na što/ne znam	20	7
na skladatelja	8	4
na skladbu	10	13
na prirodu	0	6
na opuštanje/spavanje	1	13
na veselje	3	3
na dosadu	2	0
na događaj iz života	2	3
Ukupno	46	49

$X^2 = 19,66$; $df = 7$; $p < 0,001$

Rezultat hi-kvadrat test pokazuju značajnu razliku između eksperimentalne i kontrolne grupe: u eksperimentalnoj grupi uvod je potakao „ni na što /ni o čemu/ne znam“ i na skladbu, dok je kontrolnu grupu uvod potakao na opuštanje i na skladbu.

Učenice i učenici su na pitanje o čemu su razmišljali tijekom slušanja skladbe Ludwig van Beethoven: *Koncert za klavir i orkestar broj 5, opus 73, drugi stavak* odgovorili kako je prikazano u Tablici 8.

Tablica 8.

Razmišljanje učenika tijekom slušanja skladbe Ludwig van Beethoven: *Koncert za klavir i orkestar broj 5, opus 73, drugi stavak*

Razmišljao/razmišljala sam tijekom slušanja glazbe	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa
ni na što/ ni o čemu/ne znam	3	6

na skladatelja	1	3
na skladbu	16	8
na prirodu	8	16
na opuštanje/spavanje	4	7
na veselje	5	2
na događaj iz života	8	7
Ukupno	45	49

$X^2 = 5,64$; $df = 6$; $p > 0,05$

Rezultat hi-kvadrat test ne pokazuje značajnu razliku između eksperimentalne i kontrolne grupe. U obje su grupe učenici i učenice najviše razmišljali o skladbi, prirodi ili događaju iz života.

Učenice i učenici su na pitanje na što ih je potakao uvod za skladbu Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2* koji je ispričala učiteljica odgovorili kako je prikazano u Tablici 9.

Tablica 9.

Na što je uvod potaknuo učenike za skladbu Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2*

Poslušani uvod je potaknuo učenike	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa
ni na što/ne znam	19	8
na skladatelja	4	2
na skladbu	14	21
na prirodu	2	1
na opuštanje/spavanje	0	4
na veselje	2	6
na dosadu	1	2
na događaj iz života	3	3
Ukupno	45	47

$X^2 = 8,40$; $df = 7$; $p > 0,05$

Rezultat hi-kvadrat test ne pokazuje značajnu razliku između eksperimentalne i kontrolne grupe. U obje grupe uvod uglavnom učenice i učenike nije potakao ni na što posebno ili ako jest, onda na skladbu.

Učenice i učenici su na pitanje o čemu su razmišljali tijekom slušanja skladbe Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2* odgovorili kako je prikazano u Tablici 10.

Tablica 10.

Razmišljanje učenika tijekom slušanja skladbe Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2*

Razmišljao/razmišljala sam tijekom slušanja glazbe	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa
ni o čemu/ne znam	8	6
na skladatelja	0	1
na skladbu	19	20
na prirodu	9	13
na opuštanje/spavanje	2	1
na veselje	1	0
na dosadu	1	0
na događaj iz života	6	8
Ukupno	46	49

$X^2 = 0,43$; $df = 7$; $p > 0,05$

Rezultat hi-kvadrat test ne pokazuju značajnu razliku između eksperimentalne i kontrolne grupe: obje grupe razmišljale su o skladbi, zatim prirodi i nekom događaju iz života.

Na pitanje imaju li želju ponovno poslušati skladbu Ludwiga van Beethovena: *Koncert za klavir i orkestar broj 5, opus 73, drugi stavak*, učenici eksperimentalne grupe odgovorili su zaokruživanjem DA (N=24) ili NE (N=22). Učenici kontrolne grupe, na isto pitanje odgovorili su sa zaokruživanjem DA (N=37) ili s NE (N=12). Značajno

više učenika iz skupine sa spoznajno-emocionalnim pristupom zaokružilo je da želi ponovno slušati ovu skladbu ($X^2 = 5,62$; $df = 1$; $p < 0,05$).

Na isto postavljeno pitanje, samo ovaj put za drugu skladbu Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2*, učenici su odgovorili odabirom odgovora DA (N=24) i NE (N=21). Učenici kontrolne grupe, odgovorili su na isto pitanje s DA (N=36) ili s NE (N=13). Značajno više učenika iz skupine sa spoznajno-emocionalnim pristupom zaokružilo je da želi ponovno slušati ovu skladbu ($X^2 = 4,12$; $df = 1$; $p < 0,05$).

4.5. Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti utjecaj muzikoloških informacija na spoznajno-emocionalni aspekt slušanja glazbe u nastavi Glazbene kulture. Isto tako, ovim istraživanjem pokušava se povećati pozornost na emocionalni doživljaj skladbe učenika tijekom odgojno-obrazovnog procesa.

Već tijekom slušanja prve skladbe Ludwiga van Beethovena: *Koncert za klavir i orkestar broj 5, opus 73, drugi stavak*, učenici eksperimentalne grupe ocijenili su skladbu manje veselom, optimističnom i oduševjavajućom u odnosu na učenike kontrolne grupe. Ovim rezultatom potvrđujemo utjecaj muzikoloških informacija na spoznajno-emocionalni aspekt slušanja glazbe. Naime, učenici eksperimentalne grupe tijekom pripreme za slušanje skladbe slušali su informacije o skladateljevom životu u kojem se spominje njegova osobnost, problemi s gubitkom sluha i potrebom za stalnim seljenjem, traženjem novog doma. Učenici su razmišljali o teškom emocionalnom stanju skladatelja, te su potom procijenili skladbu manje veselom, optimističnom i oduševjavajućom.

Isti efekt dogodio se i u drugoj skladbi Dimitrija Šostakoviča: *Valcer broj 2*. Učenici eksperimentalne grupe dobili su potpune muzikološke informacije, u kojima voditeljica istraživanja govori o valceru i načinu odijevanja plesača. Učenici su trebali zamisliti dvoranu punu plesača, te zamisliti sebe kako plešu u njoj. Karakter, tempo i ritam svih valcera je prepoznatljiv, te su učenici mogli očekivati tj. pretpostaviti kakvu glazbu će čuti. Zbog takvog postupka rada učenici eksperimentalne grupe ocijenili su da je odslušana skladba manje oduševjavajuća i iznenađujuća, u odnosu na učenike kontrolne grupe.

Spoznajni aspekt slušanja glazbe pod iznimnim je utjecajem samog učitelja Glazbene kulture. Uz pravilne metodičke postupke učenike podučava primijetiti glazbene sastavnice poput tempa, dinamike i karaktera (što je ujedno i jedan od zadataka). Navedeni odgovori učenika obje grupe za prvu odslušanu skladbu (Ludwig van Beethoven: *Koncert za klavir i orkestar broj 5, op 73, drugi stavak*) većinom su točni. Skladba umjerenog tempa, *mezzoforte* dinamike (srednje-glasne dinamike), nježnog je ugođaja, te isključivo instrumentalna. Isto tako, nije plesnog karaktera, i pisana je za orkestar i solista, a ne za jedan instrument. Odgovori učenika obje grupe za drugu odslušanu skladbu također su većinom točni. Skladba je uglavnom umjerenog tempa, *mezzoforte* (srednje-glasne) dinamike i nježnog ugođaja. Isto tako, procijenili su da je skladba instrumentalna, plesnog karaktera i nije pisana za jedan instrument.

Većina učenika točno je odgovorila na sva pitanja, u obje skladbe. Poznavanje točnih odgovora može se pripisati trima učiteljicama spomenutih osnovnih škola u kojima je istraživanje provedeno. Isto tako, svi učenici su pohađali 5. razred, te su učenici kontrolnih i eksperimentalnih grupa odslušali i savladali isto propisano nastavno gradivo.

Na pitanja vezana za prvo uočavanje sastavnica glazbe tijekom slušanja audio-primjera učenici su odgovorili različito. Tijekom slušanja prve skladbe Ludwig van Beethoven: *Koncert za klavir i orkestar broj 5, opus 73, drugi stavak* u eksperimentalnoj grupi najviše je učenika prvo uočilo instrumente, manje ih je prvo uočilo melodiju, a najmanje tempo i nešto drugo. Većina učenika kontrolne grupe prvo je uočila melodiju, manje ih je prvo zamijetilo instrumente, a najmanje tempo i nešto drugo. Objašnjenje ovog efekta možemo pronaći u samoj pripremi učenika za slušanje glazbe. Naime, sama skladba zove se *Koncert za klavir i orkestar*. Učenici su mogli pretpostaviti koje će instrumente čuti tijekom slušanja skladbe, te su odmah obratili pozornost na njih. Tijekom slušanja druge skladbe Dimitrij Šostakovič: *Valcer broj 2*, dogodio se različit efekt. Učenici eksperimentalne i kontrolne grupe odgovorili su da su tijekom slušanja prvo uočili melodiju, manje ih je prvo zamijetilo instrumente, a najmanje tempo i nešto drugo. Rezultat bi se mogao objasniti tako što promatramo melodiju druge skladbe, koja je plesnog karaktera. Kao što znamo, naglašeni ritmovi, plesne melodije najlakše utječu na senzomotorički doživljaj, te takva vrsta glazbe najbrže i najlakše nalazi put do slušatelja.

Učenici su odgovarali i na pitanja otvorenog tipa tijekom slušanja obje skladbe. Na prvo pitanje „*Na što te potakao uvod koji je učiteljica ispričala prije slušanja djela?*“ tijekom slušanja prve skladbe, učenici eksperimentalne grupe najviše su odgovorili da ih je potakao „ni na što/ ne znam“. Tijekom slušanja druge skladbe, većina ispitanika obje grupe odgovorila je „ništa/ne znam“, a dio učenika uvod je potaknuo na samu skladbu. Dobivene rezultate možemo objasniti time da su učenici navikli na standardni način pripreme učenika za slušanje nastave, te da je spoznajno-emocionalan pristup slušanju glazbe za njih bio nerazumljiv jer do sada nisu radili po njemu. Pretpostavljamo da nije bilo dovoljno jasno to što ih se pitalo te na što ih je skladba „potakla“. „Potaknuti“ su možda shvatili u kontekstu akcije, pa onda ima najviše odgovora „ni na što/ne znam/na ništa“.

Na drugo pitanje „*O čemu si razmišljao/razmišljala dok si slušao/slušala glazbu?*“ za obje skladbe svi učenici koji su sudjelovali u istraživanju odgovorili su da su razmišljali o skladbi, prirodi i nekom događaju iz života. Moguće je da učenike poneka skladba asocira na događaj iz njihovog života ili na prirodnu pojavu.

Na pitanje „*Imaš li želju ponovno poslušati skladbu?*“ jasnije je da više učenika eksperimentalne grupe odgovara da želi ponovno poslušati skladbe. Moguće da je učenicima spoznajno-emocionalan pristup nešto novo i drugačije te da ih je uspio više zainteresirati za ponovno slušanje glazbe, što i jest jedan od ciljeva ovog pristupa.

5. Zaključak

Ciljevi ovog istraživanja bili su provjeriti utjecaj na spoznajno-emocionalan pristup slušanju glazbe. Već nakon prvog slušanja skladbe može se primijetiti utjecaj na sam doživljaj skladbe učenika. Skladbu su ocijenili manje veselom i oduševljavajućom. Tijekom slušanja druge skladbe, eksperimentalna grupa ocijenila je skladbu manje iznenađujućom i oduševljavajućom. U eksperimentalnoj skupini javila se veća želja među učenicima za ponovnim slušanjem obje skladbi. Svakako, vidljiv je utjecaj na učenike tijekom slušanja obje skladbe.

Spoznajni aspekt slušanja glazbe pod iznimnim je utjecajem učiteljice nastave Glazbene kulture. Prema dobivenim rezultatima učenici su točno odgovorili na sva postavljena pitanja, te ne uočavamo utjecaj muzikoloških informacija na njih.

Iako je ovakav pristup slušanju glazbe nov i nepoznat učenicima, svi su sudionici bili otvoreni za suradnju. Nedostatak možemo promatrati u vremenskom periodu provođenja istraživanja (kraj školske godine). Isto tako, učenici su imali problema s odgovaranjem na pitanje „Na što te potakao uvod koji je učiteljica ispričala?“. Moguće je da učenici nisu bili svjesni na što ih je potakao uvod zbog manjka koncentracije. Sigurno je da postoje drugi načini, poput plesa, raznih crteža, pričanja priča i sl. na kojima bi učitelji mogli provoditi spoznajno-emocionalni aspekt slušanja glazbe. Jedno je sigurno, glazba, točnije skladbe, dopire do učenika, a učitelj je posao da nađe način kako zadržati tu vezu.

Sažetak

Slušanje glazbe prvi put možemo uočiti u *Nastavnom planu i programu* 1950. godine. Kroz povijest odnos i vrednovanje slušanja glazbe mijenjao se zajedno uz aktualne nastavne planove i programe. Tijekom nastavnog procesa vrlo mala pozornost posvećena je spoznajno-emocionalnom pristupu slušanja glazbe. U sklopu pisanja diplomskog rada provedeno je istraživanje na 95 učenika petih razreda osnovnih škola u Puli. Cilj istraživanja bio je provjeriti utjecaj muzikoloških informacija na emocionalni i spoznajni aspekt slušanja glazbe. Rezultati istraživanja utvrdili su utjecaj muzikoloških informacija na spoznajno-emocionalan aspekt slušanja skladbe. Ključne riječi: emocionalan aspekt, slušanje glazbe, Glazbena kultura

Summary

Music listening can be first found in Curriculum from 1950. Through the history, relation and valuation for the music listening were changed following current changes in curriculums. During the educational process, cognitive-emotional approach took only a small part of the attention. Within this master thesis, research was conducted where 95 fifth grade students from Primary schools in Pula were included. The research goal was to determine the influence of musicological information on emotional and cognitive aspects of listening to music. The results showed the influence of musicological information on the cognitive-emotional approach of listening to music.

Keywords: emotional approach, listening to music, Glazbena kulutra

Prilozi

Prilog 1: Primjer upitnika

Dragi/a učenice/učenice, svrha ovog istraživanja je uvidjeti na koji način doživljavaš i razumiješ glazbeno djelo. **Ovaj upitnik je potpuno anoniman, NE OCJENJUJE SE te nema točnih i netočnih odgovora, stoga te molim da iskreno odgovaraš.** Istraživanje provodi Ina Cerovečki, studentica Glazbene pedagogije za svoj diplomski rad.

Puno hvala na Tvojim pomoći i suradnji! ☺

UPITNIK

Spol: _____

Dob: _____

Razred: _____

Škola: _____

Ideš li u glazbenu školu? DA NE

Pohađaš li neke izvannastavne aktivnosti? DA NE

Skladba broj 1

Jesi li već prije čuo/čula ovu skladbu? DA NE

Što si prvo uočio/uočila tijekom slušanja skladbe?

- a) melodiju
- b) tempo
- c) instrumente
- d) nešto drugo

Na što te potakao uvod koji je učiteljica ispričala prije slušanja glazbenog djela?

Imaš li želju ponovno poslušati skladbu? DA NE

O čemu si razmišljao/razmišljala dok si slušao/slušala glazbu?

Uputa: Za svaku donju rečenicu odluči s kojim odgovorom se slažeš i zaokruži odgovarajući broj (1 - uopće ne izaziva, 2 - ne izaziva, 3 – niti izaziva, ni ne izaziva, 4 – izaziva, 5 – potpuno izaziva). PAZI, možeš zaokružiti samo jedan broj u svakom redu.

	Uopće ne izaziva	Ne izaziva	Niti izaziva niti ne izaziva	Izaziva	Potpuno izaziva
Ova skladba u meni izaziva veselje.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva ljutnju.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva mržnju.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva gađenje.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva uznemirenost.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva iznenađenje.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva nadu.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva tugu.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva strah.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva oduševljenje.	1	2	3	4	5

Uputa: Napiši x ispod DA ili NE

Je li skladba:	DA	NE
brzog tempa		
uglavnom glasne dinamike		
nježnog ugođaja		
instrumentalna		
plesnog karaktera		
pisana za jedan instrument		

Skladba broj 2

Jesi li već prije čuo/čula ovu skladbu? DA NE

Što si prvo uočio/uočila tijekom slušanja skladbe?

- a) melodiju
- b) tempo
- c) instrumente
- d) nešto drugo

Na što te potakao uvod koji je učiteljica ispričala prije slušanja glazbenog djela?

Imaš li želju ponovno poslušati skladbu? DA NE

O čemu si razmišljao/razmišljala dok si slušao/slušala glazbu?

Uputa: Za svaku donju rečenicu odluči s kojim odgovorom se slažeš i zaokruži odgovarajući broj (1 - uopće ne izaziva, 2 - ne izaziva, 3 – niti izaziva, ni ne izaziva, 4 – izaziva, 5 – potpuno izaziva). PAZI, možeš zaokružiti samo jedan broj u svakom redu.

	Uopće ne izaziva	Ne izaziva	Niti izaziva niti ne izaziva	Izaziva	Potpuno izaziva
Ova skladba u meni izaziva veselje.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva ljutnju.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva mržnju.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva gađenje.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva uznemirenost.	1	2	3	4	5

Ova skladba u meni izaziva iznenađenje.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva nadu.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva tugu.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva strah.	1	2	3	4	5
Ova skladba u meni izaziva oduševljenje.	1	2	3	4	5

Uputa: Napiši **x** ispod DA ili NE

Je li skladba:	DA	NE
brzog tempa		
uglavnom glasne dinamike		
nježnog ugođaja		
instrumentalna		
plesnog karaktera		
pisana za jedan instrument		

Puno hvala na pomoći i suradnji! ☺

Prilog 2: Primjer metodičke pripreme eksperimentalne grupe

Uvodni dio sata:

„Dobar dan, moje je ime Ina Cerovečki i studentica sam Glazbene pedagogije. Danas ćemo slušati dvije skladbe za koje me zanima kako ih vi doživljavate i osjećate, a vaši odgovori pomoći će mi da napišem svoj najvažniji rad. Na papirima koje ću vam podijeliti ne trebate pisati imena, nego samo odgovoriti. Nijedan odgovor se ne ocjenjuje, ne postoji točan i netočan odgovor, stoga vas molim da iskreno odgovarate. Imate li kakvih pitanja?“

Središnji dio sata:

„Prvu skladbu koju ćemo poslušati napisao je skladatelj Ludwig van Beethoven. Jeste li do sada čuli za skladatelja Beethovena? (Čekam odgovore i pokazujem fotografiju skladatelja.) Ludwig van Beethoven je bio njemački skladatelj koji je živio krajem 18. i početkom 19. stoljeća. Zanimljiva je činjenica da je u svojim kasnim dvadesetim godinama osjetio prve simptome gluhoće. Možete li zamisliti kako se osjećao? Iako se ne zna pravi razlog zašto je počeo gubiti sluh, Beethoven je nastavio skladati i nastupati. Tijekom svog života skladatelj se puno puta selio. Najduže je živio u Beču, gdje je promijenio između 70 i 80 stanova. Bio je buntovan, kako u životu, tako i u skladanju glazbe. Pisao je najčešće skladbe za instrumente. Danas ćemo poslušati skladbu *Koncert za klavir i orkestar br. 5 op 73, Es-dur, 2. stavak*, takozvani *Emperor*. Zna li netko što znači *emperor*? (Čekam odgovore.) Naziv ovom koncertu *Emperor*, što znači car, carski, nije dao Beethoven, već Johann Baptist Cramer, engleski izdavač koji je vjerojatno odabrao naziv u reklamne svrhe. Napisan je početkom 19. stoljeća u Beču, a posvećen je Beethovenovom zaštitniku i učeniku Archeduke Rudolfu koji je bio plemić i kardinal. Glazba koncerta korištena je u mnogim filmovima, poput *Immortal beloved (Besmrtno ljubljeno)* gdje je Gary Oldman glumio ulogu Beethovena, *Dead Poets Society (Društvo mrtvih pjesnika)* s glavnom glumcem Robinom Williamsom, *Invincible (Nesavladiv)*, *Picnic at Hanging Rock (Piknik na visećim stijenama)* i *Fearless (Neustrašiv)*. Je li je netko gledao ove filmove? Što mislite, kakav bi mogao biti karakter ako je naziv skladbe carski, car? Kakav karakter uopće i poznamo?

(Čekam odgovore.) Kakav može ili mora biti car? Zamislite kakav je to car koji je emotivan i nježan. Može li taj car biti dobar?

Sada prije slušanja, opustite se, nađite ugodan položaj za sjedenje, slobodno zaklopite oči. Vaš je zadatak da tijekom slušanja prepoznate koji su izvođači, tempo i dinamika. Izvođače sam vam već pomalo i otkrila, ali želim da razmišljate o instrumentima koje posebno čujete. Drugi zadatak je da odredite tempo. Kakav tempo može biti? (Čekam odgovore.) Tempo može biti brz, umjeren, polagan. U ovom slučaju ne treba koristiti talijanske izraze. Dinamika? Kakvu dinamiku poznajemo? (Čekam odgovore.) Dinamika može biti *piano*, *mezzopiano*, *mezzoforte*, *forte*. Kako se zove dinamika tiša od *piana*? (Čekam odgovore.) Dinamika jača od *forte*? (Čekam odgovore.)

(slušanje skladbe)

„Sada kada ste poslušali skladbu, podijelit ću vam jedan radni list. Još jednom napominjem, nigdje ne trebate pisati svoja imena, i neće biti za ocjenu, tako da slobodno, iskreno odgovorite na pitanja. Trebali bi ovo riješiti u 5 minuta.“

(rješavanje upitnika)

„Riješili ste upitnik pa ćemo se opustiti. Slobodno otvorite prozore, udahnite svjež zrak i predahnite. Zna li netko igrati igru dan-noć? Odigrajmo igru.“

(igranje igre dan-noć)

„Nakon što smo se malo opustili, poslušat ćemo drugu skladbu koju je napisao skladatelj Dimitrij Šostakovič. Kako vam zvuči to ime? Odakle je taj skladatelj? (Čekam odgovore i pokazujem sliku skladatelja.) Dimitrij Šostakovič rodio se u Rusiji, početkom 20. stoljeća. Studirao je na petrogradskom konzervatoriju kompoziciju i klavir. Zna li što je to konzervatorij? Njegov skladateljski put imao je uspona, ali i padova. Nakon velikog uspjeha, bio je kritiziran da su mu djela prejednostavna. Možete li zamisliti kako se on osjećao? Pisao je najčešće instrumentalna djela, a danas ćemo slušati *Valcer broj 2*. Zna li što je valcer? Tko pleše valcer? Valcer koji ćemo slušati zapravo pripada *Jazz suiti broj 2*. Isto kao i kod prijašnje skladbe, *Valcer* se koristio u mnogim filmovima, poput: *Anna Karenina* i *Široko zatvorene oči*. Je li netko gledao ove filmove? Note skladbe su se tijekom Drugog svjetskog rata izgubile, ali ipak su ih nađene.

Prije slušanja ponovno se opustite, nađite ugodan položaj za sjedenje, slobodno zaklopite oči. Vaš je zadatak tijekom slušanja prepoznati koji su izvođači, tempo i

dinamika. Razmišljajte o instrumentima koje čujete. Drugi zadatak je da odredite tempo. Kakav tempo može biti? (Čekam odgovore.) Tempo može biti brz, umjeren, polagan. U ovom slučaju ne treba koristiti talijanske izraze. Dinamika? Kakvu dinamiku poznajemo? (Čekam odgovore.) Dinamika može biti *piano*, *mezzopiano*, *mezzoforte*, *forte*. Kako se zove dinamika tiša od *piana*? (Čekam odgovore.) Dinamika jača od *forte*? (Čekam odgovore.) Probajte zamisliti kako plešu na skladbu, kako su odjevene djevojke, a kako muškarci.“

(slušanje skladbe)

„Sada kada ste poslušali skladbu, podijelit ću nastavak radnog lista. Još jednom napominjem, nigdje ne trebate pisati svoja imena, i neće biti za ocjenu, tako da slobodno, iskreno odgovorite na pitanja. Trebali bi ovo riješiti u 5 minuta.,,

(rješavanje upitnika)

Završni dio sata:

„Molim vas da ostanete na svojim mjestima i nemojte dirati svoje radne listove dok ih ne pokupim. Puno hvala na vašoj suradnji, bili ste jako dobri. (Planiram učenicima podijeliti bombone u znak zahvale.)

Prilog 3: Primjer metodičke pripreme kontrolne grupe

Uvodni dio sata:

„Dobar dan, moje je ime Ina Cerovečki i studentica sam Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Puli. Danas ćemo slušati dvije skladbe, za koje me zanima kako ih vi doživljavate i osjećajte, a vaši odgovori pomoći će mi da napišem svoj najvažniji rad. Na papirima koje ću vam podijeliti ne trebate pisati imena, nego samo odgovoriti. Ni jedan odgovor se ne ocjenjuje, ne postoji točan i netočan odgovor, stoga vas molim da iskreno odgovarate. Imate li kakvih pitanja?“

Središnji dio sata:

„Prvu skladbu koju ćemo slušati napisao je skladatelj Ludwig van Beethoven. Jeste li čuli do sada za skladatelja Beethovena? (Čekam odgovore i pokazujem fotografiju skladatelja.) Ludwig van Beethoven bio je njemački skladatelj koji je živio krajem 18. i početkom 19. stoljeća. Naziv skladbe je *Koncert za klavir i orkestar br. 5 op 73, Es-dur, 2. stavak*, takozvani *Emperor*. Jeste li prije čuli za ovu skladbu? Možda je učili u školi? Znete li što je koncert? Jeste li do sada bili na nekom koncertu? Kako bi mogli nazvati koncert koji izvodi jedan instrument s pratnjom? (Čekam odgovore.) Skladba koju ćemo čuti zapravo je drugi stavak solističkog koncerta. Znete li vi što je to stavak? Vaš je zadatak tijekom slušanja prepoznati koji su izvođači, tempo i dinamika. Izvođače sam vam već pomalo i otkrila, ali želim da razmišljate o instrumentima koje posebno čujete. Drugi zadatak je da odredite tempo. Kakav tempo može biti? (Čekam odgovore.) Tempo može biti brz, umjeren, polagan. U ovom slučaju ne treba koristiti talijanske izraze. Dinamika? Kakvu dinamiku poznajemo? (Čekam odgovore.) Dinamika može biti *piano*, *mezzopiano*, *mezzoforte*, *forte*. Kako se zove dinamika tiša od *piana*? (Čekam odgovore.) Dinamika jača od *forte*? (Čekam odgovore.) Pa da ponovimo gradivo. Koju skladbu ćemo sada slušati? Kako se zove? (Čekam odgovore.) Sada ćemo poslušati skladbu *Koncert za klavir i orkestar br. 5 op 73, Es-dur, 2. stavak*, takozvani *Emperor*. Tko je napisao *Koncert za klavir i orkestar br. 5*? Kako se zvao skladatelj? (Čekam odgovore.) Skladbu je napisao Ludwig van Beethoven. Tko je on bio? (Čekam odgovore.) Beethoven je bio njemački skladatelj, koji je živio krajem 18. i početkom 19. stoljeća.

Sada prije slušanja, opustite se, nađite ugodan položaj za sjedenje, slobodno zaklopite oči. Usredotočite se na zadatke koje sam vam zadala. Koji su nam zadaci? (Čekam odgovor.) Zadaci su nam odrediti izvođače, tempo i dinamiku. “

(slušanje skladbe)

„Sada kada ste poslušali skladbu, podijelit ću vam radni list. Još jednom napominjem, nigdje ne trebate pisati svoja imena i neće biti za ocjenu, tako da slobodno, iskreno odgovorite na pitanja. Trebali bi ovo riješiti u 5 minuta.“

(rješavanje upitnika)

„Sada kada smo riješiti upitnik, hajdemo se malo opustiti. Slobodno otvorite prozore, udahnite svjež zrak i predahnite. Zna li netko igru dan-noć? Hajdemo odigrati jednu igru.“

(igranje igre dan-noć)

„Nakon što smo se opustili, poslušat ćemo drugu skladbu koju je napisao skladatelj Dimitrij Šostakovič. Odakle je taj skladatelj? (Čekam odgovore.) Dimitrij Šostakovič rodio se u Rusiji, početkom 20. stoljeća. Danas ćemo slušati njegovu skladbu *Valcer broj 2*. Zna li što je valcer? (Čekam odgovore.) Ova skladba je jedan stavak *Jazz suite* koju je skladatelj napisao. Vaš zadatak tijekom slušanja je odrediti izvođače, tempo i dinamiku. Razmišljajte o instrumentima koje čujete, o instrumentima koji iznose temu, a koji su pratnja. Drugi zadatak je da odredite tempo. Kakav tempo može biti? (Čekam odgovore.) Tempo može biti brz, umjeren, polagan. U ovom slučaju ne treba koristiti talijanske izraze. Dinamika? Kakvu dinamiku poznajemo? (Čekam odgovore.) Dinamika može biti *piano*, *mezzopiano*, *mezzoforte*, *forte*. Kako se zove dinamika tiša od *piana*? (Čekam odgovore.) Dinamika jača od *forte*? (Čekam odgovore.) Pa da ponovimo gradivo. Koju skladbu ćemo sada slušati? Kako se zove? (Čekam odgovore.) Sada ćemo poslušati skladbu *Valcer broj 2* iz *Suite broj 2*. Tko je napisao *Valcer broj 2*? Kako se zvao skladatelj? (Čekam odgovore.) Skladbu je napisao Dimitrij Šostakovič. Tko je on bio? (Čekam odgovore.) Dimitrij Šostakovič bio je ruski skladatelj, koji je živio početkom 20. stoljeća.

Sada prije slušanja ponovno se opustite, nađite ugodan položaj za sjedenje, slobodno zaklopite oči i probajte misliti na zadatke koje sam vam dala. Znači, izvođači, tempo i dinamika.“

(slušanje skladbe)

„Sada kada ste poslušali skladbu, podijelit ću nastavak na radni list. Još jednom napominjem, nigdje ne trebate pisati svoja imena, i neće biti za ocjenu, tako da slobodno, iskreno odgovorite na pitanja. Trebali bi ovo riješiti u 5 minuta.,,

(rješavanje upitnika)

Završni dio sata:

„Molim vas da ostanete na svojim mjestima i nemojte dirati svoje radne listove dok ih ne pokupim. Puno hvala na vašoj suradnji, bili ste jako dobri. (Planiram učenicima podijeliti bombone u znak zahvale.)

Literatura

1. Andreis, J. (1951). Historija muzike I. dio. Zagreb: Školska knjiga
2. Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16(3 (89)), 477-496.
3. Brđanović, D. (2017). Glazbeno obrazovanje i obrazovanje glazbom-neiskorišteni obrazovni potencijal. U S. Vidulin (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5. (str.431-446). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli.
4. Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2012). Odnos emocionalne kompetentnosti i prepoznavanja emocija u glazbi. *Društvena istraživanja*, 21 (4 (118)), 969-988.
5. Duraković, L. (2015). Glazbena nastava i ideologijske mijene: Hrvatska u feromativnim godinama socijalizma (1945.-1960.) i razdoblju afirmacije političkoga pluralizma (1991.-2006.). U V. Balić i D. Radica (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 4 (str. 395-415). Split: Umjetnička akademija u Splitu.
6. Evans, P. i Schubert, E. (2008). Relationships between express and felt emotions in music. *Musicae Scientiae*, 12(1), 75–99. DOI: 10.1177/102986490801200105
7. Franković, D. (1958). Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
8. Gašpar, T., Labor, M., Jurić, I., Dumančić, D., Ilakovac, V. i Heffer, M. (2011). Comparison of Emotion Recognition from Facial Expression and Music. *Collegium antropologicum*, 35 supplement 1 (1), 163-167.
9. Kirschner, S. i Tomasello, M. (2010.). Joint music-making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354-364.
10. Miljković, D., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Vizek Vidović, V. (2003). Psihologija obrazovanja. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
11. Mayer, J. D. i Salovey, P. (1997). Što je emocionalna inteligencija? U P. Salovey i D. J. Sluyter (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija, pedagoške implikacije* (str. 19–54). Zagreb: Educa
12. Argstatter, H., Mohn, C. i Wilker, F. W. (2011). Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music*, 39(4), 503–517.

DOI:10.1177/0305735610378183.

13. Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatski pedagoško-književni zbor ogranak Slavonski Brod.
14. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
15. Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta glazbena kultura i glazbena umjetnost (2017). Prijedlog nakon javne rasprave, Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/PREDMETNI-KURIK/glazbena_kultura_i_glazbena_umjetnost.pdf
(9.5.2018)
16. *Nastavni plan i program za narodne četverogodišnje i šetogodišnje škole i niže razrede osmogodišnjih škola* (1954). Zagreb: Savjet za prosvjetu, nauku i kulturu NR Hrvatske.
17. *Nastavni plan i program za narodne šetogodišnje škole i Privremeni nastavni plan i program za VII. i VIII. razredne narodne osnovne osmogodišnje škole*. (1955). Zagreb: Savjet za prosvjetu, nauku i kulturu NR Hrvatske.
18. *Nastavni plan i program u Republici Hrvatskoj* (1991). Zagreb: Zavod za školstvo Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske.
19. *Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije, osnovne škole i produžne tečajeve* (1950). Zagreb: Ministarstvo prosvjete NR Hrvatske.
20. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
21. Naša osnovna škola. *Odgojno-obrazovna struktura* (1958). Beograd: Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja – Savremena škola, 24; 228-239
22. Naša osnovna škola. *Odgojno-obrazovna struktura* (1972). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
23. Naša osnovna škola. *Odgojno-obrazovna struktura* (1984). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Hrvatsko društvo glazbenih i

plesnih pedagoga.

24. Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak*, 159 (1-2) 139.-158.
25. *Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja (razredna i predmetna nastava)*, Prosvjetni savjet Hrvatske (1989). Zagreb: Savez SIZ-ova odgoja i osnovnog obrazovanja SR Hrvatske, Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske, NIRO „Školske novine“.
26. Požgaj, J. (1975). *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi*. Zagreb: Prosvjetni sabor Hrvatske.
27. Rabinowitch, T-C., Cross, I. i Burnard, P. (2013.). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*. 41, 484-498.
28. Richter, Ch. (1978) Analyse von Musik im Musikunterricht. *Musik und Bildung*, 10, 664-667
29. Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet Osijek.
30. Flax, R., Scripp, L. i Ulibarri, D., Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent: Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution of Twenty- First-Century Teaching and Learning, *Art Education Policy Review*, 2013, 114, p. 54-102.
31. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2013. Zagreb: Hrvatski Sabor.
32. Strateški plan Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, 2011.-2012. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
33. Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
34. Vidulin, S. (2016). Reforme odgojno-obrazovnoga sustava u Hrvatskoj i odjeci na glazbenu nastavu u osnovnoj školi, *NOVA ISTRAŽIVANJA – Muzička pedagogija*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, 312-325.
35. Vidulin, S. i Bolić, M. (2015). Analiza učeničkih postignuća iz područja glazbene umjetnosti i kulture u kontekstu nacionalnog okvirnog kurikulumu. *Život i škola*, LXI (2), 109-121.
36. Vidulin, S. i Martinović, V. (2015). Umjetnička glazba i oblikovanje kulturnoga identiteta učenika. *Školski vjesnik*, 64 (4), 573-588
37. Vidulin, S. i Radica, D. (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe

u školi: teorijsko polazište. U S. Vidulin (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5.* (str. 55-71). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli.

38. Vidulin-Orbanić, S. i Pejić Papak, P. (2009). HNOS i suvremena škola: reakcija ili interakcija? *Škola po mjeri*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli; Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja, str. 15-32.

39. Vink, A. (2001). Music and emotion. Living apart together: A relationship between music psychology and music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10, 144–158.