

Razvoj glazbenih sposobnosti i implikacije za provedbu glazbenih aktivnosti s djecom

Dujmović, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:137:232424>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-23**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Muzička akademija u Puli

MATEA DUJMOVIĆ

**RAZVOJ GLAZBENIH SPOSOBNOSTI I IMPLIKACIJE ZA PROVEDBU GLAZBENIH
AKTIVNOSTI S DJECOM**

DIPLOMSKI RAD

Pula, srpanj 2021.
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Muzička akademija u Puli

MATEA DUJMOVIĆ

**RAZVOJ GLAZBENIH SPOSOBNOSTI I IMPLIKACIJE ZA PROVEDBU GLAZBENIH
AKTIVNOSTI S DJECOM**

DIPLOMSKI RAD

JMBAG: 0303060809, redoviti student

Studijski smjer: Glazbena pedagogija

Kolegij: Psihologija glazbe

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Psihologija

Mentorica: doc. dr. sc. Valnea Žauhar

Komentorica: izv. prof. dr. sc. Sabina Vidulin

Pula, srpanj 2021.



IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

Ja, Matea Dujmović dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom Razvoj glazbenih sposobnosti i implikacije za provedbu glazbenih aktivnosti s djecom

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 s 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, _____

Potpis

Sadržaj

Uvod	1
1. Uvodno o glazbenim sposobnostima	3
1.1. Uloga genetskog naslijeđa i okoline u oblikovanju glazbenih sposobnosti	7
1.1.1. Utjecaj okoline na razvoj glazbenih sposobnosti.....	8
2. Vrste glazbenih sposobnosti.....	12
2.1. Istraživanja o tumačenju pojma glazbenih sposobnosti	13
2.1.1. Entuzijizam i motivacija	15
2.1.2. Glazbene vještine.....	16
2.1.3. Analitičko razumijevanje glazbe	17
2.1.4. Glazbena komunikacija	18
2.1.5. Zaključno o tumačenju glazbenih sposobnosti	19
3. Tijek glazbenog razvoja pojedinca	20
3.1. Spiralna teorija glazbenog razvoja	22
3.2. Opće implikacije o razvoju glazbenih sposobnosti.....	25
3.3. Razvoj glazbenih sposobnosti u djetinjstvu.....	26
3.3.1. Razvoj glazbenih sposobnosti od rođenja do 3. godine.....	26
3.3.2. Razvoj glazbenih sposobnosti od 3. do 5. godine.....	29
3.3.3. Razvoj glazbenih sposobnosti od 6. do 9. godine.....	30
4. Utjecaj glazbenog obrazovanja na neglazbene sposobnosti	32
4.1. Utjecaj glazbenog obrazovanja na procesiranje jezika	33
4.2. Utjecaj glazbenog obrazovanja na razvoj vještine čitanja	34
4.3. Utjecaj glazbenog obrazovanja na pamćenje i specijalne sposobnosti.....	35
4.4. Utjecaj glazbenog obrazovanja na izvršne funkcije i inteligenciju	36
4.5. Zaključno o utjecaju glazbenog obrazovanja na neglazbene kognitivne sposobnosti ..	38
5. Razvoj glazbenih sposobnosti u sklopu odgojno-obrazovnih institucija za ranu i predškolsku te osnovnoškolsku dob.....	39
5.1. Glazbene aktivnosti u vrtiću.....	39
5.2. Glazbena nastava u općeobrazovnoj školi.....	41
5.3. Slušanje glazbe	44
5.3.1. Primjena aktivnosti slušanja glazbe u vrtiću.....	46
5.3.2. Primjena aktivnosti slušanja glazbe u školi	47
5.3.3. Recentniji pristupi provedbe aktivnosti slušanja glazbe u školi: spoznajno-emocionalno slušanje glazbe	48

5.4.	Pokret uz glazbu.....	50
5.4.1.	Primjena aktivnosti pokreta uz glazbu u vrtiću.....	50
5.4.2.	Primjena aktivnosti pokreta uz glazbu u školi	51
5.5.	Sviranje	52
5.5.1.	Primjena aktivnosti sviranja u vrtiću	52
5.5.2.	Primjena aktivnosti sviranja u školi.....	53
5.6.	Pjevanje	54
5.6.1.	Primjena aktivnosti pjevanja u vrtiću	54
5.6.2.	Primjena aktivnosti pjevanja u školi.....	57
5.7.	Stvaralaštvo i improvizacija	58
5.7.1.	Primjena stvaralaštva i improvizacije u vrtiću	59
5.7.2.	Primjena stvaralaštva i improvizacije u školi.....	59
5.8.	Zaključno o glazbenim aktivnostima koje se provode u odgoju i obrazovanju rane i predškolske te osnovnoškolske dobi.....	60
6.	Praktični dio rada.....	61
6.1.	Radionica: Glas	62
6.2.	Radionica: Udaraljke.....	66
6.3.	Radionica: Klavir.....	69
6.4.	Radionica: Klavir (nastavak).....	73
6.5.	Radionica: Flauta	76
6.6.	Radionica: Ponavljanje 1.....	79
6.7.	Radionica: Truba	82
6.8.	Radionica: Violina.....	85
6.9.	Radionica: Ponavljanje 2.....	89
6.10.	Radionica: Ponavljanje 3.....	92
6.11.	Ispitivanje uspješnosti ciklusa radionica.....	94
	Zaključak.....	95
	Literatura.....	98
	Prilog	110
	Sažetak	111
	Summary	112

Uvod

Glazba je u svim kulturama prepoznata kao iznimno važna. Iako ne predstavlja osnovnu ljudsku potrebu za opstanak, nesumnjivo za njom postoji biološka potreba koja se očituje u socijalnom i emocionalnom ponašanju čovjeka. Slijedom toga, sposobnosti koje omogućuju da se pojedinac bavi glazbom predmet su razmatranja od davnina. Spomenutim znanstvenim područjem bavi se psihologija glazbe koja proučava glazbeno iskustvo i ponašanje pojedinca te nastoji utvrditi osnovne zakonitosti receptivnih, reproduktivnih i stvaralačkih glazbenih procesa (Bačlija Sušić, 2016). Pokušaji konkretiziranja glazbenih sposobnosti rezultirali su brojnim teorijama i definicijama istih koje su se primarno dijelile prema viđenju urođenosti glazbenih sposobnosti, a koje su pritom iste pojmove nerijetko različito opisivale. Duga tradicija proučavanja i suvremeni uvjeti omogućili su jasniji uvid u glazbene sposobnosti, a time i u njihovu kompleksnost. Danas znamo da su glazbene sposobnosti rezultat međudjelovanja genetike i utjecaja okoline. Usustavljeno je da se tijekom razvoja glazbenih sposobnosti često odvija prema zajedničkom obrascu glazbenog ponašanja, ali obrazac ne treba shvaćati kao univerzalan i definitivni jer se glazbeni razvoj odvija prema individualnim karakteristikama pojedinca. Potencijal za razvoj glazbenih sposobnosti osobito je izražen do otprilike devete godine života, a oko ili nakon 11. godine glazbene se sposobnosti stabiliziraju. Iz toga proizlazi da je glazbeno obrazovanje posebno važno u djetinjstvu pa se odgojem i obrazovanjem ranog i predškolskog, te školskog uzrasta, nastoji poticati razvoj glazbenih sposobnosti u mjeri koja je ostvariva u danim okolnostima.

Cilj glazbenog obrazovanja u ranom i predškolskom te osnovnoškolskom obrazovanju je postići da djeca prihvate glazbu raznih stilova i žanrova. Prihvaćanje glazbe znači i njeno razumijevanje pa se zadatak glazbene nastave očituje u odgoju i obrazovanju korisnika glazbene kulture spremnih na aktivan odgovor u glazbenoj umjetnosti i sposobnih procijenjivati njenu vrijednost. Kako bi se isto ostvarilo, zastupa se multimodalni pristup koji omogućuje cjelovitiji doživljaj glazbe putem različitih aktivnosti i osjetila, a Vidulin, Plavšić i Žauhar (2020) naglašavaju i emocionalni doživljaj glazbe kao važan faktor u procesu prihvaćanja (umjetničke) glazbe. Pri glazbenom

obrazovanju djece treba pripaziti na njihove kognitivne mogućnosti te fizičku i motoričku spremnost za uspješno sudjelovanje u aktivnostima. Upravo je i cilj ovog rada uputiti buduće glazbene pedagoge na važnost razumijevanja djetetovog razvoja i njegovih glazbenih mogućnosti u određenoj dobi te ukazati na dobrobiti glazbenog razvoja na pojedinca, čak i na njegove neglazbene sposobnosti. Uvidom u spomenuto glazbena nastava bit će na veću radost i djeci i učitelju.

Završni dio rada sadrži ciklus glazbenih radionica s djecom, koje su primjerene starijem predškolskom i mlađem školskom uzrastu. Radionice su usmjerene na razvoj dječje percepcije tonske boje. Sposobnost razlikovanja tonских boja glasova i instrumenata uvelike se razvija zahvaljujući implicitnom stjecanju znanja uslijed same izloženosti glazbi (npr. razlikovanje zvuka udaraljki od puhačkog instrumenta). Međutim, pokazuje se da je za istančaniji razvoj percepcije tonske boje, odnosno za razlikovanje boja sličnijih instrumenata potrebna eksplicitna uputa. Tijekom deset glazbenih radionica djeca se susreću s karakteristikama glasa, klavirom, udaraljka, flautom, trubom i violinom. Glazba se doživljava multimodalno, a uz tonsku boju razvija se osjećaj za ritam. Ispitivanjem percepcije tonske boje objektivnim testom na početku i na završetku ciklusa glazbenih radionica ustanovilo bi se je li došlo do promjene, odnosno do poboljšanja dječjih sposobnosti razlikovanja instrumentalnih boja zbog sudjelovanja u takvoj vrsti sustavno osmišljene aktivnosti. Samim time provjerila bi se i uspješnost ciklusa radionica.

1. Uvodno o glazbenim sposobnostima

Znatan broj glazbenika i psihologa posvetio je svoje karijere proučavanju glazbenih sposobnosti. Istraživanja glazbenih sposobnosti usmjerena su na proučavanje glazbenog iskustva i ponašanja pojedinca pomoću kojih se nastoje točno odrediti osnovne zakonitosti čovjekovih receptivnih, reproduktivnih i stvaralačkih procesa u kontekstu njegovih glazbenih aktivnosti (Bačlija Sušić, 2016). Nastojanja da se glazbene sposobnosti definiraju kroz povijest uzrokovala su brojna neslaganja psihologa i glazbenika, a složenost tog zadatka potvrdio je i Revesz 1954. godine (prema Mirković-Radoš, 1983) izjavivši da su glazbene sposobnosti jedan od najkontroverznijih pojmova u psihologiji glazbe. Globalni razvoj posljednjih desetljeća pozitivno je utjecao na mnoga znanstvena područja, slijedom čega proučavanje glazbenih sposobnosti u 21. stoljeću više ne predstavlja jednaku problematiku.

Povijesno gledano, glazbene sposobnosti promatrane su se kroz različite teorijske pristupe i individualna gledišta. Na primjer, unitaristički pogled očitovao se u definiranju glazbene sposobnosti kao jedne jedinstvene sposobnosti. Naspram toga, pripadnik elementarističkog smjera Seashore (1938, prema Mirković-Radoš, 1983) razmatra glazbene sposobnosti kao zbroj određenog broja neovisnih svojstava koja mogu biti prisutna u različitim stupnjevima, a koja su rezultat genetskog naslijeđa. Biheviorističko gledište o strukturi glazbenih sposobnosti prikazao je Lundin (1967, prema Dobrota, 2012) ističući da se glazbena sposobnost sastoji od cijelog niza međusobno povezanih ponašanja koja su nastala interakcijom osobe s glazbenim poticanjem tijekom života. Lundin pritom ne negira postojanje biološkog potencijala. Također, Lundin smatra da glazbena sposobnost i talent nisu sinonimi, definirajući glazbenu sposobnost kao stečene navike (poput diskriminacije visine, ritma i sl.), dok glazbeni talent definira kao sposobnost izvođenja u sklopu kreativnih ili umjetničkih vještina. S druge strane, Teplov (1966, prema Mirković Radoš, 1983) za glazbene sposobnosti koristi upravo termin glazbeni talent te ga definira kao kvalitativno originalnu kombinaciju svih sposobnosti o kojoj ovisi mogućnost uspješnog bavljenja glazbenom aktivnošću. Spominje i dvije skupine psiholoških svojstava: *smisao za glazbu* (prijeko potrebno za bavljenje glazbom) i *općeniti karakter* koji obuhvaća kreativnost, imaginaciju, uživanje itd.

Schoen (1940, prema Mirković Radoš, 1983) pak razlikuje dvije vrste glazbenih sposobnosti: sposobnost za glazbeno primanje - *muzikalnost*¹ i sposobnost za izvođenje glazbe - *glazbeni talent*. Pritom ističe muzikalnost kao primarni uvjet glazbenih sposobnosti jer ona može biti prisutna i bez prisutnosti glazbenog talenta, dok glazbeni talent bez muzikalnosti ne postoji.

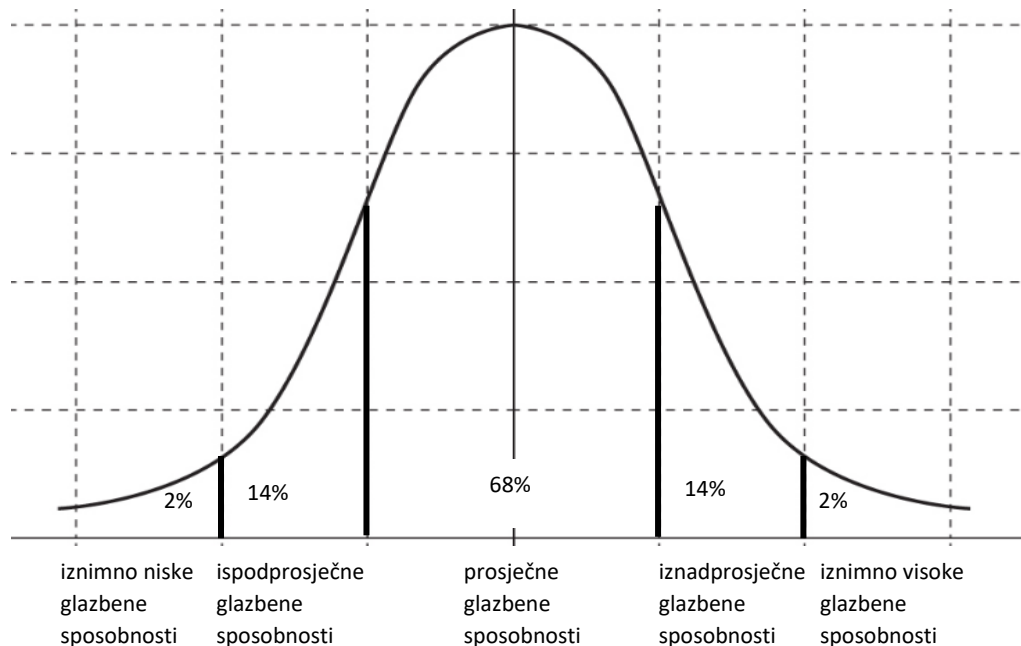
Dok pojedini teoretičari naizmjenice koriste pojmove *glazbena sposobnost* i *glazbeni talent*, drugi pristupaju opreznije koristeći *glazbene sposobnosti* kao sigurniji i sveobuhvatan termin. Treći pak teže daljnjem razlučivanju i definiranju pojmova (glazbeni talent, muzikalnost itd.). Pri tome se glazbene sposobnosti mogu operacionalizirati kroz različite aktivnosti karakteristične za muzikalne osobe. Pri operacionalizaciji, pojam glazbenih sposobnosti razlučuje se na aktivnosti koje ju čine, a koje se mogu izmjeriti i čiji rezultati se mogu usporediti (npr. intonativna točnost, pamćenje melodijskih fraza i sl.). Opća težnja ovakvog pristupa je usuglašenje istraživača i teoretičara oko relevantnog popisa aktivnosti kojima se može izmjeriti razina glazbene sposobnosti pojedinca.

Recentniji primjer definiranja glazbenih sposobnosti prikazale su Dobrota i Tomaš (2009), opisujući glazbene sposobnosti kao sveukupnost urođenih dispozicija te sazrijevanje neformalnih i formalnih glazbenih iskustava. Isto tako, McPherson i Williamon (2015) implementirali su Gagnéov *diferencirani model darovitosti i talenta* u kojem se darovitost određuje kao prirodna sposobnost i potencijal, a talent kao znanje i vještina. Sustavnom vježbom i obrazovanjem dolazi do kombinacije pojedinih od šest vrsta prirodnih sposobnosti ili darovitosti (intelektualna, kreativna, socijalna, perceptivna, mišićna i motorička), što utječe na razvoj najmanje osam tipova glazbenog talenta: izvođenje, improviziranje, skladanje, priređivanje, analiziranje, vrjednovanje, dirigiranje, podučavanje glazbe. U modelu je izraženo da za razvoj talenta trebaju prirodne sposobnosti zbrojene sa slučajem (srećom), okolinom i motivacijsko-emocionalnim osobinama.

¹ Prema jednoj od definicija muzikalnost je urođena sposobnost za shvaćanje, doživljavanje, stvaranje i izvođenje glazbe, a prema novijim istraživanjima opisuje se kao skup osobina koje se spontano razvijaju shodno kognitivnom sustavu i biološkim predispozicijama pojedinca. Istaknuta je karakteristika ljudskog roda i očituje se već u prvim godinama života (Honing, ten Cate, Peretz i Trehub, 2015).

Iz sažetog, ali raznovrsnog pregleda možemo zaključiti da su pojedinačne teorije nedovoljne za uvid u pojam glazbenih sposobnosti, već nam upravo njihova različitost, svaka za svog stajališta, pobliže predočava složenost ove domene. Prema Gordonu (1987, prema Cutietta, 1991), glazbene sposobnosti dijele se prema normalnoj distribuciji (Slika 1.): oko 68 % ljudi ima prosječne glazbene sposobnosti, njih 28 % ispodprosječne ili iznadprosječne glazbene sposobnosti, a samo 4 % ljudi posjeduje iznimno visoke ili niske glazbene sposobnosti. Iz priloženog se može zaključiti da svaka osoba ima određenu razinu glazbenih sposobnosti, odnosno da ne postoji osoba koja ih (uopće) nema. Ipak novija istraživanja (Peretz i Vuvan, 2017) pokazuju da 1,5 % populacije pati od kongenitalne² amuzije. Radi se o doživotnom deficitu percepcije i produkcije melodije koji se ne može objasniti gubitkom sluha, ozljedom mozga, intelektualnim zaostajanjem ili izostankom izloženosti glazbi.

Slika 1. Gaussova krivulja – prikaz distribucije glazbenih sposobnosti



² Kongenitalno znači da je prisutno od rođenja.

O raspodjeli glazbenih sposobnosti pišu i Lehmann, Sloboda i Woody (2007) te spominju četiri razine glazbenih sposobnosti prisutne u populaciji. Razine su prikazane u piramidalnoj shemi gdje se na dnu nalazi najniža, a na vrhu najviša razina glazbenih sposobnosti. Prva i najniža razina odnosi se na prosječnu populaciju bez specijaliziranog glazbenog obrazovanja, čije su glazbene sposobnosti posljedica pasivnog stjecanja glazbenog znanja uslijed izloženosti kulturi i općeg glazbenog obrazovanja unutar primarnih odgojno-obrazovnih institucija. Autori ovu razinu simbolično povezuju s pjesmom *Happy Birthday to You (Sretan rođendan ti)* jer ona svojom funkcijom ispunjava socijalnu komponentu koja je ujedno i jedna od osnovnih uloga glazbe. Pripadnici prve razine sposobni su izvoditi osnovne glazbene zadatke poput pjevanja ograničenog repertoara poznatih pjesama (*Sretan rođendan ti*, državna himna i sl.), praćenje doba i slušanja poznate glazbe s razumijevanjem osnovnih poruka djela. Drugu razinu čine osobe koje su se susrele s nekom vrstom formalnog ili neformalnog glazbenog obrazovanja, ali im glazba ne predstavlja izvor zarade. Zbog velikog opsega kategorije, istoj razini pripadaju glazbeni početnici, glazbeni *poluprofesionalci* te amateri poput dugogodišnjih članova pjevačkog zbora. Treća razina obuhvaća glazbene profesionalce koji završavaju ili su završili visoko glazbeno obrazovanje s ciljem da postanu profesionalni izvođači, skladatelji, dirigenti, profesori i sl. Uz klasično obrazovane glazbenike, istoj razini pripadaju i glazbenici drugih žanrova koji su svoje umijeće doveli do visoke, profesionalne razine. Posljednja i najviša razina glazbenih sposobnosti obuhvaća glazbenu elitu, odnosno stručnjake prepoznate od strane profesionalaca koji svojim radom pozitivno utječu na razvoj glazbe postavljajući nove standarde (npr. Franz Liszt koji je postavio nove standarde virtuožiteta) i kreirajući nove stilove i žanrove (npr. Dizzy Gillespie koji je „stvorio“ *bebop*).

Osim definiranja glazbenih sposobnosti te utvrđivanja raspodjele glazbenih sposobnosti u populaciji, važno pitanje koje se pritom nameće i kojem je posvećeno sljedeće poglavlje jest jesu li glazbene sposobnosti stečene genetskim naslijeđem ili je njihov razvoj produkt utjecaja okoline?

1.1. Uloga genetskog naslijeđa i okoline u oblikovanju glazbenih sposobnosti

Razmatrajući primjer Bachove obitelji iz koje je proizašlo dvadesetak uspješnih glazbenika moglo bi se zaključiti da pojedinci imaju urođene glazbene sposobnosti. O važnosti urođenih predispozicija na razvoj glazbenih sposobnosti kroz povijest pisali su mnogi teoretičari, među njima i Seashore, Schoen, Revesz i Marcel (prema Sučić, 2014), a ista tematika jednako je važna i aktualna i u današnje vrijeme. Sluming i Manning (2000, prema Trehub, 2016) ukazali su na povezanost razine pojedinih hormona tijekom prenatalnog razdoblja s kasnijim razvojem glazbenih sposobnosti, a različiti su pristupi istraživanjima nastojali utvrditi povezanost genetskog naslijeđa i sklonosti pojedinca da aktivno djeluje u području glazbe.

Jedan od mogućih pristupa istraživanju oslanja se na studije jednojajčanih i dvojajčanih blizanaca da bi genetski faktor bio pod kontrolom. Blizanci odrastaju u istim ili različitim obiteljima, čime se varira faktor okoline. Razlike, odnosno sličnosti u sposobnostima jednojajčanih blizanaca, s obzirom na jednake genetske predispozicije, tako bi predstavljale rezultat utjecaja okoline. Međutim, Lehmann i suradnici (2007) spominju nekoliko kritika i ističu otegotne okolnosti ovakvog istraživanja: općenito, rezultati istraživanja uvelike ovise o motivaciji i emocionalnom stanju ispitanika (atmosfera tijekom istraživanja, utjecaj istraživača na ispitanika, razina stresa koju ispitanik osjeća). Za ovakva istraživanja dostupan je vrlo mali broj odgovarajućeg uzorka, svakako premali za uspostavu općih zaključaka, a pojedina istraživanja vodila su se upitnim mjerama glazbenih sposobnosti. Nadalje, primjedbe na ovakve eksperimente ističu nemogućnost kontrole okoline jer obitelji razdvojenih jednojajčanih blizanaca mogu biti sličnije od obitelji u kojima odrastaju dvojajčani blizanci, a rezultati takvog eksperimenta pogrešno bi se interpretirali kao rezultat genetskog utjecaja (Ceci, 1990). Richardson i Norgate (2005) ukazuju na dokaze o različitom odnosu okoline prema jednojajčanim i dvojajčanim blizancima ističući da se jednojajčani blizanci tretiraju sličnije nego dvojajčani. Iz spomenutog donose opasku da dvojajčani blizanci mogu različito percipirati svoju okolinu te joj se aktivno prilagoditi s različitim samopoimanjem i različitim aspiracijama za učenje, u usporedbi s pasivnim djelovanjem shodno genetskim i okolinskim utjecajima. Na kraju, pojedina istraživanja pokazala su

da nisu svi jednojajčani blizanci genetski identični, dok dvojajčani blizanci mogu dijeliti i više od 50 % gena (Gringras i Chen, 2001, prema Richardson i Norgate, 2005).

Zahvaljujući takvim, ali i drugim istraživanjima, danas znamo da razvoj glazbenih sposobnosti ovisi o naslijeđu i okolini. Štoviše, razvoj glazbenih sposobnosti rezultat je međudjelovanja genetike i utjecaja okoline. Urođene se glazbene sposobnosti potiču utjecajem okoline, a takva vrsta poticaja u ranoj dobi, uz gomilanje iskustva, otvara nova vrata daljnjem razvoju. „Sposobnosti su dinamične, a ne statične ljudske karakteristike, te se one razvijaju putem aktivnosti, što prilikom njihova istraživanja treba imati na umu“ (Brđanović, 2016, 339). Obrazloženje leži u plastičnosti mozga, odnosno u sposobnosti mozga da se prilagođava i kao odgovor na iskustvo ili vježbu u određenoj mjeri mijenja vlastitu strukturu i/ili funkcije (Dalla Bella, 2016). Mnoge dimenzije razvoja, poput pamćenja, rječnika i inteligencije, učvršćuju se sustavnim učenjem i vježbanjem (Gross, 2010, prema McPherson i Hallam, 2016). Isto vrijedi za glazbene sposobnosti i stoga je prisutnost različitih glazbenih podražaja u okolini osobito važna u ranoj dobi, dok se mladi mozak formira, a djeca „upijaju kao spužve“. To je razdoblje kada se aktiviraju sposobnosti koje će djetetu olakšati usvajanje nadolazećih, složenijih glazbenih informacija.

1.1.1. Utjecaj okoline na razvoj glazbenih sposobnosti

Utjecaj okoline na razvoj glazbenih sposobnosti počinje se očitovati već u prenatalnom razdoblju. Ullal-Gupta i suradnici (2013) smatraju da prenatalno auditivno iskustvo može postaviti put razvoju glazbenog uma. Postoje dokazi koji ukazuju na to da pojačano izlaganje auditivnim podražajima može biti vrlo važno pri modeliranju plastičnosti mozga u prenatalnom razdoblju (Chaudhury i sur., 2013, prema Parncutt, 2016). Slušni sustav razvija se oko dvadesetog tjedna prenatalnog razdoblja. Od tada nadalje fetus čuje zvukove majčinog organizma i određene vanjske podražaje. Neki od zvukova s kojima se svakodnevno susreće su majčin glas, disanje, otkucaji srca, probava, pokreti tijela i koraci (Lecanuet, 1996). Od spomenutog najviše se ističe majčin glas (Fifer i Moon, 1994) koji ostaje prepoznatljiv i nakon rođenja te predstavlja sigurnost i poziva na smirenje. Komunikacija dojenčeta i majke (skrbnika) u

mногоčemu se razlikuje od komunikacije odraslih osoba. Tzv. *majčinski govor* temelji se na vrlo pjevnom govoru, na imitaciji zvukova i usklikima kojima se preuveličava emocionalni aspekt komunikacije. Uz majčinski govor veže se i pjevanje usmjereno djetetu, a koje karakterizira pjevanje u sporijem tempu, na višoj intonaciji od uobičajenog, također uz preuveličavanje emocionalnog aspekta pjesme (Papousek, 1996). Ovakav govor i pjevanje kod novorođenčadi pobuđuju pažnju i potiču reakcije, te se stvara emocionalna veza između skrbnika i djeteta koja osobito povoljno utječe na djetetov razvoj. Pojedini istraživači vjeruju da se upravo u toj komunikaciji ogledaju temelji muzikalnosti (Trevvarthen i Malloch, 2002, prema McPherson i Hallam, 2016).

Rađamo se s potpunom otvorenošću za svu glazbu, za sve zvukove i jezike svijeta. Novorođenče iz Kine, Amerike i Afrike ima jednake predispozicije naučiti bilo koji svjetski jezik, a auditivna otvorenost osigurava mu jednaku osjetljivost na različite glazbene podražaje svih svjetskih kultura. Izloženost podražajima pripadničke kulture potiče osjetljivost na prisutne zvukove, dok slabi osjetljivost na nedostupne zvukove. Već nakon nekoliko mjeseci dojenčad pokazuje smanjenu osjetljivost na strane zvukove i glazbu. Na primjer, implicitno znanje o tipičnim ritmovima zapadne glazbe utječe na percepciju stranih ritmova. Do kraja prve godine života djeca zapadnog glazbenog utjecaja pokazuju jednake poteškoće u percepciji složenog metra kao i odrasli. Međutim, djeca, za razliku od odraslih, mogu s lakoćom „vratiti zaboravljeno“ ako ih se povremeno izlaže drukčijoj i kompleksnoj glazbi. Odrastao pojedinac dobro poznaje glazbene karakteristike svoje kulture, ali pokazuje neosjetljivost na glazbene karakteristike udaljenih naroda (nerazumijevanje glazbenog tijeka, izostanak emocionalne reakcije i sl.). Pripadnik zapadne glazbene kulture poznaje temperirani sustav i pripadajuće mu ljestvice, ali pokazuje neosjetljivost na mikrotonsku glazbu karakterističnu za indijsku kulturu. Uho naviknuto na temperirani sustav percipira *faš* za gotovo sve pomake manje od polustepena, dok indijski glazbenici odrasli uz mikrotonske pomake mogu čak slušno raspoznavati sve tonove koji u temperiranom sustavu „ne postoje“. Ovakve (ne)sposobnosti posljedica su utjecaja okoline koja izlaganjem djeteta kulturalno-specifičnoj glazbi sužava opseg njegove glazbene percepcije (Trehub, 2016).

Osim što okolina modelira glazbenu percepciju djeteta, ona je vrlo bitan faktor motivacije za bavljenje glazbom. Tijekom prvih godina života djeteta obitelj je jedini izvor glazbenih poticaja. Uloga i udio koji glazba ima u obitelji, te učestalost i način prakticiranja glazbenih aktivnosti, odmalena formiraju djetetov stav prema glazbi. Time članovi obitelji postaju modeli koji potiču dijete na glazbeno izražavanje. Kelley i Sutton-Smith (1987) proveli su longitudinalno istraživanje na trima djevojčicama iz različitih obitelji. Istraživanje se odvijalo od rođenja djevojčica do druge godine života. Obitelji su se razlikovale prema shvaćanju glazbe i ulozi koju je glazba imala u njihovom svakodnevnom životu. Prvi par roditelja bili su profesionalni glazbenici, drugi par bili su glazbeno orijentirani amateri, a treći par roditelja nije pokazivao interes za glazbu. Rezultati istraživanja pokazali su znatno razvijenije glazbeno ponašanje djevojčica iz bogatijeg glazbenog okruženja u odnosu na djevojčicu iz treće obitelji, iz čega autori zaključuju da glazbeno poticajna okolina može biti povezana s glazbenim sposobnostima djevojčica u najranijoj dobi. Ipak, uzevši u obzir vrlo mali uzorak i kratak razvojni period u kojem su djevojčice praćene, ovakve zaključke treba promatrati s oprezom³.

Utjecaj kućnog ambijenta, podrška okoline i uključenost roditelja od velike su važnosti za dječji razvoj općenito, pa tako i za razvoj dječjeg glazbenog potencijala (Davidson i sur., 1996; Sloboda i Howe, 1991). U okolini koja ne prakticira glazbu i glazbene aktivnosti javlja se rizik da dijete ne osjeti potrebu pokazati svoju urođenu sposobnost pa će se tako ona s vremenom zaboraviti. Genetski je potencijal ponekad dovoljno jak da omogući produženu osjetljivost na glazbene podražaje unatoč glazbeno nepovoljnom okruženju (Čudina-Obradović, 1990). Prvi, ili iz određenih razloga poseban susret s glazbom, može ostaviti snažan dojam na dijete te tako može rezultirati djetetovom odlukom da se nastavi njome baviti. Iz tog razloga Šulentić Begić (2012) potiče odgajatelje u predškolskim ustanovama, učitelje primarnog obrazovanja u nižim razredima osnovne škole te voditelje zborova mlađe školske dobi da pokušaju kod sve djece razvijati glazbene sposobnosti ne bi li se otkrila koja dotad zanemarivana sposobnost. Uz odgovarajuću potporu obitelji i okoline, dijete će dobiti priliku razviti

³ Drugačiji vid ispitivanja utjecaja okoline na motivaciju pojedinca ukazuje da se razina uključenosti roditelja u glazbeno obrazovanje djeteta jasno odražava na djetetovu motivaciju za bavljenje glazbom, a time i uspješnost u istom (vidi: Entuzijizam i motivacija, str. 15)

svoju urođenu sposobnost. Međutim, vrlo je mala vjerojatnost da se otkrivena sposobnost razvije bez podrške obitelji i okoline.

2. Vrste glazbenih sposobnosti

Dosad je zaključeno da su glazbene sposobnosti vrlo složena pojava koja se ne može odrediti s jednog i isključivog aspekta, te su njihova prisutnost i razvoj posljedica međudjelovanja genetskog naslijeđa i okoline. U ovom dijelu rada bit će riječi o kategorijama glazbenih sposobnosti, uz napomenu da je i ovaj dio vrlo različito shvaćen te ga nije moguće u cijelosti definirati.

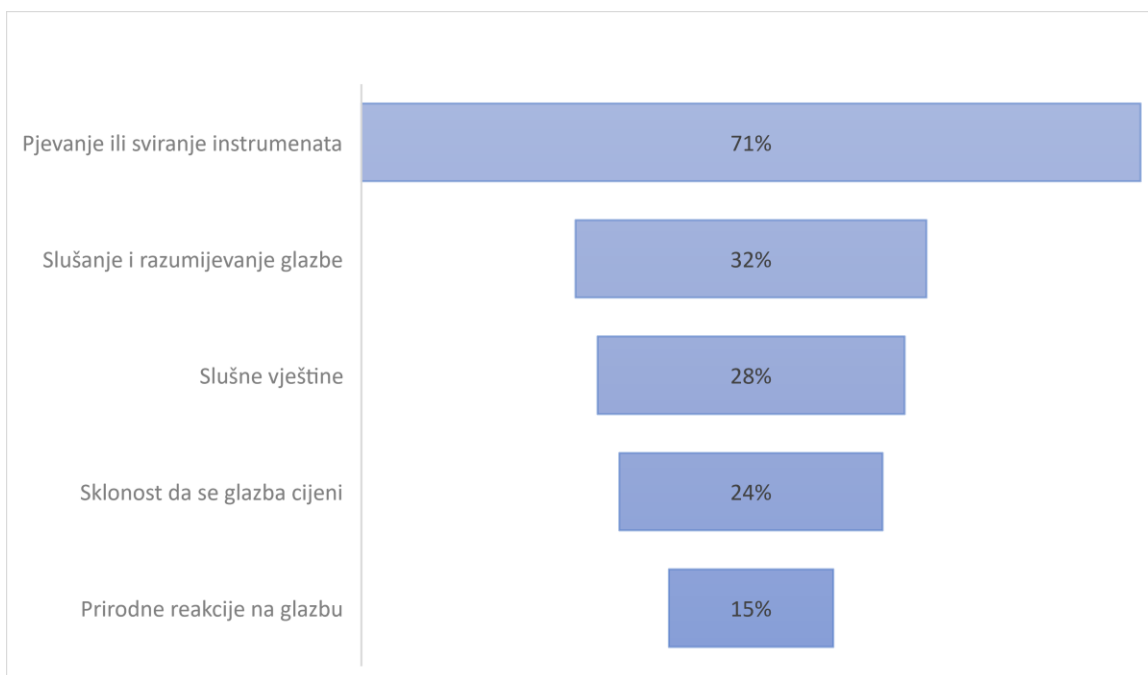
Jednu od klasifikacija glazbenih sposobnosti nudi Dobrota (2012) dijeleći ih na glavne i složene. Glavnim glazbenim sposobnostima pripadaju osjećaj za ritam, visinu, trajanje i boju tona, a složene čine glazbeno pamćenje, osjećaj za akorde i harmoniju, modulaciju itd. Obje se razine razvijaju na temelju zajedničkog utjecaja urođenih predispozicija i aktivnosti unutar okoline, ali prve su ipak više određene genetskim naslijeđem, dok su druge u većoj mjeri određene učenjem. Glazbene sposobnosti oslanjaju se na kognitivne procese razumijevanja, reagiranja i znanja jednako kao i na izvođenje (Adams, 2014). Uz brojne doprinose području psihologije glazbe, Gordon (1998) je predstavio dva oblika glazbenih sposobnosti. Prvi oblik čine razvojne sposobnosti koje predstavljaju potencijal i razvijaju se od rođenja (autor spominje mogućnost početka razvoja i prije rođenja) do otprilike devete godine, nakon čega se glazbene sposobnosti stabiliziraju. Na razinu glazbenih sposobnosti do devete godine utječu okolina i kvaliteta glazbenog okruženja. Smatra se da se glazbene sposobnosti dalje razvijaju do jedanaeste godine kada djeca dostižu intelektualni razvoj koji omogućuje apstraktno mišljenje i sposobnost istodobne koncentracije na više različitih elemenata (Čudina-Obradović, 1990). Tada su djeca sposobna estetski doživjeti i procjenjivati glazbu na analitičkoj razini, uz pomoć glazbenih pojmova.

Složenost pojma glazbenih sposobnosti tumače i istraživanja o njihovim odrednicama, tj. čimbenicima. Pregledom dvaju istraživanja rad će ukazati na to koje sposobnosti odrasli i djeca određuju kao glazbene te koje čimbenike glazbenih sposobnosti ističu kao važnije.

2.1. Istraživanja o tumačenju pojma glazbenih sposobnosti

Kako bi doznali što različite populacije smatraju glazbenim sposobnostima, Hallam i Prince (2003) postavili su rečenicu „*Glazbene sposobnosti su:*“ na koju je odgovorilo 129 glazbenika, 80 učitelja drugih znanstvenih područja, 112 odraslih osoba različitih interesnih područja, 60 učenika aktivnih u izvannastavnim glazbenim aktivnostima i 34 učenika drugih izvannastavnih aktivnosti. Najveći postotak sudionika definiralo je glazbene sposobnosti kao sposobnost pjevanja ili sviranja instrumenata, što pokazuje da se glazbene sposobnosti često identificiraju kao praktične izvođačke sposobnosti. Nadalje, manji postotak spomenuo je slušne vještine, slušanje i razumijevanje glazbe te je navelo sklonost osobe da cijeni glazbu. Najmanji postotak sudionika istaknuo je prirodne reakcije na glazbu. Detaljni podaci prikazani su na Slici 2. Odgovori glazbenika bili su opširniji i složeniji te su se doticali ekspresije, motivacije, predanosti i metakognicije (McPherson i Hallam, 2016).

Slika 2. Postotak odgovora na pitanje „*Glazbene sposobnosti su:*“ u prvom dijelu istraživanja Hallam i Prince (2003)



U drugom dijelu istraživanja, 77 odabranih izjava o glazbenim sposobnostima prikazano je uzorku od 660 odraslih i djece s različitim stupnjem glazbenog obrazovanja, koji su izrazili razinu slaganja s danim izjavama. Naposljetku, analizom podataka izdvojeno je šest čimbenika glazbenih sposobnosti:

- 1) sviranje instrumenata ili pjevanje
- 2) glazbena komunikacija
- 3) sklonost pojedinca da cijeni glazbu
- 4) skladanje, improvizacija i potrebne vještine
- 5) predanost, motivacija, osobna disciplina i organizacija
- 6) ritamske i slušne vještine (Hallam 2006).

Polazeći od istraživanja Hallam i Prince (2003), Buren i suradnici (2021) proveli su *online* istraživanje kojem je bio cilj provjeriti i usporediti aspekte glazbenih sposobnosti kod djece i odraslih. Neka od pitanja bila su: Jesu li kod djece prisutni isti čimbenici glazbenih sposobnosti kao kod odraslih, samo u manjem obimu; Stječu li djeca neke aspekte sposobnosti ranije tijekom razvoja (npr. reakcija na glazbu naspram izvođačkih sposobnosti) i za kraj, Koji su to bitni čimbenici glazbenih sposobnosti kod djece u dobi od tri do šest godina. Sudionici istraživanja bili su profesori na području Njemačke koji su dobili nekoliko desetaka izjava „*Dijete koje je muzikalno...*“ te su bilježili razinu slaganja shodno učestalosti navedenog ponašanja kod djeteta. Analizom i usporedbom rezultata s istraživanjem Hallam i Prince (2003) vidljive su razlike u gotovo svim aspektima glazbenih sposobnosti. Dok se glazbene sposobnosti odraslih povezuju uz izvođačke i slušne vještine, kod djece su se važnijima pokazale motivacija, kreativnost te sklonost tome da cijene glazbu. Istraživanjem su prepoznata četiri bitna čimbenika dječjih glazbenih sposobnosti:

- 1) entuzijizam i motivacija
- 2) glazbene vještine (npr. diskriminacija visine tona, ritma i sl.)
- 3) analitičko razumijevanje glazbe
- 4) glazbena komunikacija.

Spomenute čimbenike proizašle iz istraživanja Buren i suradnika (2021) vrijedi pobliže razmotriti u svrhu boljeg razumijevanja dječjih glazbenih sposobnosti.

2.1.1. Entuzijizam i motivacija

Od svih spomenutih faktora prepoznatih u istraživanju Buren i suradnika (2021), najvažnijim su se pokazali motivacija i entuzijizam za bavljenje glazbom. Uživanje u glazbi i intrinzična motivacija važni su prethodnici glazbenog angažmana te su ujedno i preduvjet za budući rad u svrhu glazbenog usavršavanja (Sloboda, Davidson i Howe, 1994).

Glazbeno samopoimanje pojedinca, odnosno samostalna procjena pojedinca o vlastitoj snalažljivosti i sposobnostima u kontekstu glazbe razvija se u vrlo ranim godinama te je uvelike povezano s motivacijom i entuzijazmom (Greenberg, 1970, prema Hallam 2016). Glazbeno samopoimanje pojedinca ističe se kao jedan od odlučujućih faktora za sudjelovanje u glazbenim aktivnostima. Na njega se može poticajno utjecati uspješnim svladavanjem zadatka, nakon čega se razvija pozitivna slika o sebi koja za posljedicu donosi samopouzdanje i motivaciju za nastavak učenja (Austin, 1991, prema Hallam, 2016). Važno je istaknuti da motivacija dostiže vrhunac u trenutku kada se pojedinac nalazi pred zadatkom za koji se smatra kompetentnim, a koji istodobno predstavlja svojevrsan izazov. Stoga je uputa učiteljima (kako glazbenih tako i ostalih usmjerenja) konstantno procjenjivati mogućnosti djece i težiti zadacima koji djeci predstavljaju savladiv izazov.

Vrlo bitan utjecaj na motivaciju i entuzijizam pojedinca ima okolina koja ga potiče i podržava u glazbenim aktivnostima te sudjeluje u stvaranju prilika kojima se pojedinac izlaže (Hallam, 2016). Roditelji jako utječu na dječju motivaciju za bavljenje glazbom i stjecanje glazbenih vještina. Navedeno osobito vrijedi u ranim godinama dok obitelj čini glavno (najčešće i jedino) glazbeno okruženje. Poticaj za bavljenje glazbom koji dijete osjeti u ranim godinama često je odlučujući za daljnji glazbeni angažman. Roditelji koji vjeruju u glazbene sposobnosti svoje djece sustavno im pružaju podršku te nagrađuju glazbenu aktivnost, što rezultira time da djeca postižu bolje rezultate i iskazuju veći entuzijizam za bavljenje glazbom (Bogunović, 2021; McPherson, 2009). S druge strane, roditelji koji ne vjeruju u glazbeni uspjeh svoje djece ili sumnjaju u korist glazbenog obrazovanja svojim (ne)angažmanom vrlo nepovoljno utječu na motivaciju djece pa i na glazbenu uspješnost. Takve uzročno-posljedične veze ukazuju na tzv.

efekt samoispunjavajućeg proročanstva koji je u ovom kontekstu potvrdilo više istraživača, uključujući O'Neill (1997), McPhersona i Davidson (2002).

Učitelji također snose veliku odgovornost da svojim pristupom, osobnošću te pomno osmišljenim zadacima stvore poticajnu atmosferu za rad i time utječu na motivaciju i entuzijazam kod djece. Važno je, osobito u ranoj fazi obrazovanja, da učitelj djeluje pristupačno, suosjećajno i ohrabrujuće (Sloboda i Howe, 1991, prema Hallam, 2016). U suprotnom djeca mlađe dobi mogu razviti odbojnost prema glazbenim aktivnostima, ali i glazbi općenito. Davidson i suradnici (1998) potvrdili su da mlađa djeca koja postižu lošiji rezultat na instrumentu ili čak odustanu od sviranja češće doživljavaju učitelje kao kritične, nepristupačne, hladne i sklone naređivanju. Ukratko, nezadovoljstvo prvim učiteljem može dovesti do odbojnosti prema instrumentu i prema glazbi općenito. Odbojnost kod djece može se javiti i u trenutku kada glazba postane sama sebi svrhom, što ona u suštini nije i nipošto ne bi trebala postojati kao aktivnost „sama za sebe“ kada je mlađa dječja dob u pitanju. Stoga je uputa učiteljima da, unatoč uvođenju postupno složenijih aktivnosti, glazba zadrži elemente zabave.

Optimalno okruženje za dječju motivaciju i entuzijazam čini *poticajni trokut* djetelje-roditelj-učitelj u kojem svi faktori aktivno doprinose zajedničkom cilju, međusobno se podržavaju, komuniciraju i otvoreni su za nova iskustva.

2.1.2. Glazbene vještine

Drugi čimbenik proizašao iz istraživanja Buren i suradnika (2021) jesu glazbene vještine. Glazbene vještine u užem smislu čine slušne sposobnosti, osjećaj za dobe, metar i ritam te sposobnost prepoznavanja i internalizacije tonske visine i melodije. Uz spomenuto, u istraživanju Buren i suradnika (2021), u užem smislu glazbenih vještina ubrojile su se osnovne sposobnosti produkcije glazbe (izjava: *Dijete koje je muzikalno može ponoviti jednostavnu melodiju ili ritam pjevajući ili svirajući na instrumentu*).

Područje percepcije tonske visine kod djece zasad je najistraženiji aspekt dječjeg razumijevanja glazbe. Tonska visina sačinjena je od boje, konture (visoko, nisko i obrasci) te melodijske i harmonijske veze među tonovima (Lamont, 2016). Dokazano je

da djeca vrlo rano razvijaju kapacitet za obradu tonske visine koji se nadalje razvija i usavršava te se ugađa na kulturalno-specifične elemente. Lamont i Cross (1994, prema Lamont 2016) pokazali su da djeca u rasponu od četiri do sedam godina pokazuju implicitno razumijevanje zapadnoeuropske glazbe kroz prosuđivanje slušanog i produkciju pjesama. Na slične zaključke upućuje i istraživanje oslikavanja mozga Corrigan i Trainor (2014) koje je pratilo promjene uzrokovane različitim harmonijskim progresijama ili melodijskim tijekom.

Nešto manje istraživanja rađeno je o dječjem razumijevanju vremenskog aspekta glazbe. Svejedno, elektrofiziološka istraživanja dokazala su da je osjetljivost na otkucaje jednostavnog metra prisutna od rođenja, o čemu svjedoči istraživanje Winklera i suradnika kod novorođenčadi (2009).

Diskriminacija tonske boje kod djece dugo je bila zanemarivana te je dosad ostala najmanje istraženo područje. U usporedbi s diskriminacijom tonske visine, ritma i metra, diskriminacija boje predstavlja najsloženiji perceptivni zadatak. Istraživanja su pokazala da mlađa djeca s lakoćom razlikuju npr. zvuk tube od zvuka čeleste, te da se percepcija tonske boje značajno razvija od treće do osme godine (Lowther, 2004). Svejedno, smisao za široku paletu zvukova i tonskih boja lakše se postiže stjecanjem specifičnog iskustva gdje se eksplicitnom uputom i ukazivanjem na pojedini instrument pomaže djeci da povežu zvuk s vizualnim karakteristikama instrumenta (McAdams, 2013).

2.1.3. Analitičko razumijevanje glazbe

Treći čimbenik proizašao iz istraživanja Buren i suradnika (2021) jest analitičko razumijevanje glazbe. Analitičko razumijevanje glazbe odnosi se na kognitivne aspekte glazbenih sposobnosti. To je razumijevanje glazbenih elemenata koji omogućuju pojedincu da prepozna, analizira, opiše, usporedi i vrednuje glazbu. Svjesna kognitivna obrada glazbenih elemenata jedna je od najvažnijih glazbenih sposobnosti kod odraslih. U dječjoj dobi ona je također važna, ali ne važnija od motivacije i entuzijazma te glazbenih vještina. U prije opisanom istraživanju Buren i suradnika (2021) glazbenici i učitelji glazbe označili su analitičko razumijevanje manje važnim čimbenikom, dok su

mu učitelji bez glazbenog obrazovanja dali veću važnost. Naposljetku, najveću važnost analitičkom razumijevanju glazbe dali su roditelji i skrbnici. Takvi rezultati ukazuju na mogućnost da glazbenici općenito smatraju kako analitičko razumijevanje glazbe nije nužno za razvoj glazbenih sposobnosti ili pak analitičko razumijevanje glazbe smatraju sposobnošću koja se može naučiti i razvijati, zbog čega nije toliko važna niti izražena u predškolskoj dobi. Iz spomenutog slijedi da bi i u školi analitičko slušanje glazbe valjalo uvježbavati, ne zanemarujući pritom druge načine i funkcije slušanja (npr. slušanje s ciljem pobuđivanja imaginacije, opuštanja uz glazbu itd.).

2.1.4. Glazbena komunikacija

Posljednji izdvojen čimbenik - glazbena komunikacija je vrlo širok pojam jer se gotovo svaka glazbena aktivnost može protumačiti kao vid glazbene komunikacije. Isto tako, pojmovi koji pripadaju domeni glazbene komunikacije mogu pripadati i nekoj drugoj glazbenoj domeni, što onemogućuje detaljnija razlučivanja. Možemo zaključiti da glazbena komunikacija predstavlja dvojbenu područje podložno individualnom tumačenju. Međutim, nedvojbeno je da je naša prva komunikacija bila upravo glazbeno orijentirana. Karakteristike majčinskog govora i pjevanja usmjerenog djetetu već su spomenute u radu, a ključ takve komunikacije krije se u melodiji koja djetetu pomaže interpretirati emocionalne poruke (Fernald, 1989, prema Nawrot, 2003). Važnost komunikacije temeljene na pjevanju i pretjeranom isticanju pojedinih elemenata (poput izražene artikulacije i sl.) istaknuli su Trainor i suradnici (2000) objašnjavajući da iskustvo takve komunikacije razvija djetetovu sposobnost emocionalne komunikacije. Glazba je stoga alat za razvoj strukturalno-emocionalnih veza koje omogućuju spontana ekspresivna ponašanja (Sloboda i sur., 1994).

Glazbena komunikacija u istraživanju Buren i suradnika (2021) bila je opisana kao emocionalno doživljavanje glazbe. Valja istaknuti da su glazbene interpretacije emocija, pa čak i osnovnih, univerzalnih emocija, u određenoj mjeri podložne kulturalno-specifičnim razlikama. Juslin i Laukka (2003) potvrdili su da slušatelji točnije tumače afektivnu poruku izvođača kada su posrijedi osnovne emocije u usporedbi sa složenijim afektivnim stanjima. Također su potvrdili da slušatelji općenito točnije tumače

emocionalne nakane izvođača u poznatoj glazbi, odnosno u glazbi koja sadrži karakteristike pripadajuće glazbene kulture. Objašnjenje se krije u nepisanim pravilima o glazbenim svojstvima kojima se mogu dočarati emocije kroz glazbu. Istraživanje Juslina (1997, prema Lehmann i sur., 2007) pokazalo je da se sreća najbolje komunicira kombinacijom brzog tempa, glasne dinamike i *staccato* artikulacije, dok tugu karakteriziraju spori tempo, tiha dinamika i *legato* artikulacija. Spomenute karakteristike autor je povezoao s govorom i vokalizacijom te je zaključio da slušatelji i izvođači u glazbu prenose već poznate komunikacijske kodove iz govora, odnosno da glazba koristi već postojeće afektivne upute iz jezika (Juslin i Laukka, 2003). Stoga ne čudi da djeca u dobi od šest godina razlikuju sretnu i tužnu glazbu te pokazuju razumijevanje *zašto* je određena glazba „sretna“, a *zašto* „tužna“ (Dalla Bella i sur., 2001). Međutim, treba naglasiti da se spomenuto može prenijeti samo na osnovne emocije, i to uglavnom na sreću i tugu, dok složenije emocije nije moguće definirati na ovaj način.

2.1.5. Zaključno o tumačenju glazbenih sposobnosti

Usporedbom rezultata istraživanja Buren i suradnika (2021) te Hallam i Prince (2003) uočavaju se razlike u važnosti gotovo svih aspekata glazbenih sposobnosti kada se one odnose pretežno na odrasle ili na djecu. Istraživanjem glazbenih sposobnosti od treće do šeste godine djece izvedena su četiri čimbenika dječjih glazbenih sposobnosti: entuzijizam i motivacija, glazbene vještine, analitičko razumijevanje glazbe i glazbena komunikacija. Čimbenici su navedeni prema važnosti proizašloj iz istraživanja, ali takav poredak ne predstavlja univerzalni stav, kao što ne predstavlja očekivani vremenski slijed pojavnosti tih sposobnosti kod djece. Iz pregleda vrsta glazbenih sposobnosti, kao i spomenutih definicija može se zaključiti da su u psihologiji glazbe prihvaćena mnoga tumačenja glazbenih kompetencija i sposobnosti (Deliege i Sloboda, 1996, prema Lamont, 2016) te da trenutačno ne postoji jedinstvena teorija koja će obuhvatiti sve fenomene glazbenih sposobnosti.

3. Tijek glazbenog razvoja pojedinca

Iako je razvoj svakog pojedinca individualan, istraživanja su pokazala sličan tijek razvoja. O slijedu razvoja raspravlja se u kontekstu Piagetovih postavki dječjeg kognitivnog razvoja (1971), a jedna od ranih teorija glazbenog razvoja nalazi se u Gordonovom viđenju učenja glazbe (1977).

Prema Piagetu (1971) djeca prolaze određene faze razvoja koje su najčešće vrlo slične. Iako se on nije posebno posvetio glazbenom razvoju, dijelovi teorije primjenjivi su i u tom kontekstu – osobito pojava konzervacije koja originalno označava razumijevanje da kvantitativna svojstva ostaju sačuvana unatoč promjenama vanjskog izgleda (Vasta i sur., 2001). U sklopu glazbenog razvoja, konzervacija kod pojedinca značila bi sposobnost da dvije jednake melodije varirane u jednom aspektu (npr. ritamskom) prepozna kao „jednake iako drugačije“. Testove takvog tipa konstruirala je Pfloderer (vidi Pfloderer i Sechrest, 1968) te je zaključila da se s razvojem povećava vjerojatnost da dijete ispravno opisuje sličnosti i razlike, a to su ishodi koji idu u prilog Piagetovoj teoriji. Kasnija su istraživanja potvrdila te rezultate, ali su ukazala na veću uspješnost u slučaju poznate glazbe u odnosu na nepoznatu glazbu. Ta je spoznaja navela istraživače na preispitivanje konzervacije spominjući veću vjerojatnost utjecaja melodijskog prepoznavanja kod poznatih primjera ili pak obrade same konture melodije kod nepoznatih glazbenih primjera (Hargreaves, Castell i Crowther, 1986). Implementacija Piagetove teorije u područje glazbenog razvoja potaknula je glazbene psihologe na promišljanje i istraživanje novih teorija glazbene kognicije na temelju slijedova stadija razvoja.

Za razliku od primjene Piagetove teorije kognitivnog razvoja na glazbeni razvoj, Gordonovo viđenje učenja glazbe (1977) temelji se na tzv. *audijaciji* - sposobnosti slušanja i razumijevanja glazbe u mislima (unutarnji sluh), koja nam omogućuje da analizom notnog zapisa „čujemo“ glazbu, razumijemo ju i predviđamo njen tijek. Gordon poistovjećuje proces učenja glazbe s učenjem jezika tvrdeći da se audijacija ne razlikuje od procesa koji prolazimo kada učimo komunicirati govorom. Tako ističe da je „audijacija za glazbu ono što je misao za jezik“ (Gordon, 1999, 42). Kao i kod razvoja jezika, nakon nekoliko mjeseci slušanja glazbe i zvukova dijete prolazi fazu glazbenog

brbljanja koje se raspoznaje po dječjim eksperimentima stvaranja zvukova, pjevanjem kvalitetom govorenog glasa te bez jasnog metra i tempa. Dok ne izađe iz ove faze, dijete se nalazi u razdoblju *pripremne audijacije*. Pripremna audijacija dijeli se na tri hijerarhijski strukturirane faze (faza akulturacije, imitacije i asimilacije), a svaka faza pokriva više razdoblja:

1. *Akulturacija* je temelj dječjeg glazbenog razvoja. Tijekom akulturacije dijete apsorbira glazbu svoje kulture te postupno uočava razliku između zvukova u okolini i onih koje samo proizvodi. Akulturacija se ostvaruje kroz razdoblje *apsorpcije*, zatim razdoblje *slučajnog odgovora* putem glazbenog brbljanja i pokrete te razdoblje *namjernog odgovaranja* kada dijete pokušava ponavljati tonske i ritamske obrasce koje čuje, ali se od njega ne očekuje točna reprodukcija.
2. Nakon uspješno usvojene faze akulturacije slijedi faza *imitacije*. Ostvaruje se kroz faze *odbacivanja egocentričnosti* i *rušenja pravila*. Odbacivanje egocentričnosti označava jačanje djetetove spoznaje da ono što pjeva nije isto kao što pjevaju ostali. Tijekom razdoblja rušenja pravila dijete razvija sposobnost donekle točnog izvođenja tonskih i ritamskih obrazaca, a u tome mu pomažu roditelji ili učitelj imitirajući netočnu izvedbu nakon koje slijedi točna izvedba da bi ih dijete moglo usporediti i točnije izvesti. U ovoj fazi Gordon ističe razliku između imitacije i modeliranja te napominje da bi spontana imitacija s vremenom trebala prerasti u modeliranje, ali na način da se zadrže karakteristike dječje igre i spontanost.
3. Posljednja faza pripremne audijacije je *asimilacija*. Za razliku od imitacije koja ne podrazumijeva razumijevanje imitiranog, asimilacija uključuje sposobnost upotrebe i razumijevanja glazbenih fraza. Asimilacija se dijeli na razdoblje *introspekcije* kada dijete uspoređuje obrasce koje izvodi sa svojim pokretima te uviđa da nisu koordinirani, što kasnije u posljednjoj fazi *koordinacije* nastoji popraviti.

Audijacija počinje kada dijete uspješno svlada sve elemente pripremne audijacije, a označava proces tijekom kojeg pojedinac uči razumjeti glazbu; uviđa značenje glazbe koju čita, piše, improvizira i stvara. Gordon opisuje šest vrsta audijacije. Prva vrsta odnosi se na slušanje glazbe i našu sposobnost da se usredotočimo na bitne melodijske i ritamske elemente poznate ili nepoznate glazbe. Druga vrsta odnosi se na notaciju i čitanje nota s liste te na razumijevanje istih bez zvučnog podražaja. Treća vrsta javlja se prilikom ponavljanja zvučnog obrasca i njegovog zapisivanja notnim simbolima. Četvrta vrsta nastaje pri izvođenju upamćenog glazbenog komada na instrumentu ili u mislima, pri čemu nam pomaže mišićno, tj. motoričko pamćenje. Peta vrsta audijacije javlja se kod improvizacije nepoznate glazbe. Gordon kao tip improvizacije ističe improvizaciju u mislima. Posljednja vrsta audijacije javlja se tijekom skladanja glazbe.

Gordon objašnjava da se do osme ili devete godine razvijaju temelji glazbenih sposobnosti koji se tada stabiliziraju. Smatra da je razina glazbenih sposobnosti nakon stabilizacije konačna pa dijete starije od devet godina ne može dostići veću razinu glazbenih sposobnosti od onoga što mu dopušta stečeni potencijal. Zato autor teorije čvrsto zagovara rano neformalno uvođenje djeteta u slušanje glazbe te redovito izlaganje različitim glazbenim vrstama i stilovima da bi se formirali što bolji temelji za daljnje formalno učenje glazbe.

Iz ranih teorija glazbenog razvoja razvile su se novije teorije, a jedna od njih je *spiralna teorija*.

3.1. Spiralna teorija glazbenog razvoja

Spiralna teorija glazbenog razvoja ili spiralni model Swanwick i Tilman (1986) jedan je od najkompletnijih modela faza glazbenog razvoja. Teorija je nastala na temelju proučavanja stvaralačkog ponašanja djece od treće do petnaeste godine života (Hargreaves i Zimmerman, 1992). S obzirom na nedostatak empirijske potvrde, valja napomenuti da je riječ o deskriptivnom modelu. Spiralni model (Slika 3.) sastoji se od

četiri glavne razine od kojih svaka sadrži po dvije sekvencijalne razine. Na prijelaz s prve na drugu sekvencijalnu razinu utječu socijalni aspekti.

Početna razina, tzv. *razina materijala* obuhvaća dob do četvrte godine, a počinje *osjetilnom razinom* koja se odnosi na djetetovo istraživanje zvuka i na zvučne eksperimente kroz spontane vokalizacije, instrumente i razne druge objekte, pri čemu se najviše pozornosti pridaje glasnoći i boji zvuka. Nakon eksperimentiranja zvukom djeca nastoje rukovati instrumentom i objektima, a njihovo glazbeno stvaralaštvo može odavati puls i jednostavnije glazbene elemente poput ponavljajućih ritamskih i melodijskih obrazaca. Takvo glazbeno ponašanje pripada *manipulativnoj razini*.

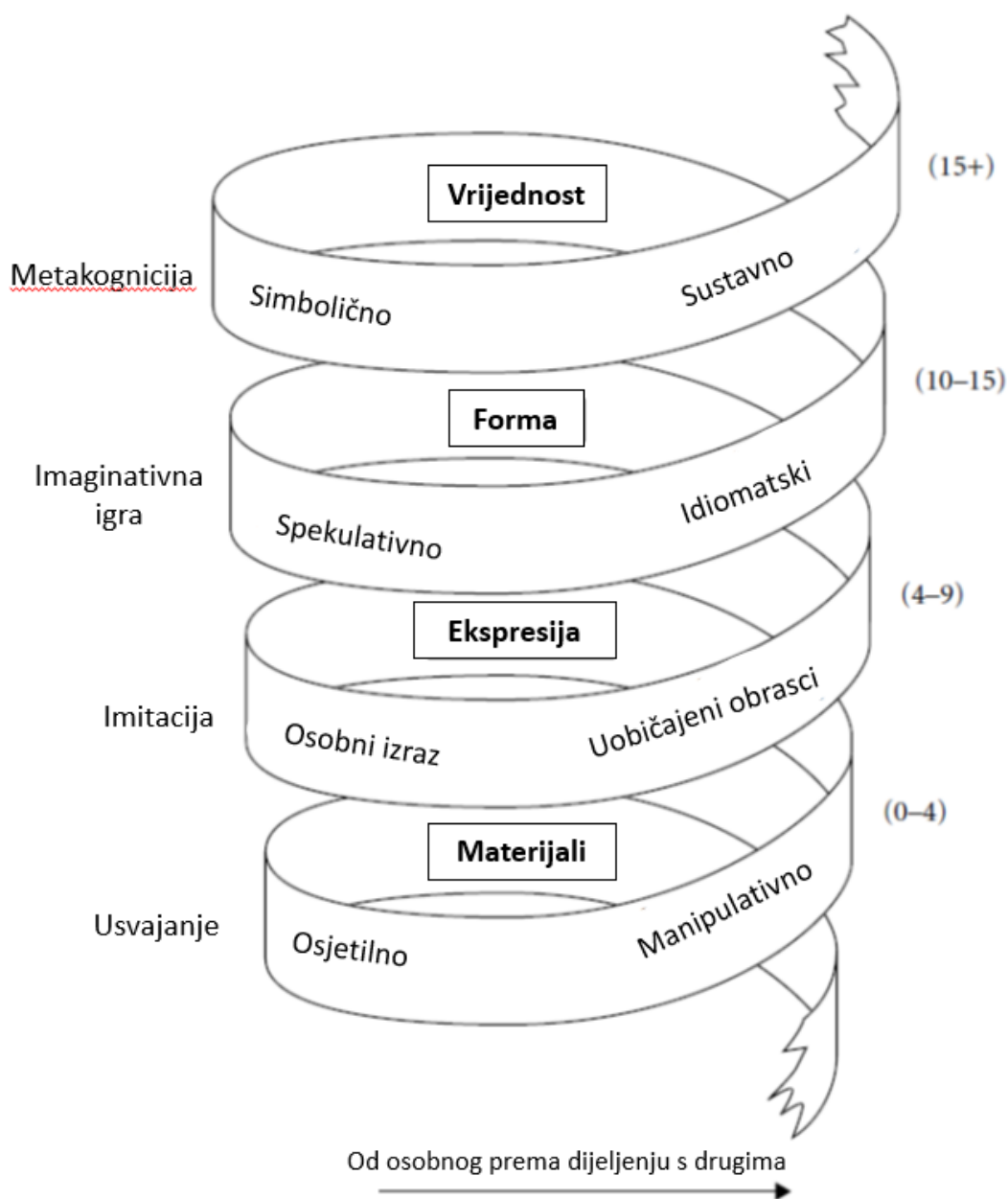
Druga razina obuhvaća razdoblje od pete do devete godine, a naziva se *razina ekspresije*. Počinje razinom *osobnog izraza* kada djeca spontanim glazbenim izražavanjem prenose emocije i priče. Glazbeno izražavanje tog tipa najčešće se oslanja na promjene u tempu i dinamici. Iduća *razina uobičajenih obrazaca* (engl. *vernacular conventions*) ogleda se u glazbenom stvaralaštvu temeljenom na stabilnom metru i standardnoj dužini fraziranja tijekom koje su prisutni ritamski i melodijski obrasci. Opisano stvaralaštvo dokazuje da je dijete usvojilo te se uspješno koristi utvrđenim glazbenim konvencijama.

Razina forme počinje u desetoj i traje do petnaeste godine. Ostvaruje se kroz *spekulativnu*, a potom *idiomatsku razinu*. Tijekom prve sekvencijalne razine javlja se želja za odstupanjem od prethodno utvrđenih glazbenih konvencija. U svojim kreativnim iskoracima djeca eksperimentiraju s različitim obrascima i uvođenjem kontrasta u svoje stvaralačke radove. Idiomatska razina naznačuje integraciju dječjih kreativnih ideja u prepoznatljive stilove. Pritom djeca često imitiraju postojeće glazbene stilove, osobito popularnu glazbu. Važna odlika za djecu koja se nalaze u idiomatskoj razini je glazbena autentičnost.

Četvrtu razinu, *razinu vrijednosti* neki ljudi nikada ne dostignu. Ona počinje u petnaestoj godini kada glazbenici spoznaju glazbu na zreliji način i počnu se njome koristiti kao komunikacijskim alatom. Tada kreće istraživanje glazbenih elemenata na posve novi način: koriste se grupe različitih tonskih boja; istražuju se napredne harmonijske progresije, njihove boje i učinci u sklopu glazbenog djela. Posljednja sekvencijalna razina, *sustavna razina* označava inovativan i sofisticiran pristup glazbi:

promišljanje o glazbi s različitih intelektualnih gledišta te skladanje prema novom, vlastitom skladateljskom sustavu.

Slika 3. Prikaz spiralnog modela, preuzeto iz rada *The Sequence of Musical Development* (Swanwick i Tilman, 1986, 331), prevela M.D.



Unatoč različitim pristupima, svaka teorija glazbenog razvoja predviđa razvoj glazbenih sposobnosti prema stadijima. Ipak valja naglasiti da se stadiji ne trebaju sagledavati kao univerzalni i konačni, već kao deskriptivni i podložni individualnim razlikama. Uzevši u obzir slične obrasce razvoja koji se mogu zamijetiti u različitim teorijama, u nastavku su izdvojene opće implikacije o razvoju glazbenih sposobnosti.

3.2. Opće implikacije o razvoju glazbenih sposobnosti

Istraživanja kognitivnog i glazbenog razvoja pojedinca u svojoj su različitosti ustanovila brojne zajedničke obrasce. Slijedom spomenutog, moguće je predložiti sljedeće implikacije o razvoju glazbenih sposobnosti (Lehmann i sur., 2007):

- 1) Receptivne vještine javljaju se prije vještina izvođenja. U ovoj domeni glazba se ne razlikuje od ostalih simboličkih vještina (poput jezika). Diskriminacija zvuka prisutna je znatno prije mogućnosti pouzdane produkcije istih.
- 2) Spontanost prethodi kontroli vještina izvođenja. U ranoj dobi djeca spontano i neograničeno eksperimentiraju, a s vremenom prihvaćaju i primjenjuju kontrolirane elemente i obrasce.
- 3) Konkretno prethodi apstraktnom. Rana konceptualizacija temelji se na konkretnim primjerima. Sposobnost zamišljanja glazbenih objekata javlja se tek kasnije u glazbenom razvoju pojedinca.
- 4) Akulturacija je ključ glazbenog razvoja. Pod akulturacijom se misli na uobičajenu izloženost kulturalno-specifičnoj glazbi unutar djetetove specifične okoline, a isključuje se specijalizirano glazbeno obrazovanje.
- 5) Posljednje razine glazbenog razvoja zahtijevaju veći angažman pojedinca i veću podršku okoline te ih zato mnogi nikada ne dostignu.

Schmitt (1971) u svom radu spominje Brunera (1960) i njegovo uvjerenje da je dijete uvijek spremno učiti i naučiti. Problem se javlja kod učitelja koji nije spreman prilagoditi se kognitivnoj razini djeteta i primjereno se pripremiti za dječji pogled na

stvarnost. Vrlo slično misli Bačlija Sušić (2016, 35) ističući da „poznavanje stadija odnosno slijeda kvalitativno različitih progresivnih promjena djetetovog opažajnog, spoznajnog, afektivnog, socijalnog i psihomotornog razvoja (...), [nužno je] u radu svakog pedagoga, kako bi mogao pravilno planirati i revidirati svoj rad s djecom.“

Iako glazbeno obrazovanje pomaže kod razumijevanja određenih glazbenih odlika (npr. tonska visina i tonalnost), u nastavku rada govorit će se o razvoju glazbenih sposobnosti kao posljedice akulturacije bez specifičnog glazbenog obrazovanja.

3.3. Razvoj glazbenih sposobnosti u djetinjstvu

3.3.1. Razvoj glazbenih sposobnosti od rođenja do 3. godine

Implicitno znanje o glazbi koje pojedinac stječe tijekom odrastanja temelji se na iskustvu i mentalnim reprezentacijama glazbe stečenim u djetinjstvu. Kao što je već rečeno, razvoj glazbenih sposobnosti individualan je put svakog pojedinca koji ovisi o urođenim predispozicijama, o poticaju okoline i osobnoj motivaciji. Različita istraživanja ukazuju na određene sličnosti i pojavnost sposobnosti prema vremenskom slijedu. Čudina-Obradović u svojoj je knjizi (1991) prikazala tijek razvoja glazbenih sposobnosti prema navođenju Mirković-Radoš (1983) i Gordona (1980). Tablica 1. prikazuje razvoj do treće godine te ukazuje na funkcije i manifestacije koje karakteriziraju određenu dob. Zbog spomenutih individualnih karakteristika razvoja, prikazani tijek prema dobi ne treba shvatiti kao univerzalan.

Tablica 1. Tijek razvoja glazbenih sposobnosti (priređeno prema Gordon, 1980; Mirković-Radoš, 1983) preuzeto iz knjige *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje* (Čudina-Obradović, 1991, 110).

DOB	FUNKCIJA	MANIFESTACIJE
1. FAZA SLUŠANJA		
0.-1.mj.	reagiranje na zvuk	žmirkanje, podrhtavanje
1.mj.	reagiranje na zvuk	umirivanje kod slušnog podražaja („akustička fiksacija“)
3.mj.	lociranje zvuka	okretanje glave prema zvuku
4.-6.mj.	diferenciranje slušnih podražaja	izražena veća osjetljivost za tonove od govora
5.-6.mj.	početak aktivne percepcije glazbe	pažljivo slušanje, pokazuje znakove zadovoljstva, imitira slogove
2. FAZA MOTORNE REAKCIJE NA GLAZBU		
6.mj.	početak neposredne glazbene imitacije	pokušaji glasovne reprodukcije
6.-9.mj.	vokalizacija na neposrednu glazbu	reprodukcija promjena na visini ili ritmu
3. FAZA PRVE GLAZBENE REAKCIJE		
9.mj.	„muzičko brbljanje“ i diferencirano reagiranje	reakcije ugone ili neugode na razne vrste glazbe
12.-18.mj.	porast broja motornih reakcija na glazbu	
18.mj.	početak usklađivanja glazbe i pokreta	ples s drugima (lutke)
4. FAZA PRAVE GLAZBENE REAKCIJE		
18.-24.mj.	spontano pjevanje i imitiranje dijelova pjesme	pjevanje bez riječi, imitiranje teksta i nekoliko taktova melodije
2.-3. god.	rivalstvo spontanog pjevanja i imitiranja poznatih melodijskih dijelova	
3.god.	porast glazbenog interesa, usklađenost pokreta i glazbe, spontano pjevanje, uspješna imitacija ritma, riječi i melodije kod 50% djece	pažljivo slušanje i koncentracija na glazbene podražaje

Novorođenče preferira glazbu koju poznaje. Činjenica da novorođenče veću pozornost pridaje glazbi koju je majka slušala u posljednjem tromjesečju, u odnosu na nepoznatu glazbu, pokazatelj je aktivnog prenatalnog pohranjivanja informacija o zvukovima i sposobnosti razlikovanja istih (Hepper, 1991, prema Hallam, 2006). Kod nepoznate glazbe dojenčad može grupirati zvukove prema jednakim pravilima kao što to čine odrasli: na temelju sličnih tonskih visina, glasnoće i boje te vremenske pojavnosti (Thorpe i Trehub, 1989). Istraživanje Juszyk i Krumhansl (1993) pokazalo je da između cjelovitih glazbenih fraza i fraza unutar kojih su umetnute pauze dojenčad preferira cjelovite glazbene fraze, što ukazuje na smisao za grupaciju glazbenog sadržaja.

Zanimljivo područje istraživanja čini osjetljivost dojenčadi na promjenu tonske visine. Koncept takvih eksperimenata uglavnom se oslanja na ponavljanje obrazaca do pojave habituacije ili navikavanja, tj. smirenja pulsa djeteta, što upućuje na to da se ono naviknulo na novitet, nakon čega slijedi određena promjena koja se ispituje. Kod dojenčadi od pet mjeseci promjena u vidu transpozicije cijelog melodijskog obrasca uglavnom prolazi nezamijećeno, dok reakciju izaziva promjena cijelog (Trehub i Trainor, 1993) ili samo drugog dijela melodijskog obrasca (Chang i Trehub, 1977a, prema Hargreaves, 1986). Rezultati potvrđuju veću osjetljivost djece na konturu melodije nego na apsolutnu tonsku visinu, što je osobina prisutna kroz cijelu predškolsku dob (Morrongiello, Roes i Donnelly, 1989).

Kod djece zapadnoeuropskog glazbenog utjecaja dokazana je preferencija konsonance nad disonancijom. Uzrok takve preferencije potražile su Plantinga i Trehub (2014) u istraživanju s djecom u dobi od šest mjeseci. Nakon određenog razdoblja izloženosti konsonantnom ili disonantnom podražaju, djeca su pokazivala sklonost onom podražaju kojemu su prethodno bila izložena. S obzirom na to da u istraženoj dobi nije dokazana individualna i konstantna preferencija, autorice su zaključile da ona ovisi o poznatosti podražaja i da je upravo poznatost konsonantnih podražaja zapadnoeuropske glazbe primarni razlog preferencije konsonance. Slijedom toga možemo zaključiti da se preferencija konsonance nad disonancijom javlja uslijed djelovanja akulturacije.

Konačno su Kirschner i Tomasello (2009) vidjeli važnost prisutnosti fizičkog modela prilikom rada s mlađom djecom. U njihovom istraživanju djeca u dobi od dvije i

pol godine uspješno su pratila bubnjanje kada je njihov model bila fizička osoba, dok su rezultati bili lošiji kad se od djece očekivalo da se usuglase s ritam-mašinom ili sintetičkim zvukom.

3.3.2. Razvoj glazbenih sposobnosti od 3. do 5. godine

Djeca u dobi od tri godine sposobna su relativno uspješno imitirati tri elementa: ritam, melodiju i tekst, pri čemu dominantnu ulogu ima tekst, dok tonska visina još uvijek predstavlja apstraktno područje. Pritom treba naglasiti da na uspješnost izvođenja ovakvih zadataka jako utječe motivacija, osobito prilikom provođenja eksperimenata, zbog čega je moguće da dva različita konteksta istog eksperimenta rezultiraju različitim ishodima.

Kako bi dobili uvid u dječju percepciju glazbe, Dowling i suradnici (1982) okupili su djecu različite dobi i proveli istraživanje temeljeno na slušanju poznatih melodija kojima se manipuliralo na različite načine. Primijetili su da prvotno usmjerenje na melodijsku konturu i tonsku visinu s vremenom postupno zamjenjuju analitičke strategije koje pripremaju smisao za tonalitet. Slijedom toga predlažu hijerarhiju glazbenih značajki koje se javljaju sekvencijalno: tonska visina, melodijska kontura, tonalitet i intervali. Ista sekvenca primijećena je kod odraslih tijekom percepcije nepoznatih melodija (Hargreaves, 1986).

Dječje pjevanje u mlađoj dobi svodi se na pjevanje govorenom kvalitetom glasa. U prosjeku do pete godine života ne treba očekivati intonativno točno pjevanje zbog slabe razvijenosti pjevačkog aparata, što može stvarati velike poteškoće pri pjevanju. Osim toga prisutne su i poteškoće s diskriminacijom tonske visine, odnosno teškoće u razlikovanju odnosa u visini tonova. Percepcija tonaliteta također još nije razvijena pa su četverogodišnjaci u istraživanju Trainor (2010) označili završetke glazbenih primjera izvan tonaliteta jednako prikladnima kao i završetke u okviru tonaliteta. U usporedbi s četverogodišnjacima, petogodišnjaci su sve završetke izvan tonaliteta ocijenili manje prikladnima. S druge strane, glazbeno nadarena djeca ne suočavaju se sa spomenutim poteškoćama te ona već oko druge godine pjevaju intonativno točno.

Oko pete i šeste godine javlja se značajniji napredak diskriminativnih i izvedbenih sposobnosti. Djeca mogu otpjevati pjesmu melodijski točno, iako je ponekad transponiraju u drugi tonalitet. Stalinski, Schellenberg i Trehub (2008) pokazali su da djeca tada mogu odrediti smjer promjene tonske visine (uzlazno i silazno), čak i za pomake manje od polustepena. Međutim, poteškoće se javljaju pri verbalizaciji odgovora jer djeca tek trebaju naučiti povezati glazbeni pojam s njegovim nazivom. Stoga treba imati na umu da ishodi istraživanja ponekad ne ovise isključivo o glazbenim sposobnostima, već na njih mogu utjecati poteškoće s terminologijom koja se prije svega mora usvojiti, a potom i stabilizirati.

Unaprjeđenje percepcije vremenske pojavnosti očituje se u ujednačenom pljeskanju pulsa, a diskriminacijsku komponentu pokazali su Cirelli, Einarson i Trainor (2014) služeći se lutkicama koje su bubnjale u tempu ili izvan tempa, a za koje su djeca procijenila da bolje sviraju kada su sinkronizirane s tempom.

U ovim godinama, prilikom analitičkog slušanja glazbenog djela djeca pažnju usmjeravaju na glazbene značajke koje nemaju veze s visinom tona i trajanjem, poput glasnoće.

3.3.3. Razvoj glazbenih sposobnosti od 6. do 9. godine

Između šeste i devete godine dolazi do naglog razvoja melodijskih i ritamskih aspekata glazbene sposobnosti. Proces percepcije melodije počinje percepcijom cjeline te se konkretizira prema percepciji dijelova da bi se kasnije dijelovi ponovno sjedinili u cjelinu. Ovo razdoblje obuhvaća stvaralaštvo temeljeno na utvrđenim glazbenim konvencijama poput dužina fraza i slično.

Brand (2000) je istraživala poteškoće prilikom učenja nove pjesme u dobi od šest do dvanaest godina. Iako su starija djeca brže naučila pjesmu, sva su djeca, bez obzira na dob i glazbeno obrazovanje, činila očekivanu pogrešku u strukturi pjesme pokušavajući stvoriti simetričnije fraze da bi struktura bila smislenija.

Kao zaključak o tijeku razvoja glazbenih sposobnosti još jednom treba istaknuti da je ono individualan put svakog pojedinca koji ovisi o genetskom naslijeđu, okolini i osobnoj sklonosti. Gotovo sva djeca rađaju se s punim neurološkim kapacitetom za

bavljenje glazbom (Lehmann i sur., 2007), a posebno snažan utjecaj na razvoj glazbenih sposobnosti imaju dječja glazbena iskustva od rođenja do pete (Dobrota, 2012) ili čak sedme godine života (Dalla Bella, 2016). Dodatno glazbeno obrazovanje može ubrzati usvajanje određenih elemenata i glazbenih karakteristika. Osim toga, utjecaj glazbenog obrazovanja može se odraziti i na razvoj neglazbenih sposobnosti.

4. Utjecaj glazbenog obrazovanja na neglazbene sposobnosti

Sustavna istraživanja pokazala su da se mozak razvija na specifičan način kao odgovor na aktivnosti učenja, pa tako i učenje glazbe. Promjene koje se događaju ovise o opsegu i prirodi angažmana te o trajanju i količini vremena uloženog u učenje (Hallam, 2010a, prema Nikolić, 2018). Rezultati istraživanja ukazali su na strukturalne i funkcionalne promjene u mozgu koje se mogu zamijetiti kod profesionalnih glazbenika u odnosu na glazbene amatere i neglazbenike (Dalla Bella, 2016), što potvrđuje uzročno-posljedičnu vezu između učenja glazbe i razvoja mozga. Podatak da glazba simultano aktivira različita područja mozga potaknuo je istraživanje o mogućnosti utjecaja glazbenog obrazovanja na neglazbene kognitivne procese. Pod glazbenim obrazovanjem tada se misli na glazbenu obuku koja implicira „uključenost brojnih kognitivnih, motoričkih, socijalnih, emocionalnih i osobnih potencijala te obvezan kontinuitet takvih aktivnosti“ (Nikolić, 2018, 141).

Popularno je stajalište da se učenjem instrumenta u djetinjstvu potiče kognitivni razvoj čije se dobrobiti prenose na različite neglazbene kognitivne sposobnosti. Istraživanje transfera najčešće se usmjerava na *bliži transfer* koji podrazumijeva primjenu istoga znanja ili vještine u vrlo sličnim uvjetima. Schellenberg i Husain (2003) u tom su kontekstu pokazali da glazbeno obrazovanje unaprjeđuje sposobnost dekodiranja prozodije u govoru. Ponešto kontroverznije teorije govore o uspješnom *daljnjem transferu* sposobnosti, zagovarajući pritom pozitivan utjecaj glazbenog obrazovanja na verbalne, spacijalne i matematičke sposobnosti, inteligenciju i izvršne funkcije (Forgeard i sur., 2008; Ho i sur., 2003; Schellenberg, 2004). Postoje brojni argumenti koji podržavaju, ali i oni koji osporavaju mogućnost daljnjeg transfera pa to područje zahtijeva daljnja istraživanja.

Nastavak rada donosi rezultate istraživanja o utjecaju glazbenog obrazovanja na procesiranje jezika, na razvoj vještine čitanja, unaprjeđivanje pamćenja, na razvoj spacijalnih sposobnosti te na izvršne funkcije i inteligenciju.

4.1. Utjecaj glazbenog obrazovanja na procesiranje jezika

Tijekom slušanja glazbe i/ili govora odvija se iznimno brza i nesvjesna kognitivna obrada velikih količina informacija (Blakemore i Frith, 2000). Ta sposobnost predstavlja implicitno znanje koje se razvilo kumulacijom iskustva i postalo je automatsko. Danas postoji mnogo dokaza da glazbeno obrazovanje jača sposobnost kodiranja zvukova, čime se unaprjeđuju različite slušne vještine, a time i obrada jezičnih tonskih obrazaca (Magne i sur., 2006; Schon i sur., 2004, prema Hallam, 2015). Istraživanja koja su uspoređivala razinu razvijenosti pojedinih sposobnosti kod glazbenika i neglazbenika pokazala su da glazbenici imaju pojačanu sposobnost obrade visine i informacija o zvuku kroz vrijeme (Kishon-Rabin i sur., 2001; Micheyl i sur., 2006, prema Hallam, 2015). Sofisticiranija akustična percepcija glazbenicima pruža prednost u percepciji fonoloških detalja, percepciji govora u buci, usporedbi rečenica stranog tonalnog jezika, učenju stranog jezika (Bradley, 2013), opsegu rječnika (Forgeard i sur., 2008), pamćenju stihova (Kilgour i sur., 2000) i dijelova govora (Cohen i sur., 2011), a prema Thompsonu i suradnicima (2012) glazbenici pokazuju bolje razumijevanje složenijih tekstova.

U istraživanju Patston i Tippett (2011) ispitano je razumijevanje jezika kod glazbenika i neglazbenika tako da su ispitanici zadatke rješavali uz prisutnost pozadinske glazbe i u tišini. Dok je kod neglazbenika izvedba na zadatku bila podjednaka u oba uvjeta, glazbenici su postigli lošije rezultate uz prisutnost pozadinske glazbe u usporedbi sa situacijom rješavanja zadatka u tišini. Ta je razlika bila osobito izražena ako je glazbeni primjer u pozadini sadržavao nekonvencionalni glazbeni tijek, odnosno „glazbene gramatičke pogreške“. Implikacija ovog istraživanja je da se način obrade jezika i zvuka kod glazbenika zapravo ne razlikuje – obrada jezika aktivira podjednake dijelove mozga kao i obrada zvuka.

Mnogi znanstvenici pokazali su da aktivno bavljenje glazbom u djetinjstvu stvara strukturalne promjene u mozgu povezane s obradom zvuka (pr. Elbert i sur., 1995; Hutchinson i sur., 2003; Pantev i sur., 2001, prema Hallam, 2015), što potiče razvoj fonološke svjesnosti (Anvari i sur., 2002; Peynircioğlu i sur., 2002, prema Hallam, 2015) koja je jedan od preuvjeta za razvoj vještine čitanja.

Moreno i suradnici (2009) za svoje su longitudinalno istraživanje nasumce podijelili osmogodišnjake u glazbenu ili likovnu grupu. Na početku istraživanja proveli su test obrade visine tona u glazbi i govoru koji su ponovili nakon šest mjeseci aktivnog djelovanja grupa. Za razliku od likovne, glazbena grupa je pokazala napredak u testiranim aspektima, čime je dokazano da čak i relativno kratko razdoblje glazbene obuke utječe na plastičnost mozga te jača osjetljivost na jezičnu tonsku obradu. Putkinen i suradnici (2013) pokazali su da glazbene aktivnosti s roditeljima, kao vid informalnog glazbenog obrazovanja, potiču razvoj slušnih sposobnosti kod djece u dobi od dvije i tri godine. Ranim uključivanjem djeteta u glazbene aktivnosti i sudjelovanjem djeteta u istima kroz duže vremensko razdoblje povećava se utjecaj na razvoj osjetnog sustava zaduženog za slušnu obradu koji olakšava kodiranje i prepoznavanje govornih zvukova i obrazaca (Hallam, 2015).

4.2. Utjecaj glazbenog obrazovanja na razvoj vještine čitanja

Znanstvenici poput Butzalffa (2000) u svojem su istraživačkom radu potvrdili pozitivan utjecaj glazbenog obrazovanja na razvoj vještine čitanja. Kod djece u dobi od četiri do šest godina pokazana je povezanost u vidu proširenja rječnika i boljeg povezivanja simbola s riječima, odnosno potvrđen je napredak vještina potrebnih za razvoj čitanja (Moreno i sur., 2011).

Pojedini znanstvenici smatraju da je ritamski aspekt glazbe značajniji za razvoj čitanja od melodijskog aspekta. Kako bi ispitali ovu pretpostavku, Lipscomb i suradnici (2008) proveli su aktivnost za djecu trećeg razreda osnovne škole na kojoj su se čitale liste riječi različitom brzinom. Nakon 12 tjedana sudionici su pokazali izniman napredak u čitanju i fluentnosti. Rezultate spomenutog istraživanja potvrđuju i Moritz sa suradnicima (2013) koji obrazlažu da je percepcija ritma povezana uz fonološku svjesnost koja utječe na vještinu čitanja. S druge strane, rezultati istraživanja Degé i suradnika (2011) pokazuju da upravo melodijski aspekt glazbe iznimno utječe na razvoj fonološke svjesnosti. Od dvije eksperimentalne skupine predškolaraca (glazbena melodijska te glazbena ritamska) i jedne kontrolne skupine (sportska grupa) jedino je

skupina usmjerena na melodijske glazbene aktivnosti postigla bolje rezultate u zadacima rime, miješanja riječi i segmentacije.

U ovom radu nisu spomenuta istraživanja koja negiraju povezanost glazbenog obrazovanja i vještine čitanja, iako postotak takvih istraživanja nije zanemariv. Uzimajući to u obzir, Hallam (2015) zaključuje da povezanost između glazbenog obrazovanja i vještine čitanja postoji, ali je naše razumijevanje tih procesa trenutačno ograničeno. Stoga povezanost glazbenog obrazovanja s vještinom čitanja predstavlja područje koje zahtijeva daljnja istraživanja.

4.3. Utjecaj glazbenog obrazovanja na pamćenje i specijalne sposobnosti

Dosadašnja istraživanja ukazuju na pozitivan utjecaj glazbenog obrazovanja na različite vrste pamćenja poput verbalnog (Ho i sur., 2003) i vizualnog (Hallam, 2015). Ho i suradnici (2003) proveli su istraživanje na uzorku od 90 dječaka u dobi od šest do petnaest godina koji su pohađali dodatno glazbeno obrazovanje te su potvrdili pojačanu sposobnost pamćenja verbalnih sadržaja u usporedbi s dječacima koji nisu pohađali dodatno glazbeno obrazovanje. Na temelju istraživanja predložili su hipotezu da glazbeno obrazovanje ima dugotrajan pozitivan učinak na verbalno pamćenje. Rezultati istraživanja pokazuju da djeca kroz glazbeno obrazovanje razvijaju efikasne strategije za pamćenje verbalnih sadržaja. U istraživanju Chan i suradnika (1998) s odraslim ispitanicima primjećuje se podjednak obrazac - glazbenici su zapamtili 17 % više verbalnih informacija od sudionika bez glazbenog obrazovanja. Patel i Daniele (2003) objašnjavaju da proces izvođenja glazbe podrazumijeva kontinuirano praćenje dijelova informacije (pojedinačnih nota) te povezivanje istih u smislene glazbene fraze, što se može poistovjetiti sa slogovnom strukturom i verbalizacijom.

Mnogi znanstvenici potvrđuju pozitivan utjecaj glazbenog obrazovanja na vizualno pamćenje (npr. Brochard i sur., 2004; George i Coch, 2011, prema Hallam, 2015). U istraživanju George i Coch (2011) osobe s dugotrajnim glazbenim obrazovanjem pokazale su, između ostalog, bolje vizualno pamćenje i s aspekta koji je testirao njihovo ponašanje i s aspekta oslikavanja mozga. Ipak, u drugim se istraživanjima ne nailazi na povezanost glazbenog obrazovanja i vizualnog pamćenja

(npr. Hanna-Pladdy i Gajewski, 2012; Roden i sur., 2012, prema Hallam, 2015). Nekonzistentni rezultati ukazuju na to da ovo područje valja još istražiti.

Spacijalne (prostorne) sposobnosti također predstavljaju jedno od područja istraživanja. Istraživanja provedena na uzorku profesionalnih glazbenika ukazala su na veće sposobnosti mentalne rotacije (Sluming i sur., 2007), vizualnog pretraživanja (Patston i Tippett, 2011), selektivne i podijeljene vizualne pažnje (Rodrigues i sur., 2013, prema Hallam, 2015), pamćenja crteža linija različitih orijentacija (Jakobson i sur., 2008, prema Hallam, 2015) te reorganizacije obojenih geometrijskih tijela da bi odgovarala slici prikazanoj u zadatku (Stoesz i sur., 2007). Pojedini znanstvenici poput Rauschera i Hinton (2011) svjedočili su boljim rezultatima testova spacijalnih sposobnosti kod školske i predškolske djece uključene u neki oblik glazbenog obrazovanja. Povezanost glazbenog obrazovanja i spacijalnih sposobnosti i dalje se istražuje jer ne postoji dovoljan broj primjera koji dokazuju njihovu povezanost, a da pritom mogu isključiti mogućnost iznadprosječnih spacijalnih sposobnosti ispitanika i prije glazbenog obrazovanja.

4.4. Utjecaj glazbenog obrazovanja na izvršne funkcije i inteligenciju

Izvršne funkcije odnose se na skup od tri kognitivna procesa - radno pamćenje, inhibitorna kontrola i kognitivna fleksibilnost - koji omogućuju planiranje, fokusiranje na bitno, kontrolu misli, emocija i radnji, suzdržavanje od nepotrebnih automatskih reakcija, sposobnost prilagođavanja novim situacijama te rad na više zadataka. Izvršne funkcije time omogućuju uspješno izvršavanje svakodnevnih zadataka. Formalno glazbeno obrazovanje zahtijeva, između ostalog, kontrolu misli i radnji, usredotočenost te zadržavanje i kodiranje glazbenih fraza u radnom pamćenju da se omogući pohrana istih u dugoročno pamćenje. Iz ovoga se vidi da su izvršne funkcije vrlo važne kod učenja glazbe te utječu na razinu uspješnosti. S druge strane, razvoj glazbenih sposobnosti pozitivno utječe na razvoj pojedinih aspekata izvršnih funkcija, stoga možemo zaključiti da spomenute varijable koreliraju pozitivno, iako nepotpuno.

Degé i suradnici (2011) ispitali su izvršne funkcije kod djece od devet do dvanaest godina kroz zadatke selektivne pažnje, planiranja, inhibicije, fluentnosti i prebacivanja pažnje (engl. *set shifting*). Istraživanje je potvrdilo povezanost između glazbenog obrazovanja i svih mjerenih aspekata izvršnih funkcija. Zuk i suradnici (2014) usporedili su odrasle ispitanike s glazbenim i bez glazbenog obrazovanja te djecu školske dobi s glazbenim i bez glazbenog obrazovanja. Rezultati istraživanja ukazali su na razlike u pojedinim izvršnim funkcijama. Odrasli glazbeno obrazovani ispitanici pokazali su bolju kognitivnu fleksibilnost i radno pamćenje, dok su djeca uključena u neku vrstu glazbenog obrazovanja, u usporedbi s drugom djecom, brže obrađivala informacije i zadatke, pokazala su veću kognitivnu fleksibilnost i verbalnu fluentnost.

Kao što je prikazano, pojedina istraživanja potvrdila su povezanost glazbenog obrazovanja i izvršnih funkcija, stoga se novija istraživanja usmjeravaju na bolje razumijevanje istih, uz nastojanje da se ispita može li se pozitivan utjecaj glazbenog obrazovanja na izvršne funkcije odraziti na inteligenciju.

U današnje vrijeme djeca aktivna u glazbenom obrazovanju uglavnom imaju ponešto viši IQ od svojih vršnjaka (Hille i sur., 2011; Schellenberg i Mankarious, 2012, prema Hallam, 2015). Pritom rezultati mnogih istraživanja navode na pretpostavku da su djeca s višom inteligencijom sklonija glazbenom obrazovanju (Fitzpatrick, 2006; Hille i sur., 2011; Schellenberg i Mankarious, 2012). Unatoč tome, neka istraživanja pokazala su pozitivnu korelaciju između trajanja glazbenog obrazovanja i inteligencije (Degé i sur., 2011a; Corrigan i Schellenberg, 2015). Nadalje, Schellenberg (2006) je svojim istraživanjem na studentima zaključio da je utjecaj glazbenog obrazovanja na inteligenciju vidljiv i u tinejdžerskoj te mlađoj odrasloj dobi unatoč godinama neaktivnog bavljenja glazbom.

4.5. Zaključno o utjecaju glazbenog obrazovanja na neglazbene kognitivne sposobnosti

Glazbeno obrazovanje uključuje dugo razdoblje usmjerene pažnje, svakodnevno vježbanje, čitanje glazbene notacije, pamćenje dugih glazbenih cjelina, učenje o različitim glazbenim strukturama, progresivno ovladavanje tehničkim vještinama i konvencionalno vođenu ekspresiju emocija u izvođenju, što može pozitivno utjecati na kognitivno funkcioniranje pojedinca (Nikolić, 2018). Shodno tomu, Blasi i Foley (2006) ističu da rezultati dosadašnjih istraživanja, premda vrlo važni, još uvijek nisu dovoljno jednoznačni te zahtijevaju daljnja istraživanja. Nikolić (2018) kaže da bi buduće istraživanje trebalo odrediti konkretne glazbene aktivnosti koje dovode do specifičnih dobrobiti za dječji razvoj s obzirom na moguće vrlo različite oblike glazbenoga angažmana.

5. Razvoj glazbenih sposobnosti u sklopu odgojno-obrazovnih institucija za ranu i predškolsku te osnovnoškolsku dob

Glazbeni odgoj, a time i razvoj glazbenih sposobnosti, sastavni je dio primarnog i općeg odgoja i obrazovanja. Nakon pregleda glazbenih sposobnosti i dobrobiti njihovog razvoja s gledišta psihologije glazbe, u ovom dijelu govorit će se o pedagoško-didaktičko-metodičkom radu te okolnostima u kojima se nastoji njegovati i razvijati glazbene sposobnosti u odgojno-obrazovnim institucijama za ranu i predškolsku te osnovnoškolsku dob.

5.1. Glazbene aktivnosti u vrtiću

Temeljna uloga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je „stvaranje uvjeta za potpun i skladan razvoj djetetove osobnosti, doprinos kvaliteti njegova odrastanja i, posredno, kvaliteti njegova obiteljskoga života“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 52). Vidulin (2016b) ističe da je učenje u vrtiću jedinstveno u spoznajno-emocionalno-socijalnom pristupu koji, prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), treba za cilj imati cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija. Ističe se važnost osobne, emocionalne, tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti djeteta. Spomenuto se postiže pristupom koji se temelji na shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića te prihvaćanjem i poticanjem integrirane prirode djetetova učenja. Slijedom toga, okružje djeteta treba biti ispunjeno raznovrsnim poticajima koji će mu omogućiti slobodan izbor aktivnosti i slobodno učenje u mjeri u kojoj ono želi i u odnosu na njegove realne sposobnosti (Vidulin, 2016a).

Tijekom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja izgrađuju se temeljna znanja, vještine i sposobnosti te vrijednosti i stavovi. Važan aspekt tog procesa čini umjetnički odgoj koji obuhvaća doživljaj, opažanje, izražavanje, razumijevanje, procjenjivanje umjetničkih djela i stvaranje, čime se potiče usvajanje i praktična upotreba pojmova i predodžbi, izgrađuju se znanja koja omogućuju komunikaciju s drugima te se unaprjeđuju kulturni obrasci. „Bavljenje glazbom sinkretičkim, a time i stvaralačkim

postupcima vodi prema opažajnom i doživljajnom izražavanju, pridonosi glazbenom i općem razvoju djece, utječući na njihovu spoznajnu razinu, na govorne sposobnosti te emocionalnu i socijalnu interakciju s vršnjacima i odraslima“ (Vidulin, 2016a, 224).

Najčešće vrste aktivnosti kojima se provodi glazbeni odgoj u vrtićima su: igre s pjevanjem, obrada ili ponavljanje pjesme, obrada ili ponavljanje brojalice, aktivno slušanje glazbe, poticanje dječjeg stvaralaštva i sviranje na udaraljkama. Pritom Gospodnetić (2015) ističe da se od spomenutog najviše provode igre s pjevanjem te izvođenje pjesama i brojalica, dok se aktivnom slušanju glazbe, poticanju stvaralaštva i sviranju na udaraljkama pridaje manja pozornost. Zastupljenost određenih aktivnosti ovisit će o uzrastu djece pa će tako djeca u jasličkoj dobi glazbene podražaje primati prije svega u obliku slušanja i otkrivanja zvučne okoline, dok će uzrast od treće godine nadalje moći uspješno sudjelovati u različitim glazbenim odgojno-obrazovnim područjima (Vidulin, 2016a). Treba imati na umu da su cilj i zadaci glazbene kulture *doživljaj* glazbe i razvoj senzibiliteta za glazbu. Stoga se npr. cilj obrade i ponavljanja pjesme neće očitovati u učenju i usvajanju nove pjesme, nego u produženju njenog pjevanja da bi djeca bila što duže okružena glazbom i pritom uživala. Paralelno s tim ostvarivat će se glazbeni zadaci poput razvoja glazbenog sluha, osjetljivosti na metar, ritam, melodiju i ostalo (Gospodnetić, 2015).

Glazbene aktivnosti trebaju se provoditi svaki dan jer one razvijaju želju za sudjelovanjem u istima, a pritom počinje konkretniji razvoj glazbenih sposobnosti. Svake se iduće godine proširuju i obogaćuju zvučni dojmovi te se proširuju dječja iskustva tako da se njeguje i kultivira glas, doživljava se i izražava glazba, prepoznaju se osnovne glazbene sastavnice, a sve kroz pomno vođeni pristup koji djeci omogućuje neopterećeno sudjelovanje i uživanje u glazbi. Uspješnost glazbenih aktivnosti u vrtiću ovisit će o glazbenoj osviještenosti i kompetencijama odgajatelja te u njihovom metodičkom pristupu. Stoga Vidulin (2016, 222) kaže da „umjetničkom području u predškolskim ustanovama valja pristupiti stručno i pedagoški, poznavajući sve aspekte i faze dječjeg psihofizičkoga razvoja i mogućnosti glazbeno-pedagoškog rada u predškolskim ustanovama.“

5.2. Glazbena nastava u općeobrazovnoj školi

Prema Kurikulumu nastavnih predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije (2019), u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske učenje glazbe je prepoznato i priznato kao neizostavan čimbenik u oblikovanju specifično-glazbenih, ali i općih (generičkih) kompetencija učenika. Ono se provodi kroz nastavu Glazbene kulture koja je u svojoj strukturi otvorena, integrativna i interdisciplinarna. Otvorenost strukture očituje se u slobodnom odabiru skladbi za slušanje i pjesama za obradu, gdje jedini zadani parametar označuje okviran broj obrađenih skladbi i pjesama s obzirom na razred. Učiteljev izbor nije odraz isključivo osobnih stavova i preferencija. Nastavnik treba uzeti najprimjereniji pristup s obzirom na lokalitet škole, razrednu situaciju i sklonost učenika jer glazbena je nastava usmjerena učeniku. Učenje i poučavanje Glazbene kulture ostvaruje se putem tri domene koje su međusobno povezane i nadopunjuju se: slušanje i upoznavanje glazbe (domena A), izražavanje glazbom i uz glazbu (domena B), glazba u kontekstu (domena C). Kroz prva tri odgojno-obrazovna ciklusa (1. i 2. razred, 3. - 5. razred, 6. - 8. razred) veća je zastupljenost slušanja i upoznavanja glazbe te izražavanja glazbom i uz glazbu (pjevanje, sviranje, pokret uz glazbu i stvaralaštvo) koje su izjednačene, dok domena C povezuje aktivnosti ostalih domena u pristupačan glazbeni kontekst (npr. upoznavanje tradicijske glazbe vlastite sredine). Odnos zastupljenosti domena u odgojno-obrazovnoj vertikali predložen Kurikulumom nastavnih predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije (2019) moguće je prilagoditi ovisno o specifičnosti školskog kurikuluma i interesu učenika.

Počevši s prvim ciklusom, učenike se uvodi u svijet glazbe te se pomoću dječjih pjesmica i brojalica, zatim umjetničke, tradicijske, popularne, jazz i filmske glazbe potiče zbližavanje s glazbenom umjetnošću. Slušanjem učenici prepoznaju, razlikuju i uspoređuju, a izražavanjem (domena B) i uvažavaju karakter i ugođaj, visinu tona, melodiju, dinamiku, metar i ritam, tempo, boju i izvođače. Tijekom drugog ciklusa, od 3. do 5. razreda, učenici upoznaju instrumente i pjevačke glasove, zatim osnovne glazbene oblike, a radi se na osposobljavanju za slušno prepoznavanje i analizu različitih glazbenih obilježja. U sklopu domene B izvode se glazbene aktivnosti koje

omogućuju potpuni doživljaj glazbe te potiču daljnji razvoj glazbenih sposobnosti i kreativnosti. U ponešto manje zastupljenoj domeni C učenici upoznaju hrvatsku tradicijsku glazbu u vlastitoj sredini. I u trećem odgojno-obrazovnom ciklusu, od 6. do 8. razreda, domene A i B su izjednačene, dok je domena C, Glazba u kontekstu, manje prisutna. Učenici tijekom ovog ciklusa usvajaju obilježja vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne glazbe, glazbenih i glazbeno-scenskih vrsta te glazbeno-stilskih razdoblja. Osim toga, dotiču se pojedinih pravaca glazbe 20. i 21. stoljeća te popularnih žanrova. Izvođačke glazbene aktivnosti (domena B) omogućuju daljnje stjecanje glazbenih znanja i aktivnosti, a u sklopu domene C učenici proširuju znanja o tradicijskoj glazbi svih regija Hrvatske, kao i o tradicijskoj glazbi Europe te geografski udaljenijih kultura (Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije, 2019).

Umjetničkim odgojem u školi teži se razvoju doživljavanja, analiziranja, razumijevanja, ali i kritičkog vrednovanja djela iz nacionalne, europske i svjetske kulture da bi djeca naučila poštovati kulturna dobra, da bi očuvala kulturnu baštinu, a na kraju naučila i izražavati svoje znanje, iskustva i dojmove o glazbi (Vidulin i sur., 2020). Složenost ovih zadataka postaje jasna razmotre li se trenutačne okolnosti glazbene nastave u općeobrazovnim školama gdje je za Glazbenu kulturu određen svega jedan sat u tjednu, a prisustvo stručnog glazbenog pedagoga počinje tek od četvrtog, ponegdje tek od petog razreda. Stav današnjeg društva i medijske propagande suvremenih svjetskih glazbenih ostvarenja stvaraju dodatan jaz između učenika i svijeta umjetničke glazbe. S druge strane, rezultati istraživanja Vidulin (2013) pokazali su da djeca i mladi uviđaju povezanost umjetničke glazbe i kulture. Autorica istraživanja ipak zaključuje da je put prema prihvaćanju umjetničke glazbe dug i neizvjestan.

Važan dio procesa učenja i poučavanja glazbe čine izvannastavne aktivnosti. Način ostvarenja izvannastavnih glazbenih aktivnosti ovisi o kompetencijama učitelja, preferencijama učenika, o uvjetima rada, tj. opremljenosti škole, te o školskom kurikulumu. Učitelj stoga treba dobro procijeniti uvjete za realizaciju određene aktivnosti te sposobnosti i interes učenika da sudjeluju u aktivnosti. Najčešći vid izvannastavne glazbene aktivnosti je zbor, a aktivnost pjevanja moguće je organizirati i u manjim vokalnim ansamblima. Izvannastavne aktivnosti mogu se ostvariti kroz aktivnost

sviranja različitih instrumenata u različitim sastavima, ovisno o mogućnosti učenika, zatim kroz ples, stvaralački izraz (npr. skladanje), glazbeno opismenjivanje, informacijsko-komunikacijsku tehnologiju itd. Brojne su mogućnosti izvršenja glazbenih aktivnosti, osobito kada se javi korelacija s drugim predmetima poput Tjelesne i zdravstvene kulture, Hrvatskog jezika, Likovne kulture ili nekog drugog predmeta (korelacija je ostvariva s gotovo svim područjima). U takvim situacijama završni produkt sadrži plesni izričaj, pjesme za koje su tekst i glazbu osmislili učenici, scenografiju za školske priredbe i predstave i slično. Učitelji hrvatskih općeobrazovnih škola ostvaruju dobru praksu njegujući folklor i lokalni izričaj. Potiču učenike na glazbeno stvaralaštvo i na kreativno promišljanje u glazbi, uvježbavaju školske glazbene sastave, priređuju predstave različite zahtjevnosti, od čega bi školski mjuzikl bio najopsežniji i najzahtjevniji izvannastavni projekt. Način rada u izvannastavnim aktivnostima odmiče se od klasičnog oblika nastave i temelji se na načelima slobode u sukonstruktiji s učenicima gdje voditelj postaje suradnik, medijator, partner u učenju i motivator (Pejić Papak i Vidulin, 2016b).

Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj (2015) te Kurikulumom nastavnih predmeta Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije (2019) zastupa se multisenzorni i interaktivni pristup upoznavanju glazbe koji omogućuje intenzivniju spoznaju o glazbi kroz vlastito iskustvo. Slušanjem, pokretima, govorom i vokalizacijama te dodirima i različitim glazbenim aktivnostima aktiviraju se različita područja mozga, osvještavaju se pojedini elementi te se stvaraju potpunije asocijacije na glazbu, odnosno mentalne reprezentacije glazbe. Mentalne reprezentacije potiču daljnje učenje, olakšavaju pamćenje i omogućuju uspoređivanje glazbenih djela i vrsta glazbe.

U nastavku rada bit će riječi o glazbenim aktivnostima koje obogaćuju doživljaj glazbe u predškolskoj i osnovnoškolskoj dobi te predstavljaju put ka spoznaji, razumijevanju i prihvaćanju glazbe. Bit će riječi i o mogućem sudjelovanju djece u određenoj aktivnosti, o primjerima dobre prakse te će se spomenuti i upute za bolju i cjelovitiju primjenu u praksi.

5.3. Slušanje glazbe

U današnje vrijeme slušanje je najčešći oblik glazbene aktivnosti kojoj se posvećuju djeca, mladi, ali i odrasli. Događa se gotovo svaki dan kao posljedica vlastite ili tuđe volje (npr. u kafiću, trgovini i sl.). Vrijednost slušanja glazbe očituje se u mogućnosti održavanja i regulacije raspoloženja, osobito kada ona predstavlja izbor pojedinca i prilagođena je njegovom emocionalnom stanju. Ljepota glazbe je u uhu slušatelja jer njena percepcija ovisi o emocionalnom, kognitivnom i psihofizičkom stanju pojedinca te dosadašnjem glazbenom iskustvu, preferencijama i muzikalnosti (Vidulin i Radica, 2017). Svaka osoba je prije svega slušatelj, a rezultati brojnih istraživanja impliciraju da dovoljna količina izlaganja određenoj vrsti glazbe čini slušateljaiskusnim u slušanju odabranog glazbenog stila i žanra. Bigand i Poulin-Charronnat (2006) ističu da, neovisno o formalnom glazbenom obrazovanju (ili izostanku istog), slušatelji tijekom slušanja glazbe koriste jednaka načela i na vrlo sličan način strukturiraju ono što čuju. Uživlje u glazbi nije rezervirano isključivo za poznavatelje glazbe i za glazbeno obrazovane pojedince, ali razumijevanje njenih svojstava i elemenata što dolazi s obrazovanjem daje joj potpuniji smisao.

Slušanje glazbe može se odvijati *aktivno* ili *pasivno*, ovisno usmjerava li se pažnja na nju ili je njena prisutnost tek pozadinska prilikom obavljanja neke druge aktivnosti. Pri aktivnom slušanju aktiviraju se viši kognitivni procesi pa tako glazbu koju slušamo možemo analizirati i estetski procjenjivati (Vidulin i sur., 2020). Aktivno slušanje unaprjeđuje implicitno znanje o glazbi, stvara predodžbe te postavlja očekivanja o tijeku glazbe. Prema Reppu (1998), ta su očekivanja izrazito snažna i svaki ih pojedinac nužno stvori.

Slušanje glazbe koje uključuje analizu, usmjeravanje na određene elemente i uspoređivanje u službi razumijevanja naziva se spoznajno ili analitičko slušanje. Ono se smatra vještinom, u što se vrlo lako možemo uvjeriti razmotrimo li jedno polifono djelo koje, ako slušatelj ne razumije odrednice polifonije, postaje nerazumljivo i zbunjujuće, a time i neprivlačno za slušanje. Time postaje jasno da je za razumijevanje glazbenog djela potrebno spoznati *kako* slušati glazbu.

Zadaća slušanja glazbe s djecom krije se upravo u razvoju vještine slušanja glazbenog djela da bi djeca mogla uočiti glazbenu strukturu, analizirati sadržaj u potrazi za dubljim smislom, razmotriti interpretativne pristupe, a sve s ciljem prihvaćanja raznolike glazbe, razvoja sposobnosti samostalnog vrednovanja glazbe te, konačno, aktivnog sudjelovanja u njoj. Gotovo sva djeca redovito slušaju glazbu, čak i ako ne pokazuju osobit interes za aktivno bavljenje njome. Međutim, glazba koju djeca biraju jednostavnije je strukture i tematike, predvidljivih harmonskih progresija te predvođena tekstom koji usmjerava percepciju slušatelja. Tzv. *umjetnička glazba* ne dopire do djece na isti način kao popularna, a i njen prijenos ne funkcionira jednako jer je za razumijevanje iste potrebna veća koncentracija i usmjerenost na slušano, te sposobnost da pojedinac samostalno stvori predodžbu o slušanom, bez direktnog prijenosa poruke ili priče. Pritom treba reći da usmjerenost na aktivno slušanje umjetničke glazbe nema cilj osporiti vrijednost popularne glazbe, već osposobiti djecu za razumijevanje i vrednovanje cjelokupne glazbene umjetnosti i aktivan odgovor na nju svojim sudjelovanjem (Vidulin i sur., 2020).

Otvorenost za glazbu mijenja se kroz životna razdoblja (Hargreaves, 1982; LeBlanc, 1991). Tako je djetinjstvo obilježeno otvorenošću prema glazbi različitih stilova i žanrova, prema nepoznatoj i složenoj glazbi, dok se u adolescenciji otvorenost bitno sužava - utjecaj vršnjaka preuzima značajnu ulogu u oblikovanju preferencija. Ponešto veća otvorenost prema raznovrsnoj glazbi ponovno se javlja u mlađoj odrasloj dobi i njeguje se u odrasloj dobi. Tijekom istraživanja Boal-Palheiros, Ilari i Monteiro (2006), djeca u dobi od devet do jedanaest godina pokazala su veće zanimanje i bolje su prihvatila nepoznatu i vrlo kompleksnu glazbu u usporedbi s djecom u dobi od dvanaest do četrnaest godina, čime su autori istraživanja potvrdili veću otvorenost za glazbu kod djece mlađe dobi. Iz tih razloga, upoznavanje djece s kompleksnom glazbom (pod čime se podrazumijeva umjetnička, ali i tradicijska glazba drugih naroda) ne smije čekati stariju dob, već treba biti prisutna od mlađe dobi kada glazbene preferencije još nisu potpuno oblikovane i dok djeca ne pružaju otpor prema glazbenim novitetima. Razumljivo je da slušanje kompleksne glazbe u ranoj dobi neće biti analitički usmjereno, već će biti prilagođeno dobi s ciljem da se djeca uz nju mogu opustiti i uživati i da glazba na kraju bude prihvaćena.

5.3.1. Primjena aktivnosti slušanja glazbe u vrtiću

Treba napomenuti da slušanje glazbe kao izolirana aktivnost nije prirodna sve do odrasle dobi (ponekad ni tada). Zato, uz slušanje, djecu treba angažirati na različite načine (npr. pokretom, verbalnim izražavanjem, crtanjem i sl.) da bi stvorili što više iskustvenih asocijacija, osjetili tijek glazbe i „sebe u glazbi“. Pritom Pesek (1997, prema Blašković i Kuliš, 2017) napominje da se cilj aktivnosti slušanja očituje u usmjeravanju djece glazbi i njenoj estetskoj i emocionalnoj dimenziji, zbog čega se treba suzdržati od pretjeranih uputa i isticanja formalnog glazbenog znanja.

Aktivno slušanje glazbe u vrtiću bitno je glazbeno područje kojem je cilj stjecanje znanja o razlikovanju zvukova i glasova, njegovanje dječjeg glazbenog iskustva te razvoj smisla za lijepo (Blašković i Kuliš, 2017). Pošto djeca doživljavaju glazbu većim brojem osjetila, svoje dojmove mogu prenijeti verbalno ili umjetničkim izrazom, potpuno slobodno i bez nametnutih vidova. Prenošnje doživljenog u drugi medij pomaže djetetu osvijestiti vlastite misli, istodobno gradeći osobnu autonomiju. Važno je da svačiji izraz bude prihvaćen i uvažen. Opisanim putem djeca usvajaju glazbene vrijednosti i vježbaju usmjeravanje pažnje tijekom slušanja. Za potrebe istraživanja, Blašković i Kuliš (2017) provele su tri načina aktivnog slušanja glazbe u vrtiću. Jedna je grupa imala zadatak verbalno opisati slušano, druga kretati se uz glazbu, a treća nacrtati vlastiti dojam slušanog. Autorice istraživanja kažu da su svoje dojmove djeca najbolje iskazala pokretom, zatim verbalno i na kraju likovno. Bez obzira na zadatke, sva su djeca pokazala velik interes za aktivno slušanje glazbe i kreativnost u vlastitom izrazu.

Pasivno slušanje glazbe u vrtićkoj dobi također je vrlo važno. Ono može biti dio igara (glazbene igre ili igre uz prisutnost glazbe), rada na drugim područjima ili svakodnevnih rituala (npr. dolasci ili odlasci iz vrtića). Ako aktivnosti uz glazbu kod djece pobuđuju pozitivne emocije, ona će sama tražiti glazbeno okruženje te će poticati slušanje glazbe, a bit će i motivirana za njeno aktivno slušanje (Gospodnetić, 2015).

Izbor glazbenih primjera za slušanje mora biti primjeren uzrastu i odabranoj vrsti slušanja. Kod aktivnog slušanja poželjno je da glazba ima istaknute pojedine glazbene elemente (npr. specifičan ritam ili melodiju, instrument, određeni ugođaj) koju će djeca lako percipirati i koji će zadržati dječju pažnju tijekom slušanja. Kod pasivnog slušanja

glazbe izbor je neograničen, uz izričitu napomenu da djeca trebaju biti izložena kvalitetnoj glazbi. Predškolski glazbeni repertoar također čini zavičajna glazba koja je jedan od elemenata razvoja identiteta djeteta, osobito nužan u velikim urbanim multikulturalnim sredinama (Dundović i Sam Palmić, 2012).

5.3.2. Primjena aktivnosti slušanja glazbe u školi

Dolaskom u školu naglašava se spoznajno tumačenje glazbe. Spoznajno (analitičko) slušanje glazbe je aktivan pristup slušanju u kojem se pozornost usmjerava na detalje, glazbenu strukturu, važne značajke i odrednice. Vidulin i Radica (2017, 59) ističu da „učenike treba uputiti na organizaciju u glazbi i ukazivati na njezina važna obilježja kako bi na osnovi doživljaja i zapažanja stekli činjenična znanja, ali i oblikovali dojam o glazbi te na nju reagirali prihvaćanjem.“ Sukladno tome, zadatak učitelja je približiti glazbu djeci i to na način koji će djeci biti zanimljiv, te ih potaknuti da i sami slušaju, dožive, istražuju i prihvate glazbu (Vidulin i sur., 2020).

Usredotočenost djece pri slušanju postiže se postavljanjem prikladnih zadataka koji omogućuju da slušanje bude aktivno i usmjereno na glazbeni sadržaj. Pažnja se usmjerava na posebne karakteristike djela o kojima se raspravlja nakon slušanja. Rasprava o odgovorima nakon slušanja ne smije izostati jer ona sadrži eksplicitnu uputu o netom doživljenom djelu, potiče učenike na raspravu o dojmu te daje uvid učiteljima o trenutnom kapacitetu učenika za slušanje. Vidulin i suradnice (2020) navode da zadaci trebaju biti promišljeni i usmjereni na važne i/ili specifične karakteristike slušanog djela jer je svako djelo obilježeno jedinstvenim glazbenim idiomom po čemu će ga učenici prepoznati i razlikovati od drugih. Različiti doživljaji glazbenih djela razvijaju senzorna iskustva, čime počinje usvajanje estetskih vrijednosti umjetnosti putem analize, razumijevanja, vrednovanja i kritičkog promišljanja. Slušanje glazbenog primjera može biti ilustracijsko ako je namjera jednokratno poslušati više različitih primjera te odrediti lako uočljive značajke i na temelju učenog usporediti djelo. Može biti i analitičko i doživljajno ako se isti glazbeni primjer sluša višekratno s novim zadacima u svrhu potpunijeg doživljaja. Višekratnim slušanjem djela povećava se vjerojatnost da će djelo biti prihvaćeno jer je dokazano da slušatelji više vole poznatu

glazbu. U konačnici, preferencije i razina sviđanja utječu na pamćenje djela pa slušatelji bolje pamte glazbu koja im se sviđa nego glazbu o kojoj nemaju određeno mišljenje ili im se ne sviđa (Stalinski i Schellenberg, 2013). Prilikom višekratnog slušanja glazbe treba imati na umu da pretjerano izlaganje djelu unutar kratkog vremenskog razdoblja može dovesti do zasićenja i može imati negativni učinak (Lehmann i sur., 2007).

5.3.3. Recentniji pristupi provedbe aktivnosti slušanja glazbe u školi: spoznajno-emocionalno slušanje glazbe

Kritika Vidulin i suradnica (2020) na spoznajni pristup polazi od činjenice da on zapostavlja širi glazbeni kontekst, holistički pristup i emocionalni doživljaj. Pošto djeca ističu uživanje i emocionalno slušanje kao važne funkcije slušanja glazbe u slobodno vrijeme (Boal-Palheiros i Hargreaves, 2001), Kratus (1993) ističe da bi se i poučavanje glazbe u školi trebalo usmjeriti razvoju vještine interpretacije emocija. Stoga spoznajno-emocionalni pristup, ne izostavljajući analitičko slušanje, donosi primjenu znanja o višemodalnom učenju, povezivanje glazbene umjetnosti sa širim glazbenim i izvanglazbenim kontekstom te uvažava važnost osobnog doživljaja. Vidulin i suradnice (2020, 108) pojašnjavaju da se polazi od pretpostavke da će skladba biti „trajnije usvojena ako je učenice i učenici dožive i prožive, prepoznaju njezine sastavnice, upoznaju se sa životom i radom skladatelja/skladateljice, smjeste djelo u kontekst vremena i društvenih okolnosti“.

Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe sastoji se od dvije kategorije: upoznavanje glazbenih struktura koje se dijele na tri stupnja, te emocionalni prijam glazbe s četiri razine.

Upoznavanje glazbenih struktura trebalo bi početi lako uočljivim glazbenim karakteristikama. Vidulin i Radica (2017) predložile su razvrstavanje glazbenih karakteristika prema stupnjevima. Prvi stupanj označuju jako uočljive karakteristike poput načelnih oznaka dinamike (tiho-glasno), najuočljivijih oznaka tempa (sporo-brzo), načelnog raspoznavanja vrste ansambla, tj. izvođača (instrumentalno-vokalno), ugodajnih i karakternih osobitosti djela, pojedinačnih instrumenata, vrsta glasova, plesno/ne-plesno, tutti/solo, solist/zbor. Drugi stupanj čine malo teže zamjetljive

karakteristike: skupine instrumenata (gudači, puhači, instrumenti s tipkama, udaraljke), vrste glasova (podjela), instrumentalni i pjevački sastavi, glazbeni oblik, glazbena vrsta, uočavanje ponavljanja, varijacija i kontrasta. U treći stupanj pripada uočavanje različitih tipova glazbenih odsječaka (izlaganje teme, prijelazi-mostovi, kontrastni odsječci, reprizni odsječci, uvod, zaključak), dur/mol, homofonija/polifonija, promjene mjere i slično.

Djetetov doživljaj glazbe, njegovo opažanje i razumijevanje glazbenog djela ovisi o prethodnom iskustvu i već prije usvojenim sastavnicama. Kapacitet za slušanje i poimanje glazbe razvija se i proširuje iskustvom. Shodno tome, prilikom odabira glazbenih primjera za analizu treba imati na umu trenutačne sposobnosti i sklonosti djece. Vidulin i Radica (2017), autorice spoznajno-emocionalnog teorijskog predloška slušanja glazbe spominju četiri razine glazbenog doživljaja, odnosno *prijemčivosti*:

1. glazba izražene ritmičnosti (plesna glazba)
2. glazba koja nedvosmisleno nešto prikazuje (programna glazba)
3. skladbe s konkretnim naslovima, usmjerene na osjećaj i raspoloženje
4. apsolutna glazba.

Prva razina obilježena je glazbom koja najlakše nalazi put do slušatelja, glazba koja zbog naglašene ritmičnosti potiče na gibanje tijela. Drugoj razini pripada glazba koja ima izrazit slikovni potencijal pa donekle predstavlja korak prema programnoj glazbi. Trećoj razini pripadaju skladbe koje imaju konkretne naslove, ali su udaljeniji prikaz konkretne slike, dok se na četvrtoj razini radi o skladbama apstraktnog naziva. Važno je napomenuti da ovakav prijedlog ne isključuje slušanje složenijih skladbi na prijašnjim razinama.

Razina sviđanja glazbe ovisi i o kontekstu, odnosno o situaciji i našem emocionalnom stanju kada smo je čuli. Zato okolina koja potiče iskaz vlastitih emocija i stavova te uvažava različitost dojmova; okolina koja nas poziva da budemo aktivni dio nje i dinamičnim pristupom razvija glazbene sposobnosti; okolina koja od glazbenih struktura ne čini bauk, već njeguje intuitivno i postepeno unaprjeđuje znanje te okolina koja prikazuje umjetnost kao prirodni fenomen, a ljudsku potrebu za umjetnošću nadasve humanom - čini okolinu koja može glazbenu umjetnost približiti djetetu,

motivirati za glazbu, potaknuti radoznalost; njegovati kulturno-umjetnička iskustva, a time i nadograditi (obogatiti) identitet.

5.4. Pokret uz glazbu

Slušanje glazbe i pokret nerazdvojne su aktivnosti. Pokret je prirodna reakcija na glazbu koju treba poticati, a koja može pomoći da djeca u glazbi osjete različita glazbena svojstva, tijekom glazbe i emocionalnu komponentu skladbe te cjelovitije uživaju u glazbi. Uz percepciju i kogniciju razvija se i motorika, a takav cjeloviti pristup prirodan je način učenja kod djece.

5.4.1. Primjena aktivnosti pokreta uz glazbu u vrtiću

Pokreti uz glazbu podrazumijevaju sve dinamične aktivnosti tijekom slušanja glazbe. Osim plesnih pokreta uključuju i pokrete uz različite aplikacije (sadržaj iz likovne kulture, npr. vrpce, štapne aplikacije, lutke i sl.) koje djeci služe kao „produžetak“ njihovih ruku, te dramatizaciju pokretom. Mnogi stručnjaci i pedagozi zagovaraju ovakav pristup. Najpoznatiji primjer je ponudio Jaques-Dalcroze (1921) koji je svoju metodu prije svega osmislio za odrasle učenike, a tek kasnije ju primijenio za djecu predškolske dobi. Njegov pristup koristi pokrete koji pomažu u svladavanju automatizama i razvoju senzibiliteta za glazbu i ples. Primijetio je da glazbenu percepciju kod odraslih ometaju intelektualne predodžbe o slušanom te je izjavio da bi se razmišljanje trebalo zamijeniti spontanom osjećajima i instinktom za glazbu (Jaques-Dalcroze, 1921/1980, prema Juntunen i Westerlund, 2011). Mnogi su ukazali na uspješnost metode i cjelovitije prihvaćanje glazbe bez obzira na dob pa se može zaključiti da se prakticiranje pokreta uz glazbu treba nastaviti i tijekom daljnjeg obrazovanja u osnovnoj školi (Mead, 1986).

Djeca se mogu samostalno i nestrukturirano kretati uz glazbu uz upute poput: „Pusti neka te glazba nosi; Glazba svakome priča drugu priču – neka svatko od vas pleše sam“ (Gospodnetić, 2015, 130). Nestrukturirana aktivnost poput ove kod mlađe djece možda neće vidljivo dati rezultate u glazbenom kontekstu, ali će djeca sigurno u ovakvoj aktivnosti uživati, slušati glazbu i prihvaćati je, a uz to razvijati motoriku i

koordinaciju. Druga mogućnost je da odgajatelj osmisli jednostavnu koreografiju s pokretima koji slijede jedan ili više elemenata skladbe, a koju će djeca imitirati. Treba pripaziti i ne prečesto koristiti pokrete koji su djeci teški (npr. okret oko sebe, česta promjena smjera, hod unatrag, spori pokreti i sl.), ali iste ne treba ni sasvim izbjegavati (Gospodnetić, 2015). Pokretom se može usmjeriti na brojne glazbene sastavnice, čime se radi na njihovom osvještavanju: na melodiju, ritam (cijele skladbe ili specifičnog ritma skladbe), metar, tekst (pokretom prikazati sadržaj pjesme), glazbeni oblik (različite kretnje u različitim dijelovima skladbe), karakter, tempo, dinamiku. Pritom kod izraza „osvijestiti“ podrazumijevamo spoznaju na iskustvenoj razini, a ne klasično određivanje i učenje pojmova.

5.4.2. Primjena aktivnosti pokreta uz glazbu u školi

U školskom sustavu pokret uz glazbu manje je zastupljen u odnosu na ostale aktivnosti, iako je Kurikulumom nastavnih predmeta Glazbena Kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije (2019) predloženo da se učenik izražava pokretom uz glazbu prateći glazbeno-izražajne sastavnice i/ili izvodeći plesnu koreografiju i/ili oblikujući nove plesne strukture. Zato se preporuča češće ga uvrštavati u glazbenu nastavu. Kod školskog uzrasta pokreti i usmjerenost na spoznajne elemente bit će prilagođeni dobi i gradivu. Batia Strauss (1988) je demantirala zabludu da učenici mogu percipirati samo one glazbene aspekte koje verbalno mogu iskazati, te je istaknula da djeca mogu čuti i osjetiti puno više kada sudjeluju u ekspresivnoj aktivnosti poput pokreta (pokret rukama kao iskaz melodijskog tijeka može prenijeti više o samoj glazbi nego verbalizacija slušanog). Doživljaj glazbe kroz pokret može imati pozitivan učinak na pojedinca, na njegovu fizičku kondiciju, kao i na koncentraciju te osjećaj za timski rad, odnosno odgovornost prema grupi (Gozdecka, 2008). Pokreti uz glazbu koriste se u muzikoterapiji (Devereaux, 2016), a primjena nekih metoda koje se koriste u muzikoterapiji svakako je jedan od poželjnih elemenata u školskom sustavu usmjerenom prema djetetu.

5.5. Sviranje

5.5.1. Primjena aktivnosti sviranja u vrtiću

Svako sviranje može se razmatrati kao pokret uz glazbu, a ovakav je vid osobito primjeren za sviranje u vrtiću gdje krajnji cilj nije umjetnička izvedba na instrumentu, već su instrumenti „produžena ruka“ koja se pritom i čuje. Gospodnetić (2015) ističe da udaraljke, odnosno instrumenti koji se koriste u radu s djecom, dodatno motiviraju djecu na kretanje, vesele ih i produžuju glazbenu aktivnost, a time i dječju okruženost glazbom. Instrumenti koji se koriste uglavnom pripadaju ritamskom instrumentariju koji sadrži udaraljke s određenom i neodređenom visinom tona, a koji su, prema potrebi, veličinom prilagođeni djeci (npr. timpani, ručni bubanj...). Kod nedostatka spomenute instrumentalne opreme, svirati se može na ručno rađenim „udaraljka“ od različitih tvorničkih kutija, boca s dodatkom riže ili pijeska; na prirodnim materijalima i plodovima poput grančica, kestena, oraha, školjaka i slično. Svirati se može po raznim površinama, stolcima, loncima, ali i na prirodnom instrumentariju (tzv. *tjeloglazba*). Koristeći različite materijale i proizvodeći zvukove na različite načine, djeca istražuju zvukove i dobivaju uvid u različite zvukovne karakteristike. Npr., tjeloglazbom djeca istražuju koje sve zvukove mogu proizvesti ustima, kako zvuči pljeskanje po bedru kada nose kratke hlače i preko odjeće. Eksperimentirajući s instrumentima, materijalima i predmetima dolaze do saznanja što to proizvodi glasan, a što tihi zvuk te kako proizvesti ostale karakteristike zvuka.

Sviranje u vrtiću ubraja se među osnovne glazbene aktivnosti, ali njihova je primjena najčešće u službi ritamske pratnje brojalicama i pjesmama, dok se aktivnosti bez pjevanja ili govorenja, dakle aktivnosti usmjerene isključivo na sviranje, rjeđe provode. Nekoliko takvih aktivnosti spominje Gospodnetić (2015), a koje mogu poslužiti za inspiraciju: određeni broj djece čini mali orkestar, a jedno dijete dirigira pokazujući *tko svira, koliko dugo* i *koliko glasno*. U toj igri nema mjere i ritma, ali dobrobiti igre protežu se od kognitivnih (usmjerenost pažnje izvođača) i motornih sposobnosti, do stvaralačkih (kreativni izraz dirigenta), socijalnih i kulturnih (djeca koja čine publiku).

Idući primjeri temelje se na imitaciji ritmova koje odgajatelj svira na instrumentu, a izazov može biti određeni ritam koji, kada ga odgajatelj odsvira, ne smije biti ponovljen.

Osvještavanje glazbenih sastavnica moguće je kroz brojalice i pjesmice, a glazbene sastavnice na koje se može usmjeriti su: metar, (specifičan) ritam, tempo, glazbeni oblik, dinamiku i karakter. Pomoću udaraljki određene tonske visine mogu se svirati i melodije i akordi, a olakotna je okolnost da se na takvim instrumentima mogu ukloniti nepotrebni tonovi. Instrumenti također mogu poslužiti za obradu pjesama i brojalice ako se isti spominju u tekstu. Gospodnetić (2015) je napomenula da tijekom sviranja ne treba svoj djeci podijeliti instrumente, a spomenuto argumentira na sljedeći način: osim što su udaraljke prilično glasne pa se na taj način izbjegava prevelika buka, čekanje na red za sviranje određenog instrumenta produžuje interes djece za bavljenje tom aktivnošću, a time i dječju okruženost glazbom.

5.5.2. Primjena aktivnosti sviranja u školi

Sviranje na instrumentima aktivnost je koja se nastavlja tijekom glazbene nastave u školi te je, prema istraživanjima (Murphy i Brown, 1986; Nolin, 1973, prema Bowles, 1998), jedna od omiljenih glazbenih aktivnosti učenika. Ono se provodi u ugodnom ozračju, učenici su aktivni i motivirani (Vidulin, 2018), a bitno je napomenuti da sviranje pruža mogućnost za aktivno muziciranje i onim učenicima koji iz određenog razloga ne mogu (točno i izražajno) pjevati (Požgaj, 1988).

U nastavi Glazbene kulture sviranje se može povezati sa slušanjem i upoznavanjem glazbe, a kao jedan od načina Vidulin i suradnice (2020) navode izvođenje konkretnog glazbenog oblika poput motiva, teme ili fraze na dostupnom instrumentariju, ili tjeloglazbom (način izvođenja ovisi o specifičnosti glazbenog djela). Takav pristup će angažirati učenike, a posljedica će biti prepoznavanje obrađenog ulomka tijekom slušanja, čime se doprinosi motivaciji da se djelo obradi slušanjem, da se bolje razumije i prihvati. Sviranje se može povezati s pjevanjem, što je ujedno i češći način korištenja instrumentarija koji svojim sadržajem (uputama za sviranje i partiturama) podržavaju brojni udžbenici novijeg datuma (Glazbeni krug, Profil Klett; Allegro, Školska knjiga...), a kao vrijedan produžetak glazbenih aktivnosti Vidulin (2020)

ističe stvaralački izričaj kroz sviranje. Sviranjem se mogu osvijestiti brojne glazbene sastavnice poput metra, ritma, tempa, glazbenog oblika i dinamike, a sve na vrlo pristupačan, zabavan i interaktivan način. Osim ritamskih udaraljki bez određene visine tona, mogu se koristiti udaraljke s određenom visinom tona, pa čak i melodijski instrumenti ako u razredu postoje učenici koji bi zadatak svladali bez opterećenja. Pojedine škole njeguju sviranje melodijskih instrumenata, ali tom području ne može se pridati veća pozornost u sklopu nastave Glazbene kulture, već se ostvaruje kroz izvannastavne aktivnosti.

Tijekom sviranja učenici se koncentriraju na glazbenu građu, rad je svjestan i zoran što omogućuje učenicima uočavanje grešaka i učenje na njima (Vidulin, 2020). Treba istaknuti i dobrobiti grupnog muziciranja koje na kraju doprinosi disciplini, odgovornosti za grupu, osjećaju pripadnosti, samoizražavanju, samopouzdanju, doživljaju iskustva nastupa i socijalnom razvoju (Brown, 1980, prema Nikolić, 2018). Hallam i Prince (2000) istaknuli su iskustva učitelja koji su, osim prethodno spomenutih dobrobiti, zaključili da putem sviranja učenici stječu ljubav prema glazbi i uživaju u njoj.

5.6. Pjevanje

„Život pojedinca i društva obilježen je pjevanjem“ (Vidulin, 2017, 95). Ono je prisutno kao utjecajna socijalna aktivnost koja se provodi na različitim mjestima i u povodu mnogih javnih i privatnih prigoda, ali i na osobnoj, privatnoj razini kada pojedinac pjevanjem regulira raspoloženje i dostiže osobno zadovoljstvo. Pritom se izvodi raznoliki repertoar, intonativno točno i netočno, pravilno i nepravilno (Vidulin, 2017).

5.6.1. Primjena aktivnosti pjevanja u vrtiću

Pjevanje je također jedna od omiljenih aktivnosti djece mlađe dobi. Neke od dobrobiti pjevanja pjesama različite tematike su pružanje mogućnosti da djeca na zabavan način uče o svojoj okolini, usvajaju nove riječi i obogaćuju svoj rječnik te

istodobno razvijaju svoju glazbenu sposobnost. Stoga ne čudi da je ono vrlo zastupljeno tijekom predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, sagledavajući sposobnosti intonativno točnog pjevanja kod djece, poteškoće pri realizaciji u predškolskoj dobi očituju se u još nerazvijenom ili relativno nerazvijenom pjevačkom aparatu. Zato do pete godine ne treba očekivati intonativno točno pjevanje, iako glazbeno nadarena djeca intonativno točno pjevaju već oko druge godine, a istraživanja su pokazala da se intonativno točna izvedba kod njih može javiti i nakon samo jednog slušanja (McPherson i Hallam, 2016). Individualne razlike u pjevačkom razvoju posljedica su mnogih osobnih i okolnih aspekata i utjecaja, među kojima se nalazi kvantiteta i kvaliteta izloženosti glazbi (Trehub, 2016).

Djeca predškolske dobi koriste manji vokalni raspon, najčešće ne preko intervala velike sekste, iako je njihov realan raspon veći. Stoga pjesme koje premašuju njihov „odabrani“ raspon djeca moduliraju prema potrebi. Wilson (1971) je ukazao na povezanost vokalnog raspona sa sposobnošću pjevanja i to na način da djeca s poteškoćama u pjevanju imaju dublje glasove, odnosno koriste donju granicu svog vokalnog raspona. Iako se raspon uglavnom sagledava iz grupne perspektive, treba imati na umu da je on individualna karakteristika svakog pojedinca, što treba uvažiti i čemu se treba prilagoditi tijekom pripreve i izvedbe aktivnosti pjevanja (Kuhn i Sims, 1983, prema Flowers i Dunne-Sousa, 1990). Gospodnetić (2015) ističe da su dječje glasnice vrlo nježne i da ne treba tražiti od djece da pjevaju glasno, već ih poticati na tiho i visoko pjevanje.

Proces obrade nove pjesme u predškolskoj dobi razlikuje se od školskog pristupa. Gospodnetić (2015) kaže da djeca percipiraju pjesmu kao cjelinu pa zato nije prirodno s njima najprije obraditi tekst, nakon toga ritam i naposljetku melodiju. Nastoji se ne učiti pjesmu po frazama „radi boljeg pamćenja“ jer takav pristup narušava percepciju cjeline. Uputno je, u slučaju pjesme s puno teksta, obradu provesti kroz višednevni rad.

Kod izvođenja treba pripaziti da se intonacija odsvira u prvoj oktavi radi točnije percepcije, a poželjno je kao intonaciju odsvirati prvih nekoliko tonova, osobito ako pjesma počinje skokom. Modulacija tijekom pjevanja vrlo je česta pojava u ovoj dobi, a osim spomenutog odabranog raspona razlog se očituje u nerazvijenoj sposobnosti

vokalne kontrole i još nedostatne usvojenosti osjećaja za tonalitet. Nije neobično da se modulacije javljaju čak i unutar odabranog raspona. U istraživanju s djecom od tri do pet godina, 46 % djece moduliralo je relativno često prilikom pjevanja pjesme, 23 % je moduliralo povremeno, a samo 31 % je otpjevalo pjesmu u istom tonalitetu do kraja (Flowers, 1986).

Pjevanje jeke, tj. vokalna imitacija neposredno nakon izlaganja modela učinkovita je metoda za razvoj slušnih i glasovnih sposobnosti. Tijekom imitacije usklika ili zvukova iz okoline djeca aktivno usmjeravaju pažnju na zvuk koji moraju reproducirati te ga analiziraju, a pritom na zabavan i neopterećen način istražuju mogućnosti svog glasa. Imitacije usklika i sličnih zvukova potiču korištenje visokih tonova, čime se razvija dječji opseg te se omogućuje da djeca prilikom njihove izvedbe mogu svoje glasove koristiti slobodno i neopterećeno. Vokalna imitacija ili *pjevanje jeke* jedan je od vrlo uspješnih didaktičkih pristupa koji se može koristiti od treće godine nadalje (Sinor, 1985, prema Flowers i Dunne-Sousa, 1990), a koji zagovaraju i glazbeni stručnjaci (Andress, 1980; Gospodnetić, 2015; Nye i Nye, 1985, prema Flowers i Dunne-Sousa, 1990).

Silazna mala terca jedan je od prvih intervala s kojima se djeca susreću, vrlo često imitirajući kukavicu, a pojedini rezultati istraživanja pokazuju da lakše i točnije intoniraju silazne melodije od uzlaznih (Ramsey, 1983; Sinor, 1984/1985, prema Flowers i Dunne-Sousa, 1990). Upravo se na silaznoj maloj terci temelji univerzalni napjev prisutan u gotovo svim kulturama svijeta koji gotovo sva djeca poznaju i koriste u mnogim prilikama. Napjev počinje silaznom malom tercom, nakon čega slijedi uzlazni skok na čistu kvartu, povratak na početni ton i ponovno mala terca silazno. Djeca ovaj napjev koriste u raznim igrama (npr. *Lovice*), prilikom upoznavanja (glazbena igra *Kako se ti zoveš?*), a najčešće kao napjev „rugalica“. Iz spomenutih karakteristika proizlazi zaista velik broj dječjih pjesmica.

Važno je pratiti pjevačko umijeće djece i poticati točnu percepciju, čak i ako ona nije intonativno precizno reproducirana. Već i samo prepoznavanje smjera kretanja melodije i pokušaj njegove vokalne imitacije treba ohrabriti i podržati (Flowers i Dunne-Sousa, 1990), a nastavno na to raditi i na intonativnim sposobnostima. Istraživanje Vidulin (2016a) pokazalo je da tek mali broj predškolskih odgajatelja radi na razvoju

intonativnih umijeća djece jer se za isto ne osjećaju kompetentno. Rezultat istraživanja ukazuje na problem čije bi rješenje mogle pružiti dodatne edukacije odgajatelja.

5.6.2. Primjena aktivnosti pjevanja u školi

Pjevanje u osnovnoj školi važan je dio glazbenog obrazovanja. Rojko (2005, 13) ističe da se „činu pjevanja (bilo koje dobre i primjerene skladbe), na licu [se] mjesta doživljava i uči glazba, obogaćuje učenikov osjećajni svijet i izoštruje njegov umjetnički senzibilitet.“ Kroz raznolike pjesme predložene Kurikulumom za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbenu umjetnost za gimnazije (2019), ili kroz pjesme koje je izabrao učitelj ili učenik, učenici se susreću s dječjim umjetničkim autorskim pjesmama te narodnim i popularnim pjesmama. Istraživanje Radičević i Šulentić Begić (2010) pokazuje da učenici razredne nastave vole pjevati pjesme vedrog i veselog karaktera, umjerenog do brzog tempa te pjevnih melodija. Autorice istraživanja primijetile su da učenici prvih triju razreda više vole dječje popularne i umjetničke autorske pjesme, ne narodne, te ističu da učitelj mora iskoristiti danu mu slobodu izbora pjesme i repertoar mora prilagoditi preferencijama i mogućnostima učenika. Spomenuto ne nastoji opravdati zastupljenost samo jednog žanra na nastavi Glazbene kulture jer djeca kroz nastavu moraju proširiti svoje glazbene vidike. Prema otvorenom modelu učitelj sam odabire popis pjesama za obradu, a obavezuje ga samo naznačeni broj pjesama u svakom razredu kao preporuka za ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda. Kod izbora pjesama treba pripaziti na to da imaju umjetničku vrijednost, da je tekst jasan i primjerenog sadržaja te da budu zanimljive učenicima (Kurikulum za nastavni predmet Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije, 2019).

U sklopu nastave Glazbene kulture pjesme se uče usvajanjem po sluhu i teži se lijepom, intonativno točnom i izražajnom pjevanju, iako ono u razrednom okruženju predstavlja velik izazov za učitelje i profesore. Radičević i Šulentić Begić (2010) napominju da učenike od samog početka treba navikavati na pravilno sjedenje i disanje jer je to prvi korak do postizanja točne intonacije. Učitelji i profesori u osnovnim školama njeguju i nastoje razvijati osjetljive glasove koji prolaze kroz različite faze razvoja. Vidulin i Cingula (2016) ističu važnost prepoznavanja i otklanjanja raznih napetosti,

grčenja i pomoćnih pokreta nevokalnom mišićnom (rukama, ramenima, bradom i slično), koje učenici nesvjesno koriste u nedostatku vokalno-tehničke spremnosti. Autorice kažu da su upravo vokalno-tehničke poteškoće česti uzrok neispravne intonacije, čime žele naglasiti da neispravna intonacija ne proizlazi nužno iz nedovoljno razvijene intonativne sposobnosti. Poticanje istraživanja glasovnih mogućnosti, uz nastojanje lijepog pjevanja, i dalje bi trebao biti važan element, osobito u razrednoj nastavi. Pri tome treba biti umjeren jer forsiranje bilo kakve vrste nepoželjno je ponašanje koje može naštetiti glasnicama. Tijekom vokalne izvedbe učitelj svira harmonijsku pratnju na klavijaturama, gitari ili harmonici. Iako se vokalne izvedbe u sklopu glazbene nastave provode uz živu instrumentalnu pratnju učitelja koja mu omogućuje veću kontrolu nad izvedbom (naglašavanje melodije i interpretativnih elemenata), te pospješuje prijenos i doživljaj glazbe, povremeno korištenje matrica može biti koristan alat, osobito za motivaciju učenika.

Entuzijizam za pjevanje s vremenom opada, a to je potvrdilo i istraživanje Šulentić Begić (2009). Jedan od razloga svakako su razvojne promjene kod učenika, osobito kod dječaka koji počinju mutirati u sedmom razredu.

Osim na nastavi Glazbene kulture, pjevanje je vrlo čest oblik provedbe izvannastavne aktivnosti. Ono se može ostvariti kroz manje vokalne ili vokalno-instrumentalne sastave pa sve do jednoglasnog ili višeglasnog zbora.

5.7. Stvaralaštvo i improvizacija

Neupitno je da su stvaralaštvo i improvizacija važan aspekt glazbene nastave u općeobrazovnoj školi. Stvaralaštvo je iskustveni pristup glazbi koji potiče proceduralno znanje (Hallam, 2006) koje, uz činjenično znanje o glazbi, glazbenim instrumentima i ostalim glazbenim svojstvima, označuje i njihovo razumijevanje, prepoznavanje njihovih odnosa te mogućnost uspoređivanja i zaključivanja o glazbi. Stvaralački izraz kroz aktivnost pjevanja, sviranja, pokreta uz glazbu, ali i improvizacije i skladanja važni su koraci k prihvaćanju glazbe i glazbenog izraza kod djece. Pritom je vrlo važno grupno stvaralaštvo jer ono dokazano umanjuje stres koji izvedbene aktivnosti mogu prouzročiti (Montello, 1990, prema Hallam, 2006), pomaže učenicima da se opuste i na ugodan

način percipiraju glazbene elemente. Montello (1990, prema Hallam, 2006) je istaknula socijalne dobrobiti grupnog stvaralaštva: osjećaj zajedništva i „sigurnog prostora“ koji se stvara zajedničkim kreativnim djelovanjem.

5.7.1. Primjena stvaralaštva i improvizacije u vrtiću

Djeca su kreativna i stvaralaštvo je prirodna pojava koja omogućuje da djeca uče, istražuju i upijaju nove zvukove i pristupe te da iskazuju svoje dojmove i osjećaje. Stvaralaštvo se može poticati raznim glazbenim igrama koje se temelje na jednoj ili kombinaciji više glazbenih, ali i drugih aktivnosti. Kao primjer stvaralaštva tu su igre u kojima se djeca nakon nekog vremena izmjenjuju u ulozi voditelja te mijenjaju određeni element igre, ili pak osmišljavaju različite melodije i tekstove (npr. igra *Krumpirko* Hede Gospodnetić u kojoj djeca pjevaju Krumpirku vlastite pjesmice ne bi li ga utješila). Djeca mogu improvizirati mijenjajući određene glazbene sastavnice tijekom izvedbe (ritam, tempo, tekst, melodija i slično). Svako dječje stvaralaštvo vrijedno je i predstavlja korak prema boljem razumijevanju i prihvaćanju sebe i svijeta. Gospodnetić (2015) kaže da stvaralaštvo i improvizacija trebaju ostati zabavne aktivnosti u kojima djeca sudjeluju neopterećeno i za koje ne traže povratno odobrenje i pohvalu. Isto tako, odgajatelji ne ocjenjuju dječji produkt i ne navode na rješenja koja bi mogla biti drukčija i/ili „prikladnija“. Akumulacija iskustva svih glazbenih aktivnosti s kojima se djeca redovito susreću s vremenom će se očitovati u dječjem stvaralaštvu.

5.7.2. Primjena stvaralaštva i improvizacije u školi

I na nastavi Glazbene kulture trebali bi se provoditi različiti modeli kojima se razvija učenikov stvaralački potencijal te se unaprjeđuje izričaj (Vidulin, 2015). Učenike se potiče na samostalnu glazbenu improvizaciju u vidu pjevanja i/ili sviranja te na skladateljske izazove. Učenički samostalni radovi u općeobrazovnoj školi ne temelje se na notnoj pismenosti, već proizlaze iz njihove glazbene intuicije na koju nastavnik treba snalažljivo odgovoriti i prikladno ih popratiti. Ovakve se aktivnosti mogu bolje realizirati u

kontekstu instrumentalne ili skladateljske izvannastavne aktivnosti nego na nastavi Glazbene kulture. O skladateljskoj izvannastavnoj aktivnosti pisala je Vidulin (2013, 2017; Vidulin i sur., 2020) spominjući skladateljski proces koji proizlazi iz slušanja i analiziranja glazbe, a koji se pritom može temeljiti na ritmu, melodiji, oblicima, ponavljanju, varijaciji ili slično. Brojna su istraživanja utvrdila pozitivan utjecaj glazbene improvizacije na glazbene sposobnosti pojedinca. Tako je Montano (1983, prema Hallam, 2006) ukazao na to da je iskustvo improvizacije određenih ritmova unaprijedilo ritamsku preciznost tijekom izvođenja primjera *a vista*, a Wilson (1971, prema Hallam, 2006) je osim točnijih *a vista* izvođenja ukazao na bolje slušne sposobnosti kod grupe koja je improvizirala u odnosu na kontrolnu grupu.

5.8. Zaključno o glazbenim aktivnostima koje se provode u odgoju i obrazovanju rane i predškolske te osnovnoškolske dobi

Primjena različitih glazbenih aktivnosti poput spoznajno-emocionalnog slušanja, pokreta, sviranja i pjevanja omogućit će da djeca emocionalno dožive glazbu, osjete i osvijeste glazbene sastavnice prateći ih pokretom ili sviranjem, da aktivno sudjeluju u stvaranju glazbe kao dio grupe ili pojedinačno, da istražuju mogućnosti glazbenog izraza, raspravljaju o vlastitim doživljajima i glazbenom dojmu. Time se omogućuje razumijevanje glazbe i usađuju se vrijednosti koje će djeca nadalje istraživati i njegovati. Spomenuto u praksi predstavlja velik izazov budući da se karakterističnost predškolske grupe i općeobrazovnog razreda krije upravo u šarolikim senzibilitetima za glazbu, glazbenim preferencijama, sposobnostima i stavovima o glazbi. Senzibiliziranje djece za glazbu (umjetničku, tradicijsku, popularnu itd.) i glazbene aktivnosti te proširivanje glazbenih vidika svrha je nastave Glazbene kulture, a Vidulin i suradnice (2020, 24) spomenuto opisuju kao „polagan, postupan i dugotrajan proces koji treba biti izrazito pažljivo (pedagoško-didaktičko-metodički i psihološki) osmišljen, jasno strukturiran i vrlo precizno vođen.“ Uz stručnost i puno entuzijazma, promišljenim metodičkim postupcima i primjenom višemodalnog pristupa koračamo putem koji vodi do prihvaćanja (umjetničke) glazbe.

6. Praktični dio rada

Glazbene sposobnosti mogu se uspješno razvijati sve dok se ne stabiliziraju oko jedanaeste godine. Razvoj glazbenih sposobnosti ovisi o okolini koja potiče na bavljenje glazbenim aktivnostima. Razmatrajući sposobnost percepcije boje tona kod djece, vidljivo je da se ona snažnije razvija u dobi od 3. do 8. godine, ali i da je za razvoj iste dobrodošla eksplicitna uputa i iskustvo u raspoznavanju. Praktični dio rada nastao je u želji da se djeci starije predškolske dobi pruži upravo glazbeni sadržaj koji će ih primarno uputiti na boju tona određenih instrumenata i kroz različite aktivnosti izgraditi iskustvo u prepoznavanju boja instrumenata. Aktivnosti su primjerene za realizaciju s predškolarcima koji se pripremaju za školu, ali moguće ih je ostvariti i s učenicima prvog razreda osnovne škole. Također, aktivnosti je moguće realizirati u sklopu početnog *solfeggia* u glazbenoj školi. Aktivnosti se isto tako mogu nadograditi i modificirati, ovisno o uspješnosti djece, ali i uvjetima u kojima se radionice ostvaruju.

Ciklus glazbenih radionica postavljen je za realizaciju kroz 10 tjedana tijekom kojih se djeca susreću s karakteristikama glasa i sljedećim instrumentima: udaraljke, klavir, flauta, truba i violina. Iako je glavni cilj razvoj percepcije boje tona, ostali aspekti glazbenih sposobnosti nisu zanemareni, a najviše je, uz percepciju boje, zastupljen rad na osjećaju za ritam. Radionice se temelje na multimodalnom pristupu, sadrže aktivnosti aktivnog i pasivnog slušanja glazbe, pokreta uz glazbu, sviranja i pjevanja te stvaralački rad u glazbenom, likovnom i verbalnom izrazu. Naglašava se dinamičan i interaktivan rad, rad u grupi te pozitivno socijalno i emocionalno iskustvo s glazbom. Aktivnosti su osmišljene tako da se obrađeno gradivo ponavlja na idućim radionicama, zbog čega je poželjno da se radionice i aktivnosti odvijaju navedenim redoslijedom. Neki od očekivanih ishoda su sljedeći: djeca će slušno (i vizualno) prepoznati spomenute instrumente, opisati kako se određeni instrument svira, sigurnije će razlikovati visinu tona, unaprijedit će osjećaj za ritam, samostalno će se stvaralački izražavati.

Testiranjem sposobnosti percepcije tonske boje kod djece prije i nakon završetka ciklusa radionica omogućila bi se procjena utjecaja glazbenih aktivnosti na razvoj te

glazbene sposobnosti. Time bi se zaključilo unaprjeđuje li se sposobnost finijeg razlikovanja tonskih boja uslijed aktivnog sudjelovanja u takvoj vrsti glazbene nastave.

6.1. Radionica: Glas

Prva radionica temelji se na obradi glasa, odnosno na osvještavanju različitih mogućnosti našega glasa (govoreni glas, šaptanje, glasni govor i pjevanje) te karakteristika glasa svakog pojedinca. Radionica sadrži pripremu za rad u vidu razgibavanja tijela (aktivnost 1), rad na vokalnom izražavanju i privikavanje glasnica na neopterećeno korištenje različitih registara (aktivnost 2), te rad na razvoju osjećaja za ritam, prvotno kroz imitaciju odgajatelja/učitelja u krugu (aktivnost 3), a potom kroz izvođenje brojalice (aktivnost 4). Putem igre (aktivnost 5) osvještavaju se osobine glasa pojedinaca iz grupe/razreda. Radionica završava slobodnim kretanjem uz glazbu.

Sredstva i pomagala: uređaj za reprodukciju glazbenih primjera, zvučnici; čepovi u četiri različite boje

AKTIVNOST 1

Uz pozadinsku prisutnost glazbe, odgajatelj/učitelj vodi razgibavanje tijela (npr. učenici se vode na način da oponašaju branje jabuka, mirisanje cvijeta, puhanje balona...). Vježbe su strukturirane tako da izvođenje ne prati metar glazbenog primjera.

AKTIVNOST 2

Odgajatelj/učitelj stišava glazbu i pita djecu kako se glasa pas. Djeca počinju s oponašanjem. Aktivnost se nastavlja s glasanjem mačke, jakim vjetrom, s brujanjem motora, zvonjavom telefona, policijskom sirenom, visokosilaznim „mmmm“ (kao nakon finog obroka)... Djecu se može pitati za prijedlog zvuka koji će svi imitirati. Uz vokalnu

izvedbu, zvukovima se pridružuje i odgovarajući pokret (npr. vožnja motora tijekom oponašanja brujanja, glađenje trbuha tijekom izvođenja „mhhh“ i tome slično).

AKTIVNOST 3

Odgajatelj/učitelj počne pljeskati idući ritam: dvije četvrtinke i dvije četvrtinske pauze, šireći ruke na trećoj i četvrtoj dobi kao što se pokazuju pauze. Djeca će sama učiniti isto, no ako to nije slučaj, djeci se može reći da se pridruže. Tijekom ove aktivnosti svi sjedaju u krug. Kada svi sjednu i kada se puls radnje stabilizira, odgajatelj/učitelj najavljuje da će svatko redom po krugu reći svoje ime dok su ruke raširene, dakle dok se ne plješće. Sva djeca su aktivna, plješću, prate i čekaju svoj red. Odgajatelj/učitelj počinje i daje znak djetetu do sebe.

Kada zadnje dijete kaže svoje ime, odgajatelj/učitelj najavljuje da će sada šapnuti ime osobe slijeva. Idući krug svatko glasno kaže svoju najdražu boju, a u zadnjem se pjeva najdraža životinja (odgajatelj/učitelj ispjevava silaznu tercu, ali isto ne očekuje od djece). Aktivnost završava.

„Podsjetite me, na koje smo sve načine izgovarali imena, životinje i boje?“
Govorenim glasom, šaptom, glasnim govorom i pjevanjem.⁴

AKTIVNOST 4

„Idemo izvesti brojalicu *En ten tini* na jedan od tih načina. Možemo početi šaptom, normalnim govorom ili glasnim govorom, kako biste htjeli?“ Tijekom izvedbe se lagano kuca metar o pod ili koljena. Aktivnost se ponavlja na različite načine.

Odgajatelj/učitelj ustane i počne pjevati *En ten tini* uz pokazivanje na djecu kao da broji. Koga odabere, taj mu se pridružuje u sredini kruga i s njim broji (pjeva). Nakon nekoliko ponavljanja pjevaju sva djeca. Djeca koja su bila odabrana tijekom učenja

⁴ Treba pripaziti da glasan govor ne preraste u vikanje pa odgajatelj/učitelj može povremeno napomenuti da je to glasan govor. Pritom nije poželjno izjaviti da „ne vičemo“ jer bi to moglo prouzročiti kontraefekt – izraz *vikanje* je najbolje ne spomenuti.

pjesme dobivaju zadatak da donesu vrećicu u kojoj su čepovi. Vrećicu ostavljaju u sredini kruga i vraćaju se na mjesto.

Učitelj odabere jedno dijete i uputi ga da iz vrećice izvuče jedan čep. Izvuče li plavi čep, brojalicu treba otpjevati, zeleni čep znači šaptanje, žuto govoreni glas (recitiranje) i crveno glasan govor. Prije nego dijete krene s izvedbom brojalice, odgajatelj/učitelj ga upita što još može biti te boje. Izvedbom brojalice odabrat će se iduće dijete koje ponavlja postupak. Ostali u krugu lagano kucaju metar.⁵

Svako dijete koje izvede brojalicu uzima još jedan čep i njima nadalje izvodi metar umjesto kucanja o pod. Kada sva djeca imaju čepove, slijedi završna, zajednička izvedba pjevanjem. Odgajatelj/učitelj zadaje intonaciju (poželjno bi bilo da je instrument za intonaciju pri ruci da ne bi izlazio iz kruga) i daje znak za početak. Tijekom pjevanja se čepovima izvodi metar. Zajedničko pjevanje može se ponoviti s različitim dinamikom, a potom ponovno izvesti šaptanjem, povišenim ili govorenim glasom - način biraju djeca. Aktivnost završava i čepovi se stavljaju u vrećicu, djeca se vraćaju u krug.

AKTIVNOST 5

I dalje sjedeći u krugu, odgajatelj/učitelj nastavlja: „Želim s vama podijeliti što mi se jučer dogodilo. Bio/bila sam u parku i odjednom čujem da netko doziva moje ime. Iako ju nisam vidio/la, odmah sam prepoznao/la da je to glas moje majke. Je li vam se ikada dogodilo slično? Kako ste znali da vas zove mama ako ju niste vidjeli?“ Rasprava o tome kakav je majčin, a kakav očev glas (kao prijedlog se spominje: visok, dubok, svijetao, taman, nježan, snažan...).

„Možemo prepoznati tko govori samo po glasu, a da tu osobu ne vidimo? Idemo to isprobati!“ Odgajatelj/učitelj objasni da se djeca kreću kao slijepi miševi, a kada glazba stane, onaj koga odgajatelj/učitelj dotakne treba reći što je jučer večerao. Ostali žmire i pogađaju tko se oglasio. Ako se dijete ne može sjetiti večere, reći će svoje najdraže jelo. Ako igra potraje, može se dogovoriti novo pitanje (npr. najdraži sport) tako da učenici tijekom odgovora izmijenjuju svoj glas.

⁵ Ako djeca brojalicu pjevaju, odgajatelj/učitelj ne mora svirati intonaciju, ali počinje pjevati s djetetom pa će ono samostalno nastaviti.

„U redu, miševi, vrijeme je da otvorite oči i, ako želite, možete zaplesati uz glazbu onako kako vam glazba priča priču.“

Radionica završava spomenutim slušanjem glazbe uz slobodan pokret. Ako pojedina djeca i dalje žele slušati glazbu i kretati se, glazbeni primjer se i dalje može reproducirati, a ostali će ga slušati pasivno uz neke druge aktivnosti.

6.2. Radionica: Udaraljke

Tema druge radionice su udaraljke. Na njoj će djeca upoznati/ponoviti udaraljke (štapići, činele, triagl, tamburin, guiro, zvečka), istražiti kako se sviraju, slušno ih raspoznavati te ih koristiti za improvizaciju. Radionica počinje pozdravom koji podsjeća djecu na prethodnu nastavnu jedinicu (aktivnost 1), a dalje se kroz rad potiče slobodno izražavanje pokretom (vlakić, aktivnost 2) i sviranjem (aktivnost 4). Osluškivanjem i sviranjem udaraljki djeca će upoznati različite zvukove odabranih udaraljki (aktivnost 3). Radionica sadrži elemente bontona (aktivnost 4).⁶

Sredstva i pomagala: uređaj za reprodukciju glazbenih primjera, zvučnici; glazbeni instrumenti (udaraljke), košara, plahta, stolić, čepovi u četiri boje

AKTIVNOST 1

Za početak, odgajatelj/učitelj na stol ili na pod postavi četiri čepa različitih boja koje označavaju govoreni glas, glasan govor, šapat i pjevanje. Svako dijete priđe čepovima i pokaže na boju koju bira, a zatim prigodno, u skladu s naučenim na prethodnom susretu (plavi označava pjevanje, zeleni šaptanje, žuti govoreni glas, crveni glasan govor) pozdravi odgajatelja/učitelja i ostalu djecu.

AKTIVNOST 2

Odgajatelj/učitelj: „Danas idemo na piknik na jednu veliku zelenu livadu. Da bismo stigli do nje, najprije se moramo ukrcati u vlak. Požurimo!“

Pokret uz glazbeni primjer: Odgajatelj/učitelj staje na čelo vlakića i pokazuje pokrete ruku koje djeca imitiraju. Uskoro odgajatelj/učitelj odlazi na začelje, a jedno od djece pokazuje pokrete koji se imitiraju. Tijekom skladbe se izmijeni nekoliko vođa

⁶ U školi se radionica može ostvariti u korelaciji s predmetom Priroda i društvo ili Hrvatski jezik (aktivnost 2).

vlakića. Nakon završetka skladbe odgajatelj/učitelj sjeda, daje znak da i djeca sjednu u krug i kaže:

„Ovo je bilo baš zabavno putovanje, zar ne? Kako je vama bilo?“

U ovom trenutku može se iskoristiti prilika da se prokomentira *što su sve putem vidjeli*, čime se potiče mašta.⁷

AKTIVNOST 3

Odgajatelj/učitelj pokazuje košaru za piknik. „Što mislite, što se nalazi u ovoj košari?“ Djeca pogađaju.

Odgajatelj/učitelj daje uputu da djeca žmire i prekriju oči da ne bi virila. Iz košare vadi štapiće i male činele. Improvizira ritamsku frazu na štapićima, a zatim na činelama. Ritamske fraze sadrže sljedeće ritamske figure: Ta, ta te, Ta tefe te pripadajuće pauze. Nakon svakog izvođenja ostavi instrumente pred dvoje djece. Sva djeca otvaraju oči, odgajatelj/učitelj prozove djecu koja imaju instrumente i kaže: „Vi ste dobili štapiće/činele. Što mislite, kako se svira taj instrument?“ Nakon što se ustanovi način sviranja te pokušaju samostalno svirati, djeca proslijede dobiveni instrument osobi do sebe da isto pokuša. Ostali slušaju kako instrumenti zvuče i procijenjuju je li to bio prvi ili drugi instrument koji su čuli dok su žmirili. Ovisno o veličini grupe, drugo dijete proslijedi trećem. Cilj je da svako dijete dobije barem jedan instrument u ruke.⁸

Djeca ponovno sklapaju oči, odgajatelj/učitelj priprema zvečku i guiro pa na svakom izvodi po jednu ritamsku frazu i stavlja instrumente pred djecu. Proziva ih da prouče kako se svira, odgajatelj/učitelj demonstrira i nekoliko djece pokuša svirati, a ostali procijenjuju koji instrument su čuli prvi dok su žmirili. Instrumente proslijede osobi do sebe. Nakon pogađanja slijedi zadnji par: triangl i tamburin. Postupak je isti.

⁷ U školi se razgovor može povezati s gradivom iz Prirode i društva, s obrađenim tekstom na Hrvatskom jeziku ili s poznatom pjesmom o životinjama ili prirodi.

⁸ Odgajatelj/učitelj ostavlja instrumente djeci koja sjede nasuprot u krugu te svakom drugom/trećem djetetu daje novi instrument. Na taj način će gotovo svi isprobati svirati jedan instrument. Isto tako, odgajatelj/učitelj uvijek ima aktualan instrument pored sebe i u slučaju poteškoća daje uputu kako se svira (npr. moramo odmaknuti prstiće od metalnog dijela činela da bi se čule i slično).

AKTIVNOST 4

Odgajatelj/učitelj pogleda na sat i uzvikne: „Oh, kako vrijeme ide brzo kad se zabavljaš! Uskoro nam počinje glazbena predstava, pomozite mi pripremiti instrumente!“

Djeca pomažu odgajatelju/učitelju posložiti sve instrumente na jedan stolić ili na pod. Zatim se priprema plahta koja će skrivati izvođača i instrumente koje koristi, a odgajatelj/učitelj ispred plahte postavlja još jednu zbirku instrumenata koja će poslužiti kao podsjetnik djeci u publici. Odgajatelj/učitelj proziva dijete koje će nastupiti, a svi ostali čine publiku. Za bolji ugođaj može se ugasiti pojedina rasvjeta u učionici.

Odgajatelj/učitelj: „Dobar dan, dobrodošli na zagonetnu glazbenu predstavu. Našu prvu točku izvest će (prozvati jedno dijete). On/a će nam svirati na jednom instrumentu, a vi ćete, draga publiko, pogađati instrument. Ne zaboravite da je pristojno tijekom izvedbe biti tiho, a na kraju izvedbu nagraditi pljeskom!“

Nakon svake izvedbe plahta se spusti da se otkrije instrument te se zaplješće izvođaču. Djeca se izmjenjuju i improviziraju, a kasnije je isto moguće u dvoje (dva instrumenta, djeca pogađaju koja).

Na kraju predstave odgajatelj/učitelj zahvali izvođačima i publici te kaže: „Vlak za povratak kreće uskoro! Uzmi jedan instrument i stani u vlakić!“ (ako je netko ostao bez instrumenta, dobije novi iz košare).

Pokret i sviranje uz glazbeni primjer: djeca hodaju u vlakiću i slobodno sviraju na instrumentima. Pri kraju skladbe odgajatelj/učitelj postavi košaru u koju djeca odlože instrumente.

6.3. Radionica: Klavir

Kroz treću radionicu djeca će osvijestiti i proširiti dosadašnje znanje o klaviru. Nakon kretanja uz glazbu, prilikom čega se očekuje da djeca osluškuju odgajateljeve/učiteljeve improvizacije i prigodno se kreću (aktivnost 1), djeca će iskusiti gdje se nalaze visoki, a gdje duboki tonovi na klaviru, spoznat će kako se svira glasno, a kako tiho (aktivnost 2), te će usvojeno primijeniti u kratkoj improvizaciji na klaviru (aktivnost 3). Usvojit će termin *piano* kroz obradu pjesme *Naš je klavir smeđe boje*. Na radionici je zastupljen pokret uz pjevanje (aktivnost 4), a potiče se i likovno stvaralaštvo (aktivnost 5).

Sredstva i pomagala: klavijatura, kolaž papir, škare, ljepilo, bojice

AKTIVNOST 1

Odgajatelj/učitelj daje uputu djeci da se kreću kako svira glazba. Odgajatelj/učitelj improvizira na klaviru - važniji aspekt ovakve improvizacije su ritam i karakter izvođenja (npr. „teške“ polovinke koje će asociirati na teške i spore korake, brze i poletne šesnaestinke koje će djecu asociirati na trčanje, ritam *Ta-fe*⁹ koji asociira na skakanje itd.) pa se ne treba previše zamarati smislenom melodijom, iako je smislenost, naravno, poželjna. Tijekom improvizacije mijenja se i tempo.

AKTIVNOST 2

Djeca se okupe oko klavira. Učitelj postavlja pitanja poput:

„Tko zna kako se zove ovaj instrument?“

„Kako se klavir svira?“

„Kakve tipke ima?“

„Što vam se čini, ima li više crnih ili bijelih tipki?“

⁹ Osminka s točkom i šesnaestinka.

„Kao što i mi možemo pjevati visoko (*demonstrirati, ispjevati*) i duboko (*demonstrirati, ispjevati*), tako se i na klaviru mogu svirati visoki i duboki tonovi. Istražite gdje se nalaze visoki tonovi, a gdje duboki?“ (djeca isprobavaju svirati visoke i duboke tonove na klaviru).

„Mogu li se na klaviru svirati jako kratki tonovi? A jako dugi? Kako?“ (djeca eksperimentiraju na klaviru pa odgovaraju na pitanja).

„Može li se na klaviru svirati glasno i tiho? Kako se svira tiho? Kako se svira glasno?“ (djeca eksperimentiraju s dodirima različitih intenziteta).

Odgajatelj/učitelj svaki put pozove dvoje djece da sviranjem istraže, ostali prate pa svi zajedno dođu do odgovora.

AKTIVNOST 3

Odgajatelj/učitelj pozove jedno dijete i kaže: „Odsviraj nam na klaviru nekoliko jako kratkih visokih tonova“.

Ostali učenici čekaju u redu na improvizaciju. Kada svi prođu samostalno stvaralaštvo, improvizacija se može događati udvoje (npr. jedno svira kratke visoke tonove, a drugo teške duboke). U slučaju velikog broja djece, odmah se prelazi na improvizaciju u paru.

Upute odgajatelja mogu biti i opisne: teški, duboki tonovi; jako povezani tonovi, visoki tonovi na željeni način, tihi srednje visoki tonovi, glasni visoki tonovi; spori, brzi itd.

AKTIVNOST 4

Odgajatelj/učitelj: „Znam jednu lijepu pjesmu o klaviru i siguran/sigurna sam da će vam se svidjeti.“ *Demonstrira pjesmu uz pokrete rukama* (bez instrumentalne pratnje).¹⁰

¹⁰ Odgajatelj/učitelj si tijekom razgovora neprimjetno odsvira intonaciju.

Naš je klavir smeđe boje (obje ruke na prsa, pokazivati „naše“)
i na njemu tipke stoje. (držati ruke kao da sviramo klavir, pomicati prstiće)
Sve su one crno-bijele, (rukama pokazivati kao da nešto važemo: crno-bijelo)
pjesmicama nas vesele. (velikim pokretom ruku oslikati srce ili kružnicu)

Pianino svira fino, (svirati klavir, ali nježni pokreti ruke)
piano, piano – tiho, tiho. (pokazivati *tiho* s kažiprstom na usnama)
Kao kiša, kap po kap, (manji silazni pokret ruku, miču se prstići; pucketanje)
teče ovaj divan slap. (veliki silazni pokret ruku prema naprijed; pucketanje)

Klavir (Pianino)

Marija Matanović

NAŠ JE KLA-VIR SME ĐE BO - JE I NA NJE-MU TIP-KE STO - JE,
 PI - A - NI - NO SVI-RA FI - NO PIA-NO, PIA-NO, TI - HO TI - HO,

5 [1.]
 SVE SU O-NE CR-NO BIJE - LE PJE-SMI-CA-MA NAS VE - SE - LE.

9 [2.]
 KA-O KI-ŠA KAO PO KAP_____ TE-ČE O-VAJ DI-VAN SLAP!

Odgajatelj/učitelj: „Sviđa li vam se pjesma? Otpjevat ću je još jednom, a vi mi se slobodno priručite.“ Pokaže djeci da stanu u krug, a ona će vjerojatno imitirati pokrete. Izvedba se još jednom ponavlja uz pokrete, djeca polako imitiraju, no pjevanje se ne očekuje.

Nakon izvedbe odgajatelj/učitelj upita: „Koji vam je najdraži pokret u pjesmi?“, i na temelju toga se pjesma ponavlja. Time se odvraća pozornost od direktnog učenja pjesme, ali će djeca uskoro početi pjevati uz odgajatelja/učitelja.

Iduće ponavljanje pjesme uključuje hodanje u krugu, uz pokrete rukama.

„Jeste li znali da *piano* znači tiho? Kada pjevamo *piano, piano – tiho, tiho* držimo prst na ustima. Pokušajmo sada izvesti pjesmu i pjevati jako tiho na tom djelu. Slobodno i vi zapjevajte pjesmu.“

Tijekom daljnje obrade mijenja se smjer kretanja u krugu, stih *piano, piano – tiho, tiho* se pjeva tiho; može se dogovoriti da se neki pokret izostavi, i slične metode koje će omogućiti ponavljanje pjesme dok za nju postoji interes. Ako odgajatelj/učitelj procijeni da su djeca dovoljno sigurna u tekst i pokrete, može uz izvedbu svirati pratnju na klaviru. Međutim, ne treba sve to požurivati - pjesma će se pjevati i na idućoj radionici.

AKTIVNOST 5

U vrtiću iduća aktivnost može biti izrada ili crtanje klavira, odnosno klavirskih tipki. Djeci se daju bijeli i crni papiri na kojima su iscrtani pravokutnici za rezanje. Djeca potom lijepo klavirske tipke na A4 papir. Druga opcija je crtanje i bojanje tipki. Odgajatelj/učitelj prilaže sličicu klavirskih tipki kao model. Aktivnost se odvija uz glazbenu pozadinu, npr. klavirske obrade raznih pjesama.¹¹

¹¹ U školi se, ovisno o vremenu, takva aktivnost može preskočiti i umjesto toga odigrati *glazbeni dan-noć* (viši tonovi su dan, dublji noć).

6.4. Radionica: Klavir (nastavak)

Četvrta radionica nastavlja se na prethodnu te se naglašava tema - klavir. Nakon vježbe za zadržavanje visoke impostacije, ponavlja se pjesma *Klavir* (aktivnost 2), osluškuje se visina tonova na klaviru (aktivnost 3) te se sluša i kreće uz skladbu za klavir R. Schumanna *Radostan seljak*. Tijekom aktivnog slušanja (aktivnost 4) potiče se i verbalni izraz doživljaja skladbe. Pokretima uz glazbu razvija se osjećaj za ritam.

Sredstva i pomagala: uređaj za reprodukciju glazbenih primjera, zvučnici; štapići i činele, klavijatura, balon ili lopta

AKTIVNOST 1

Odgajatelj/učitelj: „Podijelite se u parove!“ Kad se djeca grupiraju, odgajatelj/učitelj nastavi: „Začarat ću vašu desnu ruku pomoću udaraljki i one će početi govoriti (*pokaže pokret dlanom kao da je njegova ruka lutka koja priča*). Ali one ne znaju ni jednu drugu riječ osim „nji“ (*demonstrira, paziti da bude visoko impostirano*). Neka vaše ruke malo porazgovaraju, možda su danas jako sretni pa će zapjevati, možda su zbog nečega ljute ili razočarane pa će objašnjavati zašto, a možda se dogovaraju čega će se igrati kada izađemo u park.“

Odgajatelj/učitelj izvede čaroliju na jednom ili više instrumenata (svirati). Djeca rade samostalno, a odgajatelj/učitelj uskoro počinje obilaziti djecu, upita o čemu njihove ruke razgovaraju i zatraži da ih malo čuje.¹²

Kraj aktivnosti odgajatelj/učitelj označava ponavljanjem čarolije koja rukama oduzima dar govora: „Vaše ruke više ne mogu govoriti, čarolija im je oduzela tu moć.“

¹² Aktivnost je pogodna za zadržavanje visoke impostacije. Ako djeca ne impostiraju visoko, odgajatelj/učitelj tijekom obilaska može dati jedan prijedlog što ruka želi reći i demonstrirati kako bi to zvučalo, a dijete će tu jednu radnju imitirati. Odgajatelj/učitelj ga potiče da tako visoko nastavi pričati. Ako dijete i dalje nastavi govorenim glasom, odgajatelj/učitelj ga više ne ispravlja, već sve podsjeća da trebaju pričati „visoko“.

Ostavimo ih da se odmore, a mi ćemo se prisjetiti pjesme o klaviru od prošlog puta. Sjećate li je se?“

AKTIVNOST 2

Odgajatelj/učitelj zadaje intonaciju, daje znak za početak i potiho pjeva s djecom uz pokrete (bez kretanja u krugu). Ako su djeca sigurna u izvedbi, odgajatelj/učitelj uz iduću izvedbu svira klavirsku pratnju, dok djeca pjevaju i izvode naučene pokrete. Odgajatelj/učitelj također podsjeća na *piano*, upita ih što to znači i kako će se taj dio onda pjevati.

AKTIVNOST 3

Igra dan/noć: odgajatelj/učitelj svira melodiju skladbe *Radostan seljak* R. Schumanna, ali tako da fraze svira u različitim oktavama. Pritom tempo i precizan ritam nisu bitni. Ako odgajatelj/učitelj svira u oktavi višoj od prethodne, djeca stoje (dan) i obrnuto.

AKTIVNOST 4

„Sada slušaj glazbu i pleši onako kakva je glazba.“

♪ Glazbeni primjer je *Radostan seljak* R. Schumanna¹³

„Kako ste se kretali, kakva je bila glazba?“ Djeca dijele svoje doživljaje, odgajatelj/učitelj prihvaća sve odgovore.

„Idemo se sada veselo i radosno kretati uz glazbu!“

Ponavljanje primjera.

¹³ Popis glazbenih primjera za slušanje i poveznice na iste nalaze se u Prilogu.

„Jeste li možda prepoznali instrument koji izvodi ovu skladbu?“ Ako nisu, djeci se kaže da idući put kod plesanja obrate pažnju na instrument.

Odgajatelj/učitelj najavi da će se tijekom idućeg plesanja nešto promijeniti. Za reprodukciju djela nasnimljene su po dvije uzastopne izvedbe jer je skladba vrlo kratka. Tijekom reprodukcije odgajatelj/učitelj počinje skakutati u krugu, a tijekom kratkog *b* dijela skladbe izvodi sljedeće pokrete: dodirne koljena, dodirne trbuh, tri pljeska iznad glave. Opisana izvedba se ponavlja nekoliko puta.

Iduća razina pokreta uz glazbu odvija se djelomično u paru. Učenici su podijeljeni u dva kruga, unutarnji i vanjski. Jedan se krug kreće udesno, a drugi ulijevo. Tijekom kratkog *b* dijela djeca zastaju i s parom iz unutarnjeg/vanjskog kruga izvode pokrete: dodiruju svoja koljena, svoj trbuh i triput si „daju deset“. Zbog djelomičnog i nasumičnog rada u paru, kao i zbog vedre atmosfere, aktivnost će se vjerojatno odužiti.¹⁴

AKTIVNOST 5

Djeca se vrate u parove s početka radionice. Odgajatelj/učitelj ponovno oživljava ruke pomoću udaraljki. „Kada čujete da ruke glasno i visoko razgovaraju, pokažite to s dvije ruke iznad glave, ako razgovaraju tiho ali visoko onda to razgovara samo jedna ruka iznad glave.“ Srednju lagu djeca će prikazati rukama u razini prsnog koša, a duboko rukama spuštenim uz tijelo. Ruke pritom cijelo vrijeme „razgovaraju“, a odgajatelj/učitelj udarcem o jednu udaraljku daje znak da se parovi promijene.

¹⁴ U vrtiću aktivnost ne treba prekidati sve dok interes ne opadne. U školi će učitelj sam procijeniti hoće li i kada početi s novom aktivnošću.

6.5. Radionica: Flauta

Tijekom ove radionice djeca će upoznati flautu i piccolo, prepoznati ih na fotografijama te ih slušno raspoznavati. Uvodna aktivnost služi za ponavljanje tonske boje klavira po različitim oktavama (aktivnost 1), a kroz radionicu razvija se sposobnost samostalnog zamišljanja (aktivnost 2) te se potiče likovno stvaralaštvo (aktivnost 3).

Sredstva i pomagala: uređaj za reprodukciju glazbenih primjera, zvučnici; štapići, činele, klavir, likovna kutija i papir

AKTIVNOST 1

Odgajatelj/učitelj improvizira na klaviru. Tijekom improvizacije koristi različite oktave, mijenja tempo i karakter, a djeca osluškaju i kreću se prigodno. Ako odgajatelj/učitelj svira visoko, djeca se kreću na prstima, ako svira duboko kreću se u čučnju, a ako svirano nije puno više/nije od prethodne fraze, odnosno nalazi se u srednjoj lagi, djeca hodaju kako je uobičajeno.

AKTIVNOST 2

„Opustite se i poslušajte priču o Petru i njegovom snu.“¹⁵

Nakon sunčanog dana ispunjenog igrom, Petar je bio toliko umoran da je, čim je legao u svoj topli krevet, utonuo u san. Pred njim se zatim pojavilo bistro plavo more i u daljini zeleni brežuljci raznih veličina. Petar je ležao na mekanom i toplom pijesku dok ga je grijalo žarko sunce. Slušao je pjev ptica i šum mora.

♪ reproducirati šum mora i pjev ptica

U daljini je začuo glazbu, veselu i razigranu. Primijetio je da mu se glazba približava.

¹⁵ Priču je za potrebe radionice osmislila autorica ovog rada.

♪ Kuhlau: *Fantazija za flautu op. 38, D-dur (1:09-1:42)* – postupno pojačavati
„Pa to je flauta“, pomisli Petar, „znam, jer moja prijateljica Jana svira flautu!“ Slušao je još malo tu lijepu glazbu i pokušao opisati zvuk flaute. Razmišljao je na što ga podsjeća zvuk flaute.

♪ Kuhlau: *Fantazija za flautu op. 38, D-dur (2:27-2:54)*

Upitati djecu: „Na što vas podsjeća zvuk flaute?“

Petar ugleda dječaka s flautom kako mu prilazi.

„Dobar dan! Jako mi se sviđjelo kako si svirao! Možeš li i mene naučiti?“

„Dobar dan! Naravno! Vidiš, flauta izgleda kao cijev s rupicama. Drži se s dvije ruke u razini glave, s desne strane. U jedan kraj flaute upuhujemo zrak, a prstima mijenjamo tonove.“

Djeci se pokaže nekoliko fotografija koje prikazuju sviranje različitih instrumenata, a ona određuju na kojoj fotografiji je prikazana osoba koja svira flautu.

*Petru je sve bilo jasno, podigao je flautu u razinu glave, prisionio usnice i počeo micati prstima,
ali zvuka nije bilo!*

Upitati djecu: „Što je Petar zaboravio učiniti?“ „Recimo mu svi zajedno da puhne. Tri, četiri, sad!“ „Puhni!“

♪ isječak flaute iz glazbenog djela *Peća i vuk*, S. Prokofjeva

Tijekom slušanja odgajatelj/učitelj potiče na to da sva djeca oponašaju sviranje flaute.

„Bravo!“, kaže dječak „sada možemo svirati skupa! Ja ću svirati piccolo, instrument poput flaute, samo puno manji i ima jako visok ton. Poslušaj kako zvuči!“

♪ H. Beethoven: *Celtic suite 1 – Tales Of Old*, 4. st. *Aye, Aye Rascal (6.39-6:59)*

Petar je bio jako uzbuđen što će zasvirati sa svojim novim prijateljem. Na dogovoreni znak, začula se glazba.

♪ H. Beeftink: *Celtic suite 1 – Tales Of Old*, 2. st. *The Seafarer* (2:22-3:05)

Na početku primjera djeci se daje znak da ustanu, svi se hvataju za ruke i skakuću u kolu. Odgajatelj/učitelj: „Hoćemo li im reći da još jednom odsviraju, a mi ćemo plesati? Idemo sad u drugu stranu!“

Na kraju odgajatelj/učitelj umorno sjedne na pod i pozove djecu da učine isto. „Jeste li se umorili? Želite li čuti što se tada dogodilo Petru?“

Čim su odsvirali, Petar se probudio u svom krevetu. Pogledao je na sat i zaključio da je vani još mračna noć. Okrenuo se u svom toplom krevetu i, zamišljajući kako ponovno svira s dječakom, utonuo u slatki san.

„Odmorite i vi, sklopite oči i zamišljajte kako i vi svirate s Petrom i dječakom“ (djeca liježu na pod, naslone se na stol i sl.).

♪ H. Beeftink: *Celtic suite 1 – Tales Of Old*, 1. st. *First Dew*

AKTIVNOST 3

Djeca crtaju nešto iz priče po vlastitom izboru, a u pozadini svira glazba iz priče, ovaj put u cijelosti.

6.6. Radionica: Ponavljanje 1

Kod prvog ponavljanja djeca će ponovno slušati glazbene primjere vezane uz priču o Petrovom snu (flauta i piccolo), ponovit će što su naučili o flauti i piccolu te ih vizualno, a zatim i slušno raspoznavati (aktivnost 1 i 2). Djeca će također slušno raspoznavati obrađene udaraljke (aktivnost 3) te kroz igru (aktivnost 4) razvijati osjećaj za ritam i grupno izvođenje. Na ovoj se radionici također njeguju pokret i sviranje uz glazbene primjere.

Sredstva i pomagala: uređaj za reprodukciju glazbenih primjera, zvučnici; štapići, činele, tamburin, klavir

AKTIVNOST 1

♪ H. Beeftink: *Celtic suite 1 – Tales Of Old*, 2. st *The Seafarer*. Svi plešu u kolu kao na prošlom satu.

Nekoliko djece dobiva udaraljke i sjeda u sredinu kruga. Odgajatelj/učitelj sjedne s njima, a ostali stoje u krugu. Tijekom ponovne reprodukcije primjera učenici u sredini sviraju (oponašaju odgajatelja/učitelja), a ostali plešu u kolu.¹⁶

Sva djeca dolaze na red za sviranje.

AKTIVNOST 2

Odgajatelj/učitelj: „Je li vam poznata ova glazba? Kada smo ju čuli?“

Djeca se uz pomoć odgajatelja/učitelja prisjećaju priče: gdje se Petar našao, koga je upoznao, koji instrument je učio svirati, koji instrument je svirao dječak, kako izgleda piccolo i kako zvuči, kako se drži i svira flauta.

Odgajatelj/učitelj prikaže dvije fotografije: na jednoj osoba svira flautu, na drugoj piccolo. Djeca određuju na kojoj fotografiji je prikazan koji instrument.

¹⁶ Tijekom sviranja se izmjenjuju udarci na prvu i treću i udarci na svaku grupu od tri dobe (mjera je 12/8).

Odgajatelj/učitelj postavlja fotografije na razna mjesta u prostoriji. Zatim reproducira različite glazbene isječke u izvedbi flaute ili piccola (ne nužno iz obrađenih glazbenih primjera), dok se djeca slobodno kreću na onoj strani prostorije gdje se nalazi taj instrument. Ako čuju neki drugi instrument (klavir, trubu, violinu, obou, klarinet), djeca se trebaju *ukipiti* sve dok ponovno ne čuju flautu ili piccolo.¹⁷

AKTIVNOST 3

Odgajatelj/učitelj reproducira glazbeni isječak nekog drugog instrumenta, osim flaute i piccola, da se djeca *ukipe*. Postupno stišava glasnoću. Djeca ostaju ukipljena. Igra se *Igra kipova* s udaraljka – djeca se pomiču na zvuk štapića, a na zvuk činela poskakuju uvis. Nakon nekog vremena odgajatelj/učitelj uvodi novi element na sljedeći način:

„Slušaj sada, ovo će biti znak da podigneš ruke iznad glave.“ *Odsvira triangl*.

Uvodi novi znak koji oslobađa ruke: „Nakon ovog znaka ruke možeš držati kako god želiš, ne trebaju biti iznad glave!“ *Odsvira guiro* (ne kao udaraljku, već povuče štapić po tijelu instrumenta).

Upute za igru: Triangl i guiro označavaju samo položaj ruku. Ako se odsvira triangl, a nakon toga štapići, djeca se pomiču s rukama u zraku sve do javljanja guira. Isto vrijedi za činele (poskakivanje s rukama iznad glave). U igru se mogu dodati i šuškalice - dok se njih čuje, djeca se slobodno kreću i *ukipe* se kad odgajatelj/učitelj prestane šuškatati. Odgajatelj/učitelj može sakriti instrumente iza klavira ili nekog ormarića da se ne vidi koji instrument ima u rukama. Ne savjetuje se da djeca sklapaju oči zbog održavanja ravnoteže.

Za kraj igre odgajatelj/učitelj odsvira nešto na klaviru i objasni djeci da to znači da trebaju sjesti na pod ili u klupe.

¹⁷ U školi se fotografije mogu projicirati na ploču pa se djeca kreću po onoj strani učionice na kojoj se nalazi fotografija.

AKTIVNOST 4

Nakon što djeca sjednu na pod ili u klupe, svatko dobiva jedan instrument. Odgajatelj/učitelj objašnjava da će on svirati ritam, a djeca će ponavljati za njim. *Daje primjer i djeca ponavljaju.* Zatim upućuje djecu na to da dobro zapamte sljedeći ritam:



taj ritam ne smiju ponoviti ako ga čuju. Da bi djeca bolje upamtila ritam koji ne smiju ponoviti, taj ritam izvedu nekoliko puta prije početka igre.

Odgajatelj/učitelj pohvali djecu za rad i svi si međusobno zaplješću. Odgajatelj/učitelj iskoristi trenutak da pljesak stiša pokretom tijela (svijanje tijela, prst na usta), a zatim tjelesnom gestikulacijom pojačava pljesak do najglasnijeg i rukama daje znak za kraj.

6.7. Radionica: Truba

Na sedmoj radionici djeca upoznaju trubu, njen izgled, način sviranja i zvuk. Nakon fizičke pripreme za rad (aktivnost 1), djecu se potiče na pokret uz glazbu i osluškivanje instrumenta (aktivnost 2). Zajedničkim rješavanjem slagalice razvija se osjećaj za rad u grupi i podjela odgovornosti, a raspravom o otpadu jača se ekološka osviještenost (aktivnost 3). Prisutnost glazbenih primjera u kojima se ističe boja trube važna je za povezivanje vizualnog prikaza trube s auditivnim. Za kraj se djeca ponovno opuštaju uz pokret uz glazbu te sviranje na udaraljka uz glazbeni primjer (aktivnost 4).

Sredstva i pomagala: uređaj za reprodukciju glazbenih primjera, zvučnici; udaraljke; papiri s prikazom trube, košare, bomboni

AKTIVNOST 1

Odgajatelj/učitelj: „Idemo puhati svijećice na torti.“ *Ispruži prste i puhne u svaki prst pa ga spusti. Djeca imitiraju. Slijedi nekoliko vježbi razgibavanja i istezanja tijela (npr. djecu se vodi da imitiraju pranje prozora nisko pa visoko, lijevom pa desnom rukom, nogama....), a naposljetku ih se usmjerava na vokalnu izvedbu koju imitiraju. Odgajatelj/učitelj pjeva fraze uvažavajući karakteristike tzv. univerzalnog napjeva, a melodijsko kretanje pokazuje rukama (više/nije, kao fonomimika bez znakova).*

„A sada ćemo zaplesati uz jedan instrument koji već poznajemo. Dok plešeš, poslušaj - možda ćeš prepoznati o kojem je instrumentu riječ.“

♪ R. Schumann: *Radostan seljak* (uz samostalne pokrete, ne u paru). Ako djeca ipak pokušaju zaplesati u paru, ne treba ih prekidati.

Odgajatelj/učitelj: „Koji instrument je izvodio ovu skladbu?“ Djeca odgovaraju.

AKTIVNOST 2

Igra *Glazbeni dan/noć* uz klavir: odgajatelj/učitelj reproducira isječke u izvedbi flaute i klavira: flauta je dan, a klavir noć.¹⁸

Odgajatelj/učitelj: „Mislim da ste svi zaslužili bombone. Ali nisam siguran/sigurna gdje sam ih ostavio/ostavila. Sigurno su u jednoj o ovih košara (*pokaže na tri košare smještene visoko na ormaru*), ali ne znam pod kojim brojem.“ Odgajatelj/učitelj nastavlja: „Da bismo pronašli broj košare, moramo riješiti jednu slagalicu. Poslušajte ovaj instrument.“

AKTIVNOST 3

🎵 L. van Beethoven: Uvertira Leonore br. 3, isječak iz orkestralne dionice trube

„To je truba. Izgleda kao zavijena cijev (*pokaže na slici*), a svira se tako da se u nju upuhuje zrak.“ *Demonstrira držanje trube*. „Idemo svi svirati trubu.“ Sviranje trube se oponaša uz sljedeći glazbeni primjer:

🎵 M. Ravel, isječak orkestralne dionice trube iz *Bolera*¹⁹

Odgajatelj/učitelj: „Po prostoriji se nalaze sličice trube. Vaš je zadatak skupiti sve sličice dok svira glazba.“ Reproduciraju se glazbeni primjeri u kojoj se zvukom ističe truba.²⁰

Odgajatelj/učitelj kaže koliko sličica su djeca trebala pronaći pa netko od djece broji jesu li svi papirići pronađeni. Ako nisu, potraga se nastavlja (ovaj put bez glazbene podloge). Dok djeca traže sličice koje nedostaju, odgajatelj/učitelj grupira sličice trube koje će podijeliti po grupama. Zatim razmješta djecu na potreban broj grupa.²¹

¹⁸ Ako ispadnu iz igre, djeca i dalje igraju, ali sa strane.

¹⁹ Glazbeni primjer je isječak orkestralne dionice predstavljen na solo trubi, dakle nije isječak originalnog glazbenog djela u orkestralnoj izvedbi.

²⁰ Uz slike trube spajalicom su spojeni izrezani dijelovi trube koji će se kasnije slagati kao *puzzle*. Uz sličice se nalaze male oznake (kvadratić, zvjezdica, točkica i slično, broj oznaka ovisi o broju grupa koja će slagati puzzle) da bi se sličice lakše i brže grupirale tijekom podjele u grupe.

²¹ Broj grupa ovisi o broju djece. Važno je da grupa nije prevelika da svako može sudjelovati u slaganju (otprilike 3-4 djece).

Dok djeca slažu *puzzle*, pasivno slušaju primjere iz umjetničke glazbene literature (npr. Joseph Haydn: *Koncert za trubu i orkestar u Es-duru*). Složene slike se zalijepe uz pomoć odgajatelja/učitelja. Potom im odgajatelj/učitelj kaže je s druge strane slagalice napisan jedan broj. Svaka grupa kaže koji broj ima. Zadatak je poredati ih od najvećeg prema najmanjem da bi se dobio broj košare u kojoj su bomboni.

Djeca ostaju sjediti na podu. Za nagradu dobivaju bombone. Odgajatelj/učitelj upita: „U kantu koje boje ćemo baciti ove papiriće od bombona?“ Ako postoji reciklažno smeće u vrtiću, papirići se bacaju u prikladnu kantu. U suprotnom, odgajatelj/učitelj skupi sve papiriće koje će kasnije baciti u dogovorenu kantu.

AKTIVNOST 4

„Idemo plesati uz trube!“

♪ Little Island Leap: Doing the Huapango

Djeca i odgajatelj/učitelj se kreću u krug, a na kraju svake male periode A dijela (dva visoka tona trube) ruke dižu iznad glave prikazujući ta dva tona. U B dijelu skladbe se na istom mjestu čuju udaraljke, a to prikazuju nasumičnim dizanjem i spuštanjem ramena. Aktivnost se ponavlja.

Kasnije se manjem broju djece daju instrumenti: šuškalice, štapići i guiro koji se svira kao udaraljka. Štapići i guiro sviraju svaku dobu (ritam *Ta*), a šuškalice izvode ritam *Tate*. Imitiranjem odgajatelja/učitelja djeca će doći do ritma *Ta Ta Ta-te Ta* na krajevima spomenutih perioda kada ostala djeca dižu ruke ili dižu i spuštaju ramena.

Djeca na udaraljka se izmjenjuju.

6.8. Radionica: Violina

Osma radionica izvodi se u suradnji s glazbenikom. Poželjno bi bilo da je glazbenik vješt improvizator i spreman odgovoriti na dječja pitanja i reagirati na njihove želje. Za ostvarenje radionice treba unaprijed obavijestiti glazbenika o aktivnostima i načinima njegova sudjelovanja. Nakon upoznavanja i ponavljanja znanja o klaviru (aktivnost 1), djeca će upoznati izgled i zvuk violine, način dobivanja tona i mogućnost sviranja gudalom i prstima (aktivnost 2 i 3). Usvojeno će objediniti pjesmom (aktivnost 4).

Sredstva i pomagala: instrument za intonaciju, klavir, violina, gudalo

AKTIVNOST 1

Odgajatelj/učitelj najavljuje i predstavlja gosta te govori da će im se danas pridružiti u aktivnostima. Zatim pozove djecu da svi sjednu u krug. Pridružuje se i gost. (ponavlja se aktivnost s prve radionice.)

„Sjećate se kako smo zadnji put pljeskali i govorili ime i... što smo još govorili?“
Djeca odgovaraju.

„Sada će ponovno svatko reći svoje ime dok su nam ruke raširene, dok ne plješćemo.“

Odgajatelj/učitelj počinje pljeskati i ponavlja to tako dugo dok se svi ne ujednače. Zatim kaže svoje ime i daje znak djetetu do sebe da učini isto. U idućem krugu se šapće najdraža boja.

„Našeg gosta jako zanima što mi sve znamo o klaviru. Hoćemo li najprije zapjevati pjesmu o klaviru?“

Svi ustaju za izvedbu. Odgajatelj/učitelj zadaje intonaciju i otpjeva početak. Daje znak za početak pa se izvodi cijela pjesma uz pokrete (na mjestu). Na kraju izvedbe se nagrade pljeskom.

Svi sjedaju. Odgajatelj/učitelj sljedećim pitanjima potiče raspravu:

„Koje boje su tipke na klaviru?“

„Može li se na klaviru svirati visoke tonove? Gdje se oni nalaze?“

„Može li se na klaviru svirati duboke tonove? Gdje se oni nalaze?“

„Mogu li se na klaviru izvoditi jako kratki tonovi? Kako se oni sviraju?“

„Može li se na klaviru svirati glasno? A tiho? Kako još kažemo *tiho*?“

„Može li se na klaviru svirati više tonova u isto vrijeme?“²²

„Kome se sviđa svirati klavir?“

„Možda se nekome više sviđa neki drugi instrument? Idemo ponovno izvoditi ritam, a sada će svatko redom reći njegov najdraži instrument.“ (Gost kaže: violina)

Odgajatelj/učitelj: „Što je to violina, kakav je to instrument? Djeco, znate li vi što je violina? Kako se svira taj instrument?“

AKTIVNOST 2

Gost: „Želite li vidjeti violinu?“ *Izlazi iz kruga i vraća se s violinom.* Pokaže instrument, žice, gudalo, kako se drži u rukama te im objasni da se može svirati gudaalom ili prstima.²³

Slijedi razgovor s gostom. Odgajatelj/učitelj i djeca postavljaju pitanja, a gost odgovara i demonstrira. Npr., odgajatelj/učitelj počne s pitanjem: „Mogu li se i na violini svirati jako visoki tonovi?“

Nadalje odgajatelj/učitelj potiče djecu da pitaju što ih zanima: duboki tonovi, najdublji/najviši ton, mogu li se svirati kratki tonovi, dugi tonovi; može li se svirati više tonova odjednom?²⁴

Na kraju ovog predstavljanja djeca su se upoznala s izgledom violine, načinima sviranja, opsegom, vrstama artikulacije (*staccato*, *legato*) i načinima interpretacije (*dinamika i tempo*).

²² Tijekom ponavljanja o klaviru odgajatelj/učitelj može dati djetetu da odsvira na klaviru npr. visoke tonove, više tonova odjednom itd.

²³ Tijekom predstavljanja se nastoji što više uključiti djecu u spoznajni proces: da izbroje koliko ima žica, da isprobaju redom u krug dotaknuti violinu i gudalo, prstom odsvirati ton i slično.

²⁴ Odgajatelj/učitelj podsjeća djecu na klavir i što se na njemu može svirati-potiče ih se na postavljanje pitanja (kao za klavir).

AKTIVNOST 3

Odgajatelj/učitelj: „Jeste li znali da violina može glazbom dočarati naše pokrete?“
Nekoliko puta poskoči, a gost uzastopno odsvira jedan uzlazni interval (npr. čistu kvartu).

Redom po krugu svako dijete izvede neki pokret koji violina „ozvuči“.

AKTIVNOST 4

Odgajatelj/učitelj: „Hoćemo li zamoliti gosta da nam odsvira neku pjesmu na violini?“ *Gost svira melodiju nove pjesme koju će djeca obraditi.*

Odgajatelj/učitelj se pridružuje: „Znam ovu pjesmu, to je pjesma o violini!“

Gost i odgajatelj/učitelj sviraju skupa. Melodiju donosi violina, a klavir pratnju. Na klaviru se svira uvod, prijelaz između kitica i kraj, a svi spomenuti instrumentalni dijelovi temelje se na izvođenju jedne kitice.

Gost: „Ako ovu pjesmu naučite pjevati, moći ćemo ju skupa izvoditi!“

Odgajatelj/učitelj demonstrira pjesmu uz klavir (ne preglasno svirati), a gost sjedi u krugu s djecom i pokretima pomaže pri učenju teksta (pokazuje četiri prsta, pokret gudalom ili prstima...).

Violina

Tekst i glazba: Matea Dujmović

VI - O - LI - NA, VI - O - LI - NA ČE - T'RI ŽI - CE I - MA,
VI - O - LI - NA, VI - O - LI - NA ČE - T'RI ŽI - CE I - MA,

5

GU - DA - LOM IL' PR - STI - ĆI - MA TA - KO SE___ SVI - RA.
GLA - SNO, TI - HO, FO - RTE, PIA - NO TA - KO SE___ SVI - RA.

Pjesma se uči po kiticama.

Nakon dva do tri ponavljanja druge kitice, odgajatelj/učitelj upita gdje su se već susreli s riječi *piano* i što ona znači pa objašnjava da izraz *forte* znači glasno.

Kada se pjesma usvoji, violina se pridružuje svirkom: svira uvod, prijelaz između kitica i kraj. Djeca se uz pjevanje kreću u krugu, a gost na kraju kitice pokaže na jedno dijete koje će reći kako da violina svira interludij: visoko, duboko, glasno, tiho, povezano, kratko... Gost improvizira uvažavajući dječje želje. Tijekom kitica svira tihu pratnju gudačima ili prstima. Pjesma se ne prekida tako dugo dok svako dijete ne kaže način sviranja (ako grupa nije prevelika).

6.9. Radionica: Ponavljanje 2

Kroz drugo ponavljanje, ponavljaju se instrumenti obrađeni u proteklih osam tjedana s ponešto većim naglaskom na violinu i klavir koji se slušaju tijekom aktivnog slušanja glazbe. Osim svojevrsne provjere znanja i sposobnosti slušnog prepoznavanja instrumenata, radionica je osmišljena tako da potiče pokret uz glazbu i glazbeno stvaralaštvo, odnosno improvizaciju, a dotiče se i tempa kao jedne od sastavnica glazbe. Rad počinje razgibavanjem tijela i zagrijavanjem glasnica uz rekvizite (aktivnost 1), zatim se vizualno i slušno prepoznavaju instrumenti te se ponavljaju njihove karakteristike (aktivnost 2). Djeca aktivno slušaju glazbeni primjer (aktivnost 3) i kreću se (aktivnost 4). Radionica završava improvizacijom na udaraljka, tijekom čega se naglašava tempo. Ostala djeca osluškiju brzinu izvođenja i kreću se kako smatraju da je prigodno (aktivnost 5).

Sredstva i pomagala: uređaj za reprodukciju glazbenih primjera, zvučnici; udaraljke; razni predmeti

AKTIVNOST 1

Svako dijete uzima jedan predmet u ruke (npr. pernicu, bilježnicu, šešir, igračku...). Slijedi razgibavanje tijela uz glazbu, ali tako da djeca koriste rekvizite (npr. treba odložiti predmet na najvišu policu, držati s dvije ruke iznad glave pa se svijati u stranu, prebacivati iz ruke u ruku-ovisno o ramenu koje razgibavamo...). Zatim slijedi nekoliko dramaturških vježbi (npr. djeci se kaže da zamisle kako je neki predmet jako težak i jedva ga drže, da se predmet migolji pa ga moramo zadržati) te nekoliko vježbi za aktivaciju vokalne muskulature poput puhanja u predmet da se makne prašina, razgovaranja s njim s „nji“ visoko impostirano (vidi: radionica 4, aktivnost 1) i slično.

AKTIVNOST 2


Djeca s rekvizitima sjednu u krug. U sredini su papiri sa sličicama okrenutim na dolje. Sličice prikazuju sljedeće instrumente: trubu, violinu, flautu i klavir. Jedno dijete iz kruga odabire papir i okreće ga pa svi komentiraju kako se zove prikazani instrument. Za klavir i violinu se pjevaju i pjesmice, na što djeca ustaju i, ovisno o pjesmi, kreću se. Nakon imenovanja instrumenta i pjevanja pripadajuće pjesme odgajatelj/učitelj reproducira instrumentalne isječke u izvedbi različitih instrumenata, a djeca reagiraju kada čuju instrument koji su prepoznali na slici. Umjesto dizanja ruku, s djecom se može dogovoriti da stave svoj predmet na glavu. Nakon slušanja, djeca pokazuju kako se svira određeni instrument.

Odgajatelj/učitelj: „U koje sve instrumente treba puhati da bi se čuo ton?“ *Ukloni sličice tih instrumenata iz kruga.*

„Za koji instrument nam treba gudalo? Što se njime radi?“

AKTIVNOST 3

„Što mislite, mogu li violina i klavir svirati zajedno?“ „Sada ćemo poslušati kako to zvuči. A vi zamišljajte vašu najdražu životinju kako se kreće, možda ponekad potrči, a ponekad se malo šulja.“

 J. Brahms: *Mađarski ples* br. 5 u izvedbi *The Violin Brothers*, priređeno za dvije violine i klavir

„Kuju životinju ste zamišljali? Što je ona radila?“ Očekuje se da će djeca sama ispričati da je životinja trčala kada je glazba bila brza, a zastala kada je i glazba zastala i usporila. Ako to nije slučaj, odgajatelj/učitelj upita točno po dijelovima: što je životinja radila kada je glazba bila brza i slično.

AKTIVNOST 4

Odgajatelj/učitelj najavljuje slobodno kretanje po prostoriji: „Idemo se i mi kretati, brzo i sporo, kako nam glazba svira.“ Kretanje neće biti precizno i to nije cilj aktivnosti -

cilj je da djeca osluškuju glazbu i prate te reagiraju na promjene shodno njihovim mogućnostima, a time i da dožive glazbeno djelo na cjelovitiji način. Ova aktivnost će svakako biti zabavna, ali treba pripaziti da se ne izgubi kontrola nad ponašanjem djece. Veća kontrola se može postići kretanjem u krugu, ali takvo kretanje više nije slobodno jer je veća vjerojatnost da će djeca oponašati odgajatelja/voditelja. Slušanje i kretanje uz glazbu se ponovi još jednom (ne više puta jer je glazbeni primjer dug).

AKTIVNOST 5

Odgajatelj/učitelj svakom djetetu ponudi da iz vrećice uzme jedan papirić. Na svakom papiriću se nalazi sličica jednog od sljedećih instrumenata: štapići, guiro, činele, triangl. Dijete koje je uzelo papirić sjeda uza zid. Kada svi sjednu, odgajatelj/učitelj govori:

„Dobro pogledajte i zapamtite instrument koji se nalazi na vašem papiriću. Kada čujete taj instrument, krećete se po prostoriji.“

Odgajatelj/učitelj postavi udaraljke na stol. Izabere jedan instrument i na njemu svira metar u umjerenom tempu, zatim prelazi na gušći ritam, a kasnije ubrzava tempo. U jednom trenutku stane i uspori. Variranjem ritma i tempa mijenja se i način kretanja djece (hodaju, potrče, zastanu...). Nakon nekoliko primjera, odgajatelj/učitelj odabire jedno dijete koje uzima jedan instrument i svira kao što je to činio odgajatelj/učitelj. Djeca se izmjenjuju i improviziraju na instrumentima.

6.10. Radionica: Ponavljanje 3

Na posljednjoj radionici djeca će primijeniti aktivnosti naučene kroz nekoliko tjedana. Rad počinje vježbama disanja i upjevavanjem (aktivnost 1), nakon čega slijede izvedbe poznatih brojlica i pjesmica, ali s elementom stvaralaštva pomoću čepova (aktivnost 2). Djeca nadalje slušno prepoznaju instrumente (aktivnost 3) te za kraj izražavaju vlastito mišljenje o najdražem instrumentu verbalnim i likovnim putem (aktivnost 4).

Sredstva i pomagala: uređaj za reprodukciju glazbenih primjera, zvučnici; udaraljke; čepovi, papir, plastelin

AKTIVNOST 1

Vježbe disanja (puhanje balona i siktanje kao zmija) i upjevavanje na slog „nji“ i „dobar, dobar dan“:



AKTIVNOST 2

Izvide se poznate pjesme i brojlice po želji. Pritom se koriste čepovi različitih boja koji označavaju govor (žuti čep), šapat (zeleni čep) i glasni govor (crveni čep). Plavi čep se ne koristi. Ako se izvodi pjesma, ona uvijek počinje pjevanjem i nakon promjene načina izvođenja više nije moguće vratiti na pjevanje. Odgajatelj/učitelj

tijekom izvedbe pokazuje čepove različitih boja, a djeca sukladno tome mijenjaju način izvođenja.²⁵

Odgajatelj/učitelj prozove jedno dijete da pokazuje čepove i svakom izvedbom se mijenja „dirigent“.

Na kraju si djeca za izvedbe zaplješću, a odgajatelj/učitelj gestikulacijom daje znakove za promjenu dinamike: šireći ruke pojačava se pljesak, a svijanjem tijela i skupljanjem ruku prema sebi on se stišava. Na kraju daje znak za prekid.

AKTIVNOST 3

♪ Isječak iz glazbenog primjera H. Beeftink: *Celtic suite 1 – Tales Of Old*, 2. st. *The Seafarer* - kretanje po prostoriji oponašanjem sviranja flaute.

Odgajatelj/učitelj zaustavi primjer i kaže djeci da se *ukipe* dok ponovno ne čuju glazbu. Djeca se kreću uz glazbu i oponašaju sviranje instrumenta koji čuju. U realizaciji aktivnosti koriste se različiti glazbeni isječki solo instrumenata koji su se slušali proteklih tjedana, a mogu se koristiti i novi isječki. Moguće je dvaput za redom reproducirati primjer za isti instrument.

AKTIVNOST 4

„Koji vam je najdraži instrument od ovih koje smo čuli? Zašto?“ Djeca odgovaraju.²⁶

Djeci se podijele papiri s crtežom instrumenta koji su spomenuli da im je najdraži. Umjesto bojanja, djeca obrubljuju ili ispunjavaju instrumente plastelinom. U pozadini svira glazba, javljaju se glazbeni primjeri obrađeni prošlih tjedana. Djeca se uz likovni rad slobodno kreću i, ako žele, zaplešu.

²⁵ Umjesto čepova mogu se koristiti drugi predmeti istih boja koji će biti vidljiviji.

²⁶ U školi se isto može zapisati u bilježnicu ili na poseban papir koji će se zalijepiti na plakat o instrumentima.

6.11. Ispitivanje uspješnosti ciklusa radionica

Praktični dio rada usmjeren je na glazbene aktivnosti koje djecu upućuju na tonske boje različitih instrumenata te na izvježbavanje njihovog razlikovanja. Kako bi se provjerilo mogu li spomenute aktivnosti unaprijediti sposobnosti razlikovanja tonских boja, tražene glazbene sposobnosti valja objektivnim testom izmjeriti prije i nakon završetka ciklusa radionica. Test za ispitivanje razlikovanja tonских boja može sadržavati kratke glazbene isječke odsvirane na istom ili na različitim instrumentima. Zadatak djece je upravo odrediti jesu li isječci odsvirani na istom ili na različitim instrumentima. Pri tome, osim kod grupe djece koja je bila izložena predloženim glazbenim aktivnostima (eksperimentalna grupa), iste glazbene sposobnosti treba izmjeriti i kod grupe djece koja nisu bila izložena tim aktivnostima (kontrolna grupa). Rezultate kontrolne i eksperimentalne grupe treba usporediti da bismo bili sigurni da promjena koja se očekuje kod tražene sposobnosti nakon 10 tjedana nije rezultat prirodnog razvoja pojedinca, već rezultat provođenja glazbenih aktivnosti. Pod pretpostavkom da ciklus radionica doista pospješuje razlikovanje tonских boja, kod ovakvog istraživanja očekivali bismo da će se razlikovanje tonских boja unaprijediti samo kod one djece koja su pohađala ciklus radionica (eksperimentalna grupa), dok će kod djece koja nisu bila izložena glazbenim aktivnostima (kontrolna grupa) ta sposobnost ostati podjednaka u oba mjerenja.

Zaključak

Nastojanja da se glazbene sposobnosti definiraju kroz povijest prouzročila su brojna neslaganja psihologa i glazbenika. U 21. stoljeću svjedoči se jasnijim pogledima na glazbene sposobnosti i na njihov razvoj zahvaljujući dugoj tradiciji proučavanja i suvremenim uvjetima prouzročenim globalnim razvojem. Međutim, to ne znači da je usuglašena jedinstvena teorija koja obuhvaća sve fenomene glazbenih sposobnosti budući da se radi o vrlo složenom skupu sposobnosti i međudjelovanja tih sposobnosti. Stoga struka prihvaća vrlo široke definicije i nastoji dalje istraživati sve pojave glazbenih sposobnosti i pripadajućih kompetencija. Danas je razvidno da razvoj glazbenih sposobnosti ne ovisi isključivo o genetskom naslijeđu niti je produkt samostalnog utjecaja okoline, već je ono rezultat međudjelovanja oba faktora. Utjecaj okoline na razvoj glazbenih sposobnosti počinje se očitovati već u prenatalnom razdoblju, a nastavlja se nakon rođenja kroz proces akulturacije. Iako se pojedinac rađa s potpunom otvorenosću za sve zvukove, svu glazbu i jezike svijeta, okolina ga svojim utjecajem oblikuje tako da on (implicitno) pamti i prisvoji ono kulturalno-specifično i svakodnevno prisutno, što smanjuje osjetljivost na podražaje kojima nije izložen. Iz tog razloga, dojenčad nakon samo nekoliko mjeseci pokazuje smanjenu osjetljivost na strane zvukove i glazbu. Uloga okoline, osobito obitelji, iznimno je važna za razvoj glazbenih sposobnosti jer ona oblikuje prva glazbena iskustva djeteta i prisutna je tijekom razdoblja razvoja. Okolina svojim primjerom modelira i motivira dijete na bavljenje glazbom te usađuje navike koje će se njegovati i koje će formirati stav djeteta prema glazbi. Istraživanjem Buren i suradnika (2020) izdvojena su četiri važna čimbenika dječjih glazbenih sposobnosti: entuzijizam i motivacija, glazbene vještine, analitičko razumijevanje glazbe i glazbena komunikacija. Pritom su entuzijizam i motivacija za bavljenje glazbom označeni kao najvažniji faktori zato što je intrinzična motivacija važan prethodnik glazbenog angažmana (Sloboda i sur., 1994).

Gotovo sva djeca se rađaju s punim neurološkim kapacitetom za bavljenje glazbom (Lehmann i sur., 2007). Uslijed uočavanja zajedničkih obrazaca razvoja, psiholozi i teoretičari kroz nekoliko su teorija definirali glazbeni razvoj prema stadijima. Međutim, razvoj pojedinca, pa tako i njegov glazbeni razvoj, ne može se prikazati

univerzalnom i definitivnom teorijom jer je on individualan put koji ovisi o urođenim predispozicijama, o poticaju okoline i osobnoj motivaciji. Pa ipak, moguće je usuglasiti nekoliko općih implikacija o razvoju glazbenih sposobnosti (Lehmann i sur., 2007):

- 1) receptivne vještine javljaju se prije vještina izvođenja
- 2) spontanost prethodi kontroli vještina izvođenja
- 3) konkretno prethodi apstraktnom
- 4) akulturacija je ključ glazbenog razvoja
- 5) posljednje razine glazbenog razvoja zahtijevaju veći angažman pojedinca i veću podršku okoline.

Kapacitet za glazbu razvija se aktivnim glazbenim djelovanjem, čime se unaprjeđuje implicitno znanje o glazbi. S druge strane, određena glazbena svojstva ne mogu se potpuno usvojiti bez prisutnosti eksplicitnog imenovanja i upute. Primjer sposobnosti koju je nužno razvijati eksplicitnim učenjem je sposobnost razlikovanja boje različitih instrumenata (McAdams, 2013).

Popularno je stajalište da se unaprjeđenjem glazbenog razvoja, odnosno učenjem instrumenta u djetinjstvu potiče kognitivni razvoj, čije se dobrobiti putem bližeg i daljeg transfera prenose na različite neglazbene kognitivne sposobnosti poput procesiranja jezika, razvoja vještine čitanja, unaprjeđivanja pamćenja, razvoja specijalnih sposobnosti te izvršnih funkcija i inteligencije. No, rezultati dosadašnjih istraživanja, premda vrlo važni, još uvijek nisu dovoljno jednoznačni te zahtijevaju daljnja istraživanja (Blasi i Foley, 2006) koja će definirati konkretne glazbene aktivnosti i specifične dobrobiti koje one potiču.

Umjetnički odgoj pojedinca, pa time i glazbeni, prepoznat je kao važan i nastoji se poticati kroz odgojno-obrazovne programe za ranu i predškolsku te školsku dob. Glazbene aktivnosti u vrtiću trebaju se provoditi svaki dan jer one razvijaju želju za sudjelovanjem u istima, a time počinje konkretniji razvoj glazbenih sposobnosti. Pritom je cilj glazbenih aktivnosti doživljaj glazbe i razvoj osjećaja za glazbu. U školi se javljaju otegotne okolnosti provedbe glazbene nastave koje se očituju, između ostalog, u maloj satnici i često velikom razrednom odjeljenju s učenicima različitog senzibiliteta za glazbu. Stariji učenici prolaze razdoblje *zatvorenosti za glazbu* kada teško prihvaćaju

drukčije stilove i žanrove od onih koje slušaju privatno, što sadržaj Glazbene kulture stavlja u osobito nepovoljan položaj. Reproductivne aktivnosti poput pjevanja također su otežane zbog fizičkog razvoja djece. Stoga učitelju preostaje promišljati o načinima provedbe glazbene nastave koja bi zainteresirala učenike i potaknula ih na prihvaćanje glazbe različitih stilova i žanrova, a koja će im pritom usaditi osnovne vrijednosti da bi u budućnosti mogli razumjeti i vrednovati kvalitetnu glazbu te sudjelovati u njenom stvaranju. Iako je put k prihvaćanju (umjetničke) glazbe dug (Vidulin, 2013), primjena različitih glazbenih aktivnosti poput emocionalno-spoznajnog slušanja, pokreta, sviranja i pjevanja već od najranije dobi omogućit će da djeca emocionalno dožive glazbu, osjete i osvijeste glazbene sastavnice prateći ih pokretom ili sviranjem, da aktivno sudjeluju u stvaranju glazbe kao dio grupe ili pojedinačno, da istražuju mogućnosti glazbenog izraza, raspravljaju o vlastitim doživljajima i o glazbenom dojmu. Time se omogućuje razumijevanje glazbe te se usađuju vrijednosti koje će djeca nadalje istraživati i njegovati.

Glazbeni pedagog treba dobro poznavati i osluškivati razvojno stanje djeteta, njegovu kognitivnu i fizičku spremnost za uspješno sudjelovanje u glazbenim aktivnostima koje će mu pružiti radost, usmjeriti ga na kvalitetu i motivirati ga da samostalno istražuje i sudjeluje u umjetničkom izražavanju. To nije nimalo lagan zadatak i iziskuje veliki trud i promišljanje o pedagoško-didaktičko-metodičkim pristupima. No užitek glazbenog stvaranja i učenikovo prihvaćanje glazbe vjerojatno je najveća nagrada koju glazbeni pedagog može ostvariti.

Literatura

- Bačlija Sušić, B. (2016). Temeljni aspekti kognitivnih modela djetetova glazbenog razvoja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 157(1-2), 33-53.
- Bigand, E., Poulin-Charronnat, B. (2006). Are we „experienced listeners“? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, 100(1), 100-130. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.007>
- Blašković, J., Kuliš, A. (2017). Reakcije djece na aktivno slušanje glazbe kroz pokret, likovnost i verbalnost. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(3), 273-292. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2726>
- Boal-Palheiros, G.M., Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Boal-Palheiros, G.M., Ilari, B., Monteiro, F. (2006). Children's responses to 20th century 'art' music, in Portugal and Brazil. Zbornik radova *9th International Conference on Music Perception and Cognition* (str. 588-595).
- Bowles, C.L. (1998). Music Activity Preferences of Elementary Students. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 193-207. <https://doi.org/10.2307/3345623>
- Bradley, E. (2013). Pitch perception in lexical tone and melody. *Reviews of Research in Human Learning and Music*, 1. <https://doi.org/10.6022/JOURNAL.RRHLM.2013002>
- Brđanović, D. (2016). Provjera metrijskih karakteristika Bentleyeva testa glazbenih sposobnosti na hrvatskom uzorku učenika glazbene škole. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(2), str. 323-349. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i2.1577>
- Bruner, J.S. (1960). *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Blasi, M.J., Foley, M.B. (2006). For Parents Particularly: „The Music, Movement, and Learning Connection“. A Review. *Childhood Education*, 82(3), 175-176. <https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10521372>

- Buren, V., Müllensiefen, D., Roeske, T., Degé, F. (2021). What Makes a Child Musical? Conceptions of Musical Ability in Childhood. *Early Childhood Development and Care*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1866566>
- Cirelli, L.K., Einarson, K.M., Trainor, L.J. (2014). Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants. *Developmental Science*, 17(6), 1003-1011. <https://doi.org/10.1111/desc.12193>
- Corrigall, K.A., Trainor, L.J. (2014). Enculturation to musical pitch structure in young children: Evidence from behavioral and electrophysiological methods. *Developmental Science*, 17(1), 142–158. <https://doi.org/10.1111/desc.12100>
- Cutietta, R.A. (1991). Edwin Gordon's impact on the field of music aptitude. *The Quarterly*, 2(1-2), 73-77.
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Školska knjiga, Zagreb.
- Dalla Bella, S. (2016). Music and brain plasticity. U: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (Ur.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (Vol. 2, str. 325-342). Oxford: Oxford University Press.
- Dalla Bella, S., Peretz, I., Rosseau, L., Gosselin, N. (2001). A Developmental Study of the Affective Value of Tempo and Mode in Music. *Cognition* 80(3), B1-B10. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00136-0](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00136-0)
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G., Sloboda, J.A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399-412 <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x>
- Degé, F., Kubicek, C., Schwarzer, G. (2011). Music Lessons and Intelligence: A Relation Mediated by Executive Functions. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 195-201. <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.195>
- Devereaux, C. (2016). Educator perceptions of dance/movement therapy in the special education classroom. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 12(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/17432979.2016.1238011>

Dobrota, S. (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Dobrota, S., Tomaš, S. (2009). Računalna igra u glazbenoj nastavi: Glazbena igra Orašar. *Život i škola, LV(21)*, 29-39. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/37078>

Dundović, N., Sam Palmić, R. (2012). Glazba u dječjem vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 18(70)*, 11-13.

Fifer, W.P., Moon, C.M. (1994). The role of mother's voice in the organization of brain function in the newborn. *Acta Paediatrica: Nurturing the Child, 83(s397)*, 86-93.

<https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1994.tb13270.x>

Flowers, P.J., Dunne-Sousa, D. (1990). Pitch-Pattern Accuracy, Tonality, and Vocal Range in Preschool Children's Singing. *Journal of Research in Music Education, 38(2)*, 102-114.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3344930>

Flowers, P.J. (1986). Talking about music: Interviews with children. Izlaganje održano na *National Association for Music Therapy*. Chicago, IL.

Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., Schlaug, G. (2008). Practicing a Musical Instrument in Childhood is Associated with Enhanced Verbal Ability and Nonverbal Reasoning. *PLoS ONE, 3(10)*, e3566. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003566>

George, E.M., Coch, D. (2011). Music training and working memory: An ERP study. *Neuropsychologia, 49(5)*, 1083-1094. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.02.001>

Gordon, E.E. (1977). *Learning Sequence and Patterns in Music*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, E.E. (1998). *Introduction to Research and the Psychology of Music*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, E.E. (1999). All about Audiation and Music Aptitudes. *Music Educators Journal, 86(2)*, 41-44. <https://doi.org/10.2307/3399589>

Gospodnetić, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima* (Vol. 1). Zagreb: Mali profesor.

Gozdecka, R. (2008). The Implementation of Batia Strauss's Method of Active Listening to Music with Didactic and Therapeutic Aims during Music Classes in Polish Public Schools. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 4(1).

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Institute of Education, University of London.

Hallam, S. (2015). *The Power of Music: a Research Synthesis of the Impact of Actively Making Music on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People*. London: University College London.

Hallam, S., Prince, V. (2000). *Research into Instrumental Music Services*. Institute of Education, University of London.

Hallam, S., Prince, V. (2003). Conceptions of Musical Ability. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 2.22. <https://doi.org/10.1177/1321103X030200010101>

Hargreaves, D.J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, 51-54.

Hargreaves, D.J. (1986). Developmental Psychology and Music Education. *Psychology of Music*, 14(2), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0305735686142001>

Hargreaves, D.J., Castell, K.C., Crowther, R.D. (1986). The Effects of Stimulus Familiarity on Conservation-Type Responses to Tone Sequences: A Cross-Cultural Study. *Journal of Research in Music Education*, 34(2), 88-100. <https://doi.org/10.2307/3344737>

Hargreaves, D., Zimmerman, M. (1992). Developmental theories of music learning. U: R. Colwell (Ur.), *Handbook of research on music teaching and learning*, str. 377-391. New York: Schirmer Books. <https://doi.org/10.1177/0305735601292003>

Hille, K., Gust, K., Bitz, U., Kammer, T. (2011). Associations between music education, intelligence, and spelling ability in elementary school. *Advances in Cognitive Psychology*, 7(-1), 1-6. <https://doi.org/10.2478/v10053-008-0082-4>

- Ho, Y.C., Cheung, M.C., Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>
- Honing, H., Ten Cate, C., Peretz, I., Trehub, S.E. (2015). Without it no music: cognition, biology and evolution of musicality Introduction. *Philosophical Transactions of The Royal Society B Biological Sciences*, 370. <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0088>
- Husain, G., Thompson, W.F., Schellenberg, E.G. (2002). Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music Perception*, 20(2), 151-171. <https://doi.org/10.1525/mp.2002.20.2.151>
- Jacques-Dalcroze, E. (1921). Rhythm, Music and Education. *Journal of Education*, 94(12), 319-319. <https://doi.org/10.1177/002205742109401204>
- Juntunen, M.L., Westerlund, H. (2011). The legacy of music education methods in teacher education: The metanarrative of Dalcroze Eurhythmics as a case. *Research Studies in Music Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1177/1321103X11404653>
- Jusczyk, P.W., Krumhansl, C.L. (1993). Pitch and rhythmic patterns affecting infants' sensitivity to musical phrase structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19(3), 627–640. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.19.3.627>
- Juslin, P.N., Laukka, P. (2003). Communication of emotion in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770–814. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.770>
- Kelley L., Sutton-Smith B. (1987). A Study of Infant Musical Productivity. U: J.C. Peery, I.W. Peery, T.W. Draper (Ur.), *Music and Child Development*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8698-8_2
- Kilgour, A.R., Jakobson, L.S., Cuddy, L.L. (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. *Memory & Cognition*, 28(5), 700-710. <https://doi.org/10.3758/BF03198404>

Kirschner, S., Tomasello, M. (2009). Joint drumming: Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 299-314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.07.005>

Kratus, J. (1993). A developmental study of children's interpretation of emotion in music. *Psychology of Music*, 21(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/030573569302100101>

Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/GKGU_kurikulum.pdf

Lamont, A. (2016). Musical development from the early years onwards. U: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (Ur.), *The Oxford handbook of music psychology* (str. 399–414). Oxford: Oxford University Press.

LeBlanc, A. (1991). Effect of maturation/age on music listening preference: A review of the literature. Izlaganje održano na *Ninth National Symposium on Research in Music Behavior*, Cannon Beach, Oregon, 7.-9. ožujka.

Lecanuët, J.P. (1996). Fetal sensory competencies. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology* 68(1-2), 1-23. [https://doi.org/10.1016/0301-2115\(96\)02509-2](https://doi.org/10.1016/0301-2115(96)02509-2)

Lehmann, A.C., Sloboda, J.A., Woody, R.H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press.

Lowther, D. (2004). An investigation of young childrens timbral sensitivity. *British Journal of Music Education*, 21(1), 63-80. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005527>

McAdams, S. (2013). Musical Timbre Perception. U: D. Deutsch (Ur.), *The Psychology of Music* (Vol. 3, str. 35-67). Elsevier.

McPherson, G.E., Hallam, S. (2016). Musical Potential. U: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (Ur.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (Vol. 2, str. 433-448). Oxford: Oxford University Press.

McPherson, G.E., Williamon, A. (2015). Building gifts into musical talents. U: G.E. McPherson (Ur.), *The child as musician: A handbook of musical development* (Vol. 2, str. 340-360). Oxford University Press.

Mead, V.H. (1986). More than Mere Movement: Dalcroze Eurhythmics. *Music Educators Journal*, 72(6), 42-46. <https://doi.org/10.2307/3401276>

Mirković Radoš, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Moreno, S. (2009). Can Music Influence Language and Cognition? *Contemporary Music Review*, 28(3), 329-345. <http://dx.doi.org/10.18061/emr.v10i1-2.4603>

Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., Wolf, M. (2012). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(5), 739–769. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0>

Morrongiello, B.A., Roes, C.L., Donnelly, F. (1989). Children's Perception of Musical Patterns: Effects of Music Instruction. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 6(4), 447-462. <https://doi.org/10.2307/40285442>

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

Nawrot, E.S. (2003). The Perception of Emotional Expression in Music: Evidence from Infants, Children and Adults. *Psychology of Music*, 31(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/0305735603031001325>

- Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na školski razvoj djeteta. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 159(1-2), 139-158. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/202779>
- Papousek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. U: I. Deliege, J. Sloboda (Ur.), *Musical Beginnings* (str. 37-55). Oxford: Oxford University Press.
- Parncutt, R. (2016). Prenatal development and the phylogeny and ontogeny of musical behavior. U: Hallam, I. Cross, M. Thaut (Ur.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (Vol. 2, str. 371-386). Oxford: Oxford University Press.
- Patel, A.D., Daniele, J.R. (2003). An empirical comparison of rhythm in language and music. *Cognition*, 87(1), B35-B45. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00187-7](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00187-7)
- Pejić Papak, P., Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Peretz, I., Vuvan, D.T. (2017). Prevalence of congenital amusia. *European Journal of Human Genetics*, 25, str. 625–630. <https://doi.org/10.1038/ejhg.2017.15>
- Pflederer, M., Sechrest, L. (1968). Conservation-Type Responses of Children to Musical Stimuli. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 13, 19-36.
- Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. U: D.R. Green, M.P. Ford, G.B., Flamer (Ur.), *Measurement and Piaget*. New York: McGraw-Hill.
- Plantinga, J., Trehub, S.E. (2014). Revisiting the innate preference for consonance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 40(1), 40-49. <https://doi.org/10.1037/a0033471>
- Požgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Putkinen, V., Saarikivi, K., Tervaniemi, M. (2013). Do informal music activities shape auditory skill development in preschool-age children? *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.1080/07494460903404410>

Radičević, B., Šulentić Begić, J. (2010). Pjevanje u prvim trima razredima osnovne škole. *Život i škola*, LVI(24), 243-252. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/63363>

Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Rauscher, F.H., Hinton, S.C. (2011). Music Instruction and its Diverse Extra-Musical Benefits. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 215-226. <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.215>

Repp, B.H. (1998). Obligatory "expectations" of expressive timing induced by perception of musical structure. *Psychological Research*, 61(1), 33-43. <https://doi.org/10.1007/s004260050011>

Richardson, K., Norgate, S. (2005). The equal environments assumption of classical twin studies may not hold. *British Journal of Education Psychology*, 75, str. 339-350. <https://doi.org/10.1348/000709904X24690>

Rojko, P. (2005). *Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: Slušanje glazbe*. Zagreb: Jakša Zlatar.

Schellenberg, E.G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457–468. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>

Sloboda, J., Davidson, J.W., Howe, M.J.A. (1994). Is everyone musical? *The Psychologist* 7(8), 349-354.

Sluming, V., Brooks, J., Howard, M., Downes, J.J., Roberts, N. (2007). Broca's Area Supports Enhanced Visuospatial Cognition in Orchestral Musicians. *Journal of Neuroscience*, 27(4), 3799-3806. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0147-07.2007>

Stalinski, S.M., Schellenberg, E.G. (2013). Listeners remember music they like. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 39(3), 700-716. <https://doi.org/10.1037/a0029671>

Stalinski, S.M., Schellenberg, E.G., Trehub, S.E. (2008). Developmental changes in the perception of pitch contour: Distinguishing up from down. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 124(3), 1759-1763. <https://doi.org/10.1121/1.2956470>

Stoesz, B.M., Jakobson, L.S., Kligour, A.R., Lewycky, S.T. (2007). Local Processing Advantage in Musicians: Evidence from Disembedding and Constructional Tasks. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 153-165. <https://doi.org/10.1525/mp.2007.25.2.153>

Strauss, B. (1988). Music Appreciation through Participation. *British Journal of Music Education*, 5(01), 55-69. <https://doi.org/10.1017/S0265051700006331>

Sučić, G. (2014). *Razvoj glazbenih sposobnosti predškolskog djeteta*. Sveučilište u Splitu.

Swanwick, K., Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(03), 305-339. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000814>

Šulentić Begić, J. (2012). Glazbene sposobnosti u kontekstu utjecaja naslijeđa i okoline. *Tonovi*, 58, 23-31.

Trainor, L.J., Asutin, C.M., Desjardins, R.N. (2000). Is Infant-Directed Speech Prosody a Result of the Vocal Expression of Emotion? *Psychological Science*, 11(3), 188-195. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00240>

Trainor, L.J., Trehub, S.E. (1993). Musical context effects in infants and adults: Key distance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19(3), 615–626. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.19.3.615>

Trehub, S.E. (2016). Infant musicality. U: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (Ur.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (Vol. 2, str. 387-397). Oxford: Oxford University Press.

Trehub, S.E., Thrope, L.A. (1989). Infants' perception of rhythm: Categorization of auditory sequences by temporal structure. *Canadian Journal of Psychology*, 43(2), 217-229. <https://doi.org/10.1037/h0084223>

Ullal-Gupta, S., Vanden Bosch der Nederlanden, C.M., Tichko, P., Lahav, A., Hannon, E.E. (2013). Linking Prenatal Experience to the Emerging Musical Mind. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7(48). <https://doi.org/10.3389/fnsys.2013.00048>

Vidulin, S. (2013). Propitivanje ostvarenja cilja nastave glazbe u kontekstu vremena glazbene hiperprodukcije. *Arti Musices: hrvatski muzikološki zbornik*, 44(2), 201-225.

Vidulin, S. (2016a). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola*, LXII(1), 221-233.

Vidulin, S. (2016b). Glazbeno stvaralaštvo u primarnom obrazovanju: retrospektiva i perspektiva. U: V. Balić, D. Radica (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4* (str. 9-26). Split: Umjetnička akademija u Splitu.

Vidulin, S. (2017). Popularizacija pjevanja i razvoj pjevačkog umijeća: školska i izvanškolska perspektiva. U: M. Petrović (Ur.), *U potrazi za doživljajem i smislom u muzičkoj pedagogiji* (str. 94-110). Beograd, Srbija: Fakultet muzičke umetnosti.

Vidulin, S. (2018). Sviranje u redovitoj nastavi: glazbeno-pedagoške i metodičke implikacije. U: A. Bosnić, N. Hukić (Ur.), *Muzika u društvu* (str. 128-144). Sarajevo: Muzikološko društvo Federacije Bosne i Hercegovine; Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu.

Vidulin, S. (2020). Glazba kao poticaj i stvaralački prostor: mogućnosti rada u redovitoj nastavi i izvannastavnim glazbenim aktivnostima. U: S. Nuhanović, G. Blekić (Ur.), *Glazba kao poticaj* (str. 9-26). Slavonski Brod: Brodski harmonikaški orkestar Bela pl. Panthy.

Vidulin, S., Cingula, S. (2016). Kompetencije učitelja za razvoj pjevačkog umijeća učenika u osnovnoj školi: metodički i vokalno-tehnički aspekti. *Muzika*, 20(2), 42-67.

Vidulin, S., Plavšić, M., Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli i Muzička akademija u Puli, Rijeka: Filozofski fakultet.

Vidulin, S., 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.

Wilson, D.S. (1971). A study of the child voice from six to twelve. [Doktorska disertacija]. University of Oregon.

Winkler, I., Gábor P.H., Ladinig, O., Sziller I., Honing H. (2009). Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(7), 2468-2471.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0809035106>

Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., Gaab, N. (2014). Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non_musicians. *PLoS ONE*, 9(6).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

Prilog

Popis glazbenih djela za slušanje s poveznicama:

1. Robert Schumann: Album za mlade, op. 68, *Radostan seljak*
<https://www.youtube.com/watch?v=lt8rvzdhPrw>
2. Friedrich Kuhlau: Fantazija za solo flautu u D-duru, op. 38
<https://www.youtube.com/watch?v=be1jJCH32OU>
3. Sergej Prokofjev: *Peća i vuk*, isječak flaute
<https://www.youtube.com/watch?v=bFlvoH2pb3M>
4. Herman Beeftink: *Celtic suite 1 – Tales Of Old*
https://www.youtube.com/watch?v=DQUAwnGI_m0
5. L. van Beethoven: Uvertira *Leonore* br. 3, isječak iz orkestralne dionice trube
<https://www.youtube.com/watch?v=44BWDjxhCy8>
6. Mauricio Ravel: Bolero, isječak orkestralne dionice trube
<https://www.youtube.com/watch?v=44BWDjxhCy8>
7. Little Island Leap: Doing the Huapango
<https://www.youtube.com/watch?v=n9dY471F5r0>
8. Johannes Brahms: *Mađarski ples* br. 5, priređeno za dvije violine i klavir
https://www.youtube.com/watch?v=FbmC_BkplrQ

Sažetak

Pojam glazbenih sposobnosti dugo se određivao, iako je danas jasno da ne postoji i da možda nikada neće postojati jedinstvena definicija koja će obuhvatiti sve fenomene glazbenih sposobnosti. Danas je poznato da su glazbene sposobnosti pojedinca rezultat međudjelovanja genetskog naslijeđa i utjecaja okoline te da se razvijaju prema sličnom slijedu kod većine, ali taj slijed nije ni univerzalan ni definitivan jer je glazbeni razvoj individualan proces svakog pojedinca. Fizičkim i kognitivnim razvojem unaprjeđuje se i kapacitet za glazbu, pri čemu je bitna i akumulacija iskustva. Cilj rada je uputiti buduće glazbene pedagoge na važnost razumijevanja djetetovog razvoja i njegovih glazbenih mogućnosti u određenoj dobi te ukazati na dobrobit glazbenog razvoja na pojedinca, čak i na njegove neglazbene sposobnosti. Nakon pregleda glazbenih sposobnosti iz psihološkog aspekta, rad se usmjerava na pedagoško-didaktičko-metodičke pristupe za razvoj glazbenih sposobnosti u sklopu ranog te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, dok praktični dio rada donosi ciklus radionica za djecu predškolske dobi namijenjen unaprjeđivanju razvoja jedne od glazbenih sposobnosti: sposobnosti razlikovanja tonskih boja.

Ključne riječi: glazbene sposobnosti, razvoj, djeca, nastava glazbe, razlikovanje tonskih boja

Summary

The term *musical ability* has been a subject of definition for a long time, although today it is known that universal definition, which would adequately combine all of the musical ability phenomenas, does not exist and probably won't be found. Today we know that musical abilities of the individual are affected by both genetics and social impact. They are developing in a similar sequence for the majority of people, but that sequence is not universal nor definitive because musical development is a process of the specific person and is highly individual. With physical and mental development the capacity for music expands, which is encouraged by accumulation of experience. Goal of this thesis is to direct future professors of music pedagogy to the importance of understanding children's development and the development of musical abilities in their respective age, and also to point out the benefits of musical growth on the individuals, even on their non-musical abilities. After reviewing musical abilities from the psychological aspect, the thesis is shifting focus on pedagogical-didactic-methodical approach of the development of musical abilities in preschool and primary school, while practical part of the thesis brings workshop cycle for the kids of that respective age which is intended for improving development of one of the musical abilities: ability to distinct timbre.

Key words: musical abilities, development, children, music teaching, ability to distinct timbre