Emocije u nastavi instrumenta

Keža, Dunja

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:480776

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

THE ACADEMY OF ARTS AND CULTURE IN OSIJEK

Repository / Repozitorij:

Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST
SVEUČILIŠNI PREDDIPLOMSKI STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

DUNJA KEŽA

EMOCIJE U NASTAVI INSTRUMENTA

ZAVRŠNI RAD

MENTORICA:
doc. dr. sc. Tihana Škojo
SUMENTORICA:
dr. sc. Mirna Sabljar, v. pred.

Osijek, 2022.

SAŽETAK

U radu se prikazuje kako emocije egzistiraju u umjetničkoj nastavi sviranja instrumenta. U prvom su dijelu prikazane različite definicije emocija i pojašnjenja autora različitih profila koje je značenje, uloga i podjela emocija. Prikazana je osnovna podjela emocija na njihovu valentnost, dakle na pozitivne i negativne, prikazana je uloga emocija u svakodnevnom životu te utjecaji različitih emocija na nastavni proces. S obzirom na temu i cilj rada, a osnovni je cilj prikazati emocije koje su karakteristične za nastavu instrumenta, priklonilo se determinaciji akademskih emocija i one su pobliže razrađene jer izvrsno opisuju emocije karakteristične za odgojno-obrazovni proces u općem obrazovanju, a izvrsno se mogu pojasniti i u umjetničkoj nastavi sviranja. Budući da je tema ovoga rada ukazati na emocije i sva emocionalna iskustva u nastavi instrumenta, tj. poučavanju u glazbenoj umjetnosti, u drugom je dijelu rada opisana umjetnička nastava u glazbenim školama, kao i vrste organiziranja nastave s naglaskom na individualnu nastavu instrumenta. Sviračkim umijećem koje učenik stječe kroz cjelokupno glazbeno obrazovanje, a u izravnom kontaktu s nastavnikom instrumenta, zadatak je pobuditi emociju prema glazbenom djelu, ali i prema cjelokupnom procesu učenja sviranja skladbe i, kao krajnji cilj, prema procesu umjetničkoga glazbenoga izričaja. U radu je opisano kako i gdje se pojedine emocije pojavljuju i koji su prostori nastavničkih intervencija kako bi se u učenika razvile pravilne emocije prema vježbanju i stjecanju umijeća sviranja.

Ključne riječi: emocije, klavir, nastava klavira, glazbene škole, glazbena pedagogija

SUMMARY

This paper showed how emotions exist in the artistic teaching of playing an instrument. In the first part, different definitions of emotions are presented, and the meaning, role and division of emotions are explained by authors of different profiles. The basic division of emotions into their valence, i.e. positive and negative, is shown, the role of emotions in everyday life and the impact of different emotions on the teaching process are described. With regard to the topic and goal of the work, which is to show the emotions that are characteristic for the teaching of the instrument, it was decided to determine the academic emotions. Those emotions are elaborated in more detail because they perfectly describe the emotions characteristic of the educational process in general education, and they can also be excellently explained in artistic playing lessons. Since the topic of this paper is to point out emotions and all emotional experiences in teaching an instrument, i.e. teaching in musical art, the second part describes art teaching in music schools, and the types of teaching organization with an emphasis on individual instrument teaching. With the playing skill that the student acquires through the entire musical education, and in direct contact with the teacher of the instrument, the task is to arouse emotion both towards the piece of music, but also towards the entire process of learning to play the composition and, as the ultimate goal, towards the process of artistic musical expression. The paper describes how and where certain emotions appear and what are the areas in which the teacher intervens in order to develop the correct emotions in the student towards practicing and acquiring the art of playing.

Keywords: emotions, piano, piano lessons, music schools, music pedagogy

SADRŽAJ

1. UVOD 1
2. POJMOVNO ODREĐENJE EMOCIJA 2
3. POZITIVNE I NEGATIVNE EMOCIJE 4
   3.1. Uloga i utjecaj pozitivnih emocija 4
   3.2. Uloga i utjecaj negativnih emocija 7
   3.3. Razlika između pozitivnih i negativnih emocija 7
4. EMOCIJE U NASTAVI 9
   4.1. Utjecaj emocionalnih iskustava učenika na njegovu motivaciju, rad i postignut uspjeh . 9
   4.2. Akademske emocije 13
5. EMOCIJE U GLAZBI 15
   5.1. Povijesni aspekti prisutnosti i prepoznavanja emocija u glazbi 15
   5.2. Definiranje uloge emocija u glazbi i recentna istraživanja vezana uz emocije u glazbi 16
6. UMJETNIČKA NASTAVA U GLAZBENOJ ŠKOLI 19
   6.1. Glazbeno obrazovanje kroz odgojno-obrazovni sustav glazbenih škola – Teorijska nastava, Skupno muziciranje, Individualno sviranje instrumenta 19
   6.2. Vrste nastave u glazbenoj školi 20
7. EMOCIJE U NASTAVI INSTRUMENTA 24
   7.1. Razvoj i usmjeravanje emocija u nastavi instrumenta 25
   7.2. Kompetencije nastavnika za razvoj i implementaciju emocija u nastavi 28
8. ZAKLJUČAK 30
9. LITERATURA 32

1. UVOD

Bavljenje glazbenim aktivnostima izaziva višestruke psihološke reakcije, reakcije pokreta te kognitivne, biheviorističke i emocionalne promjene. Osim što život ljudskih bića svakim danom ispunjavaju i obogaćuju brojne dobrobiti prouzročene okruženošću glazbom i glazbenim aktivnostima (pjevanjem, plesom, sviranjem), manifestiraju se i brojne tjelesne, društvene i emocionalne komponente koje utječu na oblikovanje čovjekove osobnosti. Posebice je značajna emocionalna komponenta jer su emocije, kao jedan od psiholoških fenomena, izrazito prisutne u umjetnostima, naročito u glazbenoj umjetnosti. Cilj je ovoga rada prikazati koliko i zbog čega je važno biti svjestan prisutnosti emocija i njihova djelovanja na ljudski organizam, mentalno stanje i zdravlje; definirati vrste emocija te prikazati kako se u području odgoja i obrazovanja emocije pojavljuju i iskazuju, ustanoviti povezanost glazbenih aktivnosti koje se provode na nastavi glazbe, s naglaskom na prikaz utjecaja nastavnika, interakciju nastavnika i učenika pri oblikovanju emocija te općenito ukazati na prisustvo emocija u umjetničkoj nastavi instrumenta. Pitanja poput utječe li sviranje, pjevanje, slušanje na stvaranje pozitivnih i/ili neugodnih emocija, kako se emocije odražavaju na raspoloženje, emocionalnu klimu unutar razreda te odražava li se prisustvo emocija na učenika i njegovu zainteresiranost učenja i usvajanje novoga nastavnoga sadržaja smjernice su prema kojima se oblikovao ovaj rada. Tema je rada razrađena i podijeljena na nekoliko poglavlja usmjerenih na pojmovno određenje, emocije u nastavnom procesu te emocije u umjetničkoj nastavi i sviranju instrumenta.

2. POJMOVNO ODREĐENJE EMOCIJA

Emocije su prisutne tijekom cijeloga ljudskoga života, a proučavanje emocija sve više intrigira brojne znanstvenike kojima su one u interesu rada, posebice psihologa i pedagoga. Zbog brojnih istraživanja i spoznaja koje se kristaliziraju u suvremenom dobu, kao i zbog proučavanja emocija iz različitih pravaca znanosti, može se tvrditi kako su emocije izuzetno slojevit i osebujan fenomen. Iz toga slijedi da objašnjenje što su to emocije nije moguće sažeti u jednu sveobuhvatnu i jedinstvenu definiciju. Prilikom istraživanja utvrđena je kompleksnost i višedimenzionalnost emocija. Prema jednom istraživanju, emocije su duševna stanja obično izazvana događajima koji su čovjeku važni, a koja uključuju svjesno stanje duha s prepoznatljivom kvalitetom osjećaja usmjereno prema nekom objektu, određene vrste tjelesnih promjena, prepoznatljiv izraz lica, boje glasa i gesta te spremnost na određeno djelovanje (Oatley i Jenkins, 2003 prema Kolak i Majcen, 2011). Prema Čorlukić i Krpan (2020), emocije su biološki akcijski programi utemeljeni na interakciji tijela i mozga pod stalnim utjecajem kognitivne obrade pomoću koncepata i kategorizacija, snažno vezane za memorijske sustave koje se pod utjecajem procesa učenja i iskustva odvijaju u određenoj sociokulturi sa svim svojim pozitivnim i negativnim kondicioniranjima (Čorlukić i Krpan, 2020), pri čemu je istaknuta spoznaja da su emocije adaptivno funkcionalno stanje (Čorlukić i Krpan, 2020). Isti autori (Čorlukić i Krpan, 2020) pojašnjavaju kako se radi o neuralnoj reakciji uvjetovanoj određenim vanjskim ili unutrašnjim podražajem koja se ostvaruje putem aktivacije određenih neuralnih puteva. Emocionalna ili čuvstvena stanja jesu „stanja [su] slabog intenziteta, a dužeg trajanja nazivamo raspoloženjima. Kratkotrajna čuvstva jakog intenziteta nazivamo afektima.“ (Šverko i sur., 2001: 104 prema Pavlović, 2011: 2). Istraživanja vezana uz emocije obuhvaćaju različita područja i različite pristupe. Burić (2008) je tako, vođena idejom razmatranja/motrenja povijesno utemeljenih komponenti (onih komponenti koje su psiholozi usvojili kao komponente kojima se opisuje ljudsko učenje – kognicija, motivacija i emocije), uputila i na druge izvore koji objašnjavaju istraživanja koja se provode i u sve većoj mjeri okreću proučavanju načina povezanosti navedenih komponenti te „upućuju na važnost proučavanja emocija kao integralnih dijelova motivacijskih procesa“ (Burić, 2008: 79). Kolak i Majcen (2011) navode autore koji pojašnjavaju emocije iz sociološkoga aspekta. Tako Barbalet (2001 prema Kolak i Majcen, 2011) emocije smatra socijalnim fenomenom koji se može promatrati kao posljedica ili ishod socijalnih procesa, ali i kao

uzrok društvenoga ponašanja te su obrasci emocionalnih iskustava različiti u različitim društvima. Prema istom autoru, emocije uključuju osjećaje i iskustvo, fiziološke promjene i ponašanje, kogniciju i konceptualizaciju, a naglašava se značaj doprinosa kognicije emocijama, pri čemu emocije izviru iz kognicije, odnosno određene su strukturom, sadržajem i organizacijom reprezentacija znanja i procesa koji se izvode na temelju njih. Uz to Frijda (1986 prema Kolak i Majcen, 2011) smatra da su emocije rezultati interakcije sa stvarnim ili očekivanim posljedicama događaja za koji subjekt procjenjuje da je važan te da mogu biti izražene direktno ili indirektno, pri čemu je cilj utjecati na ponašanje drugih. S obzirom na višestruko i kompleksno značenje emocija i svega onoga što one jesu, prema podjeli i kategorizaciji Kolak i Majcen (2011), razlikujemo i izdvajamo podjelu na primarne (osnovne, temeljne, univerzalne) i sekundarne (složene, socijalne) emocije, emocije utemeljene na događaju, atribucijske emocije i emocije privlačnosti, jednostavne i diferencirane emocije, adekvatne i neadekvatne emocije, pozitivne i negativne emocije, emocije koje aktiviraju i emocije koje pasiviziraju, emocionalne fenomene prema trajanju te akademske emocije čije je razumijevanje najznačajnije za područje odgoja i obrazovanja. U tom području „emocije mogu pomoći učeniku u dostizanju njegovih akademskih ciljeva i povoljno djelovati na njegovu dobrobit, ali mogu imati i štetan utjecaj“ (Burić i Sorić, 2011: 86). Ipak, ako se emocije promatraju u kontekstu njihova pojavljivanja u čovjeka, jedna je podjela prisutna uvijek i kod svih ljudi, a to je podjela na valenciju, tj. na pozitivne i negativne emocije. Budući da je emocija „obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja bitnog za neki važan cilj; emocija se osjeća kao pozitivna kad se cilj ostvaruje, a kao negativna kad je ostvarivanje cilja zapriječeno“ (Oatley i Jenkins, 2003: 93 prema Bognar i Dubovicki, 2012: 152).

3. POZITIVNE I NEGATIVNE EMOCIJE

3.1. Uloga i utjecaj pozitivnih emocija

Važnost uloge pozitivnih emocija u kontekstu pozitivne psihologije (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000; Frederickson, 2001 prema Burić i Sorić, 2011) i njihovih efekata na motivacijske i kognitivne procese, kao što su pažnja, pamćenje, učenje i rješavanje problema, (Isen, 2008; Kensinger i Schacter, 2008 prema Burić i Sorić, 2011), ali i na subjektivnu dobrobit (Lucas i Diener, 2008 prema Burić i Sorić, 2011) i zdravlje (Kemeny i Shestyuk, 2008 prema Burić i Sorić, 2011), veliki su rezultati iznenađujuće rijetkih istraživanja koja su provedena do 90-ih godina 20. stoljeća. Desetak godina kasnije stanje se znatno promijenilo, povećava se interes sve većega broja znanstvenika koji istraživanjima dolaze do brojnih novih spoznaja, utvrđuju i analiziraju višedimenzionalnost učeničkih i nastavničkih emocija, njihovih izvora i razvoja te otkrivaju njihovu funkcionalnu važnost za učenje, postignuće, ličnost i zdravlje (Schutz i Lanehart, 2002; Pekrun, 2005 prema Burić i Sorić, 2011). „U nizu istraživanja utvrđeno je da su emocije povezane sa školskim postignućem na mnogo načina, pri čemu, uz izuzetak olakšanja (nejednoznačni rezultati), pozitivne emocije kao što su radost, nada i ponos doprinose visokim razinama postignuća“ (Pekrun i sur., 2002; Pekrun i sur., 2004 prema Burić i Sorić, 2011: 186). Iako su funkcija i uloga negativnih emocija adaptacija, zaštita i preživljavanje, prema Miljković i Rijavec (2009), uloga pozitivnih emocija kao što su radost, smirenost i zahvalnost nije tako jasna te one nemaju tako očitu funkciju kakvu imaju negativne emocije. Iskazivanje pozitivnih emocija tjelesnim promjenama, njihov poticaj na akciju i izraze lica nisu tako specifični ili očigledno važni za preživljavanje, a upravo tim propitkivanjem čemu uopće služe pozitivne emocije ako našim precima nisu pomogle u preživljavanju autorice Miljković i Rijavec (2009) postavljaju pitanja zašto su one opstale u procesu evolucije te jesu li uopće imale neku adaptivnu vrijednost. Do odgovora na ovakva pitanja Barbara L. Fredrickson došla je nizom istraživanja kojima je pokušala otkriti ulogu pozitivnih emocija. Fredrickson (2001; 2009 prema Miljković i Rijavec, 2009) ustanovio je teoriju nastalu na temelju rezultata dobivenih istraživanjima, teoriju „proširenja i izgradnje“ po kojoj pozitivne emocije imaju ove funkcije:

a) Proširuju naš repertoar mišljenja i ponašanja

Repertoar mišljenja i ponašanja čovjeka uvjetovan je i emocionalnim stanjem te se sukladno tome mijenja. Tako se primjerice samim prisustvom pozitivnih emocija kojima je osoba okružena ona osjeća sigurno i izvan opasnosti zbog čega je njezino razmišljanje, time i ponašanje, slobodnije i kreativnije, sklonije suradnji i toleranciji koje se može prenijeti i na lakše rješavanje situacija, problema ili zadatka koje osoba razmatra.

b) Izgrađuju psihološki repertoar za budućnost

Za ljudski rast i razvitak vrlo su važni utjecaj i okruženost pozitivnim emocijama jer je njihovo značenje s evolucijskog aspekta, osim što njihovo poticanje i podržavanje pomaže ljudima živjeti punijim životom, usmjereno na budućnost. Sukladno tome, Miljković i Rijavec (2009) navode da „iako je pozitivno emocionalno stanje trenutačno, korisni učinci u obliku crta ličnosti, društvenih veza i sposobnosti traju i u budućnosti“ (Miljković i Rijavec, 2009: 492), a „u skladu s pretpostavkom da sve emocije potiču na određenu aktivnost, ta teorija tvrdi da pozitivne emocije povećavaju broj mogućih ponašanja za koje nas pripremaju. Tako izgrađujemo osobine koje će nam biti korisne u budućnosti“ (Miljković i Rijavec, 2009: 492).

c) Poništavaju štetne učinke negativnih emocija

Uz sva navedena proširenja obrazaca ponašanja, jedna od funkcija jest i ona koja tzv. djelovanjem pozitivne emocije poništava negativnu emociju. To se događa po načelu smanjenja postojeće fiziološke reakcije nastale, to jest uzrokovane emocionalnim stanjem zbog kojega je sama reakcija i nastala. Tako „pozitivne emocije mogu ubrzati oporavak ili poništiti fiziološke posljedice negativnih emocija i vratiti tijelo na razinu fiziološkog funkcioniranja koje omogućuje širi raspon ponašanja“ (Miljković i Rijavec, 2009: 492).

d) Izazivaju uzlaznu razvojnu spiralu

Suprotno negativnim emocijama i stanjima kao što su depresija i anksioznost autorice Miljković i Rijavec (2009) navode da su pozitivne emocije oni okidači koji kod osobe mogu izazvati i potaknuti uzlaznu spiralu koja dovodi do bolje emocionalne dobrobiti i osobnoga rasta i razvitka.

Posljedice su pozitivnih emocija, kako navode Miljković i Rijavec (2009), sljedeće:

a) bolja kognitivna aktivnost

Autorice bolju kognitivnu aktivnost opisuju spoznajama A. Isen (1987; 1993). Isen navodi da se u prisustvu pozitivnih emocija uočava kako su ljudi kreativniji, uspješniji i brži u rješavanju problema, lakše donose odluke u ključnim životnim situacijama. Istraživanja također ukazuju na to da je u stanju dobroga raspoloženja i prisustvu pozitivnih emocija većina ljudi sklonija preuzeti rizik te spremnija poduzeti i onu aktivnost koja se u prošlosti više puta pokazala neuspješnom. Upravo to dobro raspoloženje pomaže da osoba zanemari prethodne poteškoće i sjećanja o prošlom neuspjehu i u takvim se situacijama više oslanja na trenutačna dobra raspoloženja i dobre osjećaje nego na ona loša sjećanja (Schwartz i Clore, 1996 prema Miljković i Rijavec, 2009).

b) uspjeh

Da bi se postigao neki određeni i željeni cilj, brojni su koraci koji mu prethode. Istraživanja pokazuju povezanost raspoloženja, procesa i ishoda. Doživljavanje pozitivnih emocija može voditi uspjehu (Lyubomirsky i sur., 2005 prema Miljković i Rijavec, 2009). Takva pozitivna raspoloženja potiču konstruktivnije procesiranje informacija, pozitivnih i negativnih, važnih za ostvarenje nekoga cilja (Aspinwall, 1998 prema Miljković i Rijavec, 2009). Ranije spomenutom teorijom „proširenja i izgradnje“ pozitivne emocije pospješuju i razvijaju ona poželjna ponašanja i razmišljanja te ih prenose u društvenu zajednicu koja tu osobu okružuju (primjer takvih ponašanja i razmišljanja koja navode Miljković i Rijavec (2009) jesu društvenost, optimizam, energija, originalnost i altruizam).

c) veći altruizam

Miljković i Rijavec (2009) navode da su sretni ljudi prijateljski raspoloženi prema drugima. Iste autorice također navode da je, za razliku od lošega raspoloženja kojim postaje nepovjerljivija, dobrim raspoloženjem osoba spremna svoju sreću podijeliti pa i s potpunim strancima.

d) bolje zdravlje

Istraživanje koje Miljković i Rijavec (2009) uzimaju za primjer dokaz je kojim se pokazuje postojanost veze pozitivnih emocija i zdravlja. „Tako su u jednom istraživanju ispitanici bili zaraženi virusom prehlade. Pokazalo se da su oni skloni negativnim emocijama tri puta češće tu

prehladu i dobili, za razliku od onih sklonih pozitivnim emocijama“ (Cohen i sur., 2003 prema Miljković i Rijavec, 2009: 495).

3.2. Uloga i utjecaj negativnih emocija

Brojna istraživanja jasno odgovaraju na pitanje koja je uloga i zadatak negativnih emocija. Negativne su emocije one koje čovjeku pomažu u preživljavanju, psihološki i fizički izazivaju stanje i pripremaju tijelo za nastanak reakcije i ponašanje sukladno stanju u kojem se može zateći. Kao primjer takvih emocija Miljković i Rijavec (2009) navode bijes kao pripremu tijela za napad, a strah za bijeg. „U oba se slučaja povećava razina adrenalina i tako omogućuje brzu akciju (borbu ili bijeg od opasnosti) uz istodobno povećanje snage i budnosti. Međutim, negativne emocije dovode do toga da se naš repertoar ponašanja suzuje jer se usmjeravamo isključivo na izbjegavanje opasnosti (koja god ta opasnosti bila)“ (Miljković i Rijavec, 2009: 490). Uslijed evolucije, razvoja svijeta i civilizacije čovjek u većini planeta više nije u hranidbenom lancu životinja te ne mora strahovati za svoj život od neposredne blizine grabežljivaca i predatora, ipak pod utjecajem negativnih emocija na situacije u kojima se nađe i dalje reagira vrlo slično – bori se, bježi ili se „smrzne“. Prema Miljković i Rijavec (2009), negativne emocije u trenutku ograničavaju naše alternative i sposobnost za suradnju te se manifestiraju u načinu razmišljanja poznatom kao „pobijediti ili izgubiti“. Takvo je ponašanje često prisutno kod učenika koji ne vole školu te ju pokušavaju izbjeći ne razmišljajući o budućnosti (završetku školske godine).

3.3. Razlika između pozitivnih i negativnih emocija

Spomenuvši nešto ranije negativne emocije u nastavi, valja istaknuti da je u psihologiji dokazano da je „loše jače od dobroga“ (Baumeister, 2001; Rozin i Royzman, 2001 prema Miljković i Rijavec, 2009). Kao primjer Miljković i Rijavec (2009) navode da negativne emocije, loši roditelji, učitelji i loše kritike imaju veći utjecaj od onih dobrih i pozitivnih. Da bi se prevladao taj negativni učinak, pozitivne emocije moraju biti zastupljenije od negativnih, a omjer pozitivnosti jedan je od čimbenika koji je pojedincu potreban za njegovo daljnje napredovanje. Sukladno tome, rezultati dobiveni istraživanjima pokazali su da bi omjer količine pozitivnih i negativnih emocija

(tzv. omjer pozitivnosti) trebao biti iznad 3 : 1, a ispod 11 : 1 u korist pozitivnih emocija (Fredrickson i Losada, 2005 prema Miljković i Rijavec, 2009). Uz to, autorice navode da se prema istraživanjima koja je provela Alice Isen (Isen, 2002 prema Miljković i Rijavec, 2009) pokazalo da pozitivne emocije djeluju na uspješno rješavanje različitih problema jer aktiviraju misaone procese višega reda i kreativnost, odnosno ono što smo učili u dobrom raspoloženju duže pamtimo od onih stvari koje smo naučili pod utjecajem negativnih emocija.

4. EMOCIJE U NASTAVI

4.1. Utjecaj emocionalnih iskustava učenika na njegovu motivaciju, rad i postignut uspjeh

Svako pozitivno emocionalno iskustvo utječe na učenika, njegov interes za rad, djeluje motivirajuće. Suprotno tome negativna emocionalna iskustva mogu djelovati demotivirajuće, učenika odvratiti od ugodne radne atmosfere. Na stvaranje emocionalnoga iskustva koje učenik doživljava utječu brojni čimbenici, a jedan su od njih i vanjski čimbenici, tj. okruženje u kojem dijete odrasta. Burić (2008) navodi da su, prema istraživanjima koja su proveli Goetz i sur. (2006b, prema Burić, 2008), varijable socijalnih utjecaja vršnjaka, roditelja i samoga procesa poučavanja povezane s različitim učeničkim emocionalnim iskustvima. Osim što utječu na učenje i motivaciju, emocije su važan čimbenik koji određuje i ozračje na nastavi. Uz ozračje cijele skupine koja uključuje nastavnika i učenike – sudionike određenoga nastavnoga procesa – velika je uloga i utjecaj emocija na ozračje i stanje pojedinca. Oni povoljni aspekti utjecaja vršnjaka, obitelji i poučavanja, kao što su vršnjačko i obiteljsko vrednovanje učenja i postignuća u nekom predmetu, pozitivno vrednovanje postignuća koje učenik dobiva od roditelja i vršnjaka te mjere učiteljeva entuzijazma i stupnja elaboriranosti poučavanja, pozitivno su povezane s emocijama uživanja i ponosa, a negativno s emocijama anksioznosti, ljutnje i dosade. Suprotno tome, Burić (2008) navodi da situacije u kojima se učenik osjeća pod roditeljskom ili vršnjačkom prisilom za određenim postignućem, kao i pod navalom prevelikih očekivanja i kritika koja od učenika iziskuju napore preko njegovih granica i nemoguća su za postići, u negativnoj je korelaciji s učeničkim emocijama uživanja i ponosa te time dolazi do pojave i stvaranja negativnih emocionalnih stanja, anksioznosti, ljutnje i dosade. Osim u izvanškolskom, obiteljskom okruženju djeteta, Bognar i Dubovicki (2012) navode da su emocije popratna pojava i različitih socijalnih odnosa u odgojno-obrazovnom procesu i između učiteljice/učitelja i učenika, ali i među učenicima. „Emocije u odgoju imaju posebno značenje i možemo bez pretjerivanja reći da odgoj i jest prvenstveno emocionalni odnos“ (Bognar i Dubovicki, 2012). Isti autori (Bognar i Dubovicki, 2012) također navode da smjer kojim će se emocije razvijati ovisi o odnosima kompeticije i nadmetanja, odnosima kooperacije i međusobnoga pomaganja, razlikama među emocijama u atmosferi demokratskih odnosa, atmosferi autoritarnih odnosa te u anarhičnoj nastavnoj situaciji. U skladu s navedenim Burić (2008) prenosi da su emocije, prema saznanjima Meyer i Turner (2006 prema Burić, 2008), neodvojive od učenja i motivacije te da su usko povezane s kontekstom samih

razrednih interakcija. Prema istim autorima, emocije, kognicija i motivacija povezani su u složen sustav regulacije između nastavnika i učenika unutar afektivnoga razrednoga konteksta. Prema Burić (2008), pozitivne interakcije doprinose stvaranju razredne klime koja će biti obilježena povjerenjem i poticat će učenike na veći angažman pri učenju. Iz navedenoga se zaključuje da emocije mogu djelovati na učenikovo razmišljanje, stavove, ponašanje, ali i na motivaciju i želju za učenjem te postizanjem uspjeha. Uz ranije spomenuti navod Bognar i Dubovicki (2012), emocije nisu samo dio odgojno-obrazovne klime, nego i sama suština odgojno-obrazovnoga procesa. „One su dio verbalne, ali i neverbalne komunikacije, predmet su učenja putem umjetnosti, ali i ukupnih ljudskih odnosa“ (Bognar i Dubovicki, 2012: 151). Burić (2008) navodi, a u suglasju s brojnim autorima, kako učenici u školi iskuse različita i mnogobrojna emocionalna iskustva od ispitnih situacija do samoga procesa nastave (Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt i Molfenter, 2004 prema Burić, 2008). Bognar i Dubovicki (2012) definiraju emocionalnu klimu i upućuju na to da se ozračje koje se javlja u odgojno-obrazovnom procesu u kojem se sudionici osjećaju više ili manje ugodno, odnosno više ili manje neugodno, naziva emocionalna klima. Prema usporedbi ugodnih i neugodnih emocija koje isti autori navode, rezultat prikazuje odnos 75% prema 25% u korist neugodnih emocija. „Ugodna emocionalna klima uočljiva je kada učenici i nastavnici rado dolaze u školu te kada s veseljem prisustvuju u zajedničkim aktivnostima, dok u negativnoj klimi prevladava osjećaj nemira i straha od poraza te nelagodnog boravka na nastavi. Rezultat pozitivne emocionalne klime jest pozitivan odnos djece prema školi, a rezultat negativne klime je npr. vidljiv u učestalom izostajanju s nastave. Ugodna, pozitivna emocionalna klima ima veliki utjecaj na socijalno-emocionalno funkcioniranje djece unutar razreda. Kao glavni prediktor uspješnog funkcioniranja u različitim aspektima života je emocionalna inteligencija i prevladavanje pozitivne emocionalne klime u interakciji s drugim ljudima. Izuzev učenja nastavnog sadržaja, učitelji bi trebali svoje učenike naučiti vještinama reguliranja i upravljanja emocijama na adaptivan način ukoliko oni sami nisu usvojili smjernice za takvo ponašanje“ (Eckhard, 2021: 16). Odlučujući element svakoga razrednoga odjeljenja upravo je razredna klima koja će uvelike utjecati na to kakva će biti ukupna učinkovitost razrednoga odjela. Prema Eckhard (2021), u razredu u kojem prevladava pozitivna emocionalna klima smanjen je rizik agresivnoga ponašanja među učenicima. Problemi negativnih i neugodnih emocija učenika pozivaju mnoge nastavnike na promišljanje o emocionalnoj klimi u razredu, povlače niz pitanja o tome kako u nastavi utjecati na razvoj pozitivnih emocija, kako riješiti bijes u razredu, čime učinkovito

zamijeniti strogoću, kako postupati s učenicima koji svakodnevno izražavaju negativne emocije i sl. Usporedo s tim, prisutna su propitkivanja i nedoumice o pitanjima koja nastavnik povezuje promatrajući sebe i svoje vlastite emocije – kako se kao učitelj oduprijeti navali vlastitih negativnih emocija na nastavi, je li dobro i u kolikoj mjeri pokazivati svoje emocije pred učenicima. Promišljajući način i vrijeme kada će i kako izraziti svoje emocije, pri tome vodeći računa i o emocijama učenika, nastavnici se u odgoju služe emocionalnom inteligencijom. Salovey i Sluyter (1999 prema Bognar i Dubovicki, 2012) objašnjavaju da je emocionalna inteligencija sposobnost uočavanja emocija, pristup i priziv emocija kao pomoć mišljenju, sposobnost razumijevanja emocija i emocionalnih spoznaja te mišljenska regulacija emocija u svrhu promicanja emocionalnoga i intelektualnoga razvitka dok D. Chabot i M. Chabot (2009 prema Pavlović, 2011) „smatraju emocionalnu inteligenciju skupom kompetencija koje nam omogućuju prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, točno izražavanje vlastitih emocija i pomaganje drugima da izraze svoje, razumijevanje vlastite i tuđe emocije, upravljanje vlastitim i prilagođavanjem tuđim emocijama te upotrebljavanje vlastite emocije i vještine svojstvene emocionalnoj inteligenciji u različitim životnim područjima, kako bismo bolje komunicirali, donosili dobre odluke, određivali svoje prioritete, motivirali sebe i druge te održavali dobre međuljudske odnose“ (Pavlović, 2011: 6). Brojna su uvjerenja i stereotipi da škola mora biti neugodno mjesto jer „bez muke nema nauke“ te da je „šiba iz raja izrasla“. Međutim, poučeni novim saznanjima, takvim se stavom, „utjerivanjem straha“ i brzom reakcijom nastavnika u učionici postiže kratkotrajni učinak smirivanja. „Strah ima još jednu negativnu posljedicu. Suvremena psihologijska istraživanja pokazuju da lošije mislimo kada smo pod utjecajem negativnih emocija“ (Miljković i Rijavec, 2009: 497). Zato je vrlo korisno naučiti regulirati ili promijeniti emocije. To je jedna od najvažnijih odgojnih uloga nastavnika u školama. „U većini slučajeva, regulacijom emocija nastoji se povećati doživljavanje pozitivnih emocija i smanjiti doživljavanje negativnih emocija“ (Burić, 2008: 86). Upravo se, prema Miljković i Rijavec (2009), istraživanjima i dobivenim rezultatima u području pozitivne psihologije dobio uvid u stanje u našim školama te se stvorila težnja za promjenama kroz programe za poticanje i povećanje pozitivnih emocija. Prema istraživanjima koja su proveli Bognar i Dubovicki (2012), odgajaju nas one značajnije osobe koje nas vole i koje mi volimo, uglavnom članovi uže obitelji, bliske rodbine (69%) i učitelji (12,5%). „Ove osobe imaju posebno naglašene emocionalne kvalitete kao što su vedra narav, veselost, osoba puna razumijevanja, optimistična, puna ljubavi i topline, zabavna, osjećajna, sretna, nježna (Bognar, 2004 prema Bognar i Dubovicki,

2012). Dakle, radi se o ugodnim emocijama. Osobe kod kojih prevladavaju neugodne emocije ne privlače mlade ljude i najčešće ih se izbjegava“ (Bognar i Dubovicki, 2012: 156-157). „Emocije u obrazovanju možemo promatrati na nekoliko načina. Emocije su popratna pojava učenja i različitih aktivnosti vezanih uz učenje kad je riječ o znanstvenom i tehnološkom obrazovanju. Neke emocije, kao što su različiti modaliteti straha, su inhibitori učenja i ometaju ga u većoj ili manjoj mjeri. Ugodne emocije kao što su radoznalost, oduševljenje, radost pomažu proces učenja i čine proces uspješnijim. Intenzivne emocije pomažu u intenziviranju spoznajnog procesa“ (Bognar i Dubovicki, 2012: 161). Osim u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, ugodnu odgojno-obrazovnu klimu u sveučilišnoj nastavi potiču kreativne aktivnosti, aktivnosti u grupama, komunikacija među članovima grupe, komunikacija s profesorom te iznošenje vlastitoga mišljenja i kreiranje ideja, a „o utjecajima na emocionalnu klimu u nastavi govori i Satow (2001 prema Kragulj, 2011) koji kao poticatelje ugodne odgojno-obrazovne klime navodi:

- *odnos učenika i nastavnika* - trebao biti ravnopravan, prijateljski, voditeljski, motivirajući i partnerski
- *odnos između učenika* – izraženi u grupnom i radioničkom radu studenata
- *zadovoljstvo nastavom* – koja je poticajna, zanimljiva, sudjelujuća, iznenađujuća, nova, koja izaziva emocije, ona koja potiče na promišljanje; ona u kojoj se zajedno dolazi do rješenja
- *suodređivanje u nastavi i autonomija*…“ (Kragulj, 2011: 53).

Prema tome, kako bismo kod učenika stvorili one pozitivne emocije, povećali osjećaj ugode, znatiželje, sreće, izazvali osmijeh na licu, zainteresirali ih i aktivirali, potrebno je (i poželjno) nastavu prilagodili interesima i potrebama učenika, unijeti elemente kreativnosti te ih u tome poticati. Jedan od načina na koji, u želji da ostvarimo i pobudimo pozitivne emocije, jest provođenje umjetničke aktivnosti u školi, aktivnosti koje uključuju glazbu, slikanje, igre mašte i drame. Kristjansson (2000 prema Bognar i Dubovicki, 2012) navodi da one mogu višestruko pridonijeti emocionalnom kultiviranju, pomoći učenicima da se izraze i suoče s emocijama koje su bolne i prikrivene i prodiskutiraju ih (na primjer gubitak roditelja), da se stave u tuđu situaciju (pretpostavljajući u mašti njihove emocije).

4.2. Akademske emocije

Akademske se emocije (Pekrun, 2006 prema Burić, 2008) dijele prema usmjerenosti na one emocije koje su vezane uz aktivnost samoga procesa ili na emocije koje dolaze kao reakcija na ishod samoga procesa učenja. Odnose se dakle na emocije vezane uz ispitivanja, tj. provjere. Prema takvoj podjeli na emocije vezane uz aktivnost ili ishod, mogu se u oba slučaja javiti emocije različite valencije. Prema istom autoru, postoje dvije vrste tih emocija:

a) **Emocije vezane uz aktivnost** – javljaju se tijekom učenja ili nastave, a manifestiraju se kao uživanje u učenju, dosada na nastavi, frustracija kod težih zadataka
b) **Emocije vezane uz ishod –** emocije koje su vezane uz ispitne situacije, odnosno to su emocije koje se javljaju prije, tijekom ili nakon pisanja ili usmenoga polaganja ispita. Dijele se prema vremenu u kojem se javljaju, dakle prije same ispitne aktivnosti ili poslije, kao pre- ili postreakcija na ispit:

- *prospektivne, anticipatorne emocije* – emocije koje su usmjerene, npr. anticipatorna emocija uživanja, nadanje uspjehu, bespomoćnost, anticipatorno olakšanje, anksioznost zbog mogućeg neuspjeha
- *retrospektivne emocije* – npr. uživanje u uspjehu, ponos, zahvalnost ili suprotne valencije tuga, sram ili ljutnja nakon neuspjeha (Pekrun, 2006 prema Burić, 2008).

Prema ranije navedenim istraživanjima emocija, istaknuta je jedna od teorija. Prema teoriji kontrole i vrijednosti (Pekrun i sur., 2002; Pekrun, 2006; Pekrun i sur., 2007 sve prema Burić, 2008; Burić i Sorić, 2011), jednoj od najutjecajnijih teorija učeničkih emocija, ispitne su emocije opisane dvjema temeljnim dimenzijama: valencijom (ugodne nasuprot neugodnim emocijama) i aktivacijom (aktivirajuće nasuprot deaktivirajućim emocijama) (Pekrun, 2006; Pekrun i Stephens, 2009 prema Burić i Sorić, 2011). „Konkretno, kognitivna procjena kontrole nad učenjem i postignućem, te kognitivna procjena njihovih vrijednosti određuju kvalitetu i intenzitet diskretnih emocionalnih iskustava. Učeničke ciljne orijentacije kao i činitelji poučavanja i socijalne okoline (roditelji, nastavnici i vršnjaci), utječu na kognitivne procjene kontrole i vrijednosti, te tako posredno oblikuju emocije postignuća. Nadalje, emocije određuju razinu učeničkog postignuća preko svojih utjecaja na kognitivne resurse, interese, motivaciju, strategije učenja te samoregulirano učenje općenito“ (Burić i Sorić, 2011: 184). Na temelju toga autorice zaključuju

da je utjecaj emocija na učenje te učenje i postignuće koji djeluju na kognitivne procjene koje u konačnici određuju emocije dvosmjeran. Navedena teorija kontrole i vrijednosti objašnjava da su efekti emocija na učenje i postignuće posredovani brojnim kognitivnim, motivacijskim i regulatornim mehanizmima.

„Tako razlikujemo četiri skupine učeničkih emocija:

1) pozitivne aktivirajuće (npr. uživanje u učenju),

2) pozitivne deaktivirajuće (npr. olakšanje),

3) negativne aktivirajuće (npr. ljutnja) i

4) negativne deaktivirajuće (npr. dosada)“ (prema Burić, 2008: 84-85).

„Pozitivne i negativne akademske emocije, usmjeravajući pažnju na objekt emocije, reduciraju raspoložive kognitivne resurse i nepovoljno djeluju na kognitivnu izvedbu. Izuzetak je pozitivna emocija uživanja u učenju koja usmjerava pažnju na sam zadatak i time povećava razinu izvedbe. Nadalje, emocije mogu inducirati i modulirati učenikov interes i motivaciju za učenjem. Aktivirajuće pozitivne emocije, kao što je uživanje u učenju, jačaju intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, za razliku od negativnih deaktivirajućih emocija poput dosade i bespomoćnosti. Emocije poput ljutnje, srama ili anksioznosti imaju nešto složeniji učinak na motivaciju. Primjerice, anksioznost može nepovoljno djelovati na intrinzičnu motivaciju, ali istodobno i povećati ekstrinzičnu motivaciju za ulaganjem većeg truda kako bi se izbjegao neuspjeh. Što se tiče korištenja različitih strategija učenja, pozitivne emocije pospješuju korištenje fleksibilnih i kreativnih strategija učenja. Pozitivne emocije povezane su s korištenjem metakognitivnih strategija, elaboracijom, organizacijom i kritičkim mišljenjem. Aktivirajuće negativne emocije (npr. anksioznost) povezane su s rigidnijim strategijama učenja, poput ponavljanja, dok su negativne deaktivirajuće emocije (dosada) povezane s površnim i plitkim procesuiranjem informacija“ (Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Pekrun, 2006 prema Burić, 2008: 84-85).“ „Pozitivne aktivirajuće emocije poput uživanja u učenju, nade i ponosa u pozitivnoj su korelaciji s postignućem, za razliku od negativnih emocija ljutnje, srama, anksioznosti i bespomoćnosti“ (Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Pekrun, 2006 prema Burić, 2008: 85).

5. EMOCIJE U GLAZBI

5.1. Povijesni aspekti prisutnosti i prepoznavanja emocija u glazbi

Postoji li učinak glazbe na čovjeka, kakvi su stavovi i znanja o glazbi i medicini s obzirom na tadašnja poimanja istih, uključujući duhovna uvjerenja i vjerovanja, pitanja su na koja odgovore, vraćajući se daleko u povijest, u vremena starih civilizacija Mezopotamije, Kine, Indije, Egipta, doznajemo iz zapisa u starim tekstovima i zakonicima. Prve definicije i klasifikacija glazbe (razlikovanje teorije od prakse) postavljene su već u antičko doba. O pobuđivanju emocija kod slušatelja Škojo (2021) navodi kako se takva aktivnost može prepoznati iz zapisa o utjecajima pojedinih ljestvičnih struktura na mladež drevne Grčke. To upućuje na zaključak kako je postojala težnja odgajatelja antičke Grčke da se mlade kroz odgoj i obrazovanje glazbeno opismenjava te da se i tako osvještava o utjecaju i postojanju mnogobrojnih dobrobiti glazbe za razvoj kompletne osobe. Prema navodima Andreisa (1958), takva razmatranja glazbe s etičkoga stajališta provodili su brojni pisci i filozofi kao što su Damon, Platon i Aristotel. Cilj takvoga učenja proizašao je iz proučavanja pozitivnoga ili negativnoga karaktera prema građi i strukturi glazbenih elemenata, kao i uvjerenja o uzročno-posljedičnim vezama pokreta glazbenih elemenata i ljudske osobnosti te, dodajemo, utjecaja različitih tonaliteta i emocionalne reakcije čovjeka na određene tonske nizove. Vođen tim načelima, Andreis (1958) sumira da su stare civilizacije osim u odgojnu te socijalno-političku, vjerovali i u medicinsko-terapeutsku snagu glazbe. Osim na mladež, Schaefer (2017) pojašnjava kako o pozitivnom utjecaju glazbe na negativne emocije govori podatak da je grčki liječnik Asklepiades navodno koristio glazbu (korištenje ljestvične strukture frigijskoga načina (*engl.* mode (modus)) kao lijek za duševne bolesti čija je struktura smatrana posebno primjerenom za razvedravanje depresivnih pacijenata. Danas se u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu formalna glazbena znanja stječu u općeobrazovnoj školi i gimnaziji te u glazbenoj školi i na akademijama na kojima se obrazuju profesionalni glazbenici (Škojo, 2020). Nikolić (2018) navodi da glazbena obuka implicira uključenost brojnih kognitivnih, motoričkih, socijalnih, emocionalnih i osobnih potencijala te obvezan kontinuitet takvih aktivnosti. Prema navedenom, emocije su svakako u gotovo svim svojim pojavnostima uključene u odgojno-obrazovni proces u glazbenim školama. Kvaliteta umjetničke, glazbene nastave uvelike ovisi i o ozračju, odnosno emocionalnoj klimi. Radi se o posebnoj nastavi u kojoj se emocionalna klima izgrađuje kroz suodnos pojedinca (nastavnika) koji utječe na drugoga pojedinca (učenika) i obratno. Pri poduci,

koja se sastoji i od kognitivnih (čitanje notnoga teksta u svim njegovim elementima), motoričkih (vježbanje tehnike sviranja), socijalnih (npr. suradnja s nastavnikom ili drugim glazbenicima) i emocionalnih (iskazi vlastitih emocija pri sviranju) aktiviteta, izuzetno je važno kakvo će biti ozračje jer su svi elementi u tome višerazinski oblikovanom procesu stjecanja umijeća sviranja u izravnoj vezi i međudjelovanju. Zato je ostvarivanje pozitivističkoga ozračja, a ranije je prikazano da se ostvaruje emocijama, jedan od važnijih zadataka samoga nastavnoga procesa. Zato je, uz ozračje kao jedno od najvažnijih gradivnih elemenata nastave, važno spomenuti i druge gotovo jednako važne elemente: opažanje i proživljavanje. No oslobađanje emocija i emocionalnih stanja tijekom procesa učenja posebno se reflektira na umjetničku nastavu koja je zapravo satkana od emocionalnih iskaza, emocionalnih reakcija na glazbu, što jest srž i cilj umjetničke nastave. Najvažniji ishod učenja trebao bi biti iskaz nekoga umjetničkoga djela utemeljen na učenikovu vlastitom emocionalnom iskazu kojim oblikuje glazbenu izvedbu. Zaključno, od davnina je uočeno prisustvo emocija u glazbi, a suvremena nastava bez uključivanja i prisutnosti emocionalnih komponenti prilikom aktivnoga izvođenja glazbe ne može biti uspješna nastava jer se u procesu nije došlo do krajnjega cilja poučavanja sviranja – interpretacije glazbenoga djela. U nastavku će se rada prikazati kako su u raznim područjima nastave instrumenta i koliko prisutne emocije, kao i nastavnikova uloga u samom procesu reguliranja ili iskazivanja emocija te način na koji nastavnikove emocije utječu na poučavanje i sam napredak učenika u sviranju instrumenta.

5.2. Definiranje uloge emocija u glazbi i recentna istraživanja vezana uz emocije u glazbi

Govorimo li o emocijama u umjetničkom obrazovanju, jasno je kako „emocije pak imaju posebno značenje u umjetničkom obrazovanju. Umjetnost je način emocionalnog komuniciranja, ali i izražavanja vlastitih emocija“ (Bognar i Dubovicki, 2012). Kako navode Bognar i Dubovicki (2012), umjetnost ima za cilj i emocionalno bogaćenje učenika pomoću umjetničkih aktivnosti. Prema istim autorima, najbolji načini izražavanja emocija upravo su oblici umjetničkoga izražavanja. Glazbom također možemo olakšati komunikaciju, izraziti širok raspon ljudskih osjećaja, ljubavi, tuge i osjećaja pripadnosti koje ponekad teže iskazujemo riječima. Upravo su te teme kod istraživača različitih zanimanja (dominantno psihologa, glazbenih pedagoga, muzikologa, ali i muzikoterapeuta, sociologa, filozofa, ekonomista i dr.) stvorile „izniman interes za rasvjetljavanje toga važnoga fenomena, vođeni istom *čarolijom* glazbe da trenutačno kod

slušatelja inducira emocije na način da „ono što u knjizi zahtjeva nekoliko opisnih rečenica u glazbi često može prenijeti tek jedan akord“ (Škojo, 2021: 92). Škojo (2020) pojašnjava specifičnost glazbe kao umjetnosti koja zaista može djelovati na pojedinca ili skupinu i pobuditi emocije značajnije od bilo koje druge umjetnosti. „Sposobnost glazbe da potakne, izmijeni ili oslobodi emocije, da čovjek uživa u glazbi, ili se utješi u njoj, fenomen je koji intrigira brojne istraživače tijekom posljednjih stotinu godina te se uvijek iznova postavlja i pitanje: »Kako zvukovi, koji su, na kraju krajeva, samo zvukovi, imaju moć da tako duboko pokrenu emocije?«“ (Škojo, 2020: 102). Istraživanjem o vrstama emocija koje glazba kod slušatelja može pobuditi zaključeno je da glazba može izazvati svih šest osnovnih emocija, a prema Škojo (2021), šest osnovnih emocija (koje u radu navodi i kojima se vodila u istraživanju na temelju kojega je rad napisan) jesu sreća, tuga, ljutnja, strah, uzbuđenje i smirenost. Budući da glazba posjeduje svojstva svojevrsnoga „alata“ kod relaksacije, stimuliranja budnosti, koncentracije i reguliranja emocija (Hallam, 2010b prema Nikolić, 2018), vrlo snažan utjecaj ima na naše mentalne slike, razmišljanje, intelektualne sposobnosti (Nikolić, 2018), raspoloženje (Rentfrow i Gosling, 2003 prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2012), ponašanje, ali i emocije. Emocionalna snaga glazbe očituje se u izražavanju osjećaja, uklanjanju stresa, komunikaciji, kreativnosti, empatičnosti te povećanju samosvijesti. Pavletić (2010 prema Šulentić Begić i Špoljarić, 2011) tvrdi da glazba ima moć pokretanja ili smirivanja ljudskoga organizma, tj. da ona ima mogućnost stvaranja emocionalnoga ugođaja. Ističe da je neupitan utjecaj glazbe i zvuka općenito na fizičko stanje čovjeka, što su brojna znanstvena istraživanja elektrometričkom dijagnostikom vrlo precizno i vjerodostojno dokazala. Tako je utvrđeno da glazba utječe naročito na vegetativni živčani sustav, baš kao i na krvožilni sustav. „Promjene električnih aktivnosti mozga, rada žlijezda s unutarnjim i vanjskim izlučivanjem, povišenje i sniženje krvnog tlaka, promjene krvnog pulsa, disanja, tjelesne muskulature – sve su to promjene koje su mjerljive, a koje mogu ovisiti o zvučnom sadržaju koji se prima“ (Šulentić Begić i Špoljarić, 2011: 450). Prema tome, uz neisključivu povezanost glazbe i emocija, ono svoju ulogu ima i u muzikoterapiji. „S obzirom na glazbeni potencijal da regulira emocije, muzikoterapija – koristeći se metodama improvizacije i receptivne muzičke terapije – dolazi do ostvarenja ciljeva koji se odnose na održavanje ili pojačavanje emocionalnoga i mentalnoga stanja slušatelja“ (Škojo, 2021: 92). Prema spoznajama i saznanjima brojnih autora koje navodi Jagodić (2019), glazba je sredstvo djetetova stvaralačkoga izražavanja, spoznajnoga, socijalnoga, emocionalnoga i psihomotoričkoga razvoja. Istraživanja su provedena sredstvima

suvremene tehnologije (EEG,4 MR,5 PET6) „koja snimanjem moždane aktivnosti prilikom procesiranja glazbe i iskustava prilikom glazbene obuke omogućuju nove spoznaje o glazbi i ljudskom mozgu. Mozak se razvija na specifične načine kao odgovor na aktivnosti učenja, pa tako i učenja glazbe, a promjene koje se događaju ovise o opsegu i prirodi angažmana te o trajanju i količini vremena uloženoga u učenje“ (Hallam, 2010a prema Nikolić, 2018: 141- 142). „Promjene u mozgu reflektiraju i načine na koje učimo i vježbamo. Načini učenja i vježbanja koji potiču razvoj posebnih glazbenih vještina imat će izravan utjecaj na razvoj mozga, a zatim i na preferiranje pristupa rješavanju glazbenih zadataka te na stjecanje vještina koje mogu ostvariti transfer na druga područja“ (Hallam, 2010a prema Nikolić, 2018: 142). Platel i sur. (1997 prema Nikolić, 2018) objašnjavaju kako su kod djece predškolske i školske dobi neuroznanstvena istraživanja pokazala da „neuralne sinapse mozga ubrzano rastu i mijenjaju se u tom razdoblju života. Istraživanja pokazuju da umjetničko obrazovanje ima veći utjecaj na razvoj mozga ako su mu djeca izložena u ranijoj dobi. Kod djeteta uključenoga u glazbeno obrazovanje pojavljuje se porast sinapsi u različitim područjima mozga: u dijelovima lijeve hemisfere koji se aktiviraju prilikom identifikacije melodijskih nizova; u Brocinom području, koje se nalazi u dijelu mozga povezanim s percepcijom redoslijeda auditivnih podražaja; u desnoj hemisferi koja je visoko uključena u percepciju timbra i promjena u visini tona; u lijevom *precuneus-cuneus* području aktivnom tijekom obrade zadatka diskriminacije visine tona“ (Platel i sur., 1997 prema Nikolić, 2018: 142). Prema tome, utjecaj glazbene obuke vidljive u području neglazbenih kognitivnih sposobnosti pokazale su postojanost učinaka kod djece koja su toj vrsti podučavanja bila izložena u dužem razdoblju, a čimbenici koji sudjeluju i pospješuju taj proces jesu, kako navodi Nikolić (2018), duga razdoblja usmjerene pozornosti, svakodnevno vježbanje, čitanje glazbene notacije, pamćenje dugih glazbenih cjelina, učenje o različitim glazbenim strukturama, ovladavanje tehničkim vještinama i ekspresije emocija u izvođenju.

6. UMJETNIČKA NASTAVA U GLAZBENOJ ŠKOLI

6.1. Glazbeno obrazovanje kroz odgojno-obrazovni sustav glazbenih škola – Teorijska nastava, Skupno muziciranje, Individualno sviranje instrumenta

Institucionalno glazbeno obrazovanje počinje upisom djeteta u glazbenu školu. „U Hrvatskom se glazbeno-pedagoškom prostoru nastava sviranja instrumenata, kakva je prisutna u suvremenom sustavu glazbenih škola u Republici Hrvatskoj, formalno organizira od vremena pojave Društva prijatelja glazbe, *Musikverein* (Tomašek, 1968; Šaban, 1982) koje je osnovano u Zagrebu u siječnju 1827. godine. Prva se glazbena škola Društva otvara nešto kasnije, 16. veljače 1829“ (Kovačević, 2011; Tomašek, 2000; Šaban, 1982; Pettan, 1965 prema Škojo i Sabljar, 2020: 132). Prve takve obuke učile su učenike pjevanju i sviranju gudaćih instrumenata, kasnije i drugih, među njima i klavira.

Suvremeno glazbeno umjetničko obrazovanje regulirano je različitim zakonima o odgoju i obrazovanju te Nastavnim planom i programom za osnovnu glazbenu školu (2006). U njemu je iskazan cilj glazbenoga odgojno-obrazovnoga sustava: obrazovanje profesionalnih glazbenika različitih profila i zanimanja kako bi se stalno proizvodio onaj dio društvene nadogradnje obuhvaćen pojmom glazbene umjetnosti. Sukladno tome, u istom su dokumentu navedeni i zadaci glazbene škole:

- stjecanje vještine sviranja, razvoj glazbenih sposobnosti
- uz učenje sviranja glazbala omogućiti učenicima cjeloviti glazbeni razvitak
- praćenje i usmjeravanje učenika k napretku u svim elementima glazbenosti, znanja i vještina, naročito onima koji teže profesionalizmu
- adekvatnim pristupom provoditi odgojno-obrazovni proces uključivši u njega suvremene psihološke, pedagoške i metodičke spoznaje, vodeći brigu o poštovanju osobnosti svakog učenika
- učenicima upoznavanjem kulturne baštine (hrvatske) razvijati osjećaj pripadnosti i ukazati na bogatstvo različitosti koje proizlazi iz umjetničke glazbe
- bogatiti, promicati glazbenu scenu i unaprijediti ih kulturnim sadržajima (primjerice koncertnim izvedbama, priredbama učenika).

Za upis učenika u glazbenu školu, koju učenik upisuje uz pohađanje redovne općeobrazovne škole, potrebno je uspješno položiti prijamni ispit. Predškolski program posebna je zasebna cjelina u mogućem trajanju do dvije godine. Glazbala koja se uče u osnovnoj glazbenoj školi jesu glasovir, flauta, blok-flauta, klarinet, saksofon, oboa, fagot, truba, trombon, rog, tuba, violina, viola, violončelo, kontrabas, gitara, tambure (bisernica, brač), mandolina, harfa, harmonika, udaraljke. Organizacija rada glazbenih škola podijeljena je na nekoliko vrsta nastave. Prema vrsti nastave, u glazbenoj se školi organizira individualna (nastava instrumenta) i grupna (nastava teorijskih predmeta) te skupno muziciranje u zboru ili komornom sastavu, što je zajednička nastava različitih instrumenata ili učenika različitih razreda glazbene škole. Uz nastavu glazbala, obavezno je pohađanje nastave solfeggia (u šestom razredu oni učenici koji žele nastaviti srednjoškolsko obrazovanje mogu pohađati izborni predmet teorije glazbe) i skupnoga muziciranje (zbor ili orkestar ili komorna glazba (Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu, 2006).

6.2. Vrste nastave u glazbenoj školi

Individualna nastava

„Sukladno važećim nastavnim planovima i programima glazbenih škola (MZOS i HDGPP, 2006; MZOS i HDGPP, 2008 prema Škojo i Sabljar, 2020) svaki učenik dva puta tjedno pohađa nastavu instrumenta koja se organizira kao individualna nastava“ (Škojo i Sabljar, 2020: 133). Individualna je nastava „vrsta nastave koju organizira jedan učitelj s jednim učenikom“ (Matijević, Bilić i Opić, 2016 prema Škojo i Sabljar, 2020: 133), podrazumijeva intenzivnu interakciju nastavnika i učenika koju obilježava usredotočenost nastavnika na jednoga učenika. Govoreći o individualnoj nastavi, treba istaknuti da se pojam individualnoga pojavljuje i u općeobrazovnim školama i u glazbenim školama, no u drugačijim značenjima (Sabljar, 2019). Tako se u općeobrazovnim školama nastava odvija u različitim sociološkim oblicima rada nastavnika i u različitim brojčanim formacijama u kojima učenici uče (Bognar i Matijević, 2005; Poljak, 1990 prema Sabljar, 2019). „Sociološki su oblici rada direktno poučavanje frontalnim radom i samostalni rad učenika“ (Bognar i Matijević, 2005; Poljak, 1990 prema Sabljar, 2019: 60) te time pojam individualnoga oblika nastave u općeobrazovnoj školi, kako autorica navodi, podrazumijeva jedan od mogućih oblika učenja koji organizira nastavnik, a pri čemu svaki učenik,

neovisno o drugim učenicima, samostalno odrađuje zadatak i tako uči. Prema tome, individualna je nastava „vrsta nastave koju organizira jedan učitelj s jednim učenikom“ (Matijević, Bilić i Opić, 2016 prema Sabljar, 2019: 59). Mičija Palić (2016) navodi i objašnjava razliku individualne i individualizirane nastave. „Učenje je uvijek individualni čin i tiče se svakog pojedinca. Individualni rad podrazumijeva samostalni i pojedinačni rad učenika, u kojem učenik samostalno rješava određenu problematiku bez interakcije i konzultacija sa suučenicima ili pedagogom“ (Mičija Palić 2016: 483-484). Iz toga slijedi da se u procesu nastave individualnim radom potiče učenika na samostalnost u radu uopće, dok individualizirani rad podrazumijeva rad koji je prilagođen svakom učeniku i njegovim potrebama, sposobnostima, mogućnostima, motivaciji, interesu i tempu rada (Mičija Palić, 2016). U individualnoj nastavi prilikom poučavanja sviranja instrumenta zastavnik „zapravo upućuje učenika kako što vježbati ili kako izvoditi glazbu i oblikovati glazbenu izvedbu. On daje upute kako nešto naučiti, pokazuje kako što navježbati, motivira učenike na učenje, daje ideje ili pojašnjava ideje zapisane u skladbi koje učenik treba vježbanjem usvojiti i oblikovati glazbenu izvedbu“ (Sabljar, 2019: 61-62). O posebnostima i obilježjima individualne nastave govore i drugi autori navodeći tako da je ona „najbolji i najučinkovitiji način poučavanja“ (Carey, 2008 prema Carey i Grant, 2014; Rojko, 1996, prema Sabljar, 2019: 63).

Skupno muziciranje

Za razliku od individualnoga pristupa i izvođenja nastave, skupnim su muziciranjem kod učenika razvija vještina zajedničke produkcije glazbe. Skupno je muziciranje također prilika razvijati u učenika i odgojne komponente i osobine: druženja uz glazbu te razvijanje tolerancije i međusobna poštovanja, stvaranje pozitivnih emocija pri vježbanju, sviranju, zajedničkim probama i, u konačnici, koncertnoj izvedbi glazbenoga djela. Programom sastavljenim od raznih skladba iz klasične literature koje učenici uz pomoć nastavnika samostalno obrađuju, učenicima se nastoji kroz angažman nastavnika i njegovo vođenje tijekom nastavnih sati, odnosno glazbenih pokusa skupine učenika-glazbenika, prikazati sva ljepota glazbenoga djela, procesa stvaranja i zajedničke kreacije dinamike i tempa, a sve to počiva na stvaranju emocionalnoga doživljaja prema glazbi i drugim učenicima.

Vrednovanje postignuća

„Učenik polaže ispit i ne ocjenjuje se već se njegov razvoj prati tijekom nastavne godine putem rada na nastavnim sadržajima te na obvezatnim javnim nastupima sa skupinom“ (Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu, 2006). Iz toga slijedi da „grupno muziciranje može pridonijeti disciplini, timskom radu, osjećaju postignuća, samopouzdanju, osjećaju pripadanja, odgovornosti, samoizražavanju, doživljaju iskustva nastupa te povećanju samopoštovanja, socijalnoga razvoja i uživanja“ (Brown, 1980 prema Nikolić, 2018: 149). Prema programu instrumentalne nastave, cilj je „razvoj učenikovih sposobnosti, vještina te usvajanje znanja potrebnih za razumijevanje i izvođenje glazbe, i razvoj muzikalne, senzibilne i kreativne osobnosti“ (Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu, 2006). Zadaće su instrumentalne nastave razviti tehniku, umijeće, vještine i usvajanje znanja kroz brojne elemente glazbene pismenosti, izražavanja kritičkoga glazbenoga mišljenja, razvijati razumijevanje glazbe, percepciju, memoriju, koncentraciju unutarnjega sluha te djetetovih osobnosti (poticati kreativnost i povjerenje u vlastite sposobnosti, razvijati radne navike, upornost u savladavanju teškoća, kritičko mišljenje prema vlastitim postignućima), razvijati interes i ljubav prema glazbi i instrumentu te, u konačnici, osposobiti učenika za samostalno muziciranje (Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu, 2006). Rezultati dobiveni istraživanjem koje je provela Škojo (2020 prema Petričević, 2020), koji se primarno odnose na nastavu Glazbene kulture i umjetnosti (osnovna i srednja škola), jasno daju do znanja da doživljene emocije u glazbi svakako mogu biti dodatni motivatori za slušanje i upoznavanje glazbe, potaknuti učenike na sudjelovanje u izvannastavnim glazbenim aktivnostima i odlaske na koncerte. „Svakako emocije daju jedinstvenost u glazbenom doživljaju i bitan su element prilikom oblikovanja budućih ljubitelja umjetničke glazbe“ (Škojo, 2020 prema Petričević, 2020: 18). U individualnoj je nastavi instrumenta, upravo zbog specifičnosti individualizma i interakcije sudionika (nastavnika i učenika), primjetno da rad s glazbom iziskuje izrazitu uključenost emocija te je zbog toga odnos nastavnika i učenika izuzetno blizak. Do velike emocionalne povezanosti između nastavnika i učenika dolazi prilikom ostvarivanja emocionalnih iskaza glazbom koje se stječe tijekom procesa stvaranja umijeća sviranja i ostvarivanja umjetničkoga izričaja (Sabljar, 2019). Način i smjer u kojem će se emocije na nastavi razvijati ovise i o pedagoškoj kompetentnosti nastavnika. Utjecaj je takvoga razvoja emocija vidljiv i u različitim elementima učeničkih postignuća. Kada se radi o razvoju emocija u nastavi instrumenta, može se govoriti o nekoliko pravaca:

- razvoj emocija prema nastavnom sadržaju – utjecaj skladbi koje se odabiru za sviranje (zadatak je nastavnika svirati glazbu i razviti pozitivne emocije u učenika prema određenoj skladbi)
- utjecaj ozračja na nastavi instrumenta ovisno o različitim stilovima nastavnika
- razvoj akademskih emocija (emocije pri samoj izvedbi nastave, emocije pri vježbanju, emocije usmjerene na ishod).

7. EMOCIJE U NASTAVI INSTRUMENTA

„Zlatar (2015) ističe da je individualna nastava instrumenta i prilika da se pojedinom djetetu intenzivno posveti netko tko nije član njegove obitelji te je zbog toga u ovoj nastavi posebice istaknut odgojni utjecaj. Zbog svega je navedenoga važno u kakvoj su interakciji nastavnik i učenik jer o kakvoći njihova odnosa, koji obuhvaća brojne čimbenike, ovisi cjelovito glazbeno oblikovanje učenika“ (Škojo i Sabljar, 2020: 133). Uz takav rad i obrazovni sustav kakav je ovaj glazbenih poduka, osim užitka i stjecanja novih znanja i vještina, procesa vježbanja i rada s glazbom, očituje se i na već ranije spomenutim kognitivnim, emocionalnim te fiziološkim i kulturno-društvenim stanjima. Veza između glazbe i kognitivnoga funkcioniranja istražuje se i s gledišta utjecaja glazbene obuke na poboljšanja u neglazbenim kognitivnim sposobnostima. Takvi transferni učinci mogu biti jedinstveni za djecu koja su toj vrsti podučavanja bila izložena u dužem razdoblju. Brojni su čimbenici koji utječu na jedinstvenost spomenutih transfera jer učenje glazbe uključuje duga razdoblja usmjerene pozornosti, svakodnevno vježbanje, čitanje i pamćenje glazbene notacije, progresivno ovladavanje tehničkim vještinama i konvencionalno vođenu ekspresiju emocija u izvođenju. Schlaug i sur. (2005 prema Nikolić, 2018) objašnjavaju da učenje sviranja instrumenta podrazumijeva usavršavanje fine motoričke i psihomotorne vještine. Osim što su u pozitivnoj korelaciji s razvojem i stjecanjem glazbenih znanja i vještina, ujedno i jedan od zadataka nastave instrumenta jest osposobiti učenika sviranju i javnom izvođenju naučenih glazbenih djela pred publikom u obliku ispita, koncerta ili drugih, sličnih događaja. Prema stajalištima roditelja i odgajatelja, takvi su nastupi prilika za stjecanje i razvoj samopoštovanja (Ryan et. Al., 2021 prema Ryan, Boucher, Ryan, 2022), veće samoučinkovitosti (Creech & Hallam, 2011 prema Ryan, Boucher, Ryan, 2022) te povećanja socijalnih vještina (Morin, 2014 prema Ryan, Boucher i Ryan, 2022). Način provedbe individualne nastave glazbene poduke prostorom zatvara i izolira nastavnika i učenika od drugih sudionika i činitelja nastavnoga procesa kakav je u grupnoj nastavi. Ta „zatvorenost i izoliranost kao prostorne karakteristike održavanja individualne nastave imaju svoje implikacije i na proces poučavanja te su često uzročnici brojnih pozitivnih, ali jednako tako i negativnih odlika u oblikovanju individualne nastave“ (Sabljar, 2019: 63). Izlaskom izvan okvira doma i učionice, poznatoga radnoga okruženja obitelji i nastavnika, brojni se učenici prilikom javnoga nastupa osjećaju nelagodno i konfuzno (Ryan, Boucher, Ryan, 2022). Kako bi se takva negativna i neugodna (nimalo ugodna) emocionalna stanja i misli izbjegli,

sveli na najmanje moguće, jedan od ciljeva kojima nastavnici trebaju težiti jest stvoriti ugodnu sliku i predodžbu javnih nastupa kod svojih učenika. U prilog tome ide da nastava kakva se provodi u nastavi glazbenih poduka, to jest ona u kojoj su nastavnik i učenik zatvoreni i izolirani u određenom prostoru.

7.1. Razvoj i usmjeravanje emocija u nastavi instrumenta

Na razvoj emocija, njihovu valentnost, pojavnost i njihov učinak utječu brojni čimbenici. No svakako je jasno kako se emocije u nastavi instrumenta razvijaju na različite načine, a njihova prisutnost u nastavi značajna je. Razlog tomu je što se radi o umjetničkoj nastavi i gotovo je nemoguće da se ne pojavljuju emocije. Prema Sabljar (2019), „studenti koji uče u individualnoj nastavi iskazali su zadovoljstvo što se nastava temelji na detaljnome radu kako u interpretativnim, tako i u tehničkim detaljima izvedbe“ (Gaunt, 2009 prema Sabljar, 2019: 65). „Kada se radi o nastavi sviranja instrumenata, odnos učenika i nastavnika pitanje je o kojemu, u velikoj mjeri, ovisi i uspješnost učenika. Naime, prikladan odnos učenika i nastavnika u individualnoj nastavi instrumenata jedan je od važnih gradivnih čimbenika uspješnoga procesa poučavanja (Bogunović, 2010 prema Škojo i Sabljar, 2020). Ista autorica navodi da je zadatak nastavnika stvarati dobro ozračje na satu koje se temelji na kvalitetnoj komunikaciji, a ona podrazumijeva dijalog umjesto monologa te uvažavanje i ostvarivanje prava učenika na vlastito mišljenje“ (Škojo i Sabljar, 2020: 137). Upravo te odlike i ozračje temelj su pozitivističke pedagogije čija su načela usmjerena na učenika. Primjena „diktatorske pedagogije“ (Neuhaus, 2002 prema Škojo i Sabljar, 2020) od učenika iziskuje poslušnost, ispunjenje naredbi te vladanjem i disciplinom učenika usporedivom onoj u vojsci (Neuhaus, 2002 prema Škojo i Sabljar, 2020). Težeći postizanju poticajnoga ozračja, autorice navode važnost didaktičko-metodičke pozadine koja uz valjano strukturiranje nastavnoga procesa i kompetentno upravljanje kurikulumom nastavnik može realizirati dinamičnu, zanimljivu i poticajnu nastavu usmjerenu na učenikova postignuća, što će ishoditi motiviranijim učenikom. „U suvremenoj pedagogiji sviranja instrumenata upravo je to pristup kakvoga preporučuju glazbeni pedagozi“ (Škojo i Sabljar, 2020: 137). „Predlažu se holistički pristupi poučavanju gdje nastavnici poučavanju pristupaju s idejom razvoja potpune glazbeničke osobnosti uključivanjem u poučavanje razvoja umijeća internalizacije, improvizacije i memoriranja koje uključuje audio, vizualni i kognitivni angažman pri razvoju sviranja jer to omogućava učenicima da razviju dublje

glazbeno iskustvo koje će im pomoći razvijanju osjetljivosti za razumijevanje glazbe“ (Chappell, 1999 prema Sabljar, 2019: 66). Međutim, nastavnici različitim stilovima izvedbe nastave utječu na to kako će se učenik osjećati na nastavi, odnosno njegovo ponaša prema učeniku utječe na razvoj i valencije emocija.

Uranjajući u detaljniji opis nastavnoga procesa sviranja klavira, valja istaknuti načine provedbe same nastave razlikujući suvremenu od tradicionalne nastave klavira. „Zlatar (2015 prema Sabljar, 2019) opisuje distinkciju između tradicionalne i suvremene nastave glasovira. Tradicionalnu nastavu usmjerenu na nastavnika i suvremenu nastavu usmjerenu na učenika razgraničava dvama različitim pristupima nastavi nazivajući ih direktnom i indirektnom nastavom. Direktna je nastava ona u kojoj prevladava nastavnikovo iznošenje činjenica o sadržajima i metodama rada, postavljanje retoričkih pitanja, davanje uputa koje učenik bez pogovora ispunjava, a primjedbe nastavnika postaju dominantna aktivnost na satu. Nastavni je proces ispunjen kriticizmom nastavnika (ukazuje na ono što nije dobro odsvirano), daje upute koje učenik ispunjava, pa to može rezultirati učenikovom ovisnošću o nastavniku. Nasuprot takvomu pristupu poučavanju indirektna je nastava u kojoj nastavnik zajedno s učenikom oblikuje glazbu, podržava učenika da iskaže svoje mišljenje, ohrabruje ga, potiče na rad, motivira, prihvaća, razvija i objašnjava učenikove ideje, prepoznaje sposobnosti svojega učenika, nastavu ispunjava humorom, a u radu poštuje i prihvaća učenikovo izražavanje emocija. U indirektnome poučavanju učenik „postaje (su)kreator nastavnog procesa“ (Zlatar, 2015 prema Sabljar, 2019). Tradicionalnom nastavom glasovira smatra se direktan tip poučavanja, a suvremena nastava zahtijeva partnerski odnos utemeljen na djelovanju nastavnika koji je spreman prilagođavati se svakom pojedinom učeniku“ (Sabljar, 2019: 71). Već i samo slušanje glazbe u čovjeku izazove neku emocionalnu promjenu. Doživljene emocije kod samoga izvođača tijekom njegova sviranja često nastaju ili su dodatno potaknute vanjskim činiteljima i u izvođača se pojača njihov intenzitet. Iz osobnih iskustava sviranje je često protkano upravo tim postojanjem i stvaranjem doživljaja koje ne možemo „pročitati“ iz zapisanoga notnoga teksta i partitura. Prepuštajući se glazbi, različite se emocije mogu stvoriti u nama i oko nas, bilo da se radi o nastupu na natjecanju, sviranju posljednjega ispita za završetak školske godine ili studija, izvođenju dijela u sklopu retrospektive / predstavljanja opusa nekoga skladatelja, samo nekom „malom“ i kratkom nastupu kojem je zadatak upotpuniti neki kulturni događaj glazbenim sadržajem ili muziciranju u tišini doma. Oslobodimo li se onoga isključivo tehničkoga sviranja te dopustimo li svojim emocijama da

prolaze kroz sve te note, stvorit ćemo oblik glazbe i muzikalnosti čiji dojam ostavlja utjecaj na samoga svirača, ali i prenosi onoj publici koja ga sluša. Dokaz je to da „emocije daju jedinstvenost u glazbenom doživljaju i bitan su element prilikom oblikovanja budućih ljubitelja umjetničke glazbe“ (Škojo, 2020: 113). Prilikom učenja glazbe emocije usmjerene na aktivnost dijele se na emocije pri samoj izvedbi nastave i emocijama pri vježbanju. Emocije kroz vježbanje glavni su način stjecanja umijeća sviranja. Iako je za postizanje uspješnoga i krajnje željenoga rezultata potrebna pedantnost i predanost procesu koji izvodi sam učenik, velika je i ključna uloga nastavnika koji u procesu vježbanja treba pojasniti i dati primjere različitih vježbi kako bi učeniku pomogao premostiti neka tehnički ili interpretativno zahtjevnija mjesta.

Uz razvoj ugodnih i poticajnih emocija, odgovarajuće osobine ličnosti aktera u nastavnom procesu, adekvatna očekivanja i poticanje na rad sukladno razini sposobnosti te motivaciji iskazanoj u učenikovoj pripremljenosti o dolasku na sat, dolazi se do međusobnoga djelovanja emocija usmjerenih na aktivnost s emocijama usmjerenim na vježbanje koja su očituju postizanjem željenoga cilja.

Prema tome, akademske emocije usmjerena na ishod možemo razdijeliti prema tri situacije u nastavi sviranja s kojima se učenik susreće kroz sustav glazbenoga obrazovanja:

1. **ispit na kraju svake školske godine**

Kako bi se smanjile moguće negativne emocije prilikom pripreme i samoga izvođenja ispitnoga programa, nastavnikova je zadaća u tom smjeru pred učenika iznijeti realna očekivanja kako se ne bi dogodilo da ono što nastavnik zahtijeva od učenika iziskuje napor preko svake granice i njegovih mogućnosti. Po završetku izvedbe programa jasna povratna informacija učenika će uputiti na uočeno poboljšanje, napredak ili nedostatke koji su uočeni tijekom sviranja. Tom povratnom informacijom učenik, a i nastavnik, ima uvid u smjer kojim će nastaviti učenje. Ako je izvedba bila loša, razočaranost će vrlo lako dovesti do negativnih emocija, manjka motivacije i želje za daljnjim sviranjem što se najviše želi izbjeći.

2. **koncertna izvedba**

Ovisno o pripremljenosti učenika, dodatan poticaj, motiv, ali i nagrada za rad te način da se on pokaže i izvan učionice javni je nastup. Sviranje na koncertu pokazatelj je pripremljenosti učenika. Emocije koje nastaju prije, tijekom i nakon izvedbe kulminacija su cijeloga procesa

učenja, na što utječe učenikova zainteresiranost i želja za vježbanjem te rad i podrška nastavnika. Kod nekih učenika takva situacija javnoga izvođenja ipak stvara nelagodne emocije prilikom javnog nastupa.

3. **natjecanje – najviša razina pripreme**

Istaknuti rad onih učenika koji pokazuju iznimne sposobnosti, visoku razinu kognitivnih, afektivnih te psihomotoričkih aktivnosti zaslužno se u prikazuje odlaskom na natjecanje.

Emocije i emocionalna stanja kakva su prisutna kroz cijeli proces pripreme i završnoga sviranja poticana nastavnikovim pozitivnim emocijama mogu smiriti i dovesti do ravnoteže negativne emocije kod učenika, onih koje se pojavljuju u obliku treme ili anksioznosti. Zadatak je nastavnika i nastojanje prisutnosti pozitivnih emocija bez obzira na rezultat natjecanja.

Svaka od navedenih ispitnih situacija ima različit emocionalni naboj i prisutnost različitih emocija, no jedno im je zajedničko – ovise o brojnim karakteristikama. Primjećuje se da je, prolazeći kroz školski sustav, svim učenicima zajednička situacija polaganje ispita, međutim ono što je različito kod svakoga od njih jesu ostali čimbenici koji utječu na sam ishod, a odnose se na učenikovu pripremljenost samoga programa, pozitivizam i podršku nastavnika, realna očekivanja i cjelokupni proces učenja kroz koji je učenik prošao tijekom školske godine. Iz toga slijedi da su akademske emocije usmjerene na ishod izuzetno osjetljivo područje pedagogije, a kvaliteta pedagoga očituje se upravo po tome kako će zatomiti u akademskim emocijama one negativne valencije, a razvijati i poticati pozitivne.

7.2. Kompetencije nastavnika za razvoj i implementaciju emocija u nastavi

Uz samu predavačku misiju prenošenja znanja, umijeća i stavova nastavnikova je uloga i u razvoju emocija u učenika te u utvrđivanju kako učenici primaju informacije koje im pomažu razviti pozitivne emocije. „Nastavnik je učeniku izvor motivacije (Uszler, 1992 prema Burwell i sur., 2017), on je i prijenosnik detaljnih sadržaja tehnike sviranja, glazbenoga znanja i načina interpretacije nastavnih sadržaja“ (Creech i Gaunt, 2012 sve prema Sabljar, 2019: 63). Sukladno težnji da se odnos između nastavnika i učenika zasniva na suradnji i susretljivosti, karakterističan odnos naučnika i majstora kakav je zastupljen u tradicionalističkom načinu oblikovanja nastavnoga procesa, trebao bi biti promijenjen u prijatelja i savjetnika. Kako navode Škojo i

Sabljar (2020), kvalitetu oblikovanja nastavnoga procesa uzrokuju i osobine ličnosti nastavnika, načini komunikacije i ozračja u učionici, nastavnički postupci i strategije primijenjene u nastavi o čemu ovisi i samo proučavanje i unaprjeđenje procesa poučavanja i učenja sviranja instrumenta. „Takva interakcija moguća je ako nastavnici nastavu usmjeravaju prema svojim učenicima, prilagođavaju se njihovim obilježjima, ako oblikovanje glazbenih izvedbi i cijeli nastavni proces temelje na dijalogu, ako olakšavaju proces učenja skladbi, a vlastite glazbene ideje daju učenicima samo kao polaznu točku za njihovo vlastito stvaranje glazbenih iskustava“ (Škojo i Sabljar, 2020: 134). Nastava instrumenta, kako je ranije već objašnjeno, izvodi se individualno u interakciji učenika i njegova nastavnika. U takvoj je mentorskoj nastavi „nastavnik u ulozi mentora iskusan stručnjak koji obrazuje darovita učenika. U mentorskom odnosu pri poučavanju sviranja nastavnik ima niz uloga koje mora ostvarivati tijekom osmišljavanja mentorske nastave: osim primarne uloge nastavnika, on treba biti i stručnjak iz instrumenta kojega poučava, vodič koji zna kako se ostvaruje uspjeh u glazbenoj umjetnosti, savjetnik jer treba savjetovati učenika o daljnjem razvoju i obrazovanju, prijatelj jer se pri poučavanju glazbe očekuje velika emocionalna podrška nastavnika prema učeniku, te model koji treba biti primjer vrijednosti, stavova i ponašanja (Bogunović, 2010 prema Škojo i Sabljar, 2020)“ (Škojo i Sabljar, 2020: 135). „Sukladno tomu, Zlatar (2015) preporučuje kako se trebaju ponašati nastavnici klavira, a tako je i kod ostalih instrumenata. Navodi kako je važno da nastavnici jednaku pažnju posvećuju darovitim i manje darovitim učenicima i da odnos prema učenicima grade jednako bez obzira na sposobnosti pojedinoga učenika kojega poučavaju Zlatar (2015). Suvremeni nastavnici instrumenta trebaju imati razumijevanja za svakoga pojedinoga učenika i njegov subjektivitet i to je jedna od najvažnijih paradigmi koju trebaju slijediti (Kolodziejska, 2002 prema Chmurzynska, 2012)“ (Škojo i Sabljar, 2020: 135).

8. ZAKLJUČAK

Aktivnosti koje uključuju glazbu i proizlaze iz nje u ljudskom tijelu tvore brojne reakcije i promjene, kako psihološke, tako i aktivirajuće, reakcije pokreta te kognitivne, bihevioristične i emocionalne. Psihološki fenomen emocija, kojim je iskazivanje umjetnosti izrazito protkano, fascinantan je znanstvenicima različitih zanimanja koji istraživanjima otkrivaju prisutnost emocija u mnogim sferama. Među osnovnim podjelama emocija razlikujemo primarne (osnovne, temeljne i univerzalne) i sekundarne (složene). Prema drugim kategorijama, emocije mogu biti utemeljene na događaju, atribucijske i emocije privlačnosti, jednostavne i diferencirane, adekvatne i neadekvatne, pozitivne i negativne, emocije koje aktiviraju i emocije koje pasiviziraju emocionalne fenomene prema trajanju te akademske emocije čije je razumijevanje najznačajnije za područje odgoja i obrazovanja. Budući da su akademske emocije izrazito prisutne i utjecajne na učenikov razvoj ljubavi prema školi i cjelokupnom procesu učenja i svega što njemu pripada, važno je naglasiti potrebu nastavnika da učenicima što je više moguće prenose i vlastite emocije i tako stvori pozitivnu i ugodnu emocionalnu klimu.

Glazba svojim djelovanjem i izričajem emocionalno bogati učenika. Uz olakšanu komunikaciju koju je ponekad teško iskazati i predočiti riječima, ove aktivnosti izražavaju i stvaraju širok raspon emocija. Formalna glazbena znanja dijete stječe kroz nastavu Glazbene kulture i umjetnosti tijekom osnovne i srednje škole, dok se obrazovanje profesionalnih glazbenika odvija kroz sustav glazbenih škola i akademija.

Individualnim pristupom kakvo dijete dobiva na nastavi instrumenta u glazbenoj školi na jedinstven se način odvija usmjeravanje i učenje iskazivanja, kontroliranja ili oblikovanja emocija. Prema načelima suvremene pedagogije, naglasak je i fokus stavljen na razvoj učenikovih umijeća, znanja i sposobnosti, dakle kompetencija. I zato je izuzetno važno da glazbeni pedagozi prepoznaju načine emocionalnih reakcija kako bi zajedničko oblikovanje i iskazivanje učenikova glazbenoga umijeće i potencijala te kreativnosti i iznošenje interpretativnih ideja bilo što učinkovitije. O emocionalnom naboju koji vlada u određenom poučavanju ovisi i količina poticajne radne atmosfere te pozitivističkoga okružja na nastavi. Takvim nastavnim procesom koji je fleksibilan, ispunjen pozitivnim emocijama, u kojem je nastavnik prijatelj i savjetnik svom učeniku ostvaruju se najbolji odgojno-obrazovni ishodi. Uvažavajući učenikove emocije, a iskazano primjerice odabiranjem umjetnički kvalitetnoga i učeniku zanimljivoga programa, nastavnikovom toplinom,

dosljednošću, ugodnom i pozitivnom emocionalnom klimom, poticajnim smjernicama i pristupom, može se stvoriti okružje u kojem se učenika poučava iskazivanju emocija. Takva je nastava ujedno i poticaj za slobodan interpretativni izričaj emocionalnoga iskustva učenika koje se događa pri interpretiranju glazbe.

9. LITERATURA

Andreis, J., (1958) Muzička enciklopedija. Izdanje i naklada leksikografskog zavoda FNRJ. Zagreb

Bognar, L., Dubovicki, S. (2012) *Emocije u nastavi (Emotions in the teaching process)*. Croatian Journal of Education, Vol: 14 (1/2012), str. 135-163

Burić, I. (2008) *Uloga emocija u obrazovnom kontekstu – teorija kontrole i vrijednosti*. Suvremena psihologija 11 (2008), 1, str. 77-92

Burić, I., Sorić, I. (2011) *Pozitivne emocije u ispitnim situacijama – doprinosi učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća*. Suvremena psihologija 14 (2011), 2, str.183-199

Čorlukić, M., Krpan, J. (2020) *Što su emocije? – Suvremene neuroznanstvene teorije / What Are Emotions? – Contemporary Neuroscientific Theories*. Soc. Psihijat. Vol. 48 No. 4, str. 50-71

Dobrota, S., Reić Ercegovac, I. (2012) *Odnos emocionalne kompetentnosti i prepoznavanje emocija u glazbi*. Društvena istraživanja 21 82012), 4(118), str. 969-988

Eckhard V. (2021) *Emocionalna inteligencija u nastavi i učenju.* (Završni rad) Osijek, Filozofski fakultet Osijek,

Jagodić, A. (2019) *Utjecaj glazbenih aktivnosti na emocije učenika*. Diplomski rad. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku. Osijek

Kolak, A., Majcen, M. (2011) *Emocionalne reakcije učenika u nastavnom procesu kao poticaj razvoju kreativnosti*. UDK: 371.95 ISBN 978-86-7372-131-6, 16 (2011), p.337-360, preuzeto sa stranice: https://pdfslide.net/documents/ante-kolak-melita-majcen.html?page=1

Kragulj, S. (2011) *Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi.* Život i škola, br. 25 (1/2011.), god. 57., str. 35-60

Mičija Palić, M. (2016). Didaktička problematika u suvremenoj nastavi glasovira. U: Zbornik radova s prvog međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti, UAOS. Osijek, 17. i 18. 10.2014

Miljković, D., Rijavec, M. (2009) *Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju*. Napredak 150 (3-4), str. 488-506

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa donosi (2006) Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole

Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu U: Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole (2006.) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga, Zagreb.

Nikolić, L (2018) *Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta.* Napredak 159 (1-2) 139-158

Pavlović, J. (2011) *Emocionalna pedagogija*. (Završni rad) Osijek, Filozofski fakultet

Petričević, I. A. (2020) *Slušanje glazbe na nastavi glazbene kulture* (diplomski rad). Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku. Osijek

Ryan, C., Boucher, H., Ryan, G. (2022) Children's feelings about piano performances across a year of study. International Journal of Music Education 1–15 © The Author(s) 2022

Schaefer H-E (2017) *Music-Evoked Emotions—Current Studies*. Front. Neurosci. 11:600

Škojo, T. (2020) *Induciranje emocija glazbom s osvrtom na ulogu glazbene poduke*. Nova prisutnost 18 (2020) 1, 101-114

Škojo, T. (2021). Osvrt na emocionalni aspekt slušanja glazbe. *Diacovensia, 29.* (1.), 91-108. https://doi.org/10.31823/d.29.1.5

Škojo, T., Sabljar, M. (2020) Interakcija nastavnika i učenika u nastavi instrumenta. Didaktički izazovi III Didaktička retrospektiva i perspektiva KAMO I KAKO DALJE? Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku; Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima, str. 132-146

Šulentić Begić, J., Špoljarić, B. (2011) Glazbene aktivnosti u okviru neglazbenih predmeta u prva tri razreda osnovne škole. napredak 152 (3-4) 447-462

Mrežni izvori

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 29. 8. 2022. http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=13550