

Uloga roditelja u razvoju glazbenih sposobnosti

Vrtarić, Vedrana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:251:897935>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-20**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST
SMJER: GLAZBENA PEDAGOGIJA

VEDRANA VRTARIĆ

**ULOGA RODITELJA U RAZVOJU
GLAZBENIH SPOSOBNOSTI**

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

doc. dr. sc. Tihana Škojo

Osijek, 2020.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja, Vedrana Vrtarić, potvrđujem da je moj diplomski rad pod naslovom *Uloga roditelja u razvoja glazbenih sposobnosti* te mentorstvom doc. dr. sc. Tihane Škojo rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu, kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da nijedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog/diplomskog rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

U Osijeku 25. lipnja 2020.

Potpis

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
2.	ULOGA GLAZBE NA RAZVOJ DJETETA.....	2
3.	GLAZBENE SPOSOBNOSTI.....	5
3.1	POJMOVNO ODREĐENJE SPOSOBNOSTI.....	5
3.2	GLAZBENE SPOSOBNOSTI.....	7
3.3	POJAM I STRUKTURA MUZIKALNOSTI.....	9
3.4	ULOGA RODITELJA U RAZVOJU GLAZBENIH SPOSOBNOSTI	13
3.5	ULOGA STRUKTURIRANE GLAZBENE PODUKE U RAZVOJU GLAZBENIH SPOSOBNOSTI.....	16
4.	GLAZBENE AKTIVNOSTI USMJERENE PREMA RAZVOJU GLAZBENIH SPOSOBNOSTI.....	24
4.1	PJEVANJE.....	27
4.2	SLUŠANJE	33
4.3	GLAZBENE IGRE	39
5.	EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	48
5.1	CILJEVI I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	48
5.2	SUDIONICI	48
5.3	METODOLOŠKI PRISTUP	49
5.4	REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA	49
6.	ZAKLJUČAK	57
7.	LITERATURA	59
8.	SAŽETAK	63
9.	SUMMARY	65
10.	ANKETA	67

UVOD

Svaki čovjek ima beskrajnu moć kreacije, stoga možemo reći da su ljudi umjetničke duše. Prvi oblik naše komunikacije jest oponašanje zvukova i melodija iz okoline, odnosno pjevanje. Prije negoli naučimo hodati, njišemo se u ritmu glazbe. O važnosti umjetnosti i umjetničkoga odgoja govorilo se još u doba antike. Filozofi kao što su Platon i Aristotel isticali su umjetnost kao ključan element odgoja i obrazovanja. Smatrali su da upravo umjetnički odgoj pridonosi razvoju cjelovite ličnosti čovjeka.

Zastanemo li na trenutak, primijetit ćemo mnoštvo raznih zvukova. Sve oko nas stvara glazbu na svoj jedinstveni način, vjetar koji nosi lišće na granama, ptičice koje radosno cvrkuću, kiša koja pada ili automobili koji žurno prolaze... Glazba je sastavni dio našega života, ali ujedno i vječni misterij. Zvuk koji je nevidljiv i neopipljiv ostavlja veliki utisak, dodiruje našu dušu i srce. Osim što nas uveseljava, glazba značajno utječe na afektivni, socijalni, kognitivni i psihomotorički razvoj. Uključivanjem djece u glazbeni odgoj pridonosimo boljitku njihova cjelokupnoga razvoja. Razne glazbene aktivnosti raduju i uveseljavaju djecu te simultano utječu na razvoj njihovih glazbenih i neglazbenih sposobnosti.

Značajnu ulogu u njihovu razvoju imaju roditelji i okolina u kojoj dijete odrasta. Provođenje glazbenih aktivnosti u vlastitom domu pozitivno utječe na dječji razvoj, stvaranje vedre atmosfere te pridonosi jačanju odnosa između roditelja i djeteta.

ULOGA GLAZBE NA RAZVOJ DJETETA

Važnost implementacije umjetničkih sadržaja u proces odgoja i obrazovanja spominje se još od antičkoga doba, kada se pojavljuje umjetnički odgoj (Mendeš, Hicela, Pivac, 2012). Atenski odgojni sustav njegovao je različite umjetničke discipline poput govorništva, glazbenoga i likovnoga izražavanja. Među antičkim filozofima bile su prisutne ideje vezane za važnost lijepoga u odgoju. Platon je zastupao mišljenje prema kojem „estetski senzibilitet djeluje na etičku dimenziju ličnosti i potiče dobrotu te tako omogućuje postizanje unutrašnjeg sklada ličnosti pojedinca“ (Mendeš, Hicela, Pivac, 2012: 112). Starogrčki filozof i prirodoslovac Aristotel također pokazuje pozitivan stav prema umjetničkom sadržaju u odgoju te ističe da „prisutnost umjetnosti u odgoju doprinosi razvoju cjelovite ličnosti, odnosno umjetnički odgoj nužno usmjerava pojedinca na mogućnosti izbora dobrog i razlikovanja dobrog od lošeg u svijetu koji ga okružuje“ (Mendeš, Hicela, Pivac, 2012: 112). Različite alternativne koncepcije odgoja i obrazovanja (Montessori, Agazzi, Waldorf i Reggio) posvećuju posebnu pozornost umjetničkom odgoju te smatraju umjetničko izražavanje i stvaranje u kontekstu vrlo bitnim za cjeloviti razvoj djeteta predškolske dobi.

„Glazbeni odgoj važan je dio sveukupnog estetskog i umjetničkog odgoja, a utječe na cjelokupni afektivni, socijalni, kognitivni i psihomotorički razvoj djeteta.“ (Denac, 2004, prema Miočić, 2012: 75) Utjecaj glazbe na razvoj vrlo je popularna tema kod mnogih istraživača. Provedena su brojna istraživanja koja su pokazala dobrobiti glazbe, ali i pozitivan učinak glazbe na razvoj djece mlađe dobi. Osim razvoja glazbenih sposobnosti, ona razvija i druga neglazbena područja.

Istraživanja naglašavaju važnost intelektualno poticajnoga okruženja za razvoj djece (Begley, 1996; Blakeslee, 1997; Zucker, 1994, prema Gromko, Poorman, 2015). Pokazalo se da djeca koja uče svirati klavir brže i točnije slažu *puzzle*, zbog čega su psiholozi ukazali na važnost glazbene poduke za razvoj dječjih neglazbenih sposobnosti (Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis, Newcomb, 1997, prema Gromko, Poorman, 2015). Glazbeni odgoj razvija sposobnosti koje možemo podijeliti na senzorne ili perceptivne, izražajne, kreativne, manualne, intelektualne i ostale sposobnosti (Manasteriotti, 1977). Učenje glazbe pozitivno utječe na razvoj kognitivnoga

funkcioniranja jer se koriste mentalne funkcije koje se mogu primijeniti za učenje neglazbenih sadržaja (Schellenberg, 2004, prema Nikolić, 2018). Glazbena obuka poboljšava verbalne, spacijalne, matematičke sposobnosti i IQ te potiče razvoj kreativnosti. Što je duži glazbeni angažman i obrazovanje, to je razina kreativnosti viša. Djeca koja su uključena u neku vrstu glazbenih aktivnosti demonstriraju lakoću pokreta, bolju motoričku koordinaciju, bolju vokalizaciju tonalnih i ritamskih obrazaca, točno izvođenje pokreta i izdržljivost te ritamsku sinkroniziranost (Nikolić, 2018). Glazbena poduka koja uključuje razvoj motoričkoga sustava u kinestetičkim reakcijama razvija fine motoričke vještine, poboljšava psihomotorne vještine (Schlaug i sur., 2005, prema Nikolić, 2018) i glazbenu percepciju djece, odnosno kada djeca stvaraju glazbu i kreću se uz nju, razvijaju svoju muzikalnost (Gromko, Poorman, 2015).

„Gledajući s pedagoško-psihološke strane može se reći da glazbena inteligencija podupire i sve ostale inteligencije jer su glazbena znanja i vještine od značajne pomoći kod različitih mentalnih konstrukcija, organizacija i prezentacija jer se mnoge od njih temelje na principima koji su slični onima u glazbi.“ (Vrtarić, 2019: 6) Razvojem glazbene inteligencije percepcija glazbenoga zvuka je sve detaljnija što se ogledava na njihovim crtežima, ali i spacijalnim sposobnostima. Provedeno istraživanje na djeci predškolske dobi koja uče svirati klavir pokazalo je značajan porast u izvođenju jednoga od subtestova Wechslerova testa inteligencije – sklapanje predmeta (Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis, Newcomb, 1997, prema Gromko, Poorman, 2015). Rezultati pokazuju utjecaj rane glazbene poduke na spacijalno-temporalne sposobnosti, što pruža empirijsku potporu teoriji kortikalnoga razvoja (Shaw, Silverman, Pearson, 1985, prema Gromko, Poorman, 2015). Hipoteza da glazbena poduka utječe na spacijalno-temporalne sposobnosti proizlazi iz triju razvojno povijesnih sličnosti glazbene i spacijalne inteligencije. Prva nalaže da razvoj glazbene i spacijalne inteligencije ovisi o tome imaju li djeca senzorno-motorička iskustva (Piaget, Inhelder, 1956; Presson, Hazelrigg, 1984; Presson i Montello, 1994; Rieser, 1989, prema Gromko, Poorman, 2015). Druga ističe dobro poznatu činjenicu da spacijalna memorija sadrži hijerarhijsku komponentu, odnosno mentalni prikaz prostornih informacija organiziran je hijerarhijski (McNamara, 1986, prema Gromko, Poorman, 2015). Ovakvu strukturu određuje psihološka udaljenost između zapamćenih lokacija (McNamara, Hardy i Hirtle, 1989, prema Gromko, Poorman, 2015). Sposobnost rješavanja spacijalnih problema povezana je sa simboličkim kapacitetom koji nastaje oko druge godine života

(Huttenlocher, Jordan, Levine, 1994, prema Gromko, Poorman, 2015). Struktura glazbene memorije također je hijerarhijski strukturirana što se reflektira na razvoj dječjega vizualnog prikaza i simbola (Gromko, 1994, 1995b, 1996b, prema Gromko, Poorman, 2015). Zbog slične strukture spacijalne i glazbene memorije postoji veza u razvojnoj povijesti vizualne i slušne percepcije (Gromko, Poorman, 2015). Treći je učinak pamćenja vremenske sekvence koja pomaže jačanju prostorne i glazbene memorije. Tijekom procesa učenja snalaženja u novom prostoru, ljudi kodiraju istovremeno položaj objekata i informacije o vremenskom redoslijedu. Djeca kodiraju glazbu tako što pamte informacije o vremenskoj sekvenci glazbenih događanja i odnosu visine tona, motiva i teme.

Glazbeni odgoj povezuje se i s razvojem govora jer glazba razvija senzorne sposobnosti, posebno one slušne, a razvoj sluha predstavlja preduvjet za razvoj govora. Aktivnim provođenjem glazbenih aktivnosti s djecom razvijamo njihove glazbene sposobnosti koje utječu na djetetov psihofizički razvoj (Pudrlja, 2016). Glazbene aktivnosti poput slušanja glazbe, izvođenja glazbe te stvaranja glazbenih sadržaja utječu i na opći, estetski, moralni, tjelesni i intelektualni razvoj djeteta (Miočić, 2012). Glazbeni angažman podrazumijeva i grupno muziciranje koje se pozitivno odražava na socijalno-emocionalne kompetencije. Pospješuje osjećaj postignuća, odgovornosti, razvija samopouzdanje i samopoštovanje, osjećaj pripadnosti, samoizražavanje, osjećaj za timski rad, doživljaj iskustva nastupa te povećava socijalni razvoj i uživanje (Brown, 1980, prema Nikolić, 2018). Osim toga glazbena obuka može poboljšati sliku o sebi, samokontrolu i samosvjesnost te razviti samoregulaciju i pozitivne stavove o sebi (Rickard i sur., 2013, prema Nikolić, 2018).

GLAZBENE SPOSOBNOSTI

POJMOVNO ODREĐENJE SPOSOBNOSTI

Čovjekove sposobnosti oblikuju njegovo ponašanje. Većina ljudi pripada skupini prosječnih pojedinaca, dok onaj manji broj pripada skupini iznad ili ispodprosječno razvijenih sposobnosti (Čudina-Obradović, 1991, prema Brđanović, 2016). Razina razvijenosti određene sposobnosti definira ljudsku inteligenciju koja se može protumačiti kao sposobnost ponašanja na određeni način – putem sposobnosti učenja, sposobnosti prilagodbe određenoj situaciji, sposobnosti logičkoga razmišljanja te sposobnosti rješavanja problema (Bratko, 2008, prema Brđanović, 2016). Postoji više teorija o utjecaju nastanka ljudskih sposobnosti. Najpoznatije su *teorija empirizma*, *teorija nativizma* i *teorija konvergencije*. Teorija empirizma nalaže da su sposobnosti uvjetovane isključivo utjecajem životne okoline. Suprotno tome je teorija nativizma koja govori da utjecaj okoline nema znatni učinak na nastanak sposobnosti, već su one predodređene naslijeđem. Prema teoriji konvergencije ljudske sposobnosti su rezultat uzajamnoga djelovanja čimbenika naslijeđa i čimbenika okoline (Šulentić Begić, 2012).

Autori se dijele pri određivanju značenja pojma sposobnosti na dva dominantna pristupa. Prvi pristup tumači sposobnost kao prisustvo potencijala za postignuće, dok drugi sposobnost vide kao već ostvareni potencijal i razvijenu kompetenciju. Robinson i Aronica (2011, prema Brđanović, 2016) smatraju da je sposobnost prirodna vještina, intuitivni osjećaj ili poimanje nečega. Šulentić Begić (2012) sposobnost definira kao potencijalni reaktivni sustav za vršenje neke djelatnosti, što uključuje vještine i svojstva potrebna za izvršavanje, poput snage, kompetentnosti, spretnosti, nadarenosti i slično. Bit sposobnosti je izvršenje zadatka bez prethodne izobrazbe ili osposobljavanja. Stječe se na osnovi nasljedne dispozicije i pod utjecajem socijalne sredine. Cindrić i sur. (2010, 260 prema Brđanović, 2016) sposobnost smatraju kvalitetom za uspješno djelovanje i svladavanje problema u konkretnim uvjetima, dok Poljak (1982, prema Brđanović, 2016: 19) sposobnost doživljava kao „dinamične ljudske karakteristike koje se razvijaju aktivnošću, a čija mnogobrojnost, raznovrsnost i isprepletenost u obavljanju različitih aktivnosti čini uvjetnom svaku njihovu podjelu i određenje“. Androlović i Čudina (1985) sposobnost tumače kao sustav unutrašnjih uvjeta o kojem ovisi razina i kvaliteta

djelovanja pojedinca. Musek (1977, prema Šulentić Begić, 2012) definira sposobnost kao osobine ličnosti koje utječu na uspješnost naših postignuća (znanja, motivacije i druge osobine ličnosti). Djelovanje unutarnje dispozicije i mogućnosti mentalne i organske strukture. Na sposobnosti utječu naslijeđe i geni, kao i okolina i vlastiti rad, bez kojega sposobnosti ne bi došle do izražaja. Najbliže je tumačenje sposobnosti kao temeljnih individualnih osobina koje određuju razinu postignuća u aktivnostima. Stječu se i razvijaju tijekom obavljanja aktivnosti, na temelju naslijeđenih dispozicija i pod utjecajem društvene i prirodne okoline (Petz, ur. i sur., 2005, prema Brđanović, 2016).

Sposobnost se dijeli na nekoliko vrsta, a podjele se razlikuju kao i sama definicija. Stupanj razvijenosti određene sposobnosti razlikuje se kod svakoga čovjeka. Autori različito definiraju i razlikuju sposobnosti. Cindrić i sur. (2010, prema Brđanović, 2016) dijele sposobnost na intelektualne (mentalne, kognitivne), psihomotorne (praktične), izražajne i senzorne (osjetilne). Poljak (1982) sposobnosti dijeli na fizičke i mentalne, dok ih prema područjima dijeli na senzorne i perceptivne, manualne ili praktične, intelektualne ili mentalne te sposobnosti izražavanja (Brđanović, 2016). Andrilović i Čudina (1985) razlikuju sposobnosti na fizičke (snaga mišića, izdržljivost i dr.), senzorne (širina vidnoga polja, razlikovanje boja, razlikovanje tonova i dr.), psihomotorne (spretnost prstiju, koordinacija i dr.) te intelektualne (mentalne, kognitivne, umne sposobnosti – pamćenje, inteligencija i dr.). Musek (1977, prema Šulentić Begić, 2012) razlikuje dvije skupine sposobnosti: opće sposobnosti (intelektualna fleksibilnost) i posebne sposobnosti (umjetničke, glazbene, intelektualne, socijalne i dr.). Prema Šulentić Begić (2012) intelektualne/mentalne sposobnosti odnose se na mogućnost zaključivanja, analize, sinteze, pamćenja, razumijevanja, apstraktnoga i kritičkoga mišljenja te brzoga mišljenja, korištenje pojmova i simbola, prepoznavanje sličnosti, razumijevanje prostornoga odnosa te odnosa među veličinama i količinama. Navodi da o motoričkim/manualnim/praktičnim/fizičkim sposobnostima u kombinaciji sa psihičkim ovisi izdržljivost, snaga (relativna i apsolutna), brzina, eksplozivnost kao kombinacija snage i brzine, koordinacija, preciznost, gibljivost i ravnoteža. Pod senzorne sposobnosti ubraja razlikovanje boje i visine tonova, kretanje, vid, sluh, okus, njuh, dodir, osjet topline, hladnoće i slično. Izražajne sposobnosti uvjetuju likovni, glazbeni, plesni, glumački i literarni izraz. Glazbenu sposobnost definira kao spoj senzornih, manualnih, izražajnih i intelektualnih sposobnosti koje pripadaju grupi posebnih sposobnosti.

Grana psihologije koja se bavi istraživanjem razlika sposobnosti među ljudima naziva se diferencijalna psihologija. Ona utvrđuje postojeće razlike među pojedincima s obzirom na „varijacije u načinu i veličini manifestacije“ psihičkih i psihofizičkih osobina koristeći psihometrijske postupke (Petz, ur. i sur., 2005: 80, prema Brđanović, 2016). Analizom prikupljenih podataka utvrđujemo razinu već razvijenih ili potencijalnih sposobnosti kako bismo predvidjeli njihov smjer razvoja i opseg (Brđanović, 2016). Govoreći o sposobnosti u obrazovnom kontekstu, ona se smatra kao temelj i jedna od glavnih sastavnica odgojno-obrazovnoga razvoja učenika i rezultata samoga odgojno-obrazovnog procesa (Koren, 1989, prema Brđanović, 2016). Utvrđivanjem razine razvijenosti određene sposobnosti možemo dobiti korisne sugestije prilikom usmjeravanja prema budućem zanimanju (Andrilović i Čudina, 1991, prema Brđanović, 2016). Prijelaz iz osnovne u srednju školu vrlo je bitan čimbenik u životu učenika. Utvrđivanje njegovih sposobnosti može pomoći pri odabiru škole u kojoj će, s obzirom na rezultate testa sposobnosti, postizati najbolje rezultate (Petz, ur. i sur., 2005, prema Brđanović, 2016).

GLAZBENE SPOSOBNOSTI

„Muzikalnost je urođena sposobnost čovjeka za shvaćanje, doživljavanje, stvaranje i izvođenje glazbe. Očituje se već u prvim godinama života.“ (Šulentić – Begić, 2012: 3)

Glazbene sposobnosti su skup temeljnih sposobnosti koje zajedno čine neku složeniju ili opću glazbenu sposobnost, dok se pojam *glazbena sposobnost* može koristiti za označavanje neke određene, pojedinačne ili elementarne glazbene sposobnosti (Brđanović, 2016). Proučavanjem glazbenih sposobnosti svaki autor daje definiciju koju smatra dovoljno preciznom da bi bila zadovoljavajuća i općeprihvaćena, iako svaka postojeća definicija u sebi posjeduje odraz osobnoga stava svakoga autora (Bentley, 1966, prema Brđanović, 2016). U najširem smislu, glazbene sposobnosti predstavljaju glavni čimbenik glazbene uspješnosti. Jedan od osnovnih preduvjeta je kvaliteta i razina sposobnosti. One predstavljaju osnovu za učinkovito usvajanje glazbenoga znanja, izvođenje glazbenih aktivnosti, stjecanje izvođačkih vještina te razvoj profesionalne karijere. Za opisivanje sposobnosti vežu se brojni termini, kao što su *darovitost*, *talent*, *glazbene sposobnosti*, *kapacitet*, *potencijal*, *muzikalnost*. Koriste se u različitim kontekstima i nemaju uvijek jasno značenje (Bogunović, 2010). Glazbene sposobnosti i

muzikalnosti (Bentley 1966; Brđanović, 2016, Radoš, 2010, prema Brđanović, 2016) smatraju kao istoznačnice, dok termine nadarenosti (darovitosti) i talent (Brđanović, 2016, Čudina-Obradović, 1991; Radoš, 2010) shvaćaju kao sinonime.

Glazbene sposobnosti koriste se u dva konteksta, *kapacitet* koji označava biološke, odnosno genetski usvojene dispozicije za bavljenje glazbom i *glazbene sklonosti* u smislu potencijala (kombinacija nasljednih čimbenika i ranoga neformalnog iskustva) koji određuje gornju granicu postignuća i brzinu usvajanja glazbenih vještina (Radoš Mirković, 1996, prema Bogunović, 2010). Radoš Mirković (1996, prema Bogunović, 2010) navodi da je *glazbena sposobnost* kombinacija urođenoga kapaciteta, neformalnoga iskustva i formalnoga učenja glazbe.

Šulentić Begić (2012) ističe da su glazbene sposobnosti sastavljene od mnogobrojnih elemenata, zbog čega zaključuje da svatko posjeduje glazbenu sposobnost, ali u različitoj razini razvijenosti. Postoje dvije teorije o tome je li glazbena sposobnost jedna jedinstvena ili suma većega broja sposobnosti, a to su *atomistička* i *omnibusna* (Šulentić Begić, 2014). Neki psiholozi (najznačajniji predstavnici su J. Mursell i H. Wing) zastupaju atomističku teoriju koja nalaže da je glazbena sposobnost jedna sposobnost koja se može različito stupnjevati (Rojko, 1981 prema Šulentić Begić, 2014). *Omnibusnu* teoriju zastupaju većinom američki psiholozi (među kojima je glavni zagovornik E. C. Seashore) koja glazbenu sposobnost promatra kao sumu nezavisnih svojstava, od kojih svako može biti prisutno u različitim stupnjevima kod pojedinaca (Šulentić Begić, 2014). Schoen (1940) razlikuje dvije vrste glazbene sposobnosti, glazbeno primanje (muzikalnost) i izvođenje glazbe (glazbeni talent). Što je stupanj muzikalnosti veći, izvođenje glazbe će biti kvalitetnije i profinjenije. Navodi da je muzikalnost bez glazbenoga talenta moguća, ali ne i glazbeni talent bez muzikalnosti, jer je ona primarni uvjet glazbene sposobnosti. Michael (1967, prema Šulentić Begić, 2012) dijeli glazbene sposobnosti na pet skupina:

1. slušna analiza: analiza kvalitete tona i analiza glazbene cjeline
2. kinestetički osjećaj i izvedba (osjećaj za izvedbu, pjevački aparat)
3. memoriranje sposobnosti za kvalitetu, intenzitet, dužinu, vrste i boju tona
4. motorne sposobnosti: koordinacija sposobnosti muskulature, snaga i spretnost ruku i prstiju
5. mentalne sposobnosti: razumijevanje glazbe, doživljaj glazbe.

Glazbena sposobnost je najširi i najsigurniji termin koji predstavlja središnju točku između *glazbene podobnosti* (potencijala) i *postignuća* (učinka) (Farnsworth, 1969, prema Šulentić Begić, 2012). *Glazbena podobnost* ukazuje na potencijal kao rezultat naslijeđa i ranoga neformalnog iskustva koji postavlja gornju granicu razine postignuća i brzinu svladavanja određene glazbene vještine. *Glazbeno postignuće* je stečeno praksom, odnosno učenjem i vježbanjem (vještina učenja, informacije o glazbi, glazbeno znanje u najužem smislu).

Glazbena sposobnost je kombinacija naslijeđenoga i naučenoga. Sastoji se od kapaciteta, neformalnih ranih iskustava stečenih pod djelovanjem sredine te formalnoga učenja (Šulentić Begić, 2012). Motte-Haber (1999, prema Šulentić Begić, 2014) proučava utjecaj naslijeđa s obzirom na muzikalnost roditelja: ako su oba roditelja muzikalna, u 70 – 85 posto slučajeva i dijete bude muzikalno, ako je muzikalan samo jedan roditelj, 60 posto muzikalne je djece, dok nemuzikalni roditelji imaju od 15 do 25 posto muzikalne djece. Osim naslijeđa vrlo bitnu ulogu u stjecanju glazbenih sposobnosti ima i okolina u kojoj dijete odrasta, obitelj, predškolske ustanove, učitelji primarnoga obrazovanja i učitelji glazbe. Glazbena tradicija roditelja također je jedna od komponenata glazbene okoline djeteta. Roditelji koji imaju neku vrstu glazbenoga iskustva smatraju da glazba može pomoći djeci pri učenju neglazbenih sadržaja, razvoju kreativnosti, učenju sviranja instrumenta u budućnosti te naučiti cijeniti glazbu kao takvu (Wu, 2005, prema Lyon, 2008). Glazbena tradicija roditelja, njihovi stavovi i angažman čimbenici su koji utječu na djetetovu okolinu (Lyon, 2008). Implementacija glazbenoga programa u svakodnevne aktivnosti djeteta utječe na poboljšanje odnosa između roditelja i djeteta te razvoj glazbenih sposobnosti (De Grazer, 1999, prema Wills, 2011).

POJAM I STRUKTURA MUZIKALNOSTI

Jedan od najspornijih pojmova glazbene psihologije je muzikalnost (Révész, 1972, 161, prema Rojko, 1981). Glazbeni sluh predstavlja mističnu osobinu koja se teško definira (Taylor, 1965, 154, prema Rojko, 1981). Prema Bogunoviću (2010) muzikalnost predstavlja sposobnost reagiranja na glazbu i razumijevanja glazbe, osjetljivost na estetsku i afektivnu vrijednost glazbe, sposobnost doživljavanja i vrednovanja glazbe. Radoš (2010, prema Vidulin, Radić, 2017) muzikalnost razmatra kao sposobnost reagiranja na glazbu, pokazivanja osjetljivosti na estetsku i

osjećajnu vrijednost glazbe te na njezina ekspresivna svojstva. Muzikalnost obuhvaća širok spektar glazbenih sposobnosti, vještina, znanja, iskustava, senzibilnosti, pri čemu se odnos nabrojanih i drugih aspekata bitno razlikuje od pojedinca do pojedinca (Kazić, 2013, prema Vidulin, 2016). Révész je iznio nekoliko definicija muzikalnosti za koje i sam kaže da su nepotpune (1972, prema Rojko, 1981). Jedna od njih govori da je muzikalnost „potreba i sposobnost da se doživi autonomno djelovanje glazbe i da se glazbeni izraz prosudi na osnovi njegove estetske vrijednosti“ (Révész, 1972: 163, prema Rojko, 1981: 17). U drugoj opisuje da je muzikalna osoba „sposobna svoje glazbene doživljaje premjestiti u sferu u kojoj umjetničko djelo postaje predmetom čistog umjetničkog promatranja odakle zrači svojim specifičnim umjetničkim djelovanjem na produktivnog i receptivnog čovjeka“ (Révész, 1972, 164, prema Rojko, 1981). „Osim percepcije, reakcije i osjetljivosti na glazbenu građu, muzikalnost uključuje i sposobnost pamćenja, razumijevanja, reprodukcije i vrednovanja glazbe te sposobnost organizacije u glazbi, što predstavlja racionalno područje“ (Vidulin, Radić, 2017: 56), odnosno ljudsku spoznaju koju simbolizira mišljenje i shvaćanje (Vukasović, 1999, prema Vidulin, Radić, 2017).

Von Kries razlikuje receptivnu i produktivnu (aktivnu) muzikalnost te različite razine muzikalnosti koje su uzajamno povezane (Sučić, 2014). Marcel ukazuje na kombinaciju triju osnovnih različitih mentalnih procesa koji čine muzikalnost. To su afektivno reagiranje, perceptivna svjesnost, tj. veza između tonova i perceptivna svjesnost ritmičkih grupiranja. Smatra da je srž muzikalnosti svijest o tonsko-ritmičkoj konfiguraciji i emocionalnoj reakciji na nju. Dijeli ritam izvan glazbenoga okvira i ritam u glazbu na dvije različite funkcije u kontekstu shvaćanja ritma kao pokazatelja muzikalnosti. Ritam izvan glazbenoga okvira nije znak muzikalnosti, dok je ritam u glazbi povezan s melodijskim aspektom i muzikalnošću (Sučić, 2014). Billroth govori da se muzikalnost sastoji od sposobnosti prepoznavanja i reproduciranja ritma, razlikovanja visine, dinamike, timbra i dobre perceptivne sposobnosti. Za njega je osoba bez ritmičkih sposobnosti potpuno nemuzikalna (Sučić, 2014). Šulentić Begić (2012) muzikalnost dijeli na tri elementa. Prvi, osnovni element je zapažanje i doživljavanje osobitosti glazbe i njezinih pojava, kao što su visina tonova, napjev, ritam, jakost i boja zvuka, što zahtijeva razvijenu slušnu osjetljivost, tj. dobar sluh. Drugi element je sposobnost memoriranja glazbenoga dojma, a treći, sposobnost reproduciranja pjevanjem ili sviranjem glazbenoga

obrasca. Muzikalnost, tj. glazbene sposobnosti jedna su od brojnih sposobnosti koju čovjek može razvijati posebnim obrazovnim postupcima (Šulentić Begić, 2012).

Bentley (1996, prema Rojko, 1981) definira muzikalnost kao jednu ili više karakteristika koje odvajaju muzikalne i nemuzikalne osobe, no problem je utvrditi tko su muzikalne osobe. Nije sporno da je muzikalan skladatelj i izvođač, ali muzikalan može biti i slušatelj koji se aktivno ne bavi glazbom. Karakteristike koje razlikuju ove tri osobe od nemuzikalne osobe određuju se proizvoljno (Bentley, 1966, prema Rojko, 1981). Mjerenje muzikalnosti odvija se putem raznih testova koji raznoliko pristupaju mjerenju muzikalnosti. Ispituju djelomično iste i različite osobine. Rojko (1981) u svojoj knjizi *Testiranje u muzici* navodi i objašnjava relativno veliki broj testova muzikalnosti, nakon čega postavlja pitanje je li muzikalnost jedna jedinstvena sposobnost ili je to kompleks većega broja relativno samostalnih i nezavisnih sposobnosti. „Normalna glazbena svijest je prije svega normalna svijest. Ono što je čini muzikalnom jest posjedovanje, u potrebnom stupnju, onih kapaciteta koji su bitni za slušanje, osjećanje, razumijevanje i obično za neki oblik ekspresije glazbe, s rezultirajućim porivom prema glazbi.“ (Seashore, 1967: 2, prema Rojko, 1981: 17) Glavni zagovornik teorije o specifičnim faktorima, odnosno teorije o relativno odvojenim faktorima glazbene sposobnosti, C. E. Seashore nalaže da muzikalnost nije zbroj pojedinih osobina koje se mogu mjeriti testom, već da su sposobnosti koje se mjere relativno nezavisne. Njegova teorija muzikalnosti nalaže da netko može imati različite glazbene sposobnosti u različitom stupnju. Na primjer, netko može imati vrlo razvijenu ritamsku sposobnost, ali može zakazati u nekoj drugoj komponenti koja se ispituje i obratno. „Glazbeni talent nije jedan, nego se radi o hijerarhiji talenata, koji se, uzduž određene glavne linije, granaju u bogato granje, lišće i plodove drveta koje nazivamo glazbenom sviješću (mind).“ (Seashore, op. cit., 2, prema Rojko, 1981) „Stablo muzikalnosti“ sastoji se od četiriju relativno nezavisnih grana: *tonalne* (osjetljivost na element tonske visine), *dinamičke* (osjetljivost na modifikacije glasnoće), *temporalne* (osjetljivost na vremenski aspekt) i *kvalitativne* (osjetljivost na tonsku boju) (Šulentić Begić, 2012). Suprotno Seashorovoj atomističkoj teoriji je omnibus teorija koja tvrdi da je muzikalnost jedna jedinstvena, kompleksna sposobnost. Najznačajniji predstavnici ovog pravca, J. Mursell i H. Wing, ističu da ne postoje različite vrste, nego različiti stupnjevi muzikalnosti. „Iako je glazbena sposobnost vjerojatno kompleksna, moje je mišljenje da ipak postoji čvrst opći faktor..., koji leži u osnovi sposobnosti izvođenja širokog varijeteta glazbenih

testova.“ (Wing, 1968: 49, prema Rojko, 1981: 46) Ako proučimo testove muzikalnosti, uočićemo da su se autori složili u pogledu ispitivanja određenih sposobnosti (ritamske sposobnosti, sposobnost razlikovanja visine i glazbenoga pamćenja).

Schoen smatra da se muzikalnost sastoji od specifičnih sposobnosti koje su uglavnom senzorno-motorne te afektivne i intelektualne (Sučić, 2014). Rojko (1981) naglašava da je muzikalnost mentalna, a ne senzorna sposobnost te navodi primjer Beethovenove *Devete simfonije* koju je napisao potpuno gluh: „Drugim riječima, koliko god muzikalnost bila mentalna sposobnost, materijal kojim se mentalno operira, mogao se steći samo perceptivnim putem. Ako su dosadašnja istraživanja muzikalnosti pretežno okrenuta perceptivnoj komponenti, to nije učinjeno zato što bi se vjerovalo da ona sama čini muzikalnost, nego, prije svega, zato što još nije pronađen način približavanja složenijim aspektima muzikalnosti na nadsenzornoj razini.“ (Rojko, 1981, 49)

Termin muzikalnosti veže se uz sinonime, kao što su glazbena nadarenost, glazbena darovitost, glazbeni talent i slično. Darovitost označava akademsku (intelektualnu) darovitost, dok talent predstavlja izražavanje izuzetnih sposobnosti i postignuća u određenim umjetničkim i fizičkim granama (glazba, slikarstvo, gluma, sport). Za razliku od darovitosti, talent zahtijeva intenzivno formalno i neformalno učenje (Bogunović, 2010). Seashore tumači muzikalnost kao sastavni dio glazbenoga talenta, dok s druge strane Schoen smatra da su talent i muzikalnost dva različita pojma jer talent predstavlja sposobnost izvođenja glazbe, a muzikalnost sposobnost primanja glazbene percepcije te shvaćanje i doživljavanje glazbe (Sučić, 2014).

Rojko (1981) tvrdi da bismo mogli svakoj definiciji muzikalnosti nešto dodati ili oduzeti jer nismo u stanju dati definiciju muzikalnosti, kao što nismo u stanju reći što je glazba: „Ako nas to nitko ne pita, napustit ćemo pokušaj definiranja muzikalnosti i potražiti mogućnost da joj se približimo deskriptivnom, analizom osobina karakterističnih za glazbeno ponašanje.“ (Rojko, 1981: 18)

ULOGA RODITELJA U RAZVOJU GLAZBENIH SPOSOBNOSTI

Jurak (2002, prema Krnić, Radan, 2015) ističe kako su djeca dvostruki baštinici svijeta koji nasljeđuju rađanjem i svijeta u koji ulaze roditeljskim odgojem. Roditelji imaju važnu ulogu u svestranom razvoju djeteta jer su njegovi prvi i najznačajniji odgajatelji, prvi model identifikacije i imitacije te prvi uzor za učenje. Oni predstavljaju most za uspostavljanje socijalnih kontakata između djeteta i širega okruženja (Ljubetić, 2007 prema Krnić, Radan, 2015). Keller (2007, prema Ilari, Moura, Bourscheidt, 2011) opisuje roditeljstvo kao važan mehanizam za prijenos kulturnih vrijednosti između generacija. Osim odgoja djece, ono predstavlja način na koji odrasli kreiraju svoje individualne životne priče uz interakciju s djecom (Furedi, 2002, prema Ilari, Moura, Bourscheidt, 2011). Odgovorni su pripremiti djecu za rast i napredak (Keller, 2007, prema Ilari, Moura, Bourscheidt, 2011), što uključuje osnivanje društvenih odnosa, stjecanje vještina i usvajanje određenih vrijednosti i uvjerenja koja djeci omogućuju da budu dio njihova društva i kulture (DeLoache i Gottlieb, 2000, prema Ilari, Moura, Bourscheidt, 2011). Također, njihova odgovornost je promicati učenje vrijednih životnih vještina i razvoj individualnih sposobnosti. Mnogi glazbeni pedagozi i istraživači (Fox, 2002, prema de Varies, 2009) ukazuju na vrlo bitnu ulogu roditelja u razvoju glazbenih sposobnosti. Uključivanje roditelja u glazbeno obrazovanje djece pokazalo je djelotvoran učinak jer s njima djeca bolje razvijaju svoje vještine, ali i samopouzdanje u procesu stvaranja glazbe (de Varies, 2009). Termin koji opisuje angažman roditelja u razvoju glazbenih sposobnosti naziva se glazbeno roditeljstvo (Ilari, Moura, Bourscheidt, 2011). Ono predstavlja skup vjerovanja, vrijednosti i ponašanja koja roditelji imaju, a povezana su s glazbenim odgojem djece. Glazbeno roditeljstvo sadrži brojne aspekte, kao što su glazbena interakcija između roditelja i djeteta u ranoj dobi, uvjerenja i vrijednosti roditelja koja se tiču glazbe i glazbenoga učenja u svakodnevnom životu djece (Ilari, 2005; Young 2008, prema Ilari, Moura, Bourscheidt, 2011) te roditeljska uloga u instrumentalnom glazbenom obrazovanju (Ilari, Moura, Bourscheidt, 2011).

Peter de Varies provodi istraživanje (2009) koje proučava angažman roditelja i zastupljenost glazbenih aktivnosti kod kuće. Istraživanje je usmjereno na djecu mlađu od pet godina. U toj dobi roditelji igraju ključnu ulogu u razvijanju sposobnosti djeteta, pa tako i onih glazbenih. U istraživanju (de Varies, 2009) sudjelovali su roditelji iz triju predškolskih ustanova u Australiji.

Ispunili su kratki anketni upitnik u kojem su odgovorili na pitanja poput dobi djeteta, je li dijete uključeno u neku vrstu glazbeno-obrazovnog programa, glazbenu povijest roditelja, slušaju li glazbu, sviraju li kod kuće i slično. Rezultati istraživanja ukazali su da roditelji nisu uključeni u glazbene aktivnosti na dnevnoj bazi zbog nedostatka vremena. Aktivnost koja se najčešće provodi je slušanje glazbe, dok manji broj roditelja pjeva, svira i „stvara“ glazbu s djetetom. Većina roditelja smatra da predškolske ustanove djeci omogućuju potrebni glazbeni doživljaj i tvrde da su oni „nemuzikalni“ za provođenje glazbenih aktivnosti. Oslanjaju se na CD-ove i DVD-ove koji se koriste u predškolskim ustanovama, a glazbu koriste u svrhu opuštanja i učenja neglazbenih sadržaja.

Addison (1990, prema Lyon, 2008) provodi istraživanje o stavovima roditelja o glazbi uzimajući u obzir glazbene aktivnosti kod kuće, djetetov interes prema glazbi, kao i roditeljske stavove o prioritetima glazbenoga kurikuluma. Rezultati su pokazali pozitivan stav roditelja prema aktivnosti pjevanja, slušanja i plesanja/kretanja na glazbu. Roditelji također pokazuju interes za uključivanje djece u školski zbor ili orkestar. Pozitivne stavove imali su roditelji čija djeca, ili oni sami, imaju veliki interes za glazbu te smatraju sve glazbene aktivnosti važnima, kao i samu glazbu. Roditelji koji su odrasli uz glazbu, vole glazbu ili se njome bave, njegovat će ju i prilikom odgoja svoje djece. Profesionalno glazbeno obrazovanje roditelja nije potrebno za razvoj glazbenih sposobnosti djece (de Varies, 2009). Istraživanja (Wu, 2005, prema Lyon, 2008) pokazuju značajnu korelaciju između stava roditelja i razine glazbenih aktivnosti kod kuće, kao i značajnu korelaciju između stava roditelja i njihove glazbene tradicije. Custodero i sur. (2003, prema Wills, 2011) provode istraživanja o razini glazbene interakcije između roditelja i djeteta. Rezultati su pokazali da roditelji imaju veću glazbenu interakciju s najstarijim djetetom, odnosno prvorodenim djetetom, nego s najmlađim. Majke pjevaju dvostruko više nego očevi, dok se razina glazbene interakcije između roditelja i djeteta s godinama sve više smanjuje. Majke koje su zaposlene manje pjevaju svojoj djeci nego majke koje su nezaposlene ili kućanice (Custodero i sur., 2003, prema Wills, 2011). Istraživanja (Custodero, Britto, Xin, 2002; Custodero, Britto i Brooks-Gunn, 2003 prema de Varies, 2009) pokazuju da roditelji s malom djecom često pjevaju i slušaju glazbu, ali se dogodi nagli pad u provođenju tih aktivnosti nakon što dijete napuni 24 mjeseca.

Glazbena tradicija roditelja također utječe na razinu glazbene interakcije s djetetom. Custodero (2003, prema Wills, 2011) nalaže da glazbeno iskustvo roditelja (jesu li njihovi roditelji njima pjevali kad su bili djeca, glazbena aktivnost poput zbora, glazbene skupine, sviranja glazbenoga instrumenta i sl.) pozitivno utječe na razinu glazbenih aktivnosti u njihovu domu. Glazbene preference roditelja odražavaju se na vrstu glazbe kojom se dijete izlaže od rođenja što utječe na njegove buduće glazbene preference. Roditelji koji sviraju glazbeni instrument češće slušaju, sviraju i pjevaju klasičnu, *jazz* i popularnu glazbu, za razliku od onih koji ne sviraju i slušaju rap glazbu. Drugim riječima, prošlo i sadašnje glazbeno iskustvo roditelja utječe na razinu glazbene interakcije s djetetom, tj. na njegovu okolinu (Wills, 2011).

Šulentić Begić (2014) smatra kako roditelji vrlo rijetko posvećuju pažnju njegovanju glazbenih sklonosti svoga djeteta. Većina roditeljskih domova nema povoljne uvjete za aktiviranje i razvijanje glazbenih sposobnosti. Djeca koja dolaze iz glazbeno pasivnih domova pokazuju manji interes za pjevanje, glazbene igre i slušanje glazbe, kao i manje razvijene glazbene sposobnosti (Požgaj, 1988, prema Šulentić Begić, 2014). Kelley i Sutton-Smith (1987, prema Šulentić Begić, 2014) proveli su istraživanje koje pokazuje značajnu ulogu roditelja u poticanju razvoja glazbenih sposobnosti kod djece. Provedeno je longitudinalno istraživanje na trima djevojčicama od njihova rođenja do dvije godine starosti. Prvi par roditelja bili su profesionalni glazbenici, drugi par glazbeno orijentirani, ali nisu bili profesionalni glazbenici, a treći par nije uopće bio zainteresiran za glazbu te su vrlo malo koristili glazbu u odgoju svoje djevojčice. Razlike između obitelji koja nije bila glazbeno orijentirana i drugih dviju obitelji koje su aktivno koristile glazbu u odgoju bile su ogromne. Dvije djevojčice koje su odrastale u bogatom glazbenom okruženju imale su znatno razvijeno glazbeno ponašanje. Ako dijete nije izloženo glazbi od malena, ne pjeva sa svojim roditeljima, ne sluša glazbu, ne pleše na glazbu, uskraćeno je za taj glazbeni doživljaj. Time dijete gubi mogućnost razvijanja glazbenih sposobnosti putem naslijeđa i te sposobnosti ostat će skrivene. Zbog toga odgajatelji u predškolskim ustanovama, učitelji primarnoga obrazovanja i učitelji glazbe, moraju pokušati razviti glazbene sposobnosti kod sve djece (Šulentić Begić, 2014). Postoje slučajevi kada dijete iz glazbeno aktivne obitelji dolazi u vrtić ili u prvi razred sa znatno razvijenim glazbenim sposobnostima (Požgaj, 1988, prema Šulentić Begić, 2014). Takvu djecu treba primijetiti i aktivirati u nekoj od glazbenih

aktivnosti poput pjevanja u zboru, sviranja u orkestru ili plesanja u plesnoj skupini, kako djeca razvijenih glazbenih sposobnosti ne bi ostala neotkrivena (Šulentić Begić, 2012).

Brojna istraživanja (de l'Etoile, 2001; Gharavi, 1993; Hildebrandt, 1998; Scott-Kassner, 1999; Suthers, 2004, prema de Varies, 2009) ukazuju na nedostatak samopouzdanja odgojitelja u predškolskim ustanovama i učitelja primarnoga obrazovanja prilikom provođenja glazbenih aktivnosti jer vjeruju da ne posjeduju potrebna glazbena znanja i vještine. De Varies (2009) navodi kako bi glazbeni pedagozi trebali surađivati s odgojiteljima, učiteljima i roditeljima kako bi postigli kvalitetan razvoj glazbenih sposobnosti djece. Odgojitelje i učitelje primarnoga obrazovanja treba upoznati s dobrobitima glazbe i njezinim utjecajem na dječji razvoj, kako bi zajedno ohrabрили roditelje da provode glazbene aktivnosti i kod kuće. Mnogi roditelji također nisu upoznati s utjecajem glazbe na dječji razvoj kao ni s programom glazbenoga obrazovanja i pristupom koji se koristi prilikom podučavanja djece mlađe dobi. S obzirom da djeca drugačije doživljavaju glazbu negoli odrasli, time se razlikuje i sam pristup podučavanja.

ULOGA STRUKTURIRANE GLAZBENE PODUKE U RAZVOJU GLAZBENIH SPOSOBNOSTI

Rano djetinjstvo je period brzih promjena i razvoja, zbog čega je ovaj period najkritičniji u razvoju glazbenih sposobnosti djece (Levinowitz, 1998). Promatranjem djetetove reakcije na glazbu ustanovljeno je da u ranoj dobi djeca mogu postepeno razvijati svoje glazbene sposobnosti. Sastavljene su od mnogobrojnih elemenata, zbog čega se zaključuje da svatko posjeduje glazbenu sposobnost, ali u različitoj razini razvijenosti, što potvrđuje činjenica da dijete reagira na glazbu čak i prije rođenja (Šulentić Begić, 2012). Teorija Edwina Gordona potvrđuje da svako dijete ima određene glazbene sklonosti, tj. glazbeni talent (Rami Haddad, 2019). Od rođenja do otprilike šeste godine života djeca drugačije doživljavaju glazbu negoli odrasli. Čak i novorođenče osjeti glazbu kroz različite frekvencije, melodije i podražaje (Levinowitz, 1998). Gordon (1988) ističe rano djetinjstvo kao važan period za razvoj glazbenih sposobnosti. U tim godinama djeca su u fazi promjena, zbog čega su djetetove glazbene sposobnosti osjetljive na utjecaje odgoja i okoline. Utjecaji mogu biti pozitivni ili negativni, ovisno o tome koliko je dijete izloženo glazbi (Levinowitz, 1998) i na koji način. Vrlo je bitno

izložiti dijete glazbi i glazbenim aktivnostima u prvim trima godinama jer vrijednost razvijanja glazbenih sposobnosti najviša je pri rođenju, a s vremenom sve više opada. Dobni raspon između pete i šeste godine presudan je za povećanje ili smanjenje razvoja glazbenih sposobnosti, ovisno o tadašnjem glazbenom znanju. Vjerojatnost povećanja razvoja naših glazbenih sposobnosti smanjuje se do devete godine. Nakon devete godine ne možemo postići razvoj izvan granica stabiliziranoga razvoja glazbenih sposobnosti (Rami Haddad, 2019). Gordon izdvaja tri najbitnija pitanja vezana za stjecanje glazbenih vještina i razvoja glazbenih sposobnosti: što želimo naučiti dijete, kada je najbolje vrijeme za svladavanje takve vještine i zašto je baš ta vještina važna. Za svaku vještinu postoji određena dob u kojoj je stupanj potencijalnoga učenja najviši, tj. u određenoj dobi djeca najbrže svladavaju određene vještine, što nazivamo *window of opportunity*, odnosno *prozor mogućnosti*. Za uspješan razvoj dječjih glazbenih sposobnosti trebamo zainteresirati dijete za glazbu od samoga rođenja kako bi u dobi od pete do šeste godine bilo intenzivno izloženo glazbi i dobro organiziranim glazbenim aktivnostima (Rami Haddad, 2019). Razvoj glazbenih sposobnosti prati zakonitost psihofizičkoga razvoja djeteta. Čudini – Obradović (1991, prema Miočić, 2012) navodi devet faza razvoja glazbenih sposobnosti: faza slušanja (0 – 6 mjeseci), faza motoričke reakcije na glazbu (6 – 9 mjeseci), faza prve glazbene reakcije (9 – 18 mjeseci), faza prave glazbene reakcije (18 mjeseci – 3 godine), faza imaginativne pjesme (3 – 4 godine), faza razvoja ritma (5 – 6 godina), faza stabilizacije glazbenih sposobnosti (6 – 9 godina), faza estetskoga procjenjivanja (11 godina) i glazbena zrelost (17 godina).

Razdoblje ranoga djetinjstva ključno je za stvaranje auditivne glazbene slike te razvijanje mentalnoga prikaza organizacije glazbene kulture. Poput učenja jezika, djeca razvijaju svoje glazbene sposobnosti kroz predvidljivi slijed osnovnih glazbenih kompetencija, poput pjevanja u tonalitetu i održavanja glazbenoga pulsa (Levinowitz, Guilmartin, 1989, 1992, 1996, prema Levinowitz, 1998). Proces glazbenoga razvoja profesorica Lili M. Levinowitz uspoređuje s kabelskom televizijom. Na televiziji vizualne slike su dostupne za određene kanale. Kako bismo vidjeli te slike, potrebna nam je kutija s kabelima koja ih dešifrira. U primarnom glazbenom razvoju djeca stvaraju „kutije“, odnosno mentalne prikaze pomoću kojih dešifriraju auditivne glazbene slike. Navedeni mentalni prikazi omogućuju sposobnost slušanja i razumijevanja glazbe u našim mislima što nazivamo *audijacija*. Zvuk pomoću audijacije postaje glazba, kao što

u jeziku prevodimo zvukove u našem umu kako bismo im dali određeno značenje. „Audijacija za glazbu je ono što je riječ za jezik.“ (Gordon, 1999, 42)

Britanski pedagog i pisac Alexander Sutherland Neill (1999) ističe da svako dijete treba pustiti da odrasta svojim tempom. Primjerena dob za uvođenje glazbenih aktivnosti te učenje glazbenoga instrumenta individualna je za svako dijete. Najbolji način uvođenja djece u svijet glazbe jer kroz igru, odnosno glazbene igre koje zahtijevaju veliku podršku i interakciju s odraslima kao i svaka druga poduka u toj dobi. Kako bismo mogli pravilno planirati glazbeni razvoj i poduku, potrebno je poznavati zakonitosti općega razvoja, kao i stadij kvalitativno različitih progresivnih promjena djetetova opažajnoga, spoznajnoga, afektivnoga, socijalnoga i psihomotornoga razvoja. Temelj svakoga obrazovnog procesa čine osnove opće i dječje psihologije te problematika učenja. Osnovu specifičnih modela glazbenoga razvoja proučava psihologija glazbe, odnosno razvojna psihologija glazbe. Edward Lee Thorndike (1903) izdavanjem knjige *Educational Psychology* potiče osnivanje nove grane psihologije, tzv. obrazovne psihologije. Ona istražuje i proučava psihološku stranu odgojno-obrazovnoga procesa. Proučava učenje kao temeljni proces svakoga odgoja i obrazovanja, humanizaciju i socijalizaciju čovjeka i sve što je povezano s tim procesom. Obuhvaća i istražuje razvoj djeteta i individualne razlike (tjelesni razvoj u predškolskoj dobi, srednjem djetinjstvu i adolescenciji, kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj, individualne razlike u osobinama ličnosti, učenike s posebnim potrebama i darovite učenike), proces učenja, teorijski pristup učenju, njihovu primjenu i čimbenike koji utječu, motivaciju učenika, školsko postignuće te pronalaženje najučinkovitijih metoda poučavanja. Osim toga, bavi se i razrednom klimom, razrednom disciplinom, planiranjem i evaluacijom obrazovnoga procesa, alternativnim metodama poučavanja, profesionalnim usmjeravanjem učenika i slično (Bačlija Sušić, 2015).

„Oba područja, i psihologija i obrazovanje, bave se ljudskim ponašanjem, ali na različite načine. Dok psiholozi proučavaju ljudsko ponašanje, obrazovanje je proces njegovog mijenjanja.“ (Bačlija Sušić, 2015: 37) Suradnja glazbenika, glazbenih pedagoga i psihologa uzrokovala je nastanak nove grane razvojne psihologije – psihologije glazbe. Nastala je 1879. godine zajedno sa znanstvenom psihologijom, otvaranjem prvoga psihologijskog laboratorija u Leipzigu. S vremenom sve više napreduje jer teži ka složenijim psihološkim pogledom glazbe, kao i

usavršavanjem metoda i pristupa njihovu proučavanju (Radoš Mirković, 2010, prema Bačlija Sušić, 2015). Psihologija glazbe bavi se procesima kako ljudi percipiraju, reagiraju i stvaraju glazbu te kako ju integrirati u svoje živote. U najširem smislu predstavlja sustavno znanstveno proučavanje odnosa između glazbenih pojava, pravila i glazbene aktivnosti kao psiholoških zakonitosti opažanja, saznanja i afektivnoga reagiranja (Radoš Mirković, 2010, 13, prema Bačlija Sušić, 2015). Ona proučava glazbeni razvoj djeteta, učenje glazbenih vještina, stvaranje glazbe kroz improvizaciju i kompoziciju, probleme pri javnom nastupu i slično. „Cilj i zadatak psihologije glazbe je dakle, utvrditi osnovne zakonitosti čovjekovih receptivnih ali i reproduktivnih i stvaralačkih procesa u kontekstu njegovih glazbenih aktivnosti; proučiti glazbeno iskustvo i ponašanje pojedinca – od vidova slušne diskriminacije do kognitivno afektivnih doživljaja i reakcija.“ (Bačlija Sušić, 2015: 39.) Glazbena psihologija proučava teme kao što su kognitivne psihološke studije, percepcija melodije i vještine glazbene izvedbe, psihometrijska analiza, akustičke i psihofizičke studije mehanizama slušne percepcije, neurobiološka i psihološka istraživanja bioloških temelja glazbene percepcije, glazbenih sposobnosti i njihov razvoj, razvojne studije stjecanja glazbenih znanja, primijenjene studije u područjima terapije, socijalno-psihološka istraživanja estetike i afektivnih aspekata slušanja glazbe, bihevioralne analize učenja glazbe i dr. (Bačlija Sušić, 2015). Cilj psihologije glazbe je istražiti zašto ljudi u tolikoj mjeri izdvajaju svoje vrijeme, trud, energiju i novac u glazbene aktivnosti koje nisu usko povezane s njihovim opstankom (Bačlija Sušić, 2015).

David E. Hunt ističe „da je psihologija znanost, a podučavanje umjetnost, te da znanstvenici nikada sami ne stvaraju umjetnost. Posredni inventivni um mora napraviti primjenu, koristeći svoju originalnost i kreativnost (Hunt, 1976, prema Bačlija Sušić, 2015: 38)“.

Razvojna psihologija glazbe bavi se proučavanjem kvalitativnih promjena u psihičkim funkcijama tijekom individualnoga razvoja pojedinca. Kako bismo stekli uvid u faze djetetova opažajnoga, spoznajnoga, afektivnoga, socijalnoga i psihomotornoga razvoja, razvojne teorije proučavaju progresivne promjene nastale međudjelovanjem nasljednih i okolinskih čimbenika. Provođenjem brojnih istraživanja, David J. Hargreaves (1986) dolazi do zaključka o važnosti primjene razvojne psihologije na glazbeni razvoj i učenje glazbe. U svom radu proučava različite aspekte glazbenoga razvoja te iznosi nastavne ideje pomoću kojih možemo pomoći pojedincu u maksimalnom razvoju njegovih glazbenih sposobnosti. Jedna od najranijih faza istraživanja

razvojne psihologije bila je utvrđivanje stadija razvoja glazbenih sposobnosti u vidu stupnjeva određene djetetove dobi, koje su određene biološkim čimbenicima i sazrijevanju živčanoga sustava, dok se prijelaz iz jednoga stadija u drugi događa spontano. Teorija kognitivnoga razvoja (Piaget, 1952) pomogla je u istraživanjima vezanim uz glazbeni razvoj, odgoj i obrazovanje te terapiju glazbom. Piaget je u svom radu odredio slijed faza djetetova razvoja koji se sastoji od različitih razvojnih stadija povezanih s određenom dobi djeteta. Svako dijete prelazi stadije određenim redoslijedom, pri čemu dijete prvo mora usvojiti jednostavnije stadije kako bi prešlo na viši, a sama brzina pronalaženja pojedinoga stadija može se razlikovati. Iako nije istraživao glazbenu kogniciju, njegova teorija utjecala je na proučavanje glazbenoga razvoja. Razvoj glazbene kognicije promatra se kao razvoj mentalnih struktura, stoga su vanjski čimbenici izvor razvoja glazbenih sposobnosti (Bačlija Sušić, 2015).

Inspiriran Piagetovom kognitivnom i Freudovom psihoanalitičkom teorijom, Gardner iznosi svoju *Teoriju umjetničkog razvoja* 1973. godine. Odbacuje postojanje stadija Piagetova tipa jer smatra da je njegova teorija zasnovana na logičko-racionalnom mišljenju zbog čega se zapostavlja intuitivno i stvaralačko mišljenje umjetnika. Također smatra da je nedovoljno pažnje posvetio sadržaju dječjem mišljenju. Gardner se zalaže za integraciju kognitivnoga i afektivnoga razvoja. Pretpostavlja dvije razvojne faze: *presimboličku* i *simboličku*, odnosno tri razvojna i nezavisna sustava: *dijelni sustav* (rezultat akcije), *opažajni sustav* (proizvod razlikovanja) i *afektivni sustav* (ishod osjećanja). U prvom stadiju, presimboličke faze, senzornomotorički stadij obuhvaća prve godine života. U drugom stadiju dolazi do integracije sustava korištenja simboličkih medija (jezik, glazba i dr.), a obuhvaća dob od druge do sedme godine. Nakon ovladavanja simboličkim medijima, dijete može iskazati svoje osjećaje, ideje ili iskustva koja su utjecala na njega putem simboličkoga sustava. U dobi od sedme, odnosno osme godine, dijete ostvaruje mogućnost da postane umjetnik (Bačlija Sušić, 2015).

Jedna od najznačajnijih teorija kognitivnoga razvoja je i *Teorija glazbenoga učenja* Edwina Gordona. Njegova teorija objašnjava način na koji se dolazi do spoznaje glazbe tijekom procesa učenja glazbe. Gordon koristi svoj termin audijacija koji predstavlja sposobnost slušanja i razumijevanja glazbe u našim mislima, odnosno unutarnji sluh. Učenje glazbe uspoređuje s učenjem jezika. Primjerice, gledanjem u notni tekst možemo predvidjeti kako pjesma zvuči i što

će se u njoj dogoditi, bez fizičkoga prisutstva zvuka. Zvuk pomoću audijacije postaje glazba, kao što u jeziku prevodimo zvukove u našem umu kako bismo im dali određeno značenje. Razumijevanje glazbe učenici stječu pomoću audijacije i izvođenja glazbe jer razvijaju osjećaj posjedovanja. Jednaki proces prolazimo kada učimo razmišljati riječima i komunicirati putem govora. Tijekom učenja jezika, djeca prvo nauče riječi kako bi razumjeli fraze, rečenice ili priče, dok u glazbi djeca prvo uče tonalne i ritmičke modele kako bi se pripremili za slušanje i izvođenje glazbene literature s razumijevanjem. Neformalno uvođenje djece u slušanje glazbe treba započeti u vrijeme kada se stječu verbalni temelji govora, točnije prije osamnaest mjeseci do najkasnije treće godine. Gordon razlikuje četiri osnovne faze, tzv. *pripremne audijacije* koje pojedinac mora usvojiti prije uspješnoga prelaska na audijaciju. Prva je *faza slušanja* u kojoj se izgrađuje zvukovni rječnik koji se usvaja putem slušanja i prepoznavanja sličnih modela. U drugoj fazi, *fazi izvođenja*, koristi se naučeni rječnik u svrhu samostalnoga izražavanja putem glazbe, iako se može dogoditi potpuna imitacija poslušane pjesme. Treća *faza čitanja* vrlo je slična čitanju prilikom učenja jezika jer se temelji na čitanju i dekodiranju simbola. Posljednja je *faza pisanja* u kojoj se uči glazbena teorija, odnosno gramatika prilikom učenja jezika. Temelj dječjih glazbenih sposobnosti postavlja se do osme ili devete godine života, zbog čega je vrlo važno omogućiti opsežan „vokabular“ glazbenih vrsta i stilova u ranoj dobi. U fazi audijacije koristimo naučeni glazbeni rječnik, vještinu čitanja i pisanja kako bismo bolje razumjeli glazbu. Gordon razlikuje šest različitih vrsta audijacije i njihove karakteristike. Prva faza nastaje prilikom slušanja glazbe u kojoj usmjeravamo pažnju na visine i ritmove koji se ističu u komadu koji slušamo te one koje uključuju ritmičke motive i tonalitet. Druga vrsta naziva se *notacijska audijacija* koja predstavlja čitanje poznatih i nepoznatih glazbenih obrazaca koristeći se stečenim glazbenim znanjem i rječnikom vezanim za visinu i ritam. U trećoj vrsti govorimo o sposobnosti ponavljanja i zapisivanja melodijsko-ritamskoga obrasca koji smo čuli. Četvrti tip audijacije javlja se prilikom izvođenja memoriranoga komada na instrumentu ili u mislima u kojoj nam mišićna memorija prstiju ili glasnica pomaže pri stvaranju korektnih visina i ritmova. Peta vrsta je improvizacija tonalnih i ritmičkih obrazaca u mislima ili izravno izvođena. Posljednja vrsta je skladanje glazbe, od koje se sastoje sve sljedeće faze. U ovom modelu Gordon naglašava važnost auditivnoga razvoja, odnosno razvoja slušnih sposobnosti i unutarnjega sluha ispred simboličkoga razvoja u smislu čitanja notnoga teksta i poznavanja glazbene teorije. Nažalost,

njegov model je zanemaren pa se tako u današnjoj praksi instrumentalne poduke teži uvježbavanju tehnike sviranja, dok se slušne kvalitete zanemaruju (Bačlija Sušić, 2015).

Jedan od najkompletnijih modela faza glazbenoga razvoja je spiralni model K. Swanwicka i J. Tilmana iz 1986. godine. Ovaj model zasnovan je na proučavanju proizvoda i stvaralačkoga ponašanja djece (Hargreaves i Zimmerman, 1992, prema Bačlija Sušić, 2015). Razvijen je u svrhu bilježenja promjena pri izvođenju kompozicija na nastavi kod djece u dobi od treće do petnaeste godine. Sastoji se od četiriju glavnih operacijskih razina koje sadrže po dva sekvencijalna modela u svakoj razini. Prva je *razina materijala* koja obuhvaća djecu u dobi od 4 godine i sastoji se od *osjetilnoga modela* u kojem djeca eksperimentiraju s instrumentalnim i vokalnim zvukovima te *manipulativnoga modela* u kojem djeca uče rukovati instrumentima, a njihovo muziciranje svodi se na održavanje ravnomjernoga pulsa, ponavljanje ravnomjernih ritamskih ili melodijskih obrazaca i slično. *Razina ekspresije* druga je razina u koje djeca u dobi od pete do desete godine izražavaju svoje emocije i priče spontanom glazbom, najčešće pjevanjem uz promjene tempa i dinamike. Njihovo muziciranje u *vernakularnom modelu* sadrži ritamske i melodijske obrasce regularnoga metra i fraze standardne dužine. U trećoj *razini forme*, prvi *spekulativni model* karakterističan je po kreativnom glazbenom doprinosu djece u dobi od desete do petnaeste godine. U *idiomatskom modelu* važnost dobiva glazbena autentičnost, njezina tehnička, strukturalna i izražajna kontrola jer djeca pretaču svoje ideje u prepoznatljive stilove. Posljednja *razina vrijednosti* sadrži *simbolički i sistematski model*. U *simboličkom modelu* osvještuje se tonska boja i harmonijska progresija glazbe, kao i srodnost afektivne funkcije jezika i glazbe. *Sistematski model* predstavlja naprednu fazu u kojoj glazbenici koriste inovativne načine i nove kompozicijske tehnike. Ova razina obuhvaća dob od petnaeste godine pa nadalje, iako ju mnogi nikada ne dostignu (Bačlija Sušić, 2015).

Kognitivna teorija glazbenoga razvoja autorice M. L. Serafine glazbu doživljava kao rezultat kognitivnih procesa te navodi postojanje jezgre kognitivnih procesa u vidu glazbenih aktivnosti slušanja, izvođenja i komponiranja. Ističe kako je glazba zapravo mišljenje u zvuku ili pomoću zvuka, ali ne i mišljenje o samom zvuku (Serafine, 1988, prema Bačlija Sušić, 2015). „Glavna karakteristika univerzalne kognitivne aktivnosti je svijest o pokretu u vremenu. Tonovi se ne čuju u izolaciji, niti kao parovi podražaja koji će se identificirati ili diskriminirati, nego su to

osjetilna iskustva iz kojih slušatelj stvara glazbena svojstva (Swanwick, 2001, prema Bačlija Sušić, 2015: 47).“ Za potrebe istraživanja autorica konstruira specifične zadatke kojima ne ispituje razvoj osnovnih jezgri kognitivnih procesa, već utvrđuje da ih djeca u određenoj dobi posjeduju. Svoju teoriju strukturira u dva procesa: *vremenski proces* i *netemporalni proces*. *Vremenski proces* sadrži proces koji se odvija uzastopno, tj. sukcesivno, i proces koji se odvija istovremeno, tj. simultano. *Netemporalni proces* predstavlja apstraktne i formalne kognitivne operacije glazbenoga materijala u kojem ističe četiri netemporalna procesa: dovršavanja, transformacija, apstrakcija i hijerarhijske razine. U procesu glazbenoga razvoja autorica ne uzima u obzir kulturno okruženje i obrazovanje, nego pretežno ontogenetski (Bačlija Sušić, 2015).

Teorija razvojne kumulacije Jeanne Bamberger proučava odnos između vizualnih pomagala i dječjega glazbenog razvoja. Ne uključuje dječji doživljaj, iskustvo, učenje glazbe na drugi način niti interakciju između prirodnih razvojnih sklonosti pojedinca i okruženja u kojem dijete razvija svoje glazbene sposobnosti. Dječji glazbeni razvoj je višestruki i kumulativan, a promjenjiva mentalna struktura koja upravlja sluhom, konstrukcijom, opisom različitih dobi i faza glazbenoga razvoja gradi se istovremeno kumulativno jedna na drugoj. Cilj glazbenoga razvoja je pristup višestrukim dimenzijama glazbene strukture u svrhu odabira i željene promjene fokusa interesa. Ova sistemska metodologija temelji se na zapažanju točne izvedbe jednostavnije melodije, ali ne i zahtjevnijih i dužih glazbenih aktivnosti i modela. Ova metodologija ne bavi se specifičnim razvojnim procesima, već glazbom na razini općih procesa. Ovom teorijom možemo zaključiti da postoje hijerarhijske faze u kojima su ranije glazbene strukture integrirane u kasnije (Bačlija Sušić, 2015).

Elementi glazbenoga (estetskog) odgoja u radu s djecom su: buđenje i razvijanje osjećaja i smisla za lijepo u glazbi, osposobljavanje za zapažanje estetskih svojstava glazbe, pozicioniranje glazbe kao izvora djetetovih estetskih doživljaja, postavljanje osnova glazbenoga ukusa djece, razvijanje stvaralačke snage djeteta u smislu estetski oblikovanoga istraživanja u tim područjima, usvajanje elementarnih znanja i vještina te ovladavanje određenim navikama estetskoga karaktera (Manasteriotti, 1977). Glazbeni razvoj djece treba pratiti putem testova kako bismo otkrili koji pristup najbolje odgovara njihovu razvoju (Wing, 1968, prema Rojko, 1981). Individualne

testove treba izbjegavati zbog praktičkih razloga te koristiti metode grupnoga testiranja (Rojko, 1981).

GLAZBENE AKTIVNOSTI USMJERENE PREMA RAZVOJU GLAZBENIH SPOSOBNOSTI

Glazbeni odgoj predstavlja poseban oblik podučavanja djece predškolske dobi (Manasteriotti, 1977). Sastavni je dio odgojno-obrazovnoga procesa u predškolskim ustanovama i provodi se svakodnevno. U najranijoj dobi djeca se, putem glazbenoga odgoja, upoznaju s glazbom i osnovnom glazbenom terminologijom na prirodan, aktivan i zoran način te unaprjeđuju svoje potencijale, razvijaju glazbene sposobnosti i vještine. Budući da glazbu doživljavamo intelektualno i emocionalno putem pjevanja, slušanja glazbenih djela, sviranja i sintezom glazbe i pokreta, provođenjem tih aktivnosti potičemo ranu glazbenu osjetljivost djece što vodi ka razvoju glazbenih sposobnosti koje se zasniva na intenzivnom bavljenju glazbom (Marić i Goran, 2013; Škojo, 2019). Bavljenje glazbom doprinosi glazbenom i općem razvoju djece. Utječe na razvoj govornih sposobnosti, emocionalnu i socijalnu interakciju s vršnjacima i odraslima. Pozornim planiranjem glazbenih aktivnosti potičemo prirodan tijek razvoja i omogućujemo napredak (Vidulin, 2016). „Glazbenim aktivnostima pobuđuje se i razvija interes za glazbu, želja za sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima, započinje konkretniji razvoj glazbenih sposobnosti, njeguje se i kultivira glas, postiže samostalnija i ritamsko-melodijski preciznija izvedba pjesme pjevanjem i/ili sviranjem, doživljava i izražava glazba, prepoznaju osnovne glazbene sastavnice i slično. Svake se naredne godine proširuju i obogaćuju zvučni utisci i proširuju dječja iskustva.“ (Vidulin, 2016: 224)

Cilj glazbenih aktivnosti je pobuđivanje interesa za aktivnosti u kojima će djeca sudjelovati, stoga se one provode u određeno doba dana, kada su djeca svježija i odmorna. Provođenje glazbenih aktivnosti odvija se u tri dijela: uvod, tijek aktivnosti i završetak. U uvodnom dijelu djeca se psihički pripremaju za glavnu, odnosno središnju aktivnost koja se sastoji od pjevanja, slušanja glazbe ili sudjelovanja u raznim glazbenim igrama. Redoslijed aktivnosti nije strogo određen, ali se treba pridržavati određenih pravila kako bi te aktivnosti doprinijele razvoju

glazbenih sposobnosti djece, poput pripreme za aktivnost pjevanja koja uključuje vježbe disanja, vježbe za postavu glasa i izgovor vokala. Ako odaberemo glazbene igre kao prvu aktivnost, potrebno je prvih nekoliko puta izvoditi lakšu verziju igre s jednostavnijim pravilima, kako bismo ju uspješno usvojili. Na kraju svake aktivnosti slijedi pohvala za sudjelovanje. Aktivnosti se prilagođavaju dobi i sposobnostima djeteta (Manasteriotti, 1977).

U glazbenom odgoju razlikuju se vanjske i unutarnje aktivnosti. Slušanje, pjevanje, sviranje i pokret pripadaju vidljivim, odnosno vanjskim aktivnostima, dok doživljaj, percepcija, mašta i razmišljanje pripadaju unutarnjim aktivnostima. One se međusobno prožimaju i snažno utječu jedna na drugu (Sam, 1998). Glazbene aktivnosti koje utječu na glazbeni razvoj su: pjevanje i sviranje, slušanje glazbe, izražavanje i stvaranje, istraživanje i pokret, praktični i radni zadatci, glazbene igre i ostale društveno-zabavne aktivnosti. „Vođeni glazbeni odgoj djeteta implicira sljedeće: razvoj glazbenog sluha prepoznavanjem i razlikovanjem različitog trajanja i visine tona, razvoj ritamskog umijeća, sviranje na udaraljkama, njegovanje i razvoj dječjeg glasa, prakticiranje igara s pjevanjem, glazbenih dramatizacija i glazbenih priča te rad na razvoju samostalnog dječjeg glazbenog izražavanja.“ (Vidulin, 2016: 225)

U predškolskim ustanovama djeca se dijele u četiri skupine s obzirom na dob: jaslčka skupina, mlađa, srednja i starija skupina. U svakoj dobnoj skupini zadatci glazbenoga odgoja razlikuju se i nadograđuju. U jaslčkoj dobi, odnosno do treće godine života, pobuđujemo djetetov interes i navikavanje na glazbu putem slušanja i otkrivanja zvučne okoline. Tako započinjemo glazbeni razvoj s naglaskom na osjetilnu sastavnicu djetetove osobnosti. Glazbene reakcije razlikuju se ovisno o individualnom stupnju razvoja djeteta. Cilj je pretvoriti usputno slušanje u svjesno osluškivanje, razviti auditivnu radoznalost i stvoriti temelje za upoznavanje, pamćenje i analizu zvučnih doživljaja. Na samom početku možemo se poslužiti brojalicama i kratkim pjesama koje nećemo upoznati i učiti po sluhu, već slušanjem i učestalim ponavljanjem. Glazbene igre su najprimjerenija glazbena aktivnost za djecu jaslčke dobi jer doprinose razvoju ritma, motorike i govora uz pobuđivanje radosnoga i vedroga raspoloženja. Potrebno je poticati dječju želju za sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima te ih postepeno voditi prema složenijim zadacima (Vidulin, 2016). Mlađu skupinu pohađaju djeca u dobi od tri do četiri godine. Zadatci glazbenoga odgoja su pobuđivanje i razvijanje interesa za glazbu, stvaranje veseloga ugođaja u

skupini pomoću glazbe, razvijanje želje i interesa za uključivanje u glazbene aktivnosti, stvaranje osnova za razvoj glazbenih sposobnosti djece (sluh, ritam, glazbeno pamćenje), njegovanje i kultiviranje glasa, zajedničkoga i individualnoga pjevanja te stvaranje osnove za emotivno doživljavanje glazbe. Srednju skupinu pohađaju djeca u dobi od četiri do pet godina, a zadatci glazbenoga odgoja su proširenje utisaka i emocionalnoga doživljaja glazbe, stvaranje navika i ljubavi prema sudjelovanju u glazbenim aktivnostima, razvijanje glazbenih sposobnosti (sluh, ritam, pamćenje, vještine pjevanja i koordinacija pokreta s glazbom) i poticanje glazbenih stvaralačkih aktivnosti. Zadatak glazbenoga odgoja u starijoj skupini koju pohađaju djeca u dobi od pete do sedme godine jest poticanje razvoja glasovnih mogućnosti, točno intonativno pjevanje, jasno i pravilno izgovaranje teksta, razvijanje glazbenog sluha i pamćenja, razvoj osjećaja za ritam, poticanje na razne oblike glazbenoga stvaralaštva te razvoj glazbenih estetskih značajki. Djeci se u toj dobi putem glazbe prenose poruke ljubavi prema obitelji i rodnom kraju, poruke očuvanja prirode i slično (Manasteriotti, 1977). U petoj godini veća pozornost usmjerena je na pravilan razvoj vokalnoga aparata, odnosno pravilno pjevanje, točnu intonaciju, preciznu ritamsku i melodijsku izvedbu, glazbenu memoriju i analizu glazbenoga djela. Djeca uče pjevati pjesme po sluhu, s lakoćom pamte riječi pjesme, primjećuju nove i različite dijelove pjesme, brže svladavaju nove sklade, upoznaju i shvaćaju trajanje tonova. Prepoznaju uzlazno i silazno kretanje melodije, odlike ritma/metra i melodije, karakter i ugođaj glazbe. U ovoj dobi glazba i pokret usko su povezani pa se uvode jednostavnije kretnje pomoću koji se olakšava pamćenje teksta i pjesme što pomaže realizaciji pjesme. Osim aktivnosti pjevanja djeca aktivnije slušaju glazbena djela, igraju glazbene igre te sviraju ritamske udaraljke (Vidulin, 2016). U ovoj dobi glazbene aktivnosti povezane su s drugim aktivnostima više nego u bilo kojem period kasnije, stoga glazba postaje sredstvo stvaralačkoga identiteta u kojem dijete postiže spoznajni, socijalni i emotivni razvoj. Brojna istraživanja pokazala su kako djeca uz glazbu postižu bolje rezultate na neglazbenim područjima, što ukazuje na pozitivno djelovanje glazbenih aktivnosti na djetetov život (Jensena, 2000; Raushera, 2009; Schnellenberg, 2006, prema Vidulin, 2016).

U daljnjem radu orijentirat ću se na sljedeće glazbene aktivnosti:

- pjevanje
- slušanje
- glazbene igre.

PJEVANJE

Glazba značajno doprinosi svestranom razvoju djeteta. Sudjelovanjem u nekom obliku strukturirane glazbene poduke dijete se razvija intelektualno, emocionalno, tjelesno, duhovno i socijalno. Pjevanje je najčešće prvi oblik glazbenoga izražavanja djeteta što potiče razvoj njegova glazbenoga potencijala, a usko je povezano s funkcionalnim, odgojnim i psihosocijalnim dobrobitima poput razvijanja osjećaja za zajedništvo, timski rad, vježbanje koncentracije, ustrajnosti i odgovornosti (Radočaj-Jerković, 2017). Istraživanja pokazuju pozitivan učinak na zdravlje odraslih i djece: psihofizička relaksacija i popuštanje psihofizičke napetosti; emocionalno oslobađanje i redukcija osjećaja stresa; osjećaj sreće, pozitivno raspoloženje; osjećaj veće osobne, emocionalne i psihofizičke dobrobiti; povećanje uzbuđenja i energije; stimulacija kognitivnih kapaciteta (pozornost, koncentracija, pamćenje i učenje), osjećaj terapijskoga djelovanja kod dugotrajnih psiholoških i socijalnih problema i mnogi drugi (Hallam, 2010b, prema Nikolić, 2018). Franjo Kuhač navodi da „pjevanje oplemenjuje srce, razvija ukus i ugodno ispunjava dokolicu“ (Kuhač, 1995: 1, prema Radočaj-Jerković, 2017: 31). Ističe kako pjevanje pridonosi zdravlju i razvoju sluha, pomaže u pravilnom izgovaranju, otklanja neke fonijatrijske probleme kod učenika i doprinosi razvoju odmjerena govornog ritma usvajanjem ritma napjeva (Radočaj-Jerković, 2017).

Tijekom povijesti, pa sve do danas, pjevanje je zadržalo vrlo bitnu i značajnu ulogu u razvoju ne samo glazbenih sposobnosti već razvoju čovjeka kao cjelovite osobe. Sastavni je dio obrazovnoga sustava od samih početaka. Drevna Kina koristila je glazbu u svrhu odgoja mladih naraštaja, dok su antičke škole iznimno cijenile pjevanje, poticale ga i tretirale kao dobru i korisnu učeničku aktivnost. Mađarski skladatelj, etnomuzikolog, pedagog, lingvist i filozof Zoltan Kodaly, koji je imao snažan utjecaj na globalnu pedagogiju 20. stoljeća, isticao je pjevanje kao ključnu aktivnost za razvoj muzikalnosti. Smatrao je „da nije moguće naučiti muzikalno i umjetnički uvjerljivo svirati bilo koji instrument ako se ne zna pjevati“ (Radočaj – Jerković, 2017: 25).

Pjevanje je spontani oblik komunikacije djece u najranijoj dobi. Dječji pjevački izraz nastaje prirodnim putem, zbog čega zaključujemo da je pjevanje vezano uz glazbeno uvjetovane, urođene sposobnosti djeteta, koje će utjecati na kvalitetu i brzinu razvoja njegovih pjevačkih sposobnosti. Osim toga, razvoj pjevačkih sposobnosti ovisi i o izloženosti kvalitetnim glazbenim podražajima te prilagođenoj pjevačkoj poduci (Radočaj-Jerković, 2017). „Djetetov pjevački potencijal predstavlja tek početnu točku za razvoj kompleksnog sustava pjevačkih vještina i sposobnosti.“ (Radočaj-Jerković, 2017: 37) Dob, spol, vrsta, učestalost i intenzitet poduke također su čimbenici koji utječu na razvoj pjevačkoga potencijala (Gould, 1968; Aaron, 1993; Phillips, 1996, prema Radočaj-Jerković, 2017). S podukom se može početi u ranoj dobi jer djeca već tada pokazuju interes za pjevanjem. „Proces usvajanja i razvijanja pjevačkih vještina vrlo je kompleksan. Uključuje povezivanje različitih elemenata i razina spoznajnog, psihomotoričkog i afektivnog učenja. Često je potrebno pristupiti poduci s individualiziranim metodičko-didaktičkim postupcima kako bi se maksimalno i optimalno utjecalo na razvoj pjevačkih sposobnosti.“ (Radočaj-Jerković, 2017: 37) Razvoj pjevačkih sposobnosti teoretiziran je kao kontinuirani proces. Djeca prolaze uzastopne faze ako su im ponuđene odgovarajuće mogućnosti za razvoj i napredak (Davidson, McKernon, Gardner, 1981; Welch, 1985, prema Leighton, Lamont, 2006). Djeca koja ne pjevaju intonativno točno smatraju se pjevačima u razvoja koji mogu napredovati uz kvalitetnu poduku.

Šulentić Begić (2012) ističe kako djeca reagiraju na glazbu i prije rođenja te navodi razvojne karakteristike dječjega pjevačkog glasa. Dijete koje je izloženo glazbi prije rođenja tijekom trećega tromjesečja trudnoće postaje osjetljivo na visinu i opseg tonova, a reagira i na različite glazbene stilove. U prvim mjesecima života razlikuju visinu tonova, dok s tri mjeseca mogu ponoviti određene tonove. U dobi od šest mjeseci sposobni su razlikovati različite glazbene ljestvice, uključujući i ljestvice drugih kultura. U prvoj godini života gube svoju otvorenost te oblikuju akustične intervale karakteristične za glazbu njihove kulture. Prvi pokušaji pjevanja događaju se već s osam mjeseci, a s godinu dana mogu ponavljati tonove različitih visina. Razvijaju koordinaciju pokreta i ritma u osamnaestom mjesecu te mogu ponoviti kratke melodijske fraze. U dobi od druge i treće godine dijete pamti riječi, melodiju i ritam te može otpjevati pravu pjesmu. U petoj godini stječe određeni repertoar pjesama. Šestogodišnjaci opažaju glazbene fraze, tempo i dinamiku, a sedmogodišnjaci razlikuju polustepen i četvrstepen.

U razdoblju između pete i osme godine postaju osjetljivi na tonalitet, prepoznaju harmonije te razlikuju dur i mol (Šulentić Begić, 2012). Radočaj-Jerković navodi dobne karakteristike dječjega pjevačkog glasa. Kao i Šulentić Begić, navodi da glazbeni život djeteta počinje i prije samoga rođenja. Dijete reagira na glazbene podražaje povezane s majčinim glasom već u trećem tromjesečju: „Majčino emotivno stanje dok govori ili pjeva, transformirano u slušni podražaj, prenosi se na fetus dijeljenjem krvotoka, što za posljedicu ima naknadnu reakciju privrženosti i emotivne povezanosti djeteta s majčinim glasom.“ (Radočaj-Jerković, 2017: 37–38) U prvim mjesecima nakon rođenja dijete istražuje mogućnosti vlastite vokalizacije neglazbenim glasanjem, poput oponašanja zvukova, plakanja, gugutanja (Gordon, 1985, prema Radočaj-Jerković, 2017). Neki istraživači smatraju da je upravo plakanje prvi oblik pjevačkoga ponašanja jer ima određeni ritam i može se odrediti glazbena intonacija koja se razlikuje s obzirom na potrebe koje dijete želi komunicirati (Welch, 2006, prema Radočaj-Jerković, 2017). U razdoblju između osmoga mjeseca i druge godine djeca pokušavaju pjevati imitirajući zvukove i melodije iz okoline. Od prve godine počinju zvučno usvajati elemente materinjega jezika preko „melodioznog gugutanja slogovnih konstruktora jezika“ (Radočaj-Jerković, 2017: 38). Od druge godine primjećuje se postupno napredovanje u vokalizaciji te mogu izvoditi sve duže melodijske fraze. Kreiraju vlastite pjevačke igre pjevajući melodije na izmišljenim slogovima bez posebnoga značenja. Opseg melodijskih obrazaca je sekunda ili terca. Dvogodišnjaci spontano pjevaju kada žele zvukovno oživjeti pokret ili učiniti igru živahnijom. Najčešće imitiraju zvukove iz okoline ili se prisjećaju ranije upoznatih pjesama (Young, 2002, prema Radočaj-Jerković, 2017). U ovoj dobi djecu se potiče na razvoj i usvajanje jezika što može uzrokovati probleme s razvojem dječjega pjevačkog glasa. Izlaganjem djeteta pjevanju druge djece ili odraslih možemo izbjeći taj problem (Swears, 1985, prema Radočaj-Jerković, 2017). U trećoj godini života dijete razvija osjećaj za ritam zbog čega može stvarati i izvoditi kompleksnije glazbene fraze. Mogu usvojiti i zapamtiti tekst pjesme što doprinosi pjevačkim i melodijskim funkcijama potrebnim za reprodukciju. Razliku između pjevanja i govorenja primjećuju u dobi od četiri i pet godina. Njihov pjevački glas postaje snažniji i glasniji, a spontanijim pjevanjem mogu intonirati veliki raspon tonova. Opseg dječjega pjevačkog glasa u ovoj dobi obuhvaća interval čiste kvinte od d^1 do a^1 (Phillips, 1996, prema Radočaj-Jerković, 2017). Razvijaju osjećaj za tonalitet i harmoniju te prepoznaju promjenu tempa i dinamike. Upravo u ovoj dobi djeca pokazuju veliki interes za glazbu i pjevanjem, zbog čega se u ovom razdoblju preporučuje započeti s pjevačkom podukom.

U šestoj godini dijete može sigurno, stabilno i intonativno čisto pjevati u opsegu intervala sekste, odnosno od d^1 do b^1 . Razvijaju svijet o gornjem registru, tj. registru glave te ga počinju primjenjivati tijekom pjevanja. Djeca koja imaju dobro razvijen govorni mehanizam znaju pjevati u prsnom registru, dok je registar glave najčešće nekorišteni pjevački mehanizam. Najčešće djeca ne znaju pravilno koristiti registar glave, stoga je potrebno sustavno djelovati na usvajanju pravilnih pjevačkih reakcija i navika. Uz kvalitetnu pjevačku poduku, dijete će uspješno razviti opseg glasa, točnu i preciznu intonaciju i ritam te poboljšati svoju glazbenu memoriju kako bi moglo usvojiti kompleksnije pjesme (Radočaj-Jerković).

Dječji glas neprestano se razvija, stoga je potrebno prilagoditi pristup primjeren svoj djeci, bez obzira na razvijenost njihovih glazbenih sposobnosti (Svalina, Matijević, 2011). Polazimo od pretpostavke da svaki čovjek može pjevati. Ako čovjek može govoriti, može naučiti i pjevati (Nadal García, Fernández Amat, López Casanova, 2012) jer su pjevačke sposobnosti vještina koja se može naučiti i uvježbati, kao i svaka druga glazbena sposobnost. Sudjelovanjem u pjevačkim aktivnostima, poput zborskoga pjevanja, omogućujemo razvoj glazbenih vještina i sposobnosti. Zajedničko muziciranje djecu uči toleranciji, strpljenju, međusobnom uvažavanju i razumijevanju. Pjevanjem omogućujemo razvoj osjećaja za ritam, glazbenoga sluh, glazbene memorije i estetskoga shvaćanja (Kraševac Sakač, 2019). Zborsko pjevanje pruža mogućnost razvoja optimalnih procesa za poučavanje glazbe koji omogućuju razvoj i praksu glazbenih sadržaja te osobni i profesionalni napredak (Nadal García, Fernández Amat, López Casanova, 2012). Tomerlin (1969) navodi da pjevanje pjesama pridonosi razvoju dječjega pjevačkog glasa, osjećaja za ritam, glazbenoga sluha i pamćenja te estetskog shvaćanja. Odabirom glazbenoga repertoara koji je primjeren dobi i trenutnim mogućnostima djeteta te koji ostavlja dovoljno prostora za napredak i razvijanje, možemo razviti njihove glazbene sposobnosti. Također treba odabirati pjesme prikladnoga tekstualnog sadržaja te odgovarajućega opsega (Kraševac Sakač, 2019).

Rutkowski (1990, prema Radočaj-Jerković, 2017) je razvila mjerni instrument *Mjerilo razvoja pjevačkog glasa* i ustanovila pet karakterističnih kategorija u načinu korištenja dječjega pjevačkog glasa:

- **predpjevači** – ne intoniraju melodiju, nego na netemperirani način pjevuše tekst u opsegu svoga govornog glasa, nazivaju se još i nepjevačima
- **pjevači u govornom opsegu** – slabo intoniranje, ponekad uspiju prihvatiti i održati intonaciju, ali pjevaju unutar maloga opsega svoga govornog glasa
- **nesigurni pjevači** – uspijevaju održati intonaciju, no zbog nesigurnosti korištenja pjevačkih registara odaju dojam nesigurnosti i nestabilnosti prilikom intoniranja
- **pjevači početnoga registra** – sigurni u intoniranje i stabilno održavaju melodiju, ali u opsegu govornoga glasa, do a1
- **pjevači** – sigurni i stabilni u oba registra i na prijelaznim tonovima, dobra intonacija i lijepo oblikovani glas.

Kasnije su dodane i potkategorije: *nedosljedni pjevač govornoga opsega*, *nedosljedni pjevač ograničenoga opsega*, *pjevači ograničenoga opsega*, *nedosljedni pjevač početnoga registra* i *nedosljedni pjevači*. Na razvoj utječu čimbenici poput dobi djeteta, spola, vrste poduke, vježbe i zadatci koji se zadaju (Welch, 1996; Hall, 2005, prema Radočaj-Jerković, 2017).

Istraživači su proučavali učinke različitih stilova poučavanja u svrhu razvoja pjevačkih sposobnosti. Rutkowski (1996, prema Leighton, Lamont, 2006) provodi devetomjesečni projekt s petogodišnjom djecom, uspoređujući napredak dviju grupa koje su imale različitu pjevačku poduku. Jedna grupa imala je zajedničke probe, dijelili su se u manje grupe te su imali individualne sate pjevanja, dok je druga grupa imala samo zajedničke probe. Rezultati su pokazali da je grupa koja je imala sva tri oblika poduke znatno više napredovala od grupe koja je imala samo zajedničke probe, što sugerira da neadekvatne metode poučavanja mogu škoditi razvoju pjevanja. Levinowitz (1989, prema Leighton, Lamont, 2006) uspoređuje učinkovitost poučavanja pjesama sa i bez riječi te dolazi do zaključka da djeca u dobi od četiri i pet godina intonativno točnije izvode pjesme bez riječi.

U glazbenu poduku nužno je uključiti elemente koji će podjednako razvijati sva područja: misaono, psihomotoričko i emocionalno, te procesi potrebni za uspješnu vokalnu produkciju. S podukom moguće je započeti već u predškolskoj dobi gdje učenici svladavaju ispravno držanje,

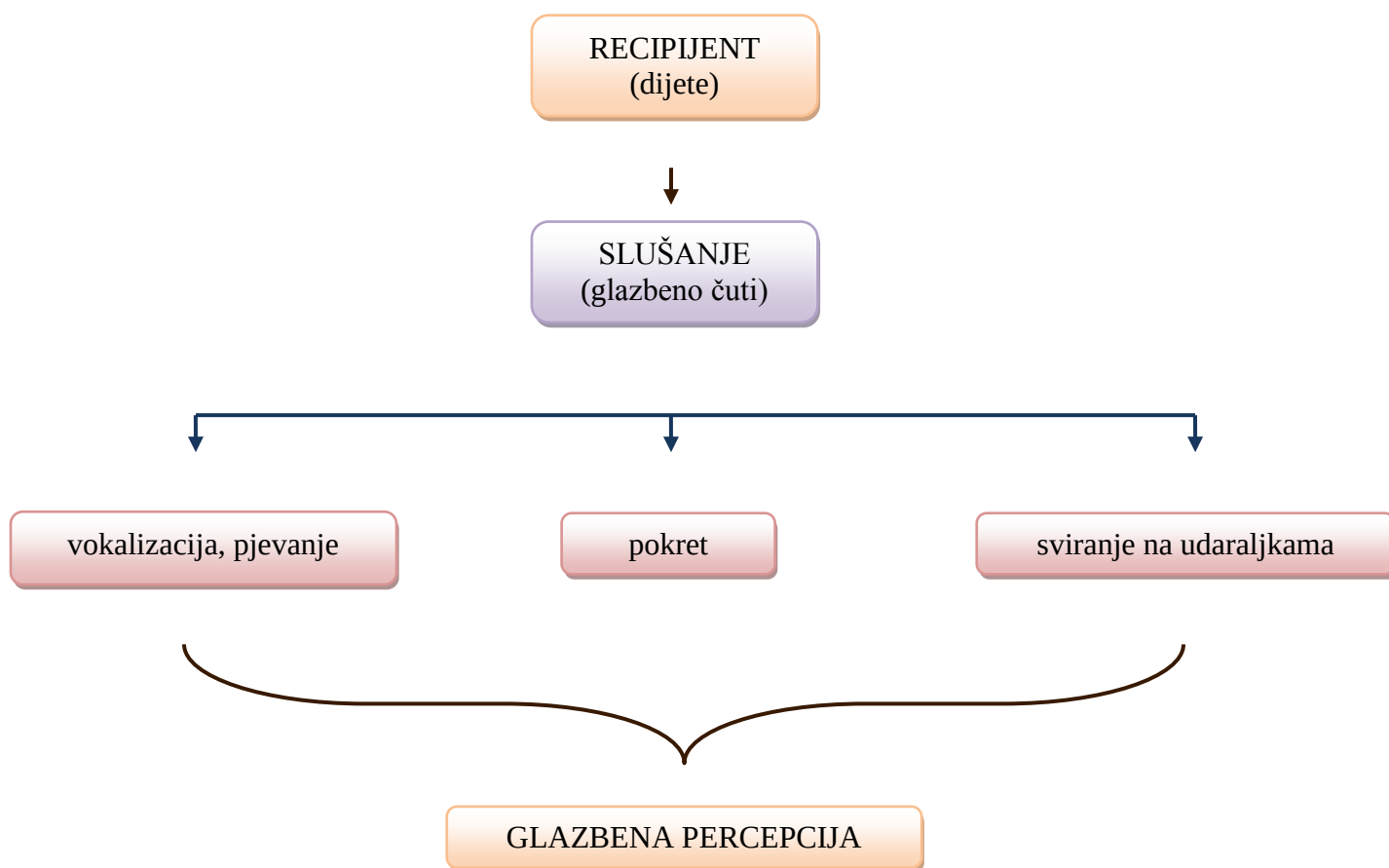
disanje i dikciju te ujedno povećavaju muzikalnost i štite vokalni aparat od oštećenja. Važnu ulogu imaju učitelji i roditelji jer djeca u ovom razdoblju usvajaju putem imitacije (učenici pjevaju pjesmu u stilu i načinu na koji im je pjesma predstavljena). U literaturi postoje različiti pristupi razvoju dječjega pjevačkog glasa. Mursell i Glenn (1931, prema Radočaj-Jerković, 2017) navode kontrolu daha, rad mišića lica i vrata te pozicioniranje tona kao razvojne čimbenike. Phillips (1996, prema Radočaj-Jerković, 2017) ističe ključne razvojne elemente: pjevačko držanje, tehnike disanja, stvaranje glasa, dikcija, glazbena imaginacija i ekspresivnost. Radočaj-Jerković (2017) navodi sistematizaciju razvojnih elemenata dječjega pjevačkog glasa: pjevačko držanje, pjevačko disanje, fonacija, produkcija glasa, dikcija i artikulacije, glazbena ekspresivnost i muzikalnost. Sve pjevačke aktivnosti trebaju biti temeljene na vježbama usvajanja razvojnih elemenata dječjega pjevačkog glasa, kako bi uspješno razvili pjevačke sposobnosti (Radočaj-Jerković, 2017). Vježbe trebamo prilagoditi dobi djece i učiniti ih zanimljivim: pjevačko držanje – *dohvati mi zvijezdu s neba, lutka na koncu, superjunak*; pjevačko disanje – *iznenađenje, smiješno ogledalo, smijeh Djeda Božićnjaka*; fonacija i produkcija glasa – imitiranje zvukova sirene, glasanja životinja i slično; dikcija i artikulacija – vježbe pjevačke mimike, brzalice; glazbena ekspresivnost i muzikalnost – vježbe dinamike, simulacija različitih raspoloženja. Sustavnim vježbanjem i razvijanjem navedenih elemenata, moguće je utjecati na pjevačke sposobnosti djeteta. Predložene vježbe moguće je prilagoditi, povremeno mijenjati i izvoditi sukladno identificiranim potrebama učenika (Radočaj-Jerković, 2017).

Razvijene vokalne sposobnosti pozitivno utječu na razvoj osjećaja za tonalitet, zbog čega je vrlo bitno započeti razvoj vokalnih sposobnosti u ranom djetinjstvu. Levinowitz (1998) navodi kako bi djeca pri odlasku u vrtić trebala znati koristiti svoj pjevački glas. Proveli istraživanje koje ukazuje da djeca nemaju razvijen pjevački glas, što ukazuje na nedostatak izloženosti dječjim glazbenim igrama uz vodstvo roditelja. Razumijevanjem specifičnoga procesa učenja u ranoj dobi roditelji mogu pomoći pri razvoju glazbenih sposobnosti djece i time doprinijeti njihovu cjelokupnom rastu i razvoju (Levinowitz, 1998).

SLUŠANJE

Slušanje je proces percepcije i prepoznavanja glazbenih elemenata koji omogućuje glazbeni doživljaj na fiziološkoj i emocionalnoj te intelektualnoj razini. Glazbene elemente dijete upoznaje, razlikuje i prati kroz aktivan glazbeni odnos (Sam, 1998). Rojko (2012) ističe slušanje glazbe kao temeljem glazbenoga odgoja jer pomaže učenicima pri stvaranju senzibiliteta prema glazbenoj umjetnosti. Slušanjem glazbe djeca upoznaju glazbu, prepoznaju i zamjećuju glazbene izražajne elemente, razvijaju brojne glazbene sposobnosti te izražavanje glazbenoga doživljaja i ukusa (Sam, 1998; Škojo, 2018).

Prikaz 1. Vizualna predodžba ukupnog procesa slušanja (Sam, 1998)



U prikazu možemo vidjeti da je slušanje glazbe temelj bez kojega ne možemo provoditi ostale glazbene aktivnosti. Glazbu prvo moramo slušati kako bismo ju mogli izvoditi, pjevati ili svirati. Temelj za razvoj glazbene osjetljivosti je razlikovanje različitih tonova, odnosno slušna osjetljivost. Djeca prenose slušanu glazbu u ritam što se ostvaruje i prikazuje pokretom (Sam, 1998).

Prvi susret djeteta s glazbom događa se kroz proces slušanja glazbe. Ono ima ulogu poticanja rane glazbene osjetljivosti. Uvrštavanjem djela klasične i tradicijske glazbene baštine u različite odgojne projekte omogućujemo bogaćenje umjetničkih doživljaja djeteta. Ostvarivanjem snažnoga doživljaja prilikom slušanja prvih glazbenih djela, pobuđujemo interes i zanimanje djeteta te želju da ponovno čuje tu glazbu, bolje ju upozna i uživa u njoj. Susret može biti emotivno naglašen uz dobro pripremljen materijal, aplikacije, pokrete ili druge sadržaje koji su bliski djeci te dobi. Sintezom slušanja glazbe s igrom, pokretom ili plesom, likovnim izražavanjem, scenskom igrom ili slično, možemo učiniti ponavljanje slušanja glazbenoga djela zanimljivijom i zabavnijom. Kreativnim igrama poput osluškivanja, prepoznavanja, stvaranja novih zvukova i slično, potičemo razvoj rane glazbene osjetljivosti i senzibiliteta sluha (Marić i Goran, 2013).

Proces slušanja promatra se u tri osnovne faze. Prva faza predstavlja uživanje u samom tonu. Slušatelj osjeća ugodu prilikom prvoga slušanja koju uzrokuje određeni glazbeni ritam, boja i volumen tona. Druga faza smatra se negativnom pojavom jer se odnosi na asocijativno slušanje. Slušatelj je usredotočen na asocijacije ili predodžbe. Treća faza slušanja je intelektualno slušanje. Ono predstavlja razvijenu sposobnost slušanja u kojoj je slušatelj sposoban slijediti oblik glazbe, njegovu strukturu, tonske i ritmičke odnose, tempo i dinamiku, prepoznati vrste instrumenata, agogiku i estetski se odrediti. Ova tri načina slušanja međusobno se isprepliću i ovise o motivaciji, raspoloženju i zadaći slušanja (Sam, 1998).

U dobi od šest mjeseci dijete pokazuje zanimanje za instrumentalnu glazbu. Privlači ga glazba koja je skladna i lijepa. Nakon pozornoga slušanja glazbe, počinje reagirati na zvukove pokretima ruku i nogu. U ovoj fazi preporučuje se slušanje kratkih instrumentalnih skladbi, nježnoga i visokoga zvuka jer upravo takav zvuk pozitivno djeluje na dijete. Najprikladniji je

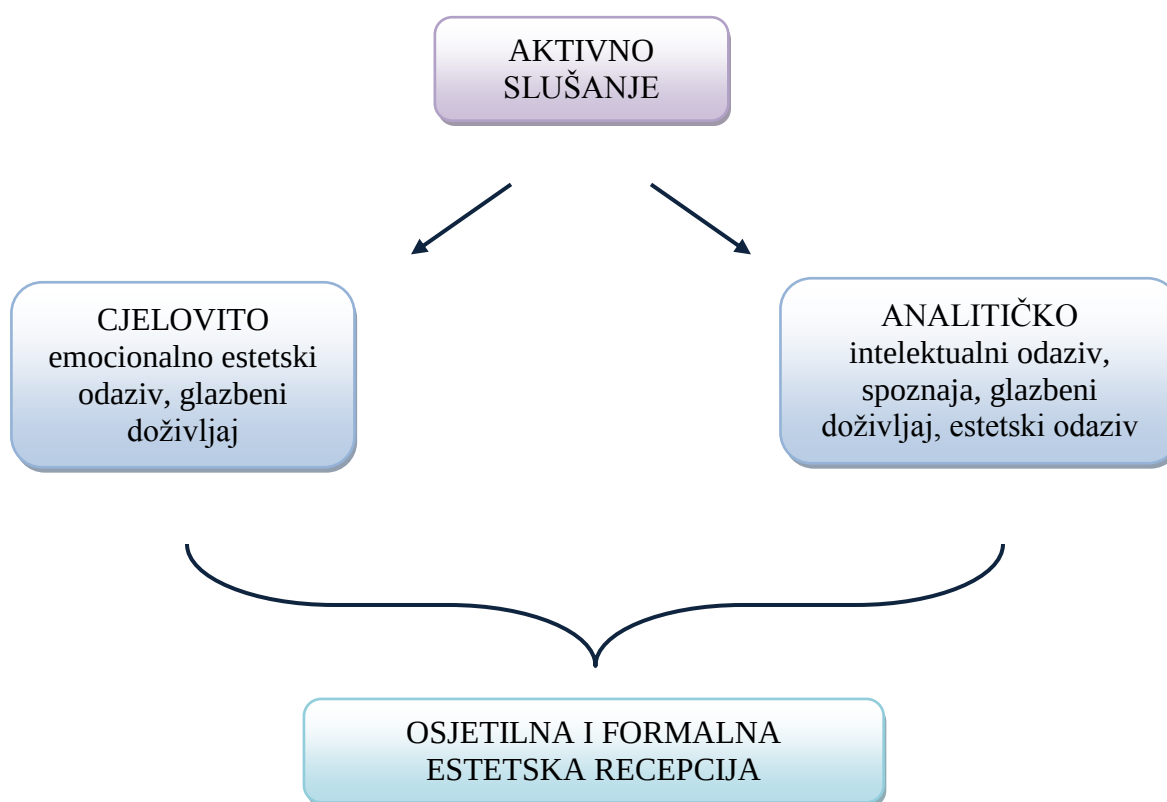
zvuk frulice i violine. Krajem druge godine dijete koordinira pokret najčešće uz već poznatu glazbu. U trećoj godini njihova koncentracija za slušanje glazbe opada. Glazba smirujućega karaktera može poslužiti u situacijama koje zahtijevaju smirenu i sigurnu atmosferu. Djeca mogu imati problem prilikom odlaska u vrtić, zbog razdvajanja od roditelja i doma, stoga se takva glazba može slušati kao priprema za ulazak u odgojnu skupinu. Slušanjem instrumentalne glazbe ili snimljenih dječjih pjesmica tijekom slobodne igre djeca imaju zabavnu i korisnu glazbenu podlogu. Potrebno je napomenuti da pretjeranim „bombardiranjem“ djece glazbom činimo kontraefekt jer pretjerano slušanje može stvoriti nervozu. Preporučuje se slušanje glazbe s ciljem, jer svakom djetetu je ponekad potrebna tišina da u njoj uživaju (Marić i Goran, 2013). Prilikom slušanja glazbe trebamo paziti na glasnoću kako ne bismo oštetili dječji sluh i živčani sustav (Manasteriotti, 1981, prema Bisaga, 2018).

Aktivnost slušanja glazbe zahtijeva stvaranje prikladne atmosfere koja je neophodna za slušanje skladbe. Neposredno prije slušanja uvodimo priče, recitacije, razgovor ili kratka razjašnjenja kako bismo pobudili interes djeteta za slušanje i usmjerili ih da obrate pažnju na određene glazbene elemente (Manasteriotti, 1977). Skladbe koje se slušaju trebaju biti sadržajno primjerene dobi djeteta te povezane s dječjim aktivnostima, željama i potrebama, kako bi odgojitelji mogli pripovijedati kratke sadržaje, koristiti vizualne prikaze vezane za sadržaj ili ugođaj skladbe. Razgovor između odgojitelja i djeteta može biti izravan ili uz pomoć scenske lutke. Odgojitelj bi trebao uočiti djecu koja imaju pojačan interes za glazbu, kako bi ih poticao na sudjelovanje u glazbenim aktivnostima koje će pomoći pri razvitku njegovih glazbenih sposobnosti. Svaka od glazbenih aktivnosti koja se provodi treba biti primjerena njihovoj dobi. Odgojitelj bi trebao biti u potpunosti uključen u provođenje aktivnosti kako bi se iskreno veselio zajedničkom doživljaju (Marić i Goran, 2013).

Slušanje je izvorište i integralni dio razvoja i odgoja glazbenoga sluha. Može biti svjesno i podsvjesno, aktivno i pasivno, spoznajno i asocijativno. Za uspješno provođenje aktivnosti slušanja trebamo težiti aktivnom slušanju glazbe. Aktivno slušanje podrazumijeva emocionalnu i intelektualnu zaokupljenost izražajnim glazbenim elementima, uključuje doživljaj i spoznaje te se ostvaruje kroz cjelovito, analitičko, komparativno i stvaralačko slušanje. Aktivno slušanje svjesno je i spoznajno slušanje pri kojem slušatelj upotpunjuje svoj estetski doživljaj spoznajnim

elementima glazbenih izražajnosti (Sam, 1998). Aktivno slušanje traži od slušatelja da bude u neku ruku kompozitorov suradnik (Andreis, 1967, prema Vrtarić, 2019). Cjelovito slušanje ima značajnu odgojnu ulogu jer je slušatelj usmjeren na slušanje cjelovitoga glazbenog djela, na svaku glazbeno-izražajnu komponentu. Nasuprot tome je analitičko slušanje koje pojedincu usmjerava pažnju na određenu glazbenu pojedinost, primjerice tempo, dinamiku, izvođače i slično (Sam, 1998).

Prikaz 2. Vizualna predodžba aktivnog slušanja glazbe (Sam, 1998)



Pasivno slušanje je slušanje koje ne uključuje emocionalno i intelektualno uživanje, već izaziva čulnu ugodu ili stvara ugođaj raspoloženja. Ovakav oblik slušanja smatra se negativnom pojavom u glazbeno-odgojnoj praksi, ali u predškolskim ustanovama poželjan je element u svakodnevnim aktivnostima zbog raznolikosti slušanja. Asocijativno slušanje je također pasivno slušanje kojim potičemo djecu da se uz glazbu prisjećaju ili zamišljaju neki događaj. Tada odvrćemo pažnju s glazbe i usmjeravamo ju na drugu aktivnost. U pasivno slušanje možemo

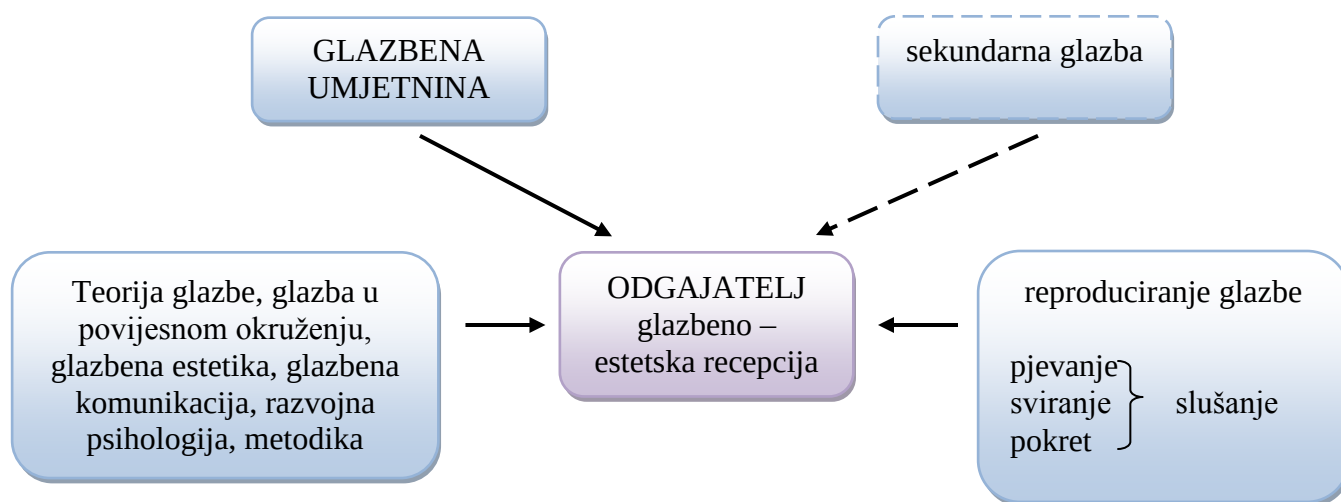
ubrajati i plesnu glazbu koja stvara lijep ugođaj i atmosferu te potiče izražavanje glazbe kroz pokret, što utječe na razvoj umjetničkoga stvaralaštva djece. U kategoriju sekundarne glazbe pripadaju razne obrade umjetničkih djela. Pri slušanju pozornost je usmjerena na tekst, ritam ili izabrane instrumente u glazbenom djelu, što znači da se ovakva glazba sluša pasivno.

Prikaz 3. Vizualna predodžba pasivnog slušanja glazbe (Sam, 1998)



Vidulin (2016) provodi istraživanje čiji rezultati pokazuju kako se glazba u vrtićima više sluša pasivno nego aktivno. Aktivno slušanje odnosilo se na upoznavanje skladatelja i osnovnih glazbenih sastavnica djela, dok se pasivno slušanje provodilo tijekom rada na drugoj aktivnosti. Budući da aktivno slušanje utječe na razvoj senzibiliteta, osjetljivosti te emocionalno-intelektualnih glazbenih sposobnosti, potrebno ga je češće prakticirati. Susretanjem s umjetničkim djelom dijete postaje slušatelj i razvija svoju analitičku sposobnost. Odgojiteljice trebaju biti dovoljno kompetentne da uoče glazbene sastavnice kako bi mogle to znanje prenijeti djeci (Vidulin, 2016). Stjecanjem navike aktivnoga slušanja u najranijoj dobi djeca se otvaraju prema estetskim osobinama glazbe jer aktivnost slušanja glazbe ima odgojnu i obrazovnu funkciju u glazbenom odgoju (Škojo, 2018). Trebamo težiti aktivnom slušanju jer ono potiče prikrivene ili zatomljene kreativne dispozicije i sposobnosti u svim odgojnim područjima (Sam, 1998). Umjetnički proživljena glazba, uz poznavanje glazbenih znanja usvojenim na temelju slušanja, pridonosi izgradnji i razvoju umjetničkoga glazbenog ukusa (Rojko, 2012).

Prikaz 4. Vanjske i unutarnje aktivnosti tijekom slušanja glazbe (Sam, 1996)



Prilikom odabira skladbi i pjesama trebamo uzeti u obzir one skladbe i pjesme koje su primjerenoga trajanja te sadržajno primjerene dobi djece. Ponajprije se sluša vokalna glazba jer ima prednost zbog riječi koje olakšavaju razumijevanje glazbe. Prednost imaju narodne pjesme, pogotovo one iz kraja u kojem se nalazi dječji vrtić (Manasteriotti, 1977). Osim narodnih pjesama slušaju se prigodne i didaktičke pjesme. Prigodne pjesme svojim tekstualnim sadržajem prate promjene godišnjih doba te proslave praznika i blagdana. Zbog prigodnoga tekstualnog sadržaja riječi imaju veću težinu od glazbe kao takve, koja pada u drugi plan i postaje kulisa ostalim sadržajima. Didaktičke pjesme često nemaju značajnu glazbenu vrijednost, već služe kao demonstracija pojave i uvježbavanje glazbenih pojmova, promoviranje odgojne poduke ili kao glazbene igre. Kao i kod prigodnih pjesama, sadržaj nosi veću težinu od same glazbe (Radočaj-Jerković, 2009). Posebno mjesto zauzimaju uspavanke koje simboliziraju roditeljski odnos prema djetetu (Manasteriotti, 1977). Uspavanke su jednostavne pjesme od svega nekoliko tonova koje smirujuće djeluju na djecu (Marić i Goran, 2013). Majke već stoljećima pjesmom uspavljuju svoju djecu, zbog čega se uspavanke smatraju prvom, najstarijom i najsugestivnijom glazbenom vrstom (Manasteriotti, 1977).

Djeca rane i predškolske dobi često slušaju instrumentalnu glazbu koja svojim skladnim zvukovnim bojama, ljepotom harmonije stvara ugodnu i poticajnu atmosferu. Bogati i nježni zvuci glazbe stvaraju ugodno ozračje, pobuđuju dječju maštu, dok vesele i plesne skladbe razigraju djecu. Za početak slušaju se jednostavnije skladbe u trajanju od dvije do tri minute. S vremenom postepeno uvodimo skladbe složenijega sadržaja i dužega trajanja. Prednost dajemo bogatom području klavirskih minijatura, kratkim orkestralnim kompozicijama programskoga karaktera s napisanim sadržajem kako bismo usmjerili djecu pri slušanju. Kompozicijama programskoga karaktera upoznajemo pojave ili bića iz prirode koje kompozitor dočarava glazbom. Preporučuje se slušanje raznih plesova zbog uključivanja elementa pokreta u glazbi. Upoznaju se s narodnim kolima, brzim polkama, valcerima, menuetima, mazurkama i polonezama koje će kasnije u školi detaljnije upoznati (Manasteriotti, 1977).

Često se uz slušanje glazbe provode aktivnosti crtanja, slikanja ili modeliranja kao način izražavanja umjetničkoga doživljaja poslušane skladbe ili pjesme. Stručnjaci stoga preporučuju programnu glazbu nakon čijega će slušanja djeca crtati ili slikati ono što im je određena skladba „prenijela“ (Manasteriotti, 1975). Osim likovnoga izražavanja glazbenoga dojma, djeca iskazuju glazbu spontanim kretanjem u prostoru. Kretanjem uz instrumentalnu glazbu djeca pokazuju da su prihvatila takvu vrstu glazbe (Sam, 1998). Djeca mlađe dobi imaju veliku potrebu za kretanjem, pri čemu glazba zadovoljava tu potrebu te pomaže pri svladavanju različitih načina kretanja. Starija djeca razvijaju motoriku i bolju koncentraciju kretanjem u tempu glazbe (Majsec Vrbanić, 2008, prema Bisaga, 2018).

GLAZBENE IGRE

Jedno od glavnih obilježja dječje kulture i fenomen djetinjstva je igra. Definira se kao svaka aktivnost koju dijete samostalno odabire, a posljedica je uživanje i satisfakcija (Lindon, 2001, prema Klarin, 2017). Ona je spontana aktivnost te osnova dječjega života i razvoja, odnosno oblik i sredstvo odgoja djeteta. Praćena je uzbuđenjima te ostvarenim i neostvarenim ambicijama svakoga pojedinca. Igra se smatra temeljem za razvitak i izgradnju cjelokupne djetetove ličnosti (Stevanović, 2003, prema Paić, 2018). Promatranjem djeteta dok se igra možemo spoznati što je zapravo tom djetetu važno. Igra se mijenja i razvija sukladno razvoju djeteta. Ona može

uključivati drugu djecu i odrasle, a potrebne su igračke koje mogu biti realni objekti ili simboli koje će dijete koristiti tijekom igre. Dijete kroz igru istražuje, uči nove stvari te uvježbava i stječe nove vještine. Razvojni psiholozi posebno ističu igru koja uključuje socijalnu interakciju. Ona doprinosi razvoju socijalnih vještina, kreativnosti i imaginaciju te uči djecu dijeliti i kako popustiti (Klarin, 2017). Igrom djeca otkrivaju sebe i svijet oko sebe. Uz pomoć igre s pravilima djeca se uče samokontroli jer moraju prihvatiti određena pravila igre ako žele sudjelovati. Razvijaju svoju empatiju, emocionalnost, ali i kako riješiti konflikte nastale prilikom njihove interakcije s okolinom (Paić, 2018). „Igra uključuje samostalnu igru, koja uključuje objekte, koja uključuje borbu i sukob, lokomotornu igru, konstruktivnu igru, sociodramsku igru, jezičnu igru i igru s pravilima.“ (Göncü i Gaskins, 2007, prema Klarin, 2017: 6)

Promatrajući dječju igru, možemo uvidjeti obilje glazbenih elemenata. Kroz igru djeca pjevaju naučene pjesme ili osmišljavaju vlastite melodije, što je prirodni izraz glazbenoga izraza dječjega raspoloženja (Požgaj, 1988). Uz igru i pjesmu, djeca se osjećaju prirodno i sigurno. Kako odrastaju tako se razvijaju i njihove igre koje pridonose razvoju psiho-motoričkih vještina i spoznaji novih činjenica (Milinović, 2015). Svaka igra, pa tako i glazbena igra, važan je aspekt dječjega života. Igra treba biti sastavni dio života svakoga djeteta. Ona se smatra vremenom u kojem se dijete prepušta vlastitoj kreativnosti i fantaziji. Glazbenim igrama ostvarujemo unutrašnje potrebe djeteta te pobuđujemo pozitivne emocije (Milinović, 2015). Pritom razvijamo dječji glas, glazbeni sluh, osjećaj za ritam i glazbeno pamćenje (Marić i Goran, 2013).

Svrha glazbenih igara je razvijanje intonacijskih i ritamskih sposobnosti koje uključuju razvoj dječjega sluha i glasa, pamćenja i motorike, osjećaja za grupno izvođenje i osjećaja za glazbu (Katalozi znanja i umijeća u nastavi glazbe, 2004, prema Šulentić Begić, 2016). Osim što najuspješnije razvijaju glazbene sposobnosti, glazbene igre pridonose razvoju svestrane ličnosti djeteta (Manasteriotti, 1977). Razvijaju sposobnost doživljaja, sposobnost osjećanja lijepoga u glazbi, sposobnost oplemenjivanja pokreta i sposobnost da pokretima izražavaju glazbu. Također pomažu pri razvoju dječjega intelekta, svestrane ličnosti, pridonose estetskom odgoju te obogaćuju njihov psihički život (Domonji, 1977).

Vrijednost glazbenih igara iskazuje se kroz razvoj sposobnosti učenika da izražavaju glazbu, njezin karakter ili neki od izražajnih sredstava. Djeca svoje osjećaje najčešće izražavaju kroz pokret, stoga je potrebno omogućiti potpunu slobodu kretanja prilikom slušanja glazbe kako bi se izrazila njihova individualna i stvaralačka sposobnost pomoću koje razvijaju svoj estetski izraz. Pokreti koji su vođeni glazbom postaju skladniji i ritmički izražajniji, što utječe na razvoj sluha i osjećaja za ritam. Sklad pokreta i glazbe može se ostvariti aktivnim slušanjem glazbe, pri čemu razvijamo sposobnost primanja i doživljavanja glazbe. Upoznavanjem razne glazbene literature, zapažanjem i raspoznavanjem njihova karaktera i osnovnih izražajnih sredstava glazbe, djeca uče kako pokretom izraziti glazbu koju čuju, a pritom razvijaju sposobnost zapažanja, doživljaja i osjećaja za lijepo u glazbi (Manasteriotti, 1977).

Svaka stvaralačka aktivnost djeteta rezultat je dobro smišljenoga, postupnoga i sistemskoga rada u kojem dijete, na temelju stečenih znanja, ovladava nizom vještina i navika koje ga osposobljavaju za stvaralačku aktivnost (Manasteriotti, 1977). Individualne stvaralačke sposobnosti možemo razviti poticanjem oponašanja ritma životinja u pokretu, ljudi pri radu, raznih improvizacija i fantazija u prikazu glazbenoga sadržaja. Glazbeni sadržaj, kojim je dijete inspirirano, ostaje u svijesti kao tonska predodžba koju može iskoristiti pri improviziranju. Korištenje zapamćenih pokreta bez glazbe nazivamo pantomima. U ranoj dobi djeca su vođena maštom, lako se mogu uživjeti u određeni lik iz bajke ili priče, a svoje raspoloženje, zamišljanje i doživljaje žele prenijeti na ostalu djecu. Imaju smisla za dramu u glazbi i obično je vežu uz neki izvanglazbeni sadržaj (Rakijaš, 1961).

U glazbene igre ubrajamo igre s pjevanjem, igre uz slušanje glazbe i glazbene igre s ritmovima i melodijama (Manasteriotti, 1982).

Igre s pjevanjem uključuju igre koje objedinjuju govor, pjevanje i pokret u jednu cjelinu (Goran i Marić, 2013). Razvijaju dječji sluh i glas, osjećaj za ritam i glazbeno pamćenje te usklađuju pokrete s glazbom. Osim glazbenih sposobnosti, igre s pjevanjem razvijaju i afektivne, kognitivne i psihomotoričke sposobnosti te doprinose razvoju dječje socijalizacije (Knežević, 2002, prema Opašić, 2019). Glazbene igre uz pjevanje doprinose razvoju glazbenih, odnosno pjevačkih sposobnosti učenika te pozitivno djeluju na usklađivanje pokreta, a tekstovi pjesama

pomažu pri razvoju dječjega govora i obogaćuju dječji rječnik (Marić i Goran, 2013). Manasteriotti (1988, prema Gradištanac, 2017) tumači kako tekstovi pjesama proširuju djetetovo znanje o prirodi i okolini u kojoj živi, a stihovi razvijaju smisao za ljepotu i melodičnost riječi. Dobro naučene pjesme možemo koristiti za igre uz pjevanje. Kada učenici nauče lijepo pjevati određenu pjesmu, mogu oponašati tekst pjesme pokretima u ritmu pjesme (stupanje, hodanje, trčanje, kretanje ruku). Ovakva vrsta igre zahtijeva istovremeno pjevanje te koordinaciju pokreta s glazbom, krećući se prostorom što unapređuje kinetičke, glazbene, društvene i estetske vrijednosti (Knežević, 2012, prema Opašić, 2019). U igri s pjevanjem primjenjuju se osnovni pokreti poput hoda, trka, poskoka i kretanja rukama. S obzirom da djeca mlađe predškolske dobi uspješno savladaju pokret ruku i hod u slobodnom pokretu, najčešće se koristi hod u različitim formacijama te pokret koji se ritmizira (Manasteriotti, 1988, prema Gradištanac, 2017).

Glazbene igre s pjevanjem su pokretne igre u kojima pokretima oponašamo tekst pjesme. One se mogu izvoditi uz ritamske i plesne pokrete, a odabrana pjesma mora imati sve značajke dobre pjesme. Glazbena igra s pjevanjem spaja glazbenu i plesnu umjetnost, zbog spoja glazbe i pokreta (Šulentić Begić, 2014.; Škojo, 2018). Glazbene igre s pjevanjem obuhvaćaju igre poput igri bivanja, pogađanja, imitacije, pokreta i različitih improvizacija. Djeca prilagođavaju igre govornim i glazbenim značajkama svojega kraja, zbog čega se iste igre mogu razlikovati po govornim i melodijskim interpretacijama. Ovaj oblik igre prisutniji je kod djece starije dobi zbog svoje složenosti (Knežević, 2002, prema Opašić, 2019). Pjesme koje se pjevaju trebaju imati sve odlike dobre dječje pjesme. Opseg melodije trebao bi biti manji od dječjega opsega zbog fizičkoga napora koji igra iziskuje (Manasteriotti, 1988, prema Gradištanac, 2017). Poštivanjem zakonitosti dječjega vokalnog aparata možemo izbjeći njegovu zlouporabu (Radočaj-Jerković, 2009). Ritam pjesme treba biti jednostavniji jer je djeci teže izvoditi duže notne vrijednosti zbog nedostatka zraka prilikom igre. Učitelj može pjevati pjesme koje učenici ne mogu pravilno pjevati, dok oni izvode pokrete. U igrama s pjevanjem koje imaju složenija pravila i zahtijevaju veći fizički napor, učitelj pjeva pjesmu ili dijeli djecu u dvije skupine od kojih jedna skupina samo pjeva, a druga izvodi pokret. Skupine se međusobno izmjenjuju kako bi svi dobili priliku pjevati i izvoditi pokret. Pri odabiru igre trebamo paziti na tekst pjesme. Tekst pjesme pomaže djeci da shvate konkretnu situaciju, odnosno sadržaj igre. Odabiru se pjesme s jednostavnijim tekstom jer mlađa djeca poznaju manji broj riječi. No, to nije razlog umanjivanja zahtjeva za

kvalitetnim tekstom. Osim što tekst treba biti razumljiv, treba pružati situacije u igri koje djeca mogu shvatiti jer takav tekst potiče dječju maštu (Manasteriotti, 1988, prema Gradištanac, 2017). Povezivanjem brzine i jačine izvođenja s glazbenom igrom uz pjevanje, ostvarujemo znanje glazbenih pojmova i sposobnost razlikovanja tih pojmova (Šulentić Begić, 2014.; Škojo, 2018). U svrhu što uspješnijega izvođenja igre s pjevanjem prethodi usvajanje pravila igre. Kod prve izvedbe pjesme demonstriraju se pravila igre, što znači da djeca istovremeno upoznaju pjesmu i pravila igre (Manasteriotti, 1980, prema Opašić, 2019). Igra se uči u cjelini, ali ne bi trebala trajati duže od deset minuta. Učitelj treba primijetiti ako se neka djeca nepravilno kreću ili ne poštuju pravila igre, kako bi ih pri završetku igre upozorili i ispravili. Prije početka igre vrlo je važno dati točnu intonaciju kako bi djeca pravilnije pjevala. Ponesena igrom, djeca bi mogla suviše glasno pjevati, što učitelji ne bi trebali dopustiti, zbog osjetljivosti njihovih glasnica. Priprema za pokret jednako je važna za uspješno izvođenje aktivnosti. Potrebno je utvrditi koji pokret je za učenike nov i trebali se taj pokret prethodno učiti ili uvježbavati. Najčešći pokret koji se primjenjuje jest hod s različitim modifikacijama, udružen s pokretnom rukom te hod u različitim formacijama (Manasteriotti, 1988, prema Gradištanac, 2017). Najbolji oblik formacije igre s pjevanjem je izvođenje u kolu i krugu jer se djeca međusobno mogu vidjeti. Postoje i drugi oblici formacije igre s pjevanjem poput igre u koloni ili nizu, one slobodnih oblika te igre mješovitih oblika koje se mogu izvoditi kombinacijom navedenih formacija (Manasteriotti, 1982).

Najveća skupina igara s pjevanjem su igre u kolu. Mogu se izvoditi u obliku spojenoga ili nespojenoga kola. U ovoj igri djeca pokretima oponašaju sadržaj u tekstu pjesme, ali često se izvode i pokreti koji nisu vezani uz tekst pjesme (hodanje sredinom ili rubom kola, različiti ritmički pokreti ili elementarni plesni motivi). Izmjenjivanjem ovih pokreta djeca nesvjesno usvajaju strukturu kompozicije, što je vrlo bitno ako želimo kod učenika razviti sposobnost izmišljanja i spontanoga izražavanja glazbenih doživljaja pokretom (Manasteriotti, 1988, prema Gradištanac, 2017).

Igre u koloni djeca izvode poredana jedno pored drugoga ili jedno iza drugoga. Oblik izvođenja ovisi o sadržaju pjesme. Postoji mogućnost da jedan igrač ima glavnu ulogu koja je stalna ili se mijenja pri ponavljanju igre (Manasteriotti, 1988, prema Gradištanac, 2017).

Igre u koloni zasnivaju se na ritmičkom hodu u koloni ili vrsti, odnosno na orijentaciji u prostoru pri hodu u koloni i održavanju ravnoteže prilikom prijelaza iz skoka u stojeći stav. Potrebno je pridržavati se pravila, uspravnoga držanja te usklađenosti početnoga i završnoga pokreta s pjevanjem (Manasteriotti, 1988, prema Gradištanac, 2017).

Najsloženije igre su one slobodnoga oblika, ali ujedno i najslobodnije. Izvođenje ovisi o sadržaju igre koji može biti slobodno izvođenje radnji pojedinca, kolektivni pokreti pantomime i slično. Ako učitelj smatra potrebnim, ove igre se mogu izvoditi u obliku kruga ili kolone. Prilikom izvođenja igara slobodnoga oblika učitelj treba biti vrlo taktičan kako bi održao radosno raspoloženje i poštivanje pravila igre (Manasteriotti, 1988, prema Gradištanac, 2017).

Kombinacija dvaju ili više oblika predstavljaju igre mješovitih oblika. Primjerice, u jednoj igri djeca se mogu kretati u koloni i kolu uz slobodne pokrete uz primjenu jednostavnih izražajnih sredstava glazbe, pokreta i riječi. Sadržaj igre odnosi se na živa bića i predmete (Manasteriotti, 1988, prema Gradištanac, 2017).

Glazbenim igrama s tonovima i ritmovima razvijamo glazbeni sluh, visinu, jačinu, boju i trajanje tona, auditivnu pažnju te melodijsku i ritamsku memoriju. Melodijske i ritamske igre mogu služiti kao uvod u aktivnost pjevanja i slušanja glazbe. Za postizanje maksimalnih učinaka razvoja glazbenoga sluha potrebno je postići potpunu koncentraciju. Glazbene igre s tonovima služe kao svojevrsno upjevavanje, a igre s ritmom doprinose razvoju glazbenoga sluha i dječjega glazbenog stvaralaštva (Škojo, 2018).

Značajnu ulogu u odgojnom radu s djecom ima ritam jer ritam govora prati dijete od najranijega djetinjstva. Osjećanje ritma ublažuje ili otklanja smetnje i poremećaje koji bi se mogli pojaviti u kasnijem razvoju djeteta. Istraživanja pokazuju da iznad 70 % djece koja nemaju razvijen osjećaj za orijentaciju i svladavanje prostora, koja imaju smetnje i poteškoće u govoru ili kretanju te djeca poremećena afektivnoga života nemaju razvijen osjećaj za ritam. Razvijanjem osjećaja za ritam pridonosimo razvoju sposobnosti samosvladavanja i obuzdavanju motoričnosti (Manasteriotti, 1977). Osjećaj za ritam prvenstveno se razvija govorom. Brojalice imaju veliku ulogu u razvoju jer u sebi sadrže složnije oblike govora, a djeca ih rado koriste. Često se znaju

primjenjivati kao uvod u igru jer brojalice određuju tko će u igri biti „nešto“ (lovac, tragač...). Ritam brojlica često je isti u cijelom svijetu, dok se jezik razlikuje. Brojalicama nije potrebna melodija zbog dominantnoga ritma koji upotpunjuje pravilno skandirani tekst. Period između četvrte i pete godine smatra se zlatnim dobom brojlica jer u toj dobi djeca se najčešće susreću s brojalicama koje rado izvode (Manasteriotti, 1977). Manasteriotti (1977) izdvaja prednosti razvoja ritma kod djece: automatizacija pokreta, povećanje brzine izvođenja i preciznosti pokreta, smanjenje umora zbog kontrole svijesti, ublažavanje govornih smetnji, poboljšanje govora djece, stabiliziranje afektivnosti djece, osvježavanje vlastitoga tijela, stabilizacija djetetovih emocija, sposobnost prenošenja slušne percepcije na motorički čin, čuvanje i oblikovanje ritmičkoga instinkta. Osjećaj za ritam razvijamo recitiranjem stihova dječjih pjesama, najjednostavnijim brojalicama razvijamo osjećaj za ritam kod djeteta (Manasteriotti, 1977), brojalicama, igrama u kojima djeca nastavljaju započeti ritam, uklapanjem ritma u glazbene rečenice, osmišljavanjem ritma na utvrđeni tekst, igrama na principu pitanje-odgovor, igrama improvizacije zatvorenih glazbenih oblika i slično (Tomerlin, 1969). U glazbenoj igri improvizacije koristi se Orffov instrumentarij, tjeloglazba i svi ostali načini dobivanja zvuka (Škojo, 2018). „Spontana improvizacija je metodičko sredstvo u glazbenom odgoju pomoću kojeg razvijamo djetetovu samoaktualizaciju i potičemo doživljaj optimalnih i vrhunskih iskustava pri prvom susretu djeteta i glazbe. Uz ovu igru razvijamo cjelovitost ličnosti, kreativnost, odnosno stvaralaštvo, slobodu i spontanost, djetetov aktivni doživljaj materije te ljubav prema glazbi.“ (Bačlija Sušić, 2016, prema Vrtarić, 2019: 16)

Požgaj (1988) u igre s ritmovima ubraja ritmiziranje govorenih fraza, ritmičkih pitanja i odgovora i igre melodiziranja. Ritmiziranje govorenih fraza podrazumijeva zadavanje ritma riječima novih izmišljenih fraza, dok ritmička pitanja i odgovor izvodi učitelj ili jedan od učenika koji sviranjem, kucanjem ili pljeskanjem zadaje ritmičku frazu kao pitanje, a drugi učenici na isti način daju odgovor koji se nastavlja na pitanje. U igri melodiziranja učenici osmišljavaju brojalicu koju pokušavaju melodizirati.

Igre s melodijama dijele se na pjevne dijaloge i svirne dijaloge. Pjevni dijalozi izvode se na principu pitanja i odgovora, pjevanjem neutralnoga sloga (npr. na-na-na, la-la-la) (Požgaj, 1988). Svirni dijalozi izvode se na istom principu, ali umjesto vokalnoga aparata koristi se metalofon.

Umetanjem i raspoređivanjem zvučnih pločica učenici lakše mogu smišljati meloritamske fraze (Požgaj, 1988).

Šulentić Begić (2016) navodi da su glazbene igre s ritmom/melodijama vođene principom imitacije. Razlikuje tri načina imitacije:

1. učitelj izvodi ritamsku frazu pljeskanjem, sviranjem udaraljki, tjeloglazbom ili otpjeva melodijsku frazu neutralnim slogom, zatim ju svi učenici ponavljaju zajedno ili samostalno svaki učenik, dok svi učenici ne izvedu zadanu ritamsku frazu;
2. svaki pojedini ili svaki drugi učenik zadaje ritamsku/melodijsku frazu, nakon čega ju učenici grupno ponove;
3. učitelj zadaje ritamsko melodijsku frazu u obliku pitanja, a učenici odgovaraju ili učenici to izvode u paru (Šulentić Begić, 2010).

U igrama uz slušanje glazbe ne pojavljuje se pjevanje, već se izvode pokreti uz pratnju glazbe. Ovisno o dijelovima skladbe, djeca mogu koračati, pljeskati, poskakivati ili se služiti tjeloglazbom (Šulentić Begić, 2010). Za izvođenje ove glazbene igre potrebno je solidno glazbeno obrazovanje i temeljita priprema u kojoj odabiremo glazbu i smišljamo pokrete koji će se izvoditi. Prije usvajanja pokreta, potrebno je dobro upoznati glazbu, odnosno ritmičko-melodijski tijek, tempo, dinamiku i formu. Nakon što su djeca upoznala i zapamtila glazbu slijedi učenje pokreta (Domonji, 1986, prema Gradištanac, 2017).

Glazbene igre uz slušanje glazbe mogu se izvoditi na tri načina:

1. učitelj uvježbava s učenicima prethodno osmišljene pokrete uz glazbu;
2. učenici u paru ili u skupini osmisle pokrete uz glazbu;
3. učenici se slobodno kreću tijekom slušanja glazbe (Šulentić Begić, 2010).

Skladbe koje se puštaju trebaju imati izražene glazbene sastavnice poput ritma, metra, pojedinih glazbala itd. (Šulentić Begić, 2010). Pri slušanju glazbe daje se prednost živom izvođenju jer je ono pogodnije za uvježbavanje pojedinih dijelova skladbe. Ako odgojitelji/ce ne znaju vladati niti jednim instrumentom, glazbu reproduciraju preko CD-a, laptopa ili nekoga drugog nosača zvuka.

Igre koje nalazimo u literaturi, a pripadaju igrama uz slušanje glazbe su *Glazbene stolice*, *Vlakić*, *Ples s balonima*, *Ledena kraljica*, *Dirigent*, *Orkestar* itd. Za svaku od igara potrebno je slijediti pravila koja se temelje na pokretu koji treba biti usklađen s ritmom (koračanje, plesanje) ili mjerom (dirigiranje) skladbe ili prepoznavanju glazbala i oponašanju sviranja određenoga glazbala pokretima (Šulentić Begić, 2016).

Jedan od primjera igre za učenje dinamike je igra pod nazivom *Indijansko selo*. Uz glasnu glazbu djeca plešu ratničke plesove snažnim koracima, a njihovi bučni koraci odjekuju u lov na zvijeri. Uz tihu glazbu kreću se s napetim lukom i strijelom, opreznim i nečujnim koracima, približavajući se plijenu ili prislone uho na zemlju i osluškuju dolazi li neprijatelj ili tiho veslaju da ne prestraše ribe u vodi (Manasteriotti, 1975).

Primjer za igru uz slušanje glazbe koja uključuje ples uz promjenu tempa: puštamo skladbe koje sadrže različita tempa poput *Karnevala životinja*, Camillea Saint-Saensa i *U dvorani gorskog kralja* Edvarda Griega. Za vrijeme slušanja skladbi djeca slobodno plešu ili osmisle jednostavnu kategoriju (Pitamic, 2013, prema Gustović, 2018).

Svaku od navedenih glazbenih igara roditelji mogu provoditi u svojim domovima. Potrebno je istražiti pravila i načine izvođenja te se okušati u ovoj vrsti igre. Glazbene igre s pjevanjem mogu biti posebno zanimljive djeci koja imaju braću, sestre ili rođake koji bi se mogli uključiti u igru. Glazbene igre s ritmovima i melodijama mogle bi zainteresirati djecu za glazbu te za istraživanje i otkrivanje glazbenoga svijeta. Djeca koja nisu imala kontakt s instrumentima mogla bi se posebno radovati ovoj vrsti glazbene igre jer bi se prvi put susreli s novim igračkama, glazbalima. Iako zahtijevaju sposobnost prepoznavanja glazbenih sastavnica, glazbene igre uz slušanje glazbe mogu se provoditi kod kuće uz vodstvo roditelja. Reproduciranjem glazbenih primjera bez obzira na njihovu vrstu, roditelji mogu smišljati koreografije s djetetom i tako razvijati kreativne i stvaralačke sposobnosti djeteta. Glazbene igre uz slušanje glazbe programnoga karaktera mogu poslužiti kao pozadina za pričanje sadržaja koji je skladatelj priložio uz samu skladbu. Također, roditelji mogu zajedno s djecom smišljati razne priče i na temelju njihova sadržaja pronaći glazbene primjere koji će odgovarati karakteru. Svaka od navedenih glazbenih igara pozitivno utječu na razvoj kreativnosti i stvaralačkih sposobnosti roditelja i djeteta.

EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

CILJEVI I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U radu se opisuje istraživanje koje je provedeno s ciljem ispitivanja glazbenih navika roditelja djece predškolskoga uzrasta.

U skladu s formuliranim ciljem postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

- ispitati vrstu glazbe koju slušaju djeca predškolske dobi;
- ispitati koliko prosječno vremena roditelji provode u zajedničkim glazbenim aktivnostima s djetetom;
- ispitati kakve glazbene aktivnosti roditelji provode s djecom predškolske dobi.

SUDIONICI

Istraživanje je provedeno na uzorku od 169 roditelja (5,3 % muških i 94,7 % ženskih sudionika) u dobi od 23 do 50 godina ($M = 35,59$, $SD = 4,714$). Roditelji koji su sudjelovali imaju ukupno 292 djece u dobi od rođenja pa do 28 godina, od jedno do šestero djece ($M = 1,76$, $SD = 0,820$).

Tablica 1. Struktura uzorka (N = 169)

		N	Postotak
Spol roditelja	Muško	9	5.3 %
	Žensko	160	94.7 %
		169	
Spol djece	Muško	145	49.7 %
	Žensko	147	50.3 %
		292	
Broj djece	1	73	43.2 %
	2	70	41.4 %
	3	22	13 %
	4	3	1.8 %
	6	1	0.6 %

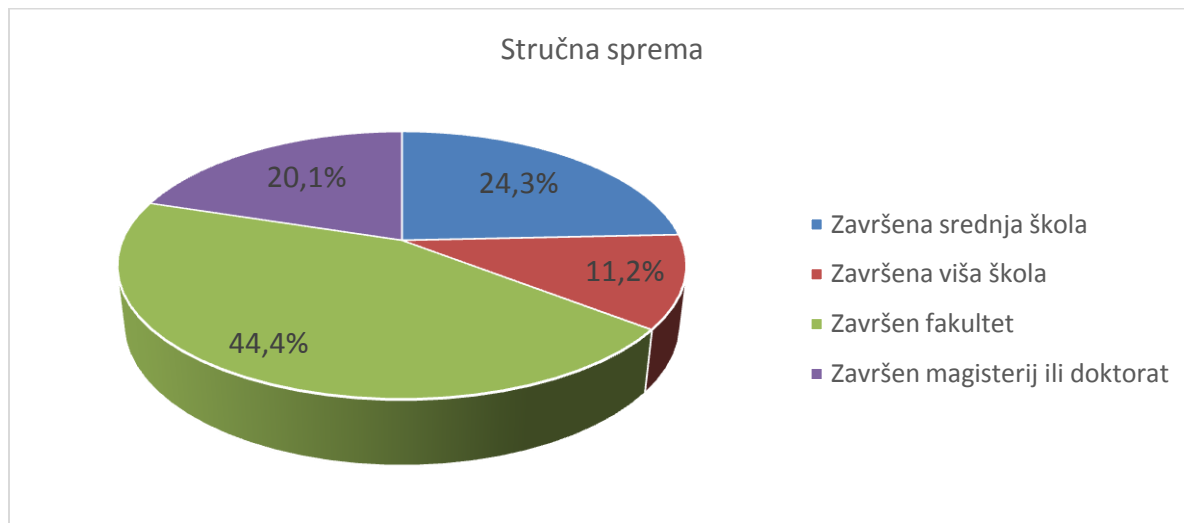
METODOLOŠKI PRISTUP

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastojao od dvaju dijelova. U prvom su dijelu pitanja koja se odnose na obilježja ispitanika (spol, dob, stručna sprema, radni odnos, formalno glazbeno obrazovanje, vještina sviranja glazbenoga instrumenta te spol i uzrast djece u obitelji).

Drugi dio upitnika obuhvaćao je 14 pitanja zatvorenoga i otvorenoga tipa. Nakon anketiranja i prikupljanja podataka, realizirana je obrada podataka. Prikazana je deskriptivna statistika za mjerene varijable.

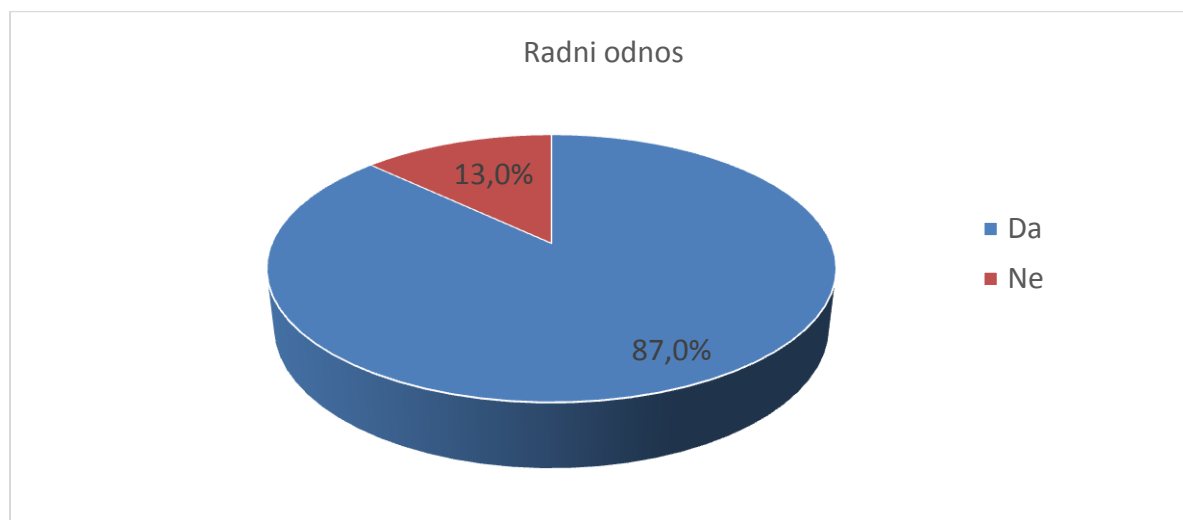
REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

Slika 1. Stručna sprema roditelja



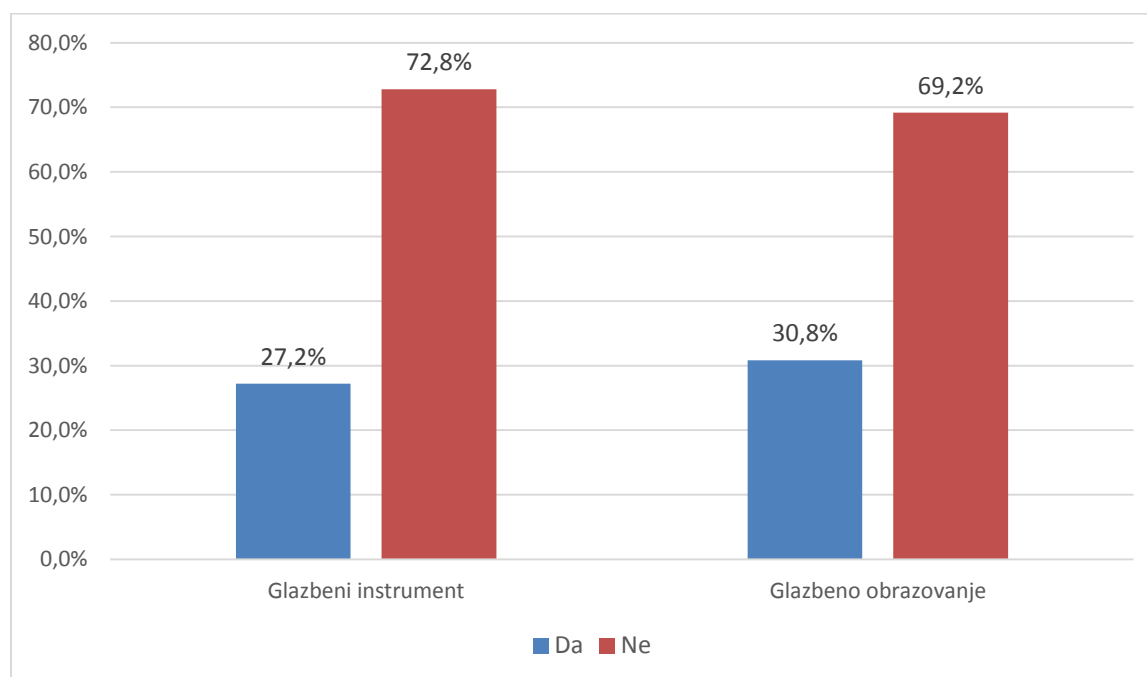
Od ukupno 169 roditelja 44,4 % završilo je fakultet, 24,3 % srednju školu, 20,1 % magisterij ili doktorat i 11,2 % višu školu.

Slika 2. Radni odnos



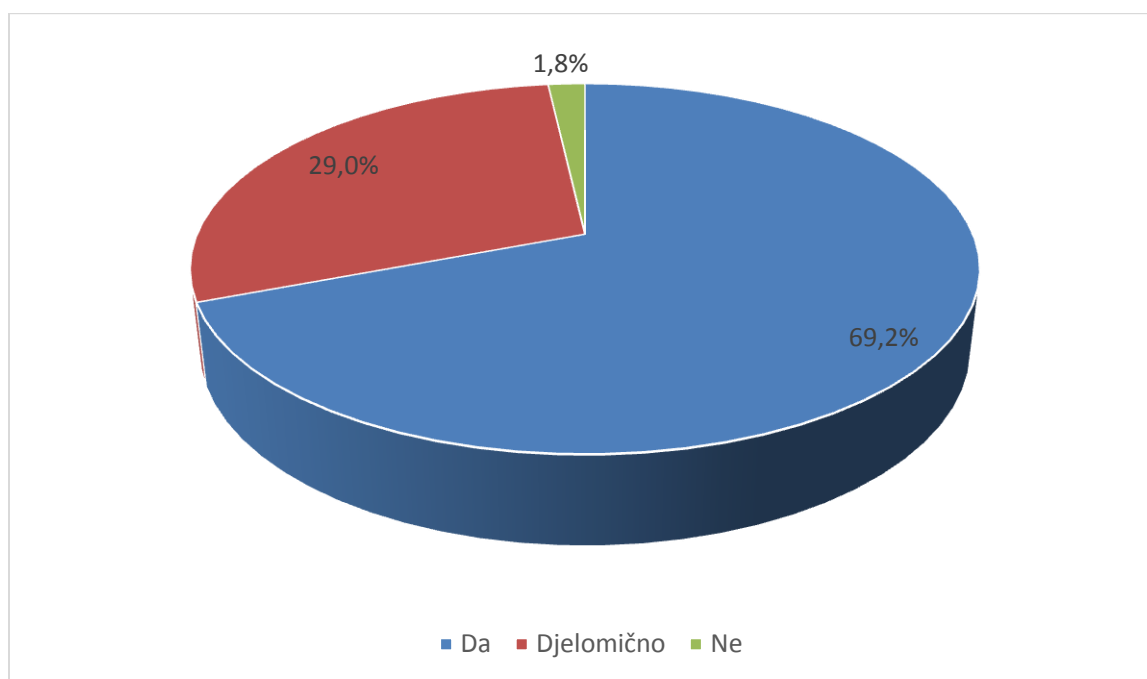
Rezultati pokazuju da 87 % sudionika (roditelja) je u radnom odnosu, dok 13 % posto nije u radnom odnosu.

Slika 3. Glazbeno iskustvo roditelja



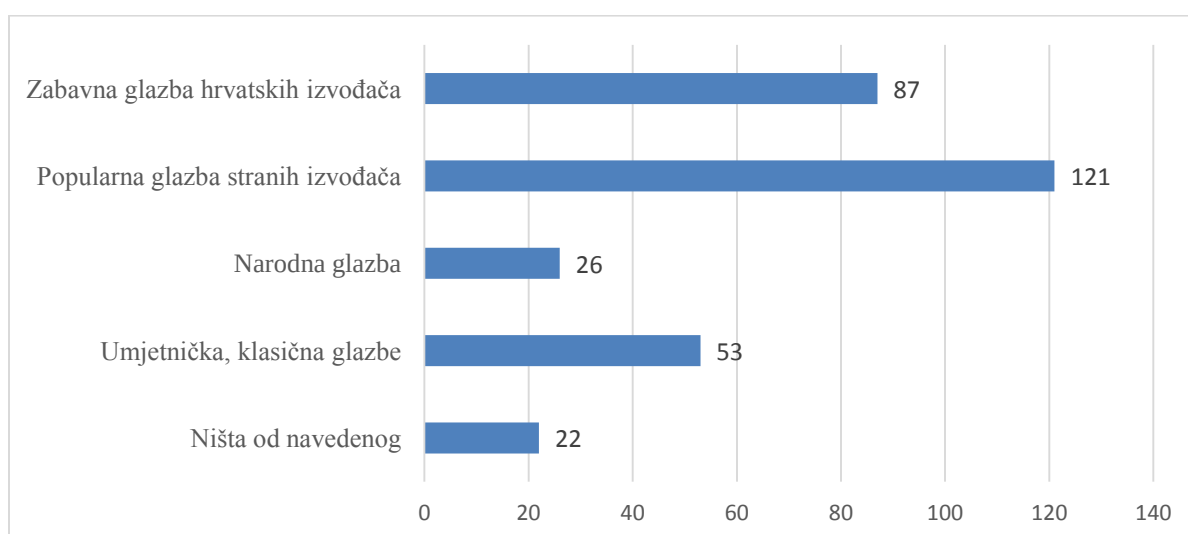
Što se tiče glazbenoga iskustva roditelja, 72,8 % svira glazbeni instrument, a 69,2 % ima formalno glazbeno obrazovanje.

.Slika 5. Smatraju li se roditelji ljubiteljima glazbe



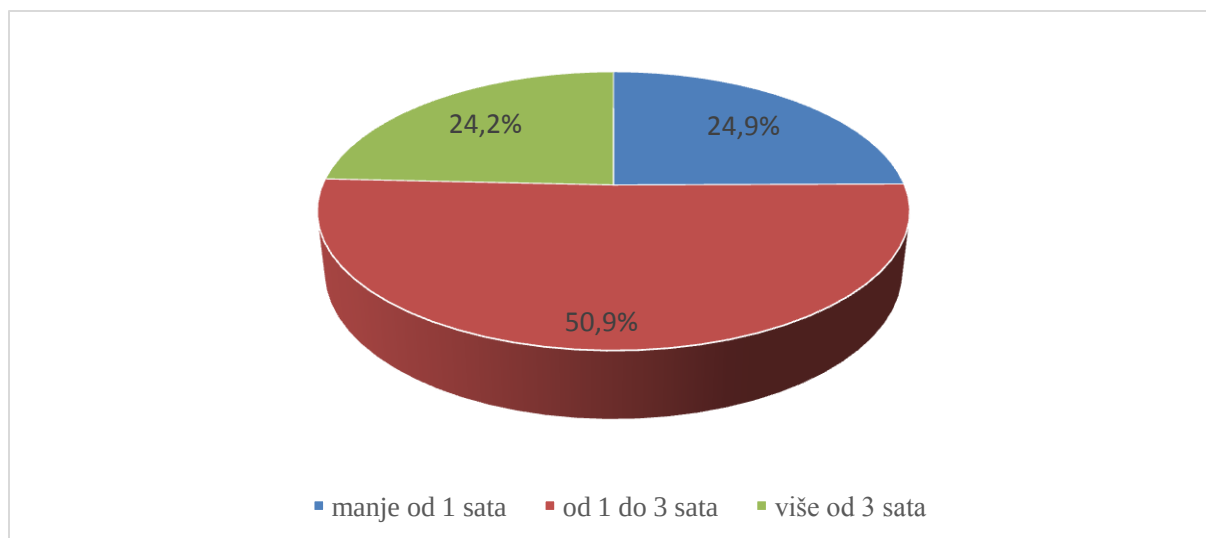
Većina roditelja, 69,2 %, smatra se ljubiteljima glazbe, 29 % djelomično su ljubitelji glazbe, a 1,8 % nisu ljubitelji glazbe

Slika 6. Vrsta glazbe koju roditelji slušaju



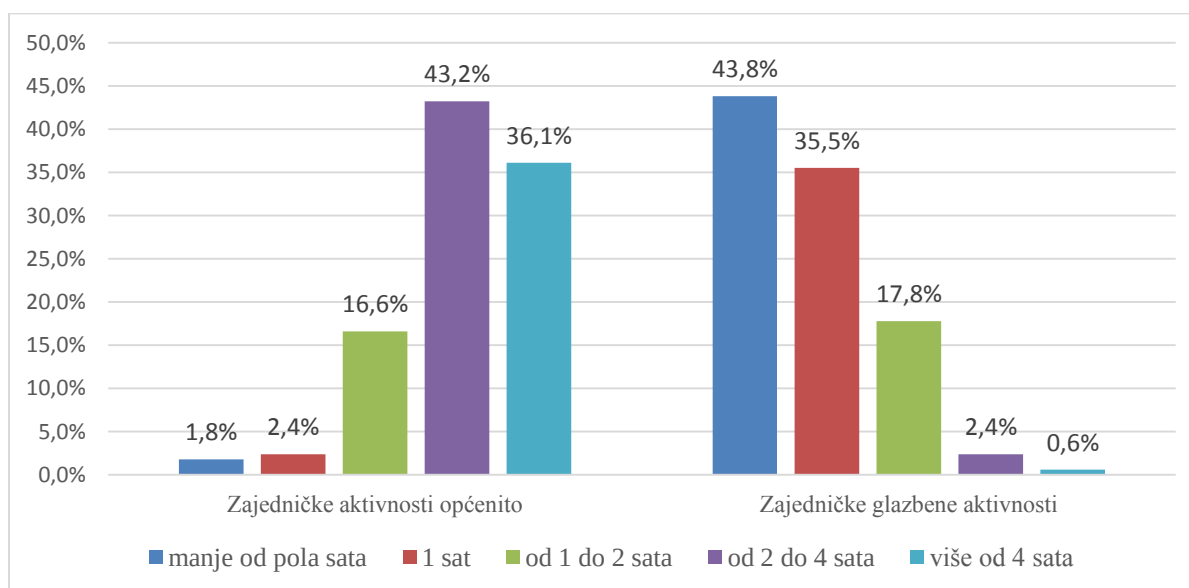
Istraživanje pokazuje da roditelji najviše slušaju popularnu glazbu stranih izvođača (121), zatim zabavnu glazbu hrvatskih izvođača (87), umjetničku, klasičnu glazbu (53), narodnu glazbu (26), dok 22 roditelja ne sluša ništa od navedenoga.

Slika 7. Količina vremena slušanja glazbe dnevno



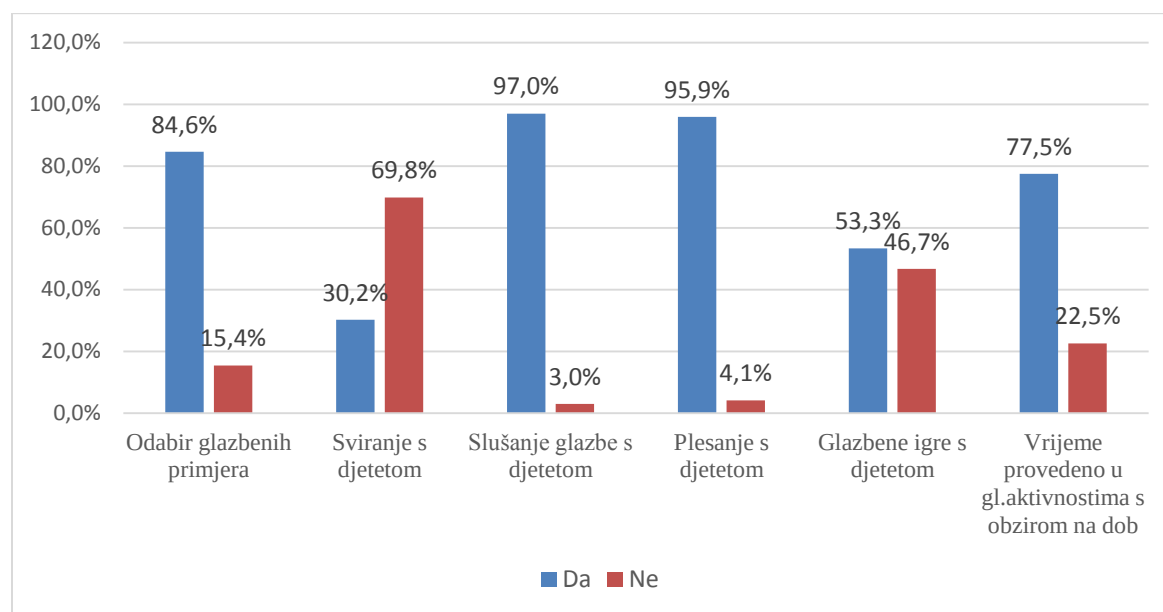
Najviše roditelja (50,9 %) sluša glazbu od 1 do 3 sata, ostali slušaju glazbu manje od 1 sat (24,9 %) ili više od 3 sata (24,2 %).

Slika 8. Vrijeme provedeno u zajedničkim aktivnostima s djetetom



Ispitali smo koliko vremena roditelji provode u zajedničkim aktivnostima s djetetom, 43,2 % provodi od 2 do 4 sata, 36,1 % više od 4 sata, 16,6 % od 1 do 2 sata, 2,4 % do 1 sat te 1,8 % manje od pola sata. Od ukupnoga vremena 43,8 % roditelja provode glazbene aktivnosti manje od pola sata, 35,5 % do 1 sat, 17,8 % od 1 do 2 sata, 2,4 % od 2 do 4 sata te 0,6 % više od 4 sata.

Slika 8. Glazbene aktivnosti provedene s djecom



Što se tiče glazbenih aktivnosti koje roditelji provode s djecom, roditelji su naveli kako najčešće slušaju glazbu s djecom (97 %) i plešu s djecom (95,9 %). Većina djece sama odabire glazbene primjere koje sluša (84,6 %). Oko polovine roditelja zajedno s djecom igra glazbene igre (53,3 %). Oko trećine roditelja svira zajedno s djetetom (30,2 %). Roditelji navode kako se mijenja način i količina provedenoga vremena u glazbenim aktivnostima s povećanjem broja godina djeteta (77,5 %).

Tablica 2. Vrsta glazbe koju slušaju djeca predškolske dobi

Koju vrstu glazbe sluša Vaše dijete predškolske dobi?
Dječje pjesmice primjerene dobi djeteta
Glazba koju slušaju roditelji
Strana popularna glazba
Hrvatska popularna glazba
Rock'n'roll
Pop-rock
Tamburaška glazba
Klasična (umjetnička) glazba
Rap glazba
Elektronska glazba

Istraživanje je pokazalo da djeca roditelja najčešće slušaju dječje pjesme primjerene njihovoj dobi te glazbu koju slušaju njihovi roditelji. Zatim slijedi strana i domaća popularna glazba, rock'n'roll, pop-rock, tamburaška glazba, klasična/umjetnička glazba, rap glazba i elektronska glazba.

Tablica 3. Izjave roditelja u vezi glazbenih igara koje provode sa svojom djecom

Vrste glazbene igre
<i>Dječje pjesme s pokretom, sviramo izmišljenu pjesmu, pjevamo izmišljenu pjesmu na poznatu melodiju.</i>
<i>Glazbene brojalice (ide maca oko tebe, zeko pleše...), pokretne igre, sviranje i pjevanje, slušne igre sa štapićima, ritmičke igre.</i>
<i>Glazbene igre s pjevanjem, sviranjem, ples, sviranje.</i>
<i>Prepoznavanje pjesme po ritmu, osmišljavanje koreografija.</i>
<i>Igre s pjevanjem u kolu ili koloni, oponašanje, igra jeke, ponavljanje zadanog ritma.</i>
<i>Nastavi stihove, napravimo bend pa sviramo sa svime što nađemo u kući, plešemo.</i>
<i>Glazbene igre s pjevanjem i pokretom.</i>
<i>Pjevanje, sviranje raznih instrumenata, plesanje, smišljanje melodija na neki tekst ili obrnuto.</i>
<i>Nastavljanje pjesama, slaganje rima, izmišljanje pjesama koje prate neke aktivnosti.</i>
<i>Pjesme uz pokrete, glazbene stolice, ponavljanje zadanog ritma.</i>
<i>Plesanje po glazbenoj podlozi koja svira na dodir (kao podne klavijature).</i>
<i>Ples, sviranje udaraljka, igre s pjevanjem.</i>
<i>Praćenje ritma, pjevanjem, plesom i pokretom (Music together program).</i>
<i>Slušamo i pogađamo izvođače.</i>

Prema izjavama roditelja u provedenoj anketi, najčešće provode glazbene igre s pjevanjem, slušanjem i sviranjem, glazbene igre s ritmom i melodijom, glazbene igre s pokretom, zatim prepoznavanje i nastavljanje pjesama, glazbeno stvaralaštvo, odnosno osmišljavanje vlastitih pjesama na temelju vlastitih ili poznatih melodija, sviranje instrumenata te računalne glazbene igre.

Tablica 4. Izjave roditelja u vezi načina prisutnosti glazbe u njihovom domu

Ukratko opišite na koji način je glazba prisutna u vašem domu
<i>Ciljano puštamo glazbu koju volimo i usmjeravamo dijete na nju.</i>
<i>Često slušamo glazbu, popravljajući nam svima raspoloženje.</i>
<i>Većinom slušamo radio, stalno je upaljen u pozadini.</i>
<i>Glazba je u većini vremena prisutna u našem domu, dok obavljamo svakodnevne aktivnosti i igramo se glazba je uglavnom u pozadini.</i>
<i>Glazba je dio našeg života i stila.</i>
<i>Kroz igru i svakodnevne aktivnosti, sudjelovanjem i aktivnim slušanjem starije djece dok sviraju i vježbaju za klavir i gitaru u sklopu pohađanja glazbene škole.</i>
<i>Dok pravimo ručak, čistimo, izrađujemo nešto.</i>
<i>Najčešće kao popratni dio neke druge aktivnosti, u pozadini ili kao dio zabave s djecom.</i>
<i>Uglavnom u kući i automobilu slušamo radio.</i>
<i>Prisutna je od jutarnjih sati, tiho, uz radio, preko igara, samostalnog djetetovog odabira, do pjevušenja navečer, pred spavanje.</i>
<i>Gledamo baletne predstave uživo i preko interneta, vodimo ga na koncerte koji su u primjerenim terminima.</i>
<i>U pozadini drugih aktivnosti i kao samostalna aktivnost - sviranje, pjevanje, ples, u sklopu obiteljskih druženja.</i>
<i>Puštamo glazbu na radiju, gramofonu i laptopu. Tata svira gitaru svakodnevno.</i>
<i>Radio nam svira cijeli dan, puštamo pjesme, plešemo stalno, pjevamo pjesmice iz vrtića, sviramo klavir.</i>

Prema izjavama roditelja možemo zaključiti da je u većini domova glazba prisutna u gotovo svim aktivnostima. Najčešće se pasivno sluša, u pozadini tijekom obavljanja različitih poslova i aktivnosti. Koristi se kao sredstvo za podizanje raspoloženja, stvaranje pozitivne atmosfere, za opuštanje i uspavljivanje. Također, koristi se kao samostalna aktivnost u kojoj roditelji provode prethodno navedene glazbene igre. Glazbu slušaju putem radija, televizije, laptopa, gramofona ili ju stvaraju zajedno sa svojim partnerom i djecom.

ZAKLJUČAK

Glazbene sposobnosti kombinacija su urođenoga i naučenoga. Svaki čovjek rođen je s glazbenim sluhom, odnosno ima genetski usvojene dispozicije za bavljenje glazbom. Ono što se razlikuje kod svakoga čovjeka je stupanj razvijenosti. Razvijanje glazbenih sposobnosti zahtijeva kvalitetan glazbeni odgoj. Zbog pozitivnoga utjecaja glazbe na čovjeka, uključivanjem djece najranije dobi u glazbeni odgoj ujedno pridonosimo razvoju njihovih glazbenih sposobnosti, ali i razvoju njihove cjelovite ličnosti. Brojna istraživanja ukazala su na mnoštvo dobrobiti glazbe i glazbenoga odgoja. Glazbene aktivnosti utječu na opći, estetski, moralni, tjelesni i intelektualni razvoj. Glazbeni angažman i grupno muziciranje utječu na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija, dok glazbena obuka pridonosi poboljšanju slike o sebi, samokontroli, samosvjesnosti i sl. Razvijanjem glazbene inteligencije simultano razvijamo i ostale inteligencije jer se mnoge mentalne konstrukcije, organizacije i prezentacije temelje na principima koji su slični onima u glazbi.

U svrhu uspješnoga razvoja djetetovih glazbenih sposobnosti, potrebno je zainteresirati dijete za glazbu od samoga rođenja. Razdoblje ranoga djetinjstva ključno je u stvaranju auditivne glazbene slike. Uvođenje djeteta u svijet glazbe treba se odvijati kroz igru, individualnim pristupom jer svako dijete treba pustiti da odrasta svojim tempom. Poznavanjem općega razvoja djeteta te stadija kvalitativno različitih progresivnih promjena razvoja, možemo pravilno planirati glazbeni razvoj i poduku. Razvoj sposobnosti jedna je od primarnih zadaća odgoja i obrazovanja, stoga valja glazbene sposobnosti djece pratiti, poticati i usmjeravati uz poštivanje prirodnih zakonitosti njihova individualnog razvoja. Potrebno je provoditi glazbene aktivnosti primjerene razvojnoj dobi djece te navikavati ih na glazbu u najranijoj dobi različitim glazbenim i neglazbenim podražajima. Poželjno je započeti razvoj glazbenih sposobnosti već u obiteljskom domu, no roditelji često ne provode ciljano glazbene aktivnosti u svrhu razvoja glazbenih aktivnosti, već kao dio igre i zabave. Djeca čiji roditelji aktivno sudjeluju u njihovu obrazovanju pokazuju više samopouzdanja prilikom izvođenja i stvaranja glazbe, što utječe i na bolji razvoj glazbenih vještina. Oslanjanje na predškolske ustanove u kojima započinje sustavan glazbeni odgoj i obrazovanje djece, neće uvijek pružiti potrebnu kvalitetu glazbenoga odgoja. Mnoge odgojiteljice nemaju formalno glazbeno obrazovanje, zbog čega se ne osjećaju dovoljno stručno

za provođenje određenih glazbenih aktivnosti. Imajući to na umu, roditelji bi se trebali znatno više uključiti u glazbeni odgoj djece.

Provedeno istraživanje na temu uloge roditelja u razvoju glazbenih sposobnosti djece pokazalo je da roditelji većinom koriste glazbu kao kulisu, odnosno podlogu tijekom obavljanja ostalih aktivnosti. Glazba se često sluša pasivno, dok glazbene aktivnosti služe kao svojevrsna zabava za roditelje i dijete. Roditelji koji imaju formalno glazbeno obrazovanje ili se bave glazbom u slobodno vrijeme provode glazbene aktivnosti u svrhu razvoja glazbenih i neglazbenih sposobnosti djeteta, dok roditelji koji nemaju formalno glazbeno obrazovanje i ne bave se glazbom u slobodno vrijeme koriste glazbu za zabavu i užitak. Temeljem zaključaka iz brojnih svjetskih istraživanja koje govore o višestrukoj dobrobiti glazbe na djecu i dobivenih rezultata provedenoga istraživanja o ulozi roditelja u razvoju glazbenih sposobnosti, potvrđena je potreba za širim osvještavanjem važnosti i potrebe za kvalitetnim glazbenim odgojem, u kojemu su za djecu uz glazbene pedagoge presudni i roditelji.

LITERATURA

1. Andrilović, V. i Čudina, M. (1985). Psihologija učenja i nastave. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bačlija Sušić, B. (2015). Temeljni aspekti kognitivnih modela djetetova glazbenog razvoja. Pregledni članak.
3. Bisaga, R. (2018). Glazbene aktivnosti u ranoj i predškolskoj dobi. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Diplomski rad.
4. Brđanović, D. (2016). Glazbene sposobnosti, osobine ličnosti i obilježja okoline kao prognostički pokazatelj razvoja glazbene kompetencije. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Doktorski rad.
5. Bogunović, B. (2010). Muzički talent i uspešnost. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, Institut za pedagoška istraživanja
6. Varies, P. (2009). Music at home with the under fives: what is happening?, Early Child Development and Care (395–405). Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia.
7. Gradištanac, A. (2017). Razvoj glazbenih sposobnosti kroz glazbene igre. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
8. Gromko, L. E., Poorman, A. S. (1988). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. JRME 1998, vol. 46, no 2 (173–181).
9. Gustović, A. (2018). Glazbeni odgoj u vrtiću u okviru Montessori pedagogije. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Završni rad.
10. Ilari, B., Moura, A., Bourscheidt, L. (2011). Between interactions and commodities: musical parenting of infants and toddlers in Brazil. Music Education Research (51–67). Department of Arts , Federal University of Parana, Brazil.
11. Klarin, M. (2017). Psihologija dječje igre. Zadar: Sveučilište u Zadru.
12. Kraševac Sakač, M. (2019). Zborsko pjevanje u nastavi i razvoj glazbenih sposobnosti. Diplomski rad. Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
13. Leighton, G., Lamont, A. (2006). Exploring children's singing development: do experiences in early schooling help or hinder?, Music Education Research, 8:3, 311–330.

14. Levinowitz, L. M. (1998). The importance of music in early childhood. General music today.
15. Lyon, D. (2008). The effect of home musical environment on child attitude and aptitude. Theses and Dissertations. 237. Rowan University: Rowan Digital Works.
16. Manasteriotti, V. (1975). Muzički odgoj na početnom stupnju: methodske upute za odgajateljice u dječjim jaslama. Zagreb: Školska knjiga.
17. Manasteriotti, V. (1977). Muzički odgoj na početnom stupnju: methodske upute za odgajatelje i nastavnike razredne nastave. Zagreb: Školska knjiga.
18. Manasteriotti, V. (1982). Zbornik pjesama i igara za djecu. Zagreb: Školska knjiga.
19. Marić, Lj., Goran, Lj. (2013). Zapjevajmo radosno: metodički priručnik za odgojitelje, studente i roditelje. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
20. Mendeš, B., Hicela, I., Pivac, D. (2012). Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja. Magistra Iadertina, Vol. 7 No. 1, 2012. Pregledni rad.
21. Milinović, M. (2015). Glazbene igre s pjevanjem. Umjetnička akademija u Osijeku.
22. Miočić, M. (2012). Kultura predškolske ustanove u svjetlu glazbenih kompetencija odgojitelja. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
23. Nadal García, I., Fernández Amat, C., López Casanova, B. (2012). Choral Singing as an Instrument for the Development of Musical Abilities and as a Socializing Resource at School. Research Gate.
24. Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. Pregledni članak.
25. Opašić, L. (2019). Provođenje glazbenih aktivnosti u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Završni rad.
26. Paić, I. (2018). Uloga igre u razvoju djeteta. Petrinja: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek za učiteljske studije. Diplomski rad.
27. Poljak, V. (1982). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
28. Požgaj, J. (1988). Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi. Zagreb: Školska knjiga.
29. Pudrlja, V. (2016). Utjecaj glazbe na razvoj govora. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Diplomski rad.
30. Radočaj-Jerković, A. (2009). Pjesma i pjevanje u općeobrazovnoj školi. Zagreb: Muzička akademija/Filozofski fakultet. Magistarski rad.

31. Rakijaš, P. (1961). Muzički odgoj djeteta. Zagreb: Školska knjiga.
32. Rojko, P. (1981). Testiranje u muzici. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije u Zagrebu.
33. Rojko, P. (2012). Metodika nastave glazbe: teorijsko-tematski aspekti. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet.
34. Sam, R. (1998). Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta. Rijeka: Glosa, d.o.o.
35. Sučić, G. (2014). Razvoj glazbenih sposobnosti predškolskog djeteta. Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
36. Svalina, V., Matijević, M. (2011). Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju školovanja, *Napredak*, 152, 23–31.
37. Škojo, T. (2018). Poticanje i usmjeravanje interesa za glazbene sadržaje aktivnim, suradničkim učenjem (Mogućnost primjene teorije višestruke inteligencije u nastavi glazbene kulture i umjetnosti. U: Suvremeni pristupi nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u općeobrazovnoj školi, Šulentić Begić, J. (ur.). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 63–75.
38. Škojo, T. (2020). Induciranje emocija glazbom s osvrtom na ulogu glazbene poduke. *Nova prisutnost*, 18, 101–113.
39. Šulentić Begić, J. (2010) Problematika pjevačkog zbora mlađe školske dobi. *Tonovi*, 55, 33–44.
40. Šulentić Begić, J. (2012). Glazbene sposobnosti u kontekstu utjecaja naslijeđa i okoline. *Tonovi*, 58, 23–31.
41. Šulentić Begić, J., Bubalo, J. (2014). Glazbene sposobnosti učenika mlađe školske dobi. *Tonovi*, 64, 66–78.
42. Šulentić Begić, J. (2016). Glazbene igre u primarnom obrazovanju. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku, 685–701.
43. Tomerlin, V. (1969). Dječje muzičko stvaralaštvo. Zagreb: Školska knjiga.
44. Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, vol. 62, br. 1.
45. Vidulin, S., Radić, D. (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište. Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 55–71.

46. Vrtarić, V. (2019). Uloga klavira u aktivnostima početničkog solfeggia. Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku. Završni rad.
47. Wills, A. M. (2011). Relationship among musical home environment, parental involvement, demographic characteristics, and early childhood music participation. *Open Access Theses.243*. University of Miami, Scholarly Repository.

SAŽETAK

Prvi susret djeteta s ljudskih bićima zapravo je susret s njegovim roditeljima, prvim i najznačajnijim odgojiteljima koji imaju važnu ulogu u svestranom razvoju djeteta. S obzirom na to da djeca u ranoj dobi usvajaju znanja na principu imitacije, ujedno su i njegov uzor za učenje. Određena znanja usvajaju kroz samousmjerene interakcije s okolinom (Piaget i Inhelder, 1969, prema Gromko, Poorman, 2015). U težnji za uspostavljanjem optimalnoga balansa između intuitivne i intelektualne spoznaje, umjetnost pruža mogućnost nadopunjavanja načina ljudskoga razumijevanja života te razvija estetski senzibilitet prema otkrivanju umjetničkih i prirodnih fenomena. Još od antičkoga doba ističe se važnost umjetničkoga odgoja te njegov pozitivan utjecaj na cjeloviti razvoj čovjeka (Mendeš, Hicela, Pivac, 2012). Na estetsku osjetljivost djeteta možemo utjecati tijekom najranijih godina života (Manasteriotti, 1977).

Djeca reagiraju na glazbu i prije rođenja putem majčinoga govora ili pjeva koji se transformira u slušni podražaj te krvotokom prenosi do fetusa (Radočaj-Jerković, 2017). Prije negoli naučimo pričati – pjevamo, prije negoli prohodamo – plešemo, što potvrđuje činjenicu da je umjetnost prirodni čovjekov izraz. U ovom radu usko ću se vezati za onu umjetnost koja se opisuje kao zvuk emocija i osjećaja – glazbom, njezinim utjecaj na razvoj glazbenih sposobnosti te ulozi roditelja u razvoju.

Rano djetinjstvo period je brzih promjena i razvoja, stoga je bitno uključiti dijete u glazbene aktivnosti u ranoj dobi. Brojna istraživanja (Wolff, 1979; Kalmar, 1982; Rausher, Shaw i Ky, 1995; Jackson i Tlauka, 2004; Schellenberg i Hallam, 2005, prema Nikolić, 2018) pokazala su pozitivan utjecaj glazbene obuke na čovjeka, njegov glazbeni razvoj te na razvoj neglazbenih područja poput razvoja sluha, govora, kreativnosti, vizualno spacijalnih sposobnosti i slično. Osim toga pomaže nam poboljšati sliku o sebi, razviti samokontrolu, samosvjesnost i samoregulaciju (Rickard i sur., 2013, prema Nikolić, 2018). Glazbene sposobnosti razvijaju se kroz glazbene aktivnosti. Smatra se da svaki čovjek u sebi ima muzikalnost, odnosno glazbenu sposobnost, ali u različitoj razini razvijenosti. Glazbena sposobnost kombinacija je naslijeđenoga i naučenoga, odnosno sastoji se od neformalnih iskustava stečenih pod djelovanjem sredine i

formalnoga učenja (Šulentić Begić, 2012). Vrlo bitnu ulogu u razvoju ima okolina u kojoj dijete odrasta. Ako u svojoj okolini dijete nema doticaj s bilo kojim oblikom umjetnosti, ono će ostati zakinkuto za takvo iskustvo te će se sporije razvijati. Okolina koja njeguje dječju znatiželju potiče razvoj njihove inteligencije (Gromko, Poorman, 2015). Jedna od komponenata glazbene okoline djeteta je glazbena tradicija roditelja, njihovi stavovi i angažman (Lyon, 2008).

Djecu trebamo zainteresirati za glazbu od samoga rođenja, a najbolji pristup je provođenjem raznih glazbenih aktivnosti, pjevanja, slušanja glazbe i ponajviše glazbenih igara. Pjevanje je aktivnost koju djeca rado izvode, a znatno doprinosi razvoju osjećaja za ritam, glazbenoga sluha i pamćenja te estetskoga shvaćanja (Tomerlin, 1969). Glazbene elemente djeca upoznaju slušanjem glazbe koje se smatra temeljem glazbenoga odgoja jer pomaže učenicima pri stvaranju senzibiliteta prema glazbenoj umjetnosti (Rojko, 2012). Kroz igru djeca na vrlo lak i zabavan način razvijaju svoje glazbene sposobnosti (Radočaj-Jerković, 2009). Provođenjem takvih aktivnosti pobuđujemo i razvijamo interes za glazbom i sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima (Vidulin, 2016). Kako bismo ostvarili dobrobiti glazbe i glazbenoga obrazovanja u što većoj mjeri, potrebno je izložiti djecu glazbom i glazbenim aktivnostima u što ranijoj dobi. Uključivanjem roditelja u glazbeno obrazovanje, djeca bolje razvijaju svoje vještine, a tijekom procesa stvaranja glazbe osjećaju samopouzdanje i sigurnost.

U radu možemo pronaći rezultate istraživanja u vezi uloge roditelja na razvoj glazbenih sposobnosti. Istraživanje je provedeno virtualnim putem u kojem je sudjelovalo 169 roditelja, većinom majke. Između ostaloga, ispitali smo njihovu stručnu spremu, radni odnos i glazbeno iskustvo. Rezultati pokazuju kako roditelji vole glazbu i rado ju slušaju sa svojom djecom. Dopuštaju djeci da samostalno odabiru pjesme koje žele slušati. U prosjeku provode od 2 do 4 sata u zajedničkim aktivnostima s djecom, od kojih glazbene aktivnosti zauzimaju manje od pola sata do jedan sat. Glazbene aktivnosti koje najčešće provode su glazbene igre s pjevanjem i slušanje glazbe. Slušaju većinom pasivno, dok obavljaju druge aktivnosti ili ju koriste za smirivanje, uspavlivanje ili zabavu. Ovim istraživanjem utvrdili smo da roditelji izlažu djecu glazbi, ali ne provode ciljano aktivnosti u svrhu razvoja glazbenih sposobnosti, već u svrhu zabave i uživanja.

SUMMARY

The first encounter of a child with human beings is a meeting with his parents, the first and most important educators who play an important role in the universal development of a child. They are also a child's model for learning given the fact that children at an early age acquire knowledge based on the principle of imitation. Certain knowledge is acquired through self-directed interactions with the environment (Piaget and Inhelder, 1969 according to Gromko, Poorman, 2015). To establish an optimal balance between intuitive and intellectual knowledge, art offers the possibility of complementing the way of human understanding of life and develop aesthetic sensibility towards the discovery of artistic and natural phenomena. Since ancient times, the importance of art education and its positive influence on the overall development of man has been emphasized (Mendeš, Hicela, Pivac, 2012). The aesthetic sensitivity of a child can be influenced during the earliest years of life (Manasteriotti, 1977).

Children react to music even before birth through their mother's speech or song that transforms into a hearing stimulus and circulates blood to the fetus (Radočaj-Jerković, 2017). Before we learned to talk – we sing, before we walk – we dance, which confirms the fact that art is a natural expression of man. In this work, I will talk about the art described as the sound of emotions and feelings – music, its influence on the development of musical abilities, and parents' role in that process.

Early childhood is a period of rapid change and development, therefore it is important to include the child in music activities at an early age. Numerous research (Wolff, 1979; Kalmar, 1982; Rausher, Shaw and Ky, 1995; Jackson and Tlauka, 2004; Schellenberg and Hallam, 2005 according to Nikolić, 2018) showed a positive impact of music training on man, his musical development and on the development of non-musical areas such as hearing, speech, creativity, visual skill, etc. It also helps us to improve our image of ourselves, develop self-control, self-awareness, and self-regulation (Rickard et al., 2013, according to Nikolić, 2018). Musical capabilities are developed through musical activities. It is considered that each man has musicality or musical ability within him, but at a different level of development. Musical ability is a combination of inherited and learned, i.e. it consists of informal experiences acquired under

the influence of middle and formal learning (Šulentić Begić, 2012). The environment in which the child grows has a very important role in development. If a child has no contact with any form of art in his environment, it will remain blocked for such experience and will develop slower. The environment that nourishes children's curiosity stimulates the development of their intelligence (Gromko, Poorman, 2015). Parents musical tradition, their attitudes, and engagement are one of the components of the child's musical environment (Lyon, 2008).

Children should be interested in music from the very beginning, and the best approach is to conduct various musical activities, such as singing, listening to music, and especially music games. Singing is an activity that children gladly perform, and it contributes significantly to the development of rhythm, musical hearing, and memory, and aesthetic understanding (Tomerlin, 1969). Children learn musical elements by listening to music that is considered the basis of music education because it helps students to create sensibility towards musical art (Rojko, 2012). Through the play, children develop their musical abilities in a very easy and fun way (Radočaj-Jerković, 2009). By carrying out such activities we encourage and develop an interest in music and participation in musical activities (Vidulin, 2016). To achieve the well-being of music and music education, it is necessary to expose children to music and musical activities as soon as possible. By including parents in musical education, children develop their skills better and feel self-confident and secure during the process of creating music.

In this paper, we can find research results on parents' role in the development of musical capabilities. The research was carried out by 169 parents, mostly mothers. Among other things, we examined their expertise, work relationship, and musical experience. The results show that parents love music and gladly listen to it with their children. They allow children to choose the music they want to listen to on their own. On average they spend 2 to 4 hours in joint activities with children, of which music activities occupy less than half an hour to 1 hour. The most frequent music activities are music games with singing and listening to music. They listen mostly passively while performing other activities. Also, they use music to calm their children, put them to sleep or entertain. With this research, we found that parents exhibit children to music, but do not conduct activities to develop musical abilities, but in the purpose of entertainment and enjoyment.

ANKETA

ULOGA RODITELJA U RAZVOJU GLAZBENIH SPOSOBNOSTI

Poštovani,

Molim Vas za suradnju u ovom anonimnom upitniku, kojemu je cilj ispitivanje glazbenih navika. Zaokruživanjem ili nadopunjavanjem, molimo odgovorite na sva ponuđena pitanja. Molim Vas da se Vaši odgovori odnose na svakodnevicu, koja nema veze sa trenutnim stanjem karantene izazvane korona virusom. Unaprijed se zahvaljujemo na strpljenju i suradnji!

1. Spol:

- ☐ Muško
- ☐ Žensko

2. Vaša dob:

3. Spol i uzrast djece u obitelji (npr. žensko – 12)

4. Svirate li neki glazbeni instrument?

- ☐ Da
- ☐ Ne

5. Imate li formalno glazbeno obrazovanje?

- ☐ Da
- ☐ Ne

6. Koju stručnu spremu imate?

- ☐ Završena osnovna škola
- ☐ Završena srednja škola
- ☐ Završena viša škola
- ☐ Završen fakultet
- ☐ Završen magisterij ili doktorat

7. Jeste li u radnom odnosu?

- ☐ Da
- ☐ Ne

8. Smatrate li se ljubiteljem glazbe?

- ☐ Da
- ☐ Djelomično
- ☐ Ne

9. Koju vrstu glazbe najradije slušate?

Možete označiti više od jednog odgovora

- ☐ Zabavnu glazbu hrvatskih izvođača
- ☐ Popularnu glazbu stranih izvođača
- ☐ Narodnu glazbu
- ☐ Umjetničku, klasičnu glazbu
- ☐ Ništa od navedenog

10. Koliko vremenski dnevno slušate glazbu?

- ☐ Manje od 1 sata
- ☐ Od 1 do 3 sata
- ☐ Više od 3 sata

11. Odabire li Vaše dijete samostalno glazbene primjere koje će slušati?

- ☐ Da
- ☐ Ne

12. Koju vrstu glazbe sluša Vaše dijete predškolske dobi?

13. Koliko prosječno dnevno vremena provodite u zajedničkim aktivnostima s vašim djetetom predškolske dobi?

- ☐ Manje od pola sata
- ☐ 1 sat
- ☐ Od 1 do 2 sata
- ☐ Od 2 do 3 sata
- ☐ Više od 4 sata

14. Koliko prosječno dnevno vremena provodite u zajedničkim glazbenim aktivnostima?

- ☐ Manje od pola sata
- ☐ 1 sat
- ☐ Od 1 do 2 sata
- ☐ Od 2 do 4
- ☐ Više od 4 sata

15. Svirate li zajedno s djetetom?

- ☐ Da
- ☐ Ne

16. Slušate li zajedno s djetetom?

- ☐ Da
- ☐ Ne

17. Plešete li zajedno uz glazbu s djetetom?

- ☐ Da
- ☐ Ne

18. Igrate li zajedno s djetetom glazbene igre

- ☐ Da
- ☐ Ne

19. Ako je odgovor na prethodno pitanje "da" možete li navesti koje glazbene igre? (s pjevanjem, slušanjem, sviranje, plesom i pokretom, računalne)

20. Ukratko opišite na koji način je glazba prisutna u vašem domu.

21. Mijenja li se način i količina provedenoga vremena u glazbenim aktivnostima s povećanjem broja godina djeteta?

- ☐ Da
- ☐ Ne