Razvoj glazbenih sposobnosti u kontekstu temeljnih glazbeno-pedagoških koncepata s početka 20.stoljeća

Knežević, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, The Academy of Arts Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:134:177546

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Repository / Repozitorij:

Repository of the Academy of Arts in Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

UMJETNIČKA AKADEMIJA U OSIJEKU

ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST

STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

MARTINA KNEŽEVIĆ

RAZVOJ GLAZBENIH SPOSOBNOSTI U KONTEKSTU TEMELJNIH GLAZBENO-PEDAGOŠKIH KONCEPATA S POČETKA 20.STOLJEĆA

DIPLOMSKI RAD

Mentor: izv. prof. art. dr. sc. Antoaneta Radočaj-Jerković

Sumentor: dr. sc. Tihana Škojo

Osijek, 2017.

Sadržaj:

1. UVOD 2
2. SPOSOBNOSTI 3
2.1. Glazbene sposobnosti 5
2.1.1. Razvoj glazbenih sposobnosti 6
3. ORFF-SCHULWERK 14
4. DALCROZE EURYTHMICS-METODA E. JAQUES-DALCROZEA 18
5. KODÁLYJEV KONCEPT GLAZBENE EDUKACIJE 23
6 . SUZUKI METODA 27
7. EMPIRIJSKI DIO 33
7.1. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja 33
7.2. Metodološki pristup 37
7.3. Rezultati i diskusija 38
8. ZAKLJUČAK 46
SAŽETAK 48
LITERATURA 49
PRILOZI 51

1. UVOD

Glazba predstavlja jedno od nezaobilaznih sredstava odgoja čovjeka. Djeca i prije rođenja doživljavaju glazbu te je ona prisutna kroz cijeli njihov razvojni put. Kako bi se razvoj glazbenih sposobnosti u potpunosti realizirao, potrebno je staviti dijete, njegove želje, potrebe i mogućnosti u središte poučavanja. Glazbena se naobrazba tako, uz primarni cilj stjecanja i ovladavanja glazbenim vještinama i znanjima o glazbi, treba odvijati u svrhu pomaganja djetetu u njegovom optimalnom razvoju kako bi postao kompletno ljudsko biće- humano, slobodnije, inovativnije, osjećajnije i kulturnije bez obzira na njegovo buduće profesionalno opredjeljenje. Tijekom dvadesetog stoljeća utvrđeni su brojni pedagoški i glazbeno-pedagoški pravci kojima je temeljni cilj odgoja i obrazovanja djeteta bio usmjeren na razvoj djetetove cjelovite ličnosti. Waldorfska pedagogija, Montessori pedagogija, Orff-Schulwerk, Dalcroze Eurhythmics-metoda E. Jaques-Dalcrozea, Kodályjev koncept glazbene edukacije te Suzuki metoda. U Waldorfskoj pedagogiji sve počinje odgojem djetetovih osjetila gdje se teži ka osposobljavanju i upoznavanju dječjeg osjeta i osjetila, kako bi se njima znalo služiti pri njihovom uvježbavanju i pravilnom funkcioniranju. Montessori pedagogija se zalaže za spontano učenje djece gdje se potiče djetetova samostalnost i slobodan rad. Orff- Schulwerk nastoji svakom djetetu omogućiti da se glazbom izrazi pojedinačno i kao član grupe tako da dijete može stvarati glazbu slušanjem prema načelu nesputane improvizacije, bez obzira na svoje poznavanje notnog pisma. Dalcroze Eurhythmics-metoda poseban je sustav gimnastičke ritmike s ciljem djetetovog osjećaja za glazbu vlastitim tijelom i pokretom. Kodályjev koncept glazbene edukacije zasniva se na glazbenom opismenjavaju djece pomoću pjevanja tako da dijete uz pomoć notnog zapisa sluša glazbu te na temelju auditivnog doživljaja vizualizira notni zapis. Suzuki metoda temelji se na činjenici kako svako dijete može naučiti, odnosno kako djeca mogu razviti značajne glazbene vještine ukoliko su od rođenja okružena istom. U radu se spominju prethodno navedeni pravci od kojih su Orff-Schulwerk, Dalcroze Eurhythmics-metoda E. Jaques-Dalcrozea, Kodalyjev koncept glazbene edukacije te Suzuki metoda usko povezani s razvojem glazbenih sposobnosti.

2. SPOSOBNOSTI

„Sposobnosti, osobine koje kao već razvijene, postojeće mogućnosti, određuju razinu uspješnosti u obavljanju neke djelatnosti. Bilo prirođene, bilo stečene na osnovi naslijeđenih dispozicija, sposobnosti su preduvjet djelotvornosti, brzine i vještine u obavljanju neke aktivnosti bez prethodne vježbe i poučavanja. Na pitanje što utječe na nastanak ljudskih sposobnosti, odgovor je pokušalo dati više teorija. Među njima su najpoznatije teorija empirizma, teorija nativizma i teorija konvergencije. Teorija empirizma nalaže kako su sposobnosti uvjetovane isključivo prilikama u kojima dijete odrasta, razvija se i djeluje, odnosno njegovom životnom okolinom. Teorija nativizma zastupa suprotno stajalište u kojem nalaže kako su sposobnosti određene isključivo nasljeđem. Prema ovoj je teoriji utjecaj okoline nemoćan bilo što promijeniti. Prema teoriji konvergencije, ljudske sposobnosti su rezultat konvergentna ili uzajamna djelovanja oba navedena čimbenika, naslijeđa i okoline (Grgić, 1997).

Poljak (1982) sposobnosti definira kao pojam koji ukazuje na kvalitetu ličnosti formiranu tako da uspješno obavlja neku djelatnost što podrazumijeva rad, aktivnost ili funkciju, a obuhvaća tri bitne karakteristike:

- sposobnost je *kvaliteta ličnosti*; sposobnost pripada čovjeku, a ne i drugim živim bićima ili mrtvoj materiji
- ljudska se sposobnost pokazuje u *njegovoj djelatnosti,* a ne izvan i mimo djelatnosti
- sposobnost se odnosi na *uspješnu ljudsku djelatnost*, a ne bilo kakvu djelatnost

Tako razlikuje sljedeće sposobnosti:

- „senzorne ili perceptivne - temelje se na senzornoj aktivnosti i obuhvaćaju sposobnosti osjetnog doživljaja
- manualne ili praktične- odnose se na spretnost u različitim praktičnim aktivnostima
- sposobnosti izražavanja- omogućavaju usmeno, pismeno, umjetničko i drugo izražavanje
- intelektualne ili mentalne (inteligencija)- kao najvažnije sposobnosti čine osnovu za razvoj svih ostalih“ (Brđanović, 2016: 339 prema Poljak, 1982).

„Sposobnosti su dinamične, a ne statične ljudske karakteristike, te se one razvijaju putem aktivnosti, što prilikom njihova istraživanja treba imati na umu. Osim toga, zbog njihove

mnogobrojnosti, raznovrsnosti i isprepletenosti u obavljanju različitih aktivnosti, svaka je podjela sposobnosti uvjetna“ (Brđanović, 2016: 339 prema Poljak, 1982).

Cindrić i sur. (2010) sposobnost definiraju kao kvalitetu za uspješno djelovanje i svladavanje problema u konkretnim uvjetima koju osoba posjeduje. Pritom razlikuju četiri vrste sposobnosti:

- intelektualne (mentalne, kognitivne),
- psihomotorne (praktične),
- izražajne i
- senzorne (osjetilne) sposobnosti.

Prema Musek (1977) sposobnosti su unutarnje dispozicije i mogućnosti naše mentalne i organske strukture. Te nam dispozicije omogućuju više ili manje uspješno izvođenje raznih radnji, obavljanje funkcija, usluga, rada. On stoga sposobnosti dijeli na:

- opće (intelektualna fleksibilnost, npr. brzina odgovora, predviđanje, klasificiranje, planiranje, generalizacija, itd.) i
- posebne (umjetničke, glazbene, intelektualne, socijalne, itd.)

Andrilović i Čudina (1991) sposobnost tumače kao sustav unutrašnjih uvjeta o kojem ovisi razina i kvaliteta djelovanja pojedinca. Sukladno tome sposobnosti dijele na:

- fizičke (snaga mišića, izdržljivost, i dr.),
- senzorne (širina vidnog polja, razlikovanje boja, razlikovanje tonova, oštrina sluha, osjetljivost na dodir, i dr.),
- psihomotorne (spretnost prstiju, okulomotorna koordinacija i dr.) i
- intelektualne (mentalne, kognitivne, umne sposobnosti- pamćenje, inteligencija, itd.)
  U ovu skupinu spadaju i glazbene sposobnosti kao spoj senzornih, psihomotornih i intelektualnih sposobnosti, ali veliki utjecaj imaju i fizičke sposobnosti (dugotrajno sviranje) (Andrilović i Čudina, 1985).

Utvrđivanje sposobnosti, koje mogu biti široke i općenite (za glazbu, znanost, sport) i usko specifične (za sviranje gitare, fiziku, skok u vis) daje korisne upute prilikom usmjeravanja ka budućem zanimanju (Andrilović i Čudina, 1991; Robinson i Aronica, 2011).

2.1. Glazbene sposobnosti

„Glazbene sposobnosti predstavljaju sveukupnost urođenih dispozicija, sazrijevanje te neformalnih i formalnih glazbenih iskustava. Sposobnost estetskog doživljavanja glazbe, odnosno osjetljivost na umjetničku kvalitetu djela bez kojih nema pojmovnog određenja glazbenih sposobnosti“ (Dobrota i Tomaš, 2009: 29). Osnovni elementi glazbenih sposobnosti su zapažanje i doživljavanje osobitosti glazbe i njezinih pojavnosti (visina tonova, napjev, ritam, jačina i boja zvuka), što pretpostavlja osobitu slušnu osjetljivost (dobar sluh); drugi element je zapamćivanje (memoriranje) glazbenih dojmova, a treći ponavljanje (reproduciranje) pjevanjem ili sviranjem određenoga glazbenog predloška (Šulentić Begić, 2012). Bogunović (2010 prema Mirković Radoš, 1996) ističe da je glazbena sposobnost sveukupnost naslijeđenog i naučenog te da predstavlja skupinu urođenih dispozicija, neformalnih iskustava i formalnog učenja glazbe. Psiholozi i glazbenici koji se bave pitanjima sposobnosti vrlo često koriste razne termine kao što su *darovitost, talent, potencijal, glazbena sposobnost, muzikalnost* i sl. Ti termini nemaju uvijek jasno definirane odrednice i, korišteni u različitim kontekstima, nemaju uvijek jasno značenje. Tako *muzikalnost* najčešće podrazumijeva sposobnost reagiranja na glazbu, osjetljivost na estetsku i afektivnu vrijednost glazbe kao i sposobnost razumijevanja, doživljavanja i vrednovanja glazbe (Bogunović, 2010). *Glazbeni talent* neki autori izjednačavaju s glazbenom darovitošću kao npr. Winner (2005) smatrajući to kao jedan te isti pojam dok s druge strane Gagne (2003) razlikuje *glazbenu darovitost* kao prirodni potencijal za postignuće od talenta, a *talent* opisuje kao vještinu izvođenja uz pomoć sustavne poduke u nekom posebnom području.

Prema Schoenu (1940) postoje dvije vrste glazbenih sposobnosti: jedna za glazbeno primanje- koju pritom naziva *muzikalnost*, a druga za izvođenje glazbe- *glazbeni talent*. Ističe kako su obje vrste povezane te pritom naglašava njihovu važnost. Smatra da je „moguća muzikalnost bez prisutnosti glazbenog talenta, ali ne i glazbeni talent bez muzikalnosti. Slijedom toga smatra da je muzikalnost primarni uvjet glazbene sposobnosti“ (Šulentić Begić, 2012: 4).

2.1.1. Razvoj glazbenih sposobnosti

Istraživanja su pokazala da dijete reagira na glazbu i prije poroda. Ono doživljava glazbu putem majčinih podražaja i podražaja iz okoline. Važno je spomenuti kako svako dijete posjeduje glazbenu sposobnost, samo je kod nekog djeteta ona više izražena, a kod nekog manje. „Ako dijete ne pjeva s roditeljima, ako s roditeljima ne sluša glazbu, ako s roditeljima ne pleše, ono će biti uskraćeno za glazbeni doživljaj“ (Šulentić Begić, 2012: 10). Bogunović (2010) ističe kako umjereno darovita djeca, u usporedbi sa svojim vršnjacima, imaju natprosječne sposobnosti, ali ne posjeduju motiviranost za bavljenje glazbom. To, naravno, ne znači da su im vrhunska dostignuća nedostupna već da oni, u želji za određenim ciljem, ulažu mnogo više truda i rada uz sistemsku podršku odraslih i formalnog obrazovanja. Izrazito darovita djeca izdvajaju se po „žudnji za samostalnim ovladavanjem vještinama, brzini svog razvoja i po visini svojih postignuća“ (Bogunović, 2010: 75 prema Winner, 1996). U tablici 1 prikazan je tijek razvoja glazbenih sposobnosti od rođenja do 17. godine života.

Tablica 1. Tijek razvoja glazbenih sposobnosti (Čudina-Obradović, 1990: 110-112 prema Mirković Radoš, 1983, Gordon 1980)

DOB	FUNKCIJA	MANIFESTACIJE
1. FAZA SLUŠANJA		
0-1 mj.	reagiranje na zvuk	žmirkanje, podrhtavanje
1 mj.	reagiranje na zvuk	„akustička fiksacija“ (umirivanje kod slušnog podražaja)
3 mj.	lociranje zvuka	okretanje glave prema zvuku
4-6 mj.	diferenciranje slušnih podražaja	veća osjetljivost za tonove nego za govor
4-6 mj.	početak aktivne percepcije glazbe	-sluša s pažnjom -pokazuje znakove zadovoljstva - pokreće se na zvuk - imitacija slogova
2. FAZA MOTORNE REAKCIJE NA GLAZBU		
6 mj.	početak glazbene imitacije	pokušaji glasovne

	(neposredne)	reprodukcije
6-9 mj.	vokalizacija na glazbu (neposredna)	reprodukcija promjena u visini ili ritmu
3. FAZA PRVE GLAZBENE REAKCIJE		
9 mj.	-„muzičko brbljanje“ -diferencirano reagiranje	reakcije ugode ili neugode na razne vrste glazbe
12-18 mj.	porast broja motornih reakcija na glazbu	
18 mj.	početak usklađivanja pokreta i glazbe	ples s drugima (lutkama)
4. FAZA PRAVE GLAZBENE REAKCIJE		
18-24 mj.	-spontano pjevanje -imitiranje dijelova pjesama	-pjevanje bez riječi (mali intervali) -imitiranje teksta -imitiranje nekoliko taktova melodije
2-3 god.	-rivalitet spontanog pjevanja i imitiranja poznatih melodijskih sekvenci	
3 god.	-porast glazbenog interesa -povećava se usklađenost pokreta s glazbom -povećava se pjevanje po glazbenom modelu na račun spontanog pjevanja -uspješna imitacija ritma, riječi i melodije kod 50% djece	-pažljivo slušanje koncentracija na glazbene podražaje
5. FAZA IMAGINATIVNE PJESME		
3-4 god.	Pjevanje raznovrsnih pjesama. Često su izmišljene ili sastavljene od dijelova poznatih pjesama. Melodijski su inventivne, ritmički skromne.	

6. FAZA RAZVOJA RITMA	
5-6 god.	Sposobnost održavanja ritma postaje dvostruko bolja. Poteškoće: -ne mogu prilagoditi pokrete promjenama tempa - greške u intervalima -slučajno transponiranje u drugi tonalitet -još ne razlikuju zasebno: riječ, ritam, visinu tona
7. FAZA STABILIZACIJE GLAZBENIH SPOSOBNOSTI	
6-9 god.	Nagli razvoj i melodijskih i ritmičkih vidova glazbene sposobnosti. U skladu s razvojem sposobnosti stvaranja pojmova nastaju glazbeni pojmovi: ritmički, melodijski, harmonijski i pojmovi o glazbenoj formi. Percepcija i razumijevanje glazbe olakšani su usvajanjem pojmova: trajanje, tempo, takt, melodijsko kretanje i tonalitet.
8. FAZA ESTETSKOG PROCJENJIVANJA	
11 god.	Javljaju se viši oblici glazbenih sposobnosti koji omogućuju glazbene estetske procjene. Prvo se javlja sposobnost procjenjivanja adekvatnosti ritmičke akcentuacije, a kasnije procjenjivanje harmonije, intenziteta i fraziranja.
9. GLAZBENA ZRELOST	
17 god.	Uz sistematsko njegovanje i glazbeno obrazovanje, puna zrelost glazbenih sposobnosti postiže se oko 17. god. Ona sadrži složene oblike glazbenih sposobnosti kao što su: sposobnost harmonijske analize, estetskog procjenjivanja glazbe, ili sposobnost samostalnog glazbenog stvaranja.

Presudno razdoblje za razvoj glazbenih sposobnosti je najranije djetinjstvo. Isto tako, za razvoj glazbenih sposobnosti veliki udio imaju genetski činitelji, vlastite aktivnosti svakog pojedinca te poticajna socijalna sredina. Postoje socijalni čimbenici vrlo važni za izgradnju glazbene kritičnosti te bavljenje glazbom pojedinca, a to su povoljno ili nepovoljno glazbeno ozračje. S obzirom da mlađa djeca u prosjeku imaju veću sposobnost reagiranja na zvuk te su više otvorena za glazbu, na estetsku osjetljivost najviše se utječe tijekom najranijih godina života. Dijete će odnos prema umjetnosti razvijati brže ukoliko se nalazi u sredini koja utječe na stvaranje estetskog odnosa prema umjetnosti za razliku od djeteta koje se nalazi u sredini u kojoj nema doticaja s bilo kojim oblikom umjetnosti. (Miočić, 2012 prema Manasteriotti, 1982).

Djecu koja pokazuju interes za glazbu, dakle, treba poticati na razvijanje glazbenih sposobnosti prvenstveno u obitelji, a kasnije u vrtićima ili školama. Isto tako, treba poticati i one koji ne pokazuju razvijene glazbene sposobnost s obzirom da su mnogobrojna istraživanja dokazala kako se one s vremenom mogu razviti (Šulentić Begić, 2012). Možemo zaključiti kako većina djece ima manje ili više razvijene glazbene sposobnosti te da su nemuzikalna djeca vrlo rijetka. Šulentić Begić (2012) ističe kako „učitelji kod provjere glazbenih sposobnosti svojih učenika u prvi plan stavljaju učeničko pjevanje. To nije dobro jer pjevanje učenika mlađe školske dobi često nije na onoj razini na kojoj bismo željeli i učenici pjevaju intonativno netočno. “Stoga bi trebalo provjeriti i ostale elemente glazbenih sposobnosti kao što su osjećaj za ritam, uočavanje dinamike, uočavanje tempa, uočavanje glazbenih cjelina i oblika, razlikovanje visine tona, razlikovanje boje tona, razlikovanje intervala, prepoznavanje melodije, osjećaj za skupno muziciranje, sposobnost improviziranja i sl.

Postoje testovi kojima mjerimo prethodno navedene sposobnosti, a oni mogu biti:

- testovi muzikalnosti,
- testovi znanja i vještina,
- testovi izvedbe i
- testovi ukusa, stavova i procjena.

Pomoću testova muzikalnosti mjerimo mogućnosti, odnosno potencijal značajan za uspjeh u glazbenoj aktivnosti. Najraniji pokušaj glazbenoga testiranja, proveo je Carl Emil Seashorea 1919. u SAD-u. Njegov test *Mjerenje glazbenoga talenta* ujedno je i prvi standardizirani test muzikalnosti koji sadrži šest subtestova:

1. „razlikovanje visine,
2. razlikovanje intenziteta,
3. razlikovanje vremenskih intervala,
4. razlikovanje stupnja konsonance,
5. opseg pamćenja tonova,
6. razlikovanje ritamskih sklopova“ (Rojko, 1981: 22)

Oko 1920. Géza Révész proveo je prvo sustavno ispitivanje muzikalnosti. On se isto tako bavio ispitivanjima muzikalnosti. Ispitivao je:

- smisao za ritam,
- regionalni sluh,
- analizu dvoglasja i višeglasja,
- relativni sluh,
- smisao za harmoniju,
- muzikalno shvaćanje i ponavljanje melodije,
- sviranje po sluhu te
- produktivnu fantaziju.

Testovi znanja i postignuća u glazbi najčešće služe za mjerenje činjeničnog znanja o glazbi, primjerice poznavanje tzv. „teorije glazbe“

- Tip dvočlanog izbora točno-netočno
- Tip višestrukog izbora
- Zadaci tipa pridruživanja uspoređivanja
- Tip sređivanja- zadaci prepoznavanja- vezani tip zadataka i
- Tip nadopunjavanja- dosjećanja.

Standardizirani glazbeni testovi Franka A. Beacha jedni su od najranije nastalih standardiziranih glazbenih testova znanja koji sadrže 10 subtestova kojima se ispituje:

1. poznavanje glazbenih znakova, nota, pauza, ključeva, imena nota u crtovlju, predznaka, oznaka tonaliteta i sl.
2. osjećaj za mjeru (određivanjem da li je zvučno zadani sadržaj u dvodobnoj, trodobnoj ili četverodobnoj mjeri)

3. vještina uočavanja sličnosti među frazama i melodijama
4. razlikovanje visine tona (određivanjem najvišeg, odnosno najnižeg tona u grupi od tri ili četiri tona)
5. vještina pripisivanja odgovarajućih slogova (npr. solmizacijskih) prethodno odslušanoj melodiji
6. poznavanje glazbenih znakova i simbola (za tempo, dinamiku, naglaske i sl.)
7. poznavanje ritamske i metričke strukture taktova (otkrivanjem i popunjavanjem nepotpunih taktova notama i pauzama)
8. uočavanje podudaranja, odnosno nepodudaranja između zvučno zadanoga i zapisanog glazbenog primjera
9. prepoznavanje poznatih pjesma (imenovanjem naslova)
10. poznavanje pojedinosti o skladateljima i ostalim glazbenim umjetnicima uz identificiranje glazbenih ulomaka.

U testovima izvedbe od ispitanika se traži izravna glazbena ekspresija (vokalna, instrumentalna i/ili motorička). Ovdje možemo navesti Test pjevanja s lista E. K. Hillbranda koji se sastoji od šest pjesama koje ispitanik tiho proučava nekoliko minuta, a zatim pjeva bez pratnje. Ovim testom ispitivači ocjenjuju:

- intonaciju
- ispravnost ritma i mjere
- alterirane tonove
- sigurnost
- izostavljanje tonova
- itd.

C. Stumpf je proveo prvo sustavnije istraživanje apsolutnoga sluha gdje se u početku susreo s važnim problemom. Ukazao je na nemogućnost da se prilikom ispitivanja potpuno isključi utjecaj relativnoga sluha. Istraživanjem, Stumpf je pokazao da se taj problem može uspješno riješiti. Naime, „prosudbe apsolutnih slušača razlikuju se od prosudba relativnih po tome što su spontane, bez razmišljanja- to su prosudbe, a ne zaključci“ (Rojko, 1982: 45 prema Wellek, 1970: 5). Stumpf je istraživanja izvodio na klaviru na način da je cijeli opseg podijelio u tri regije: duboku, srednju i visoku, a ovo su rezultati njegova ispitivanja:

- „prosudbe apsolutnog slušača nisu bez pogrešaka

- najsigurnije su u srednjem dijelu tonskog područja
- najčešća pogreška koju čine apsolutni slušači je polustepen
- ostale pogreške to su rjeđe što je veći interval između zadanog i prosuđivanog tona
- pogrešaka većih od tritonusa nije bilo
- oktavne zamjene koje su ispitanici činili relativno često, Stumpf nije smatrao pogreškama
- istaknutost srednje regije objašnjavao je njezinom najvećom učestalošću u glazbenoj praksi te zbog toga, njezinom najvećom poznatošću
- sigurnost prosudbi u ekstremnim regijama mogla bi se popraviti vježbom toliko da bude jednaka srednjem registru“ (Rojko, 1982: 46 prema Stumpf, 1965: 305-312).

1928. godine L. Weiner obavio je prvo veće istraživanje na većem broju ispitanika. On je istraživanja također izvodio na klaviru, ali kroz svih sedam oktava: od A2 do a4 (ukupno 85 tonova) te je tako na osnovi svojih ispitivanja mogao potvrditi ono što je već bilo poznato od Stumpfa i nekih drugih autora:

- „da apsolutni sluh ne znači apsolutnu sigurnost u prosuđivanju tonova
- da lakoća prepoznavanja varira prema oktavama ovim redoslijedom: *prva, druga, mala, treća, velika, četvrta, kontra, subkontra*
- da sigurnost u prepoznavanju osjetno varira od ispitanika do ispitanika. Izraženo postocima pogrešnih prosudba radi se o rasponu od 5,2 do 75,8 posto da se tonovi C-dura (tj. bijele tipke klavira) lakše prepoznaju od drugih
- da apsolutni slušači najčešće čine polustepenske pogreške. Njihova učestalost premašuje ukupan broj svih ostalih pogrešaka
- da su pogreške veće od polustepena to rjeđe što su veće
- da su tritonusne pogreške najrjeđe“ (Rojko, 1982: 46).

Rojko (1982: 60 prema Michel, 1975: 63) ističe kako je relativni sluh „odlučujuća pretpostavka glazbene djelatnosti“. Osnova Révészovog shvaćanja relativnog sluha je interval čije nepoznavanje znatno umanjuje ili onemogućuje glazbeno shvaćanje i estetsku osjetljivost za glazbu. „Tko nema relativnoga sluha ne može uživati u glazbeno lijepom. Bez relativnog sluha nema melodije, nema harmonije, nema tonaliteta; u krajnjoj liniji sve počiva na relativnom sluhu“ (Rojko, 1982: 60 prema Révész, 1972: 128). Mogli bismo

zaključiti da je relativni sluh „sposobnost prepoznavanja, određivanja i izvođenja intervala, melodija, harmonija, tonskih rodova (dur, mol), tonaliteta, modulacija“ (Rojko, 1982: 60). Svaka muzikalna osoba vježbanjem može steći relativni sluh. Isto tako ga može usavršiti do te mjere da ni u kom pogledu ne zaostaje za apsolutnim sluhom. Dakle, dobar relativni sluh osnovni je uvjet svake glazbene aktivnosti.

Valja spomenuti i Moserov test pojedinačnog pjevanja koji sadrži 12vježbi poredanih po težini. Ispitanik najprije sluša melodiju, a zatim je pjeva bez pratnje s tim da se ovdje ne radi o pjevanju prima vista.

Postoje dva aspekta primjene testova u glazbi, a to su praktični i teorijski. Praktična primjena testova u glazbi odnosi se na selekciju kandidata za glazbeno školovanje, otkrivanje muzikalnih osoba i njihovo upućivanje na glazbeno školovanje, selekciju za pjevački zbor i sl. dok se teorijska primjena odnosi na istraživačke studije (empirijsko proučavanje prirode glazbene sposobnosti, testovi stavova i procjena/glazbenog ukusa, testovi znanja i vještina i sl.) (Rojko, 1981).

S obzirom na to da je raširenost apsolutnog sluha vrlo mala, zadatak je glazbenih pedagoga razvijati glazbene sposobnosti kroz različite aktivnosti uz uvažavanje individualnih razlika između učenika. Isto tako, da bi se razvile glazbene sposobnosti potreban je povoljan glazbeni poticaj. Prema Gordonu „dječja glazbena sposobnost razvija se do otprilike djetetove devete godine i ovisi o količini i kvaliteti glazbenih iskustava koje dijete prima“ (Šulentić Begić i Bubalo, 2014:17).

3. ORFF-SCHULWERK

Carl Orff, njemački je skladatelj, pedagog i dirigent. Rođen je u Münchenu gdje se i školovao. U povijesti glazbene pedagogije ostaje zapamćen po svom sustavu glazbenog obrazovanja nazvanom Orffova glazbena radionica (Orff-Schulwerk) (Košta i Desnica, 2013 prema Kennedy, 2004, str. 534). Osnovni cilj Orffova sustava je svakom djetetu omogućiti da se glazbom izrazi pojedinačno i kao član grupe. Glazbene aktivnosti trebaju se provoditi u atmosferi koja nije natjecateljska. Orff-Schulwerk, dakle polazi od toga da djeca sudjeluju u aktivnostima prije svega zbog toga što osjećaju zadovoljstvo dok ih izvode (Svalina, 2009).

Dijete može stvarati glazbu, odnosno zvukove bez obzira na svoje poznavanje notnog pisma, slušanjem prema načelu nesputane improvizacije. Prema Orffu, "nesputana improvizacija" je kreativnost koju glazbeno znanje ne "sputava". U temelju Orffova sustava je pokret koji mora biti jednostavan, kreativan i nesputan. Glazbeni doživljaji razvijaju se kroz nekoliko faza:

- Prva faza podrazumijeva istraživanje, odnosno otkrivanje zvukova i pokreta.
- Druga faza podrazumijeva imitaciju gdje djeca „razvijaju svoje temeljne ritamske vještine ritmiziranim govorom te korištenjem tijela kao instrumenta (pucketanje prstima, pljeskanje i sl.), slobodnim ili ritmiziranim pokretom u prostoru, pjevanjem te sviranjem instrumenata“ (Svalina, 2010: 5 prema Shamrock 1997: 42).
- Treća faza podrazumijeva improvizaciju uz koju se razvijaju vještine do te razine da djeca mogu samostalno oblikovati i kombinirati nove obrasce te doprinijeti grupnoj aktivnosti u kojoj se također razvijaju improvizacijske vještine.
- Četvrta faza predstavlja stvaranje gdje se kombiniraju materijali iz prethodnih faza. Stvaraju se nove male forme kao što su tema s varijacijama, rondo ili suite manjih dimenzija te se time na novi način donose literalna djela koja se potom preoblikuju u malo glazbeno kazalište.

Svalina (2010 prema Shamrock 1997) ističe kako se ove četiri faze ne moraju realizirati strogim redoslijedom, ali da je svakako dobro da trećoj i četvrtoj fazi prethode prva i druga.

Orff nije razvio posebne metode za čitanje i zapisivanje notnog pisma već je naglasak stavio na povezivanje glazbenog pisma i govora. Zapisao je kako je metodika povezana s pentatonikom koja je bliska djetetovom biću. Isto tako smatrao je kako su instrumenti poput

blok flaute, zvonca, ksilofona, triangla, činela, kastanjeta, različitih bubnjeva, timpana, štapića i sl. najprimjereniji dječjem muziciranju te je dokazao da se s takvim instrumentima može postići visoki stupanj muziciranja u ranoj dječjoj dobi. Upotreba instrumenata je prema Orffovu sustavu put razvoja od dječjeg veselja do muziciranja (Košta, 2013).

O uporabi Orffova instrumentarija u nastavi glazbe u osnovnoj školi govori se u nastavnom planu i programu iz 1959. Požgaj (1963) predlaže upotrebu Orffova instrumentarija za motiviranje kao i za oživljavanje pjesme u razredu. (Košta 2013 prema Požgaj, 1963). Nešto kasnije, isti preporučuje kako bi sviranje na srednjem stupnju osnovnoškolskog obrazovanja (od četvrtog do šestog razreda) trebalo protjeći uporabom cjelovita Orffova instrumentarija (Košta i Desnica 2013 prema Požgaj, 1975). I danas se u nastavi glazbene kulture preporučuje korištenje Orffova instrumentarija, pogotovo pri uvježbavanju naučene pjesme ili u drugim aktivnostima na satu. Na slici 1 prikazani su prethodno navedeni instrumenti prema Orffovu sustavu.



Slika 1. Prikaz Orffovog instrumentarija

L.M.J. Music, samo je jedna od glazbenih škola koja provodi glazbene programe po metodi Carla Orffa za djecu svih uzrasta. Program postoji od 1993. godine i predstavlja zabavno okruženje za učenje glazbe. Učiteljica koja ga provodi smatra da svatko treba imati priliku doživjeti radost u stvaranju glazbe. Učenici starosne dobi od 13 do 35 mjeseci pohađaju nastavu sa svojim roditeljem ili njegovateljem, a učenici dobi od 3 do 12 godina pohađaju redovne 45-minutne sate jednom tjedno (slika 2).



Slika 2. Prikaz polaznika programa glazbene škole L.M.J. Music

Program se odvija na način da učenici kroz govor, pjesmu, pokret i sviranje udaraljki, istražuju elemente glazbe- ritam, tempo (brzo i sporo), dinamiku (glasno i tiho), visinu tona, melodiju, građu i oblik skladbe (AB i ABA). Učenici time razvijaju glazbene sposobnosti poput pjevanja, održavanja stalnog ritma, pljeskanja ritmičkih uzoraka i stjecanja repertoara pjesama. Glazbena notacija se uvodi kako učenici napreduju. Glazba na ovaj način poboljšava vještine jezika i razmišljanja, pamćenje, pažnju, društveni razvoj, timski rad i emocionalni razvoj te povezanost truda i uspjeha. Obručevi, šalovi, kugle- sve se koristi za razvoj i istraživanje povezanosti vremena, prostora i energije. Na taj način se poboljšava razvoj osnovnih glazbenih vještina (pamćenje, koncentracija, fraziranje i sl.) kao i motoričke sposobnosti (slika 3).



Slika 3. Prikaz razvoja osnovnih glazbenih vještina po programu glazbene škole L.M.J. Music

Ovaj program učenicima daje temeljne glazbene vještine potrebne za proučavanje određenog instrumenta te ih se potiče da sudjeluju u dijeljenju glazbe i koncertnim događajima, kako za svoje roditelje i bližnje, tako i jedni za druge (slika 4).



Slika 4. Prikaz nastupa glazbene škole L.M.J. Music

Orffov pristup glazbenom obrazovanju je holistički, iskustveni i procesno orijentiran. Orff zagovara "zvuk prije simbola", tj. iskustvo prije pismenosti čime ju u konačnici i olakšava. Djeca su aktivni sudionici učenja kroz rad, istraživanje i improvizaciju. Postupni razvoj znanja i vještina potiče radosno sudjelovanje, kreativnost i osobni glazbeni rast.

4. DALCROZE EURYTHMICS-METODA E. JAQUES-DALCROZEA

Ovaj je švicarski skladatelj i glazbeni pedagog otkrio da pokret pomaže pri razvijanju osjećaja za ritam te da pomoću pokreta djeca lakše i brže usvajaju glazbene pojmove i dobivaju življi odnos prema glazbi. Isto tako, smatrao je da ritam ujedinjuje aktivnost čovjekova tijela i uma te je razvio poseban sustav gimnastičke ritmike (euritmike) koji sadrži vježbe za ritmični doživljaj glazbe (Šenk, 2016 prema Jaques-Dalcroze i Rothwell, 1930). 1905. godine, Jaques-Dalcroze je izložio svoju metodu, a danas se njegov pristup primjenjuje širom zemalja zapadne Europe i u Australiji te ima utjecaj na operu, kazalište i dramu. „Primarni je cilj pomoću ritma stvoriti brzu i pravilnu trenutnu komunikaciju između mozga i tijela te učiniti osjećaj ritma fizičkim iskustvom“ (Šenk, 2016: 22 prema Jaques-Dalcroze i Rothwell, 1930). Uz ritmičku gimnastiku, Jaques-Dalcroze predlaže još dvije grane glazbene obuke koje podrazumijevaju ritmički solfeggio[1]i ritmičku improvizaciju. Elementi se obrađuju zasebno, ali su povezani kroz pokret te se tijekom izvođenja aktivnosti međusobno nadopunjuju (Šenk, 2016 prema Jaques-Dalcroze i Rothwell, 1930).

Glavni čimbenici Dalcrozeove metode bili su, dakle, odgoj sluha, ritmička gimnastika i improvizacija. Kasnije je pridodan i pojam „plastika“ (lat. plastique animee) koji označava „postupak izražavanja glazbe estetski oblikovanim kretnjama“ (Lovrenović, 2016:8 prema Maletić, 1986). U Ženevi je godine 1915. ustanovio institut koji djeluje u skladu s njegovim načelima glazbenog odgoja (Košta i Desnica, 2013 prema Kennedy, 2004). Jaques-Dalcroze tako smatra kako dijete glazbu mora osjećati vlastiti tijelom i pokretom. „Kada pokretom, aktivno i samostalno izrazi glazbu, pripravljen je da to tjelesno iskustvo prenese u druge oblike glazbenog izražavanja kao što su pjevanje ili sviranje, ali i druge razine glazbenog znanja i sposobnosti (ritamski odgoj, solfeggio i improvizacija)“ (Košta i Desnica, 2013: 33). 1921. godine objavio je prvo izdanje zbirke tekstova pod nazivom *Ritam glazba i disciplina* (engl. Rhythm Music & Education) te je od jednostavnih pokreta taktiranja i stupanja, proširio svoju metodu. S vremenom je u pokret preveo čitavu teoriju glazbe i nauku o glazbenim oblicima (Košta i Desnica, 2013). Nalaže pokret kao prvi stupanj u razvoju stvaralaštva koji mora biti usklađen s mjerom, ritmom i tempom, a svi glazbeni elementi se poučavaju pokretom. Nijedna ritmička vježba ne izvodi se bez glazbene pratnje s obzirom da glazba

[1]**Solfeggio** u glazbenoj nastavi odnosi se na vježbe za usavršavanje sluha i pjevanja na prvi pogled. Najčešće se izvode na solmizacijskim i nekim drugim slogovima (bocedizacijski, damenizacijski, neutralni), a rjeđe glazbenom abecedom (Proleksis enciklopedija, 2017).

sama po sebi sadrži vremenske podjele. Pravi ritmički pokreti trebaju biti spontani i impulzivni, ali se trebaju odvijati na svjesnoj razini. Učenik pokrete uči reproducirati promatrajući ritam koji izvode drugi učenici u skupini. Ipak, „ova metoda promatranja i reproduciranja ne odnosi se na mehaničku imitaciju jer osoba mora osjećati i asimilirati ritam kako bi ga mogla reproducirati. Kada dijete aktivno i samostalno izrazi glazbu pomoću pokreta, spremno je da to tjelesno iskustvo prenese u druge oblike glazbenog izražavanja kao što su pjevanje ili sviranje“ (Šenk, 2016: 23 prema Anderson, 2011).

Na početku stvaranja metode, Jaques-Dalcroze u vježbama koristi glavu i ruke kako bi izrazio ritam, a kasnije dodaje pokrete s nogom. On stoga ljudsko tijelo percipira kao primarni instrument te potpuno napušta staru metodu učenja glazbe pomoću instrumenta. Umjesto takvog načina započinje glazbeno opismenjavanje preciznim učenjem pokreta s nogama, rukama i glavom kako bi olakšao učenje ritma i mjere. Pokret ruku diktira mjeru, bila ona 2/4, 5/4 ili 6/4, a četvrtinka predstavlja jedinicu na kojoj se gradi ritam. Tako vrijednost svake četvrtinke ima poseban pokret ruke. Na primjer, u 2/4 mjeri ruke su na prvoj dobi prema dolje dok su na drugoj prema gore, odnosno iznad glave. U ¾ mjeri ruke su dolje pored tijela na prvoj dobi, potom podignute na bočnim stranama, zatim iznad glave na trećoj dobi. U 4/4 mjeri dodan je još jedan pokret. Prvi je pokret spuštene ruke pored tijela, drugi su ruke prebačene ispred tijela, treći pokret ruke su na svakoj strani i četvrti pokret su ruke iznad glave na završnoj dobi. Pogledom na sliku 5, ova predodžba bit će puno jasnija.

Figura pod brojem jedan pokazuje varijaciju prvog pokreta u bilo kojoj mjeri. Druga figura pokazuje drugu poziciju u 4/4 mjeri, četvrta figura prikazuje konačnu poziciju u bilo kojoj mjeri. Prateći ilustraciju po redu od brojeva jedan, tri, dva, četiri, prikazane su 4 pozicije. Kad ih poredamo imamo pokrete za 4/4 mjeru. Figura pod brojem pet je slobodna interpretacija, u kojoj pokret tijela izražava notno trajanje, dok pokret ruku izražava mjeru. Figura pod brojem šest je četvrta pozicija ruku u 6/4 mjeri. Notno trajanje se izražava unaprijed pokretom nogu i tijela[2].

[2]https://www.musikinesis.com/artifacts-of-interest/1914-the-dalcroze-idea-what-eurhythmics-is-and-what-it-means/
(21.09.2017.)



Slika 5. Šest faza Dalcrozeove euritmike[3]

Trajanje nota se očituje u pokretima stopala i tijela prema naprijed. Četvrtinka, dužine prosječnog koraka naprijed, formira cjelinu. Osminke koračaju hitro, polovinom trajanja četvrtinke, a šesnaestinke su toliko kratke da postaju poput prozračnog trčanja. Polovinka se drži duplo duže od četvrtinke. Vrijednost prve četvrtinke je izražena korakom, a druge savijanjem koljena. Polovinka s točkom je predstavljena trima pokretima-jednim korakom naprijed jednom nogom i dva koraka drugom. Cijela nota u 4/4 mjeri je predstavljena korakom naprijed jednom nogom i još tri koraka nogama.

[3]https://www.musikinesis.com/artifacts-of-interest/1914-the-dalcroze-idea-what-eurhythmics-is-and-what-it-means/
(21.09.2017.)

Čitanje i pisanje notnog pisma je sistematizirano u sklopu solfeggia prema trogodišnjem ritmičkom odgoju, a ishodište za glazbeno opismenjivanje je fiksni DO (C=DO) koji se uvodi na jednom tonu, a kasnije se dodaju novi tonovi. Isto tako, osnovni instrument glazbenog opismenjivanja je upravo glas. U ritmičkom odgoju Jaques-Dalcroze upotrebljava glazbu iz različitih povijesnih razdoblja i kultura (Košta, 2013 prema Pesek Pettan, 1993).

Anderson (2011) opisuje aktivnosti koje se koriste u ritmičkoj gimnastici:
1. **slobodno slijeđenje**- lekcija počinje davanjem uputa učenicima da slijede što čuju u glazbi. Učenici koračaju u skladu s ritmom ili metrom glazbe koju čuju te održavaju jednaki obrazac pokreta (npr. koračanja) dok promjene čine s obzirom na tempo i dinamiku glazbe. Slijeđenje se, isto tako, može odvijati i na način da učenici održavaju određeni ritmički obrazac, dok učitelj svira nešto sasvim drugo.
2. **aktivnosti brzog odgovora**- signalni ton na klaviru, odnosno ton izveden pomoću glasa uzrokuje promjenu u trenutnim učenikovim aktivnostima. To, primjerice može biti izmjena koračanja na ritam u koračanje u skladu s metrom glazbe.
3.**kanon**- *prekinuti kanon* podrazumijeva situaciju kad učitelj svira u određenoj glazbenoj mjeri i potom stane dok se učenici i dalje kreću prema istom ritmičkom obrascu (najčešće putem koračanja ili pljeskanja);

- *polu-prekinuti kanon* podrazumijeva sviranje svake druge dobe, što omogućuje kontinuiranu glazbu;
- kontinuirani *kanon* podrazumijeva slobodno sviranje glazbe dok učenici slijede glazbeni metar (Šenk, 2016).

Euritmija je prisutna i u waldorfskoj pedagogiji čiji je začetnik austrijanac Rudolf Steiner. U waldorfskoj pedagogiji sve počinje odgojem djetetovih osjetila. Teži se ka osposobljavanju i upoznavanju dječjeg osjeta i osjetila, kako bi se njima znalo služiti pri njihovom uvježbavanju i pravilnom funkcioniranju. Djeca sve uče zorno i stvaralački, uvijek su u pokretu i gibanju. I sam rad je igra, a prednost u igrama imaju one ritmičke kao što su kolo ili ples. Euritmija je u središtu waldorfske zajednice. Također je obavezna i dnevna tjelovježba sa športom. Euritmije, naravno, nema bez glazbe, stoga je pjevanje i muziciranje na dnevnom redu. Škola nudi osnovna glazbala te formira pjevačke i instrumentalne zborove gdje se glazba prvo uvježbava po sluhu, a tek kasnije po notama. (Bezić,1999).

Odgojitelj u waldorfskom vrtiću dječja osjetila potiče kroz nekoliko oblika rada. Prema Bognar i Matijević (2002) to su individualan oblik, aktivnosti u paru ili grupni oblik. U individualnom obliku u središtu su aktivnosti učenika. Autori smatraju da „samo uz naglašenu aktivnost učenika možemo očekivati njihov razvoj i napredovanje. Bez aktivnosti nema razvoja. Pritom se misli na raznovrsne intelektualne, senzorne, praktične ili izražajne aktivnosti". Aktivnosti u paru potiču na suradnju i komunikaciju te time imaju velik motivacijski utjecaj na aktivnosti učenika. Parovi mogu biti formirani prema više kriterija ovisno o psihofizičkoj zrelosti učenika, prirodi pedagoških ciljeva te nizu drugih čimbenika. Grupni oblik rada omogućuje međusobno komuniciranje učenika, određene mogućnosti poštivanja individualnih razlika među učenicima te odgajanje nekih pozitivnih karakteristika ličnosti poput suradnje, prihvaćanja sugovornika i suradnika, kultura dijaloga, točnost, samostalnost itd. (Bognar i Matijević, 2002). U waldorfskoj se pedagogiji odgoj i nastava ne dijele na teoriju i praksu nego sve što dijete uči podrazumijeva cjelovit doživljaj njega samog i svijeta koji ga okružuje. Dakle, stečeno iskustvo se prenosi preko tijela, osjećaja i glave (Paparić, 2015 prema Seitz i Hallwachs, 1996).

5. KODÁLYJEV KONCEPT GLAZBENE EDUKACIJE

Pored već spomenutih Carla Orffa i Emilea Jaques-Dalcrozea, u europskom glazbeno-pedagoškom prostoru druge polovice 20. stoljeća, važnu ulogu odigrao je i mađarski skladatelj, etnomuzikolog i glazbeni pedagog Zoltán Kodály. Njegova aktivnost kao etnomuzikologa razvila se paralelno s njegovim radom skladatelja i oplodila ga od 1905. godine. Njegova metoda nastala je na temeljima velikog mađarskog majstora Béle Bartóka, predstavnika modernoga skladateljskog kanona čije je ukupno stvaralaštvo nezamislivo bez folklornoga temelja. Béla Bartók, odrastajući u južnoj Mađarskoj (danas u Rumunjskoj) gdje je bilo nekoliko narodnosti, imao je prilike upoznati folklorne srodnosti i razlike u pjesmama, plesovima i narodnim običajima. „U pravom smislu iskonski doživljaj bio je susret s izvornom glazbenom praksom seoskoga življa, osobito mađarskoga i rumunjskoga. To je ona autentična glazba koju je on kasnije, kao etnomuzikolog, pretežno nazivao seljačkom, iako je u svojim znanstvenim publikacijama upotrebljavao i nazive glazbeni folklor i narodna pjesma odnosno narodni ples“ (Žmegač, 2009: 762).

Bartók, kao i Kodaly iskazuje zainteresiranost za sakupljanje narodne glazbe. Bilo je važno prepoznati razliku susjednih naroda, a zatim uspostavljanje zajedničkih obilježja između mađarskih pjesama i srodnih naroda. Kodaly je, isto tako, smatrao da se pravi mađarski folklor može naći samo u izvornom podrijetlu, odnosno u usmenoj tradiciji seljaka. Njegove prve narodne zbirke vodile su ga u regiju Galanta (Sjeverozapadna Mađarska, danas Slovačka) gdje je proveo svoje djetinjstvo i primio svoje prve nesvjesne, ali duboke dojmove u narodnoj glazbi[4]. Autor je brojnih glazbenih djela od kojih su mnoga nadahnuta mađarskim glazbenim folklorom. Kasnije, folklorna je glazba postigla istaknuto mjesto u Kodályjevom glazbenom pedagoškom konceptu koje započinje oblikovati 1929. godine provodeći istraživanje s dječjim zborovima. (Košta i Desnica, 2013 prema Kennedy, 2004).

Njegov pedagoški rad je prije svega temeljito promijenio glazbeni odgoj u Mađarskoj, ali je utjecao i na glazbeno obrazovanje i u drugim krajevima svijeta. Sredinom 20. stoljeća, zajedno sa skupinom suradnika, zasnovao je novu filozofiju glazbenog obrazovanja koju danas poznajemo pod nazivom Kodályjev koncept. Njegova filozofija predstavlja način razvijanja glazbenih sposobnosti i poseban koncept nastave glazbe koji započinje u ranoj fazi djetinjstva. Osnovni cilj koncepta je glazbeno opismeniti djecu pomoću pjevanja na način da

[4] http://kodaly.hu/zoltan_kodaly/ethnomusicology
(22.09.2017.)

dijete uz pomoć notnog zapisa sluša glazbu te na temelju auditivnog doživljaja vizualizira notni zapis. Kodályjeva glazbena pedagogija temeljila se na sljedećim načelima:

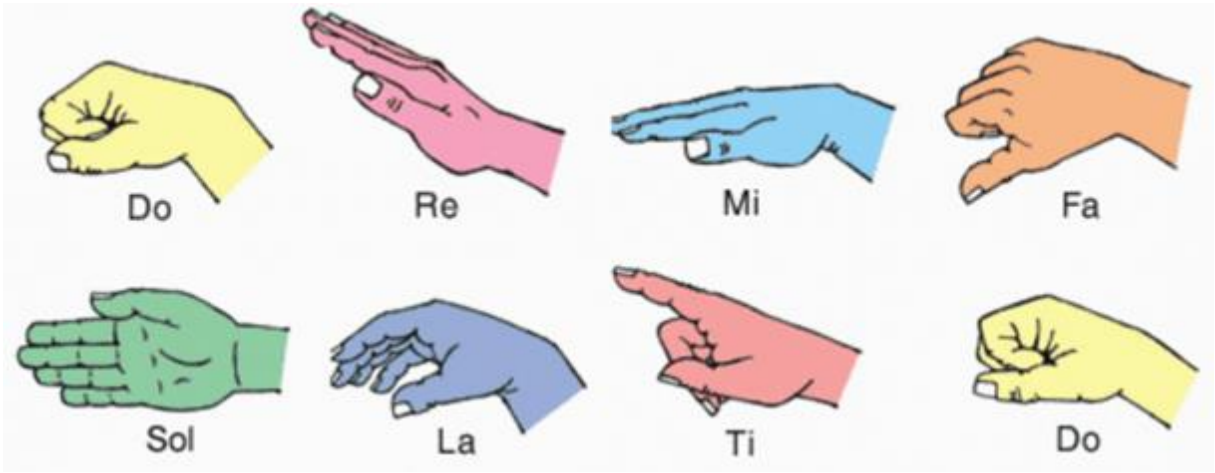
- „glazbeno obrazovanje treba se temeljiti na pjevanju
- osnovno je sredstvo glazbene poduke narodna glazba vlastitoga naroda
- uči se samo kvalitetna glazba (narodna i umjetnička)
- učenici trebaju biti u stanju razlikovati dobru od loše glazbe
- na glazbenoj nastavi razvija se glazbeni ukus učenika“ (Svalina, 2015 prema Brooke Bagley, 2009).

Kodály je na početnoj razini koncepta najveći naglasak stavio na razvoj ritmičkih vještina. Prva glazbena faza koncepta započinje podučavanjem djece narodnim pjesmama gdje se izdvajaju osnovne ritmičke i melodijske jedinice. Dijete tako, korak po korak, dobiva svijest o ritmičkim entitetima u glazbi te „postaje uključeno u glazbene aktivnosti na senzoričkoj i motoričkoj razini sa značajnim naglaskom na ritmičkim obrascima izraženim kroz različite modalitete“ (Šenk, 2016: 31 prema Hurwitz i sur., 1975). Ritmičke strukture djeca prepoznavanju putem vizualnih simbola na ploči koje učitelj, isto tako može preoblikovati u tjelesno iskustvo „otkucavanjem ritmičkih obrazaca po djetetovom ramenu; ili ritmička struktura narodne pjesme prvo može biti otpjevana, a potom se tijelo kreće prema ritmičkim obrascima; ili struktura može biti izgrađena na način da djeca stoje na različitim udaljenostima jedno od drugog, a različite udaljenosti predstavljaju veze između nota u vremenu, tako kombinirajući vremenske i prostorne procese“ (Šenk, 2016: 31 prema Hurwitz i sur., 1975).

Za Kodályja je ishodište glazbenog opismenjivanja bila metoda relativne notacije kao i mađarska narodna pjesma, koja se temelji na pentatonici koja je po njegovu mišljenju najbliža prirodnom dječjem razvoju (Košta i Desnica, 2013 prema Brooke Bagley, 2004-2005). Pentatonski sustav sadrži jednostavne i jasne melodijske sklopove. U njima nema smanjenih ili povećanih intervala kao ni polustupnjeva te po mišljenju Kodályja, upotreba pentatonike dovodi do sigurnosti u intonaciji na kojoj se kasnije bez ikakvih teškoća gradi dijatonika. (Košta i Desnica 2013).

Napisao je veliki broj glazbenih primjera koji predstavljaju nabolje glazbeno gradivo za početak sistematske obrade pentatonskih motiva i fraza. Njegove poznate zbirke primjera su: *333 vježbe kao uvod u mađarsku narodnu glazbu*; *Bicinia Hungarica, 100 mađarskih narodnih solmiziranih pjesama* i druge. Kodályjev način rada sličan je radu prema metodi

Tonika-do koja predviđa upotrebu relativne notacije (pomični DO-ključ), fonomimike, ritmičkih slogova i sličnog. Od solmizacijskih slogova se upotrebljavaju *do, re, mi, fa, so, la, ti* u relativnom smislu dok se alteracije označavaju slogovima *di, ri, fi, si, li* za povišene i *ra, ma, lo, ta* za snižene tonove. Isto tako, peti stupanj se ne snižava već se povisuje četvrti. U svojoj koncepciji Kodaly upotrebljava i znakove za fonomimiku koja u glazbi podrazumijeva prikaz odnosa među tonovima pokretima ruke. Time se, osim položaja nekog stupnja u odnosu na druge, prikazuju i funkcionalne karakteristike svakoga od njih unutar tonaliteta. Nakon usavršavanja slomizacijskih slogova, predviđen je i prijelaz na apsolutnu notaciju kao i obrada ljestvica, intervala i drugog (Košta i Desnica, 2013 prema Poharc Špan, 1992; Rojko, 1982). U Curwenovoj funkcionalnoj fonomimiki, koju Kodály primjenjuje, *do* se prikazuje stisnutom šakom, kao znak stabilnosti i čvrstine tonike, *ti* se prikazuje ispruženim kažiprstom prema gore, ukazujući na rješenje u ton *do* itd. (slika 6).



Slika 6. Curwenova funkcionalna fonomimika[5]

Kodályjev koncept je najprije zaživio u Mađarskoj, a postupno se proširio u druga područja svijeta, često u kombinaciji s drugim metodama. Ciljevi Kodályjeve filozofije glazbenog odgoja je bilo podizanje glazbenih kompetencija učitelja i podizanje razine glazbene pismenosti u školama. Kodály je smatrao da svatko ima pravo na glazbeno obrazovanje, a njegov temelj je bilo pjevanje s kojim se započinje u što ranijoj fazi dječjeg razvoja. Koncept je utemeljio na domaćoj narodnoj pjesmi (ali i na narodnim pjesmama drugih naroda koje su bile visokih umjetničkih vrijednosti). Ciljevi koje je postavio bili su ostvarivi igrom, pokretom, sviranjem, čitanjem i pisanjem nota te pjevanjem. Za njega je, kao i za Jaques-

[5] http://mobilemusicschool.ie/blog/kodaly-method-music-games/ (21.09.2017.)

Dalcrozea ljudski glas najvažniji instrument. Tako se glazbeno opismenjivanje temelji na pjevanju dok je sviranje predviđeno u kasnijoj fazi obrazovanja. Učenici već u prvom razredu započinju s učenjem i zapisivanjem nota, a predviđeno je da su do četvrtog razreda glazbeno opismenjeni (Košta i Desnica, 2013 prema Pesek Pettan, 1993).

Kodályjev koncept u hrvatske je škole širio njegov učenik Miroslav Magdalenić, najpoznatiji po svom skladateljskom opusu koji se temelji na folklornom izričaju. „U časopisu Muzika i škola, Magdalenić je u članku s naslovom *Kodály Zoltán kao muzički pedagog*, predstavio glavne zamisli Kodalyjeva koncepta glazbenog odgoja i obrazovanja.“ (Košta i Desnica, 2013: 31). Magdalenić, unatoč velikoj prihvaćenosti načela glazbenog odgoja utemeljenog na narodnoj pjesmi, izražava nezadovoljstvo činjenicom da pedagozi izvan Mađarske nisu upoznati s Kodályevim pedagoškim radom (Košta i Desnica, 2013 prema Magdalenić, 1963). 1961. godine, Magdalenić je objavio udžbenik s naslovom *Solfeggio na osnovu narodnog muzičkog izričaja* u kojem se glazbeni folklor upotrebljava radi sistematičnog učenja solfeggia, po uzoru na Kodályjev koncept glazbenog odgoja. Osim narodnih pjesama, u udžbeniku se nalaze ritmičke i melodijske vježbe s tekstovima kako bi bile pristupačnije i zanimljivije učenicima.

Kodályjev rad je imao veliki utjecaj u Mađarskoj. Prema njegovim zamislima promijenjen je cjelokupni koncept glazbenog obrazovanja. Košta i Desnica (2013) ističu kako su u onim školama i razredima gdje je predviđeno povećanje satnice za nastavu glazbe rezultati razvoja glazbenih sposobnosti učenika bili iznimno uspješni za razliku od ostalih škola u kojima je satnica ostala nepromijenjena. U Hrvatskoj, školski sustav za nastavu glazbe u osnovnoj školi predviđa samo jedan sat tjedno što je premalo za napredak glazbenih sposobnosti učenika. Osim toga, u početnim razredima predviđa se pjevanje i sviranje po sluhu, a tek na srednjem stupnju (od četvrtog do šestog razreda) glazbeno opismenjivanje. Navedeni problemi samo su neki od razloga zašto Kodályjev koncept glazbenog odgoja nije do kraja zaživio na našim područjima.

6 . SUZUKI METODA

Shinichi Suzuki, japanski je pedagog, učitelj violine i filozof. 1945. godine u Japanu, Suzuki je razvio metodu glazbene poduke koja se još naziva „edukacija talenta“ ili „pristup materinskoga jezika. Proučavajući način na koji roditelji uče djecu, Suzuki je došao do sljedećih zaključaka:

- od ponavljanja se nitko se ne umara
- dijete sluša od rođenja
- za prvu riječ se dobiva pohvala
- daje se puno prilika za pokazati naučeno uz pohvale
- niti jedna riječ se ne odbacuje - vokabular raste cijeli život
- svaka nova riječ se lakše pamti i izgovara
- čekamo spremnost za čitanje
- netko postaje govornik, ali to nije za svakoga.

Prvi princip koji Suzuki postavlja je taj da se djetetu od rođenja trebaju ponuditi najbolja sredina, najbolji utjecaji i najbolji odgajatelji. Isto tako, „djeca mogu razviti značajne glazbene vještine ukoliko su od rođenja okružena glazbom, što temelj nalazi u činjenici da su sva djeca sposobna potpuno usvojiti svoj materinski jezik ukoliko su njime okružena od rođenja“ (Šenk, 2016: 27 prema Bigler i Lloyd Watts, 1979).

"Pristup materinskog jezika" podrazumijeva prirodno podučavanje glazbe, time što će je dijete prirodno čuti u obitelji; time što obitelj voli glazbu, time što roditelj svira neki instrument. "Metoda materinskog jezika vodi dijete kroz neprestanu stimulaciju do toga da razvija sposobnosti i usvaja ih"; to je jedan fiziološki proces: "Čini se da su interakcija između roditelja i bebe, njihov suživot, duh roditelja, njegov glas kao i funkcije, koje dijete instinktivno uči i usvaja, također u potpunosti fiziološki" [6]

Drugi Suzukijev princip glasi: "bez strke i žurbe". Time naglašava radosnu izdržljivost u samodisciplinirajućoj točnosti, ponavljanje, ustrajno strastveno-disciplinirano vježbanje i rad na samoodgoju te volju za savršenom izvedbom pri svakom pokušaju.

[6] http://suzuki.yolasite.com/suzuki-i-istrazivanje-mozga.php
(21.09.2017.)

Treći Suzukijev princip glasi: "Najvažnije je ‘obrazovanje talenata pamćenja’". Za njega pri sviranju, tj. vježbanju postoje tri velika potpornja pamćenju: 1. intenzivno doživjeti, 2. informaciju prikupiti više puta i 3. informaciju prenijeti shodno tipu učenika.

- Prvo podrazumijeva intenzivno vježbanje sa svom koncentracijom i energijom, odnosno doživjeti sviranje i vježbanje. *Vježbanje* podrazumijeva fizički koncentrirano i točno te mentalno koncentrirano i točno sviranje. Mentalno vježbanje, dakle već stvara mentalnu motoriku koja treba odmah biti savršena da bi, sukladno tome, izvedba i fizički bila savršena.
- Drugo podrazumijeva vježbanje kao ponavljanje.
- Treće podrazumijeva da učitelji moraju poznavati tip učenika: jedan uči akustički, drugi optički, većina kinestetički, a sukladno tome treba biti i metoda; ona treba sadržavati kombinaciju s više polja asocijacija. Suzuki učenicima dopušta bavljenje violinom na mnogobrojne zaigrane načine. On, naime stvara puno asocijacija: kroz uspješna iskustva i humor koji su povezani sa sposobnostima učenika, kroz stalno slušanje, kroz audio materijale, kroz oponašanje majke te kroz samostalan rad.

Suzuki je svoju metodu u početku primjenjivao za učenje sviranja violine, a kasnije je ona bila prilagođena učenju sviranja i ostalih instrumenata (Šenk, 2016 prema Lange 2015). Osim instrumenata u pravoj veličini, danas postoje i instrumenti koji su prilagođeni najmlađima (slika 7).



Slika 7. Prikaz usporedbe Suzuki violine u odnosu na violinu u normalnoj veličini

Nastava se može odvijati individualno i grupno na način da su na skupnoj nastavi učenici različitog uzrasta kako bi mogli pomagati jedni drugima. Suzuki metoda, naime, ne odobrava natjecateljski duh među učenicima nego se prije svega potiče suradnja i međusobno ohrabrivanje među svom djecom, bez obzira na njihove mogućnosti i nivo sviranja. Zahvaljujući takvom učenju, na grupnoj nastavi starija djeca uče se strpljenju, dok istovremeno mlađoj djeci predstavljaju uzor.

Šenk (2016) navodi opis Suzuki pristupa prema Jenny Macmillan (2008), kvalificiranoj Suzuki učiteljici klavira na Cambridge sveučilištu u Engleskoj. Obuka često počinje u dobi od 3 ili 4 godine s obzirom da su tada djetetove slušne i motoričke sposobnosti dovoljno razvijene. Šenk (2016 prema Lange 2015) ističe kako naglasak ovakve metode stoji u činjenici kako dijete, učitelj i roditelj imaju jednako važnu ulogu. „Najradije počinjemo tako što učimo prvo jednog od roditelja. Iako kao učenike prihvaćamo jako malu djecu, ne učimo ih sviranju violine odmah od početka. Prvo učimo jednog od roditelja da svira jednu kompoziciju, tako da on ili ona može da bude dobar učitelj djetetu kod kuće. Što se tiče djeteta, za početak je bitno

da ono kod kuće stalno sluša pjesmice koji će kasnije svirati. Sve dok roditelj ne svlada sviranje pjesmice, dijete ne počinje svirati. Ovaj princip je zaista važan jer, bez obzira na to koliko bi roditelji to željeli, dijete od 3 ili 4 godine zapravo nema pravu želju da uči svirati violinu. Ideja je da se dođe do toga da dijete samo zatraži da svira. Zbog toga se taj prvi komad stalno sluša- kod kuće na snimci, a na satu sluša ostalu djecu kako sviraju (ili jednog od roditelja). Vrlo brzo, dijete će zatražiti violinu, sa željom da i samo svira. Ono već zna melodiju. Vidi da se ostala djeca dobro zabavljaju svirajući tu istu melodiju, tako da i ono želi da se pridruži zabavi. Na taj način uspjeli smo kod djeteta potaknuti želju za sviranjem" (iz Suzukijeve knjige „Nurtured by Love"). Jedan od roditelja trebao bi biti prisutan na svakom nastavnom satu koje dijete ima sa profesorom kako bi znali što i kako dijete treba raditi te umjesto da ga ostave da samostalno vježba, od roditelja se očekuje da nadgledaju vježbanje svog djeteta kod kuće.

Šenk (2016 prema Macmillan, 2008) ističe kako je od samog početka učenja, naglasak stavljen na držanje tijela i izvođačku tehniku, jednako kao i na učenje slušanja zvuka koji dijete proizvodi na instrumentu. Isto tako, vrlo je važno da učitelji djetetu osiguraju učenje sviranja na prilagođenim instrumentima manje veličine; „oni koji uče svirati klavir trebaju imati prilagođen stolac i klupicu za noge, što će im omogućiti udobno i stabilno sjedenje s čvrstom potporom" (Šenk, 2016: 28 Macmillan, 2008). Djeca uče postupno kroz poznata glazbena djela te postoji točno utvrđeni repertoar za svaki instrument i za svaku razinu učenja koji je objavljen na audio snimcima i u notnim zbirkama za svaki instrument. Učenje po Suzuki metodi zahtijeva od učenika da usavrši svaki glazbeni i tehnički problem prije nego prijeđe na sljedeći. Suzuki učitelji daju demonstrirane upute kako vježbati, s ciljem unaprjeđenja muziciranja i izvođačke tehnike „Učenik potom treba ponoviti vježbu nekoliko puta, tako da se zajedno s učiteljem i roditeljem uvjeri da može postići zadani cilj. Roditelj bilježi što se i kako treba vježbati te potiče daljnje ponavljanje kod kuće" (Šenk, 2016: 29 prema Macmillan, 2008).

Suzuki smatra kako nastupi grade samopouzdanje. Djeca koja uče po Suzuki metodi vrlo često nastupaju pred publikom. Zahvaljujući tome, javno sviranje (individualno ili u grupama) djeci postaje nešto sasvim prirodno i uobičajeno, nešto u čemu zaista uživaju.

Rezultati pokazuju kako neki učenici postaju profesionalni glazbenici i učitelji- malo veći postotak od onih koji uče po tradicionalnim metodama. Ostali jednostavno obogaćuju svoje živote dobrobitima metode kao što su:

- razumijevanje i ljubav prema glazbi
- disciplina
- poboljšana memorija
- muzikalnost i osjećajnost
- razvijeno samopouzdanje.

Kod Suzuki metode poučavanja nije moguće ne uspjeti. Djetetu se daje onoliko vremena koliko mu je potrebno da savlada neki glazbeni sadržaj, bilo to jedna ili više godina. Stoga se u ovoj metodi ne provodi ocjenjivanje ispita nego umjesto toga učitelj upućuje učenike na razredne ispite kada smatra da je dijete spremno. Isto tako, Suzuki metoda se zasniva na osjećaju neprestanog napretka. Svaki korak napravljen od učenika se pohvaljuje ma koliko god spor on bio. Strpljenjem, on će naučiti svirati, uživati u glazbi i razviti osjećaj samopoštovanja[7].

Kod nekih dobnih skupina može doći do određenih problema. Jako mali učenici (3-5 godina) vrlo često nisu zreli ispunjavati zahtjeve za stalnim vježbanjem što kod njih može izazvati kontra efekt. Međutim, učitelji bi trebali znati što očekivati od djeteta tog uzrasta te se tako prilagoditi sadržajem i načinom rada. Suprotno tome, neki učenici napreduju tako brzo da dođu do razine sviranja skladbi za koje još nisu emotivno zreli. Ovaj problem učitelji rješavaju tako da uvode dodatne skladbe u repertoar. Isto tako, stariji se učenici mogu početi previše oslanjati na slušanje snimaka**,** roditeljsku podršku i stil podučavanja namijenjen mlađim učenicima. Učitelj, stoga, od učenika polako zahtjeva da se osamostaljuje u vježbanju te time rješava navedeni problem[8]. Učitelji koji u podučavanju ne koriste Suzuki metodu, najčešće imaju kritiku usmjerenu protiv grupnog sviranja jer smatraju da se na taj način ne razvija muzička individualnost.

[7] http://suzuki.yolasite.com/obrazovanje-talenata.php
(21.09.2017.)
[8] http://www.zanimljivamuzika.com/2010/10/suzuki-metod/
(21.09.2017.)

Suzuki metodu možemo usporediti s pedagogijom Marie Montessori, jednom od najvažnijih osoba modernog odgoja i obrazovanja. Izučavajući pedagogiju, psihologiju i antropologiju, Montessori je nastojala otkriti tajnu djeteta. Zaključila je da će djeca ostvarivati svoje prirodne potencijale i razviti se u odgovorne i plemenite ljude ako dobiju slobodu samostalnog biranja onoga čime će se baviti u okolini koja je uređena u skladu sa njihovim potrebama (Philipps, 1999; Matijević 2001). Montessori pedagogija se temelji na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, poticanju vlastitog djelovanja djeteta i njegove samostalnosti te poštovanju djetetove osobnosti (Bognar i Matijević, 1993). Isto tako naglašava kako sva djeca imaju određene univerzalne karakteristike, a to su: upijajući um, želja za učenjem, učenje kroz igru i rad, razdoblje posebne osjetljivosti, nekoliko faza razvoja i želja za neovisnošću.

Montessori metoda učenja zasniva se procesom učenja kroz tri stupnja: upoznavanje s pojmom (pomoću poučavanja, pričanja, čitanja), usvajanje informacije (putem rada, eksperimentiranja, stvaranja) te razumijevanje i korištenje usvojenog znanja koje se pokazuje uspješnim i sigurnim prolaskom na provjeri, mogućnošću poučavanja drugih i izražavanjem naučenog bez teškoća (Perić, 2009)

U Montessori pedagogiji veliku važnost ima učitelj, odnosno odgojitelj, koji prema Phillips (1999) treba biti vedra, vesela i dobro raspoložena osoba, nježna, pažljiva u govoru i kretnjama, strpljiva, čista i uredna. Maria Montessori smatrala je kako je ljutna najveća odgojna greška. Koludrović i Reić Ercegovac (2014 prema Grolnick, Gurland, DeCourcey i Jacob, 2002; Ryan i Deci, 2002) ističu „da je podupriće nastavno ozračje koje učenicima pruža autonomnost ključno za poticanje intrinzične motivacije za učenje tijekom djetinjstva i adolescencije“.

Glazba u Montessori pedagogiji neizostavan je aspekt odgoja djece. Uz nju se djeca opuštaju ili o njoj uče. Materijali pogodni za razvijanje sluha i glazbenih sposobnosti sastavljeni su logički tako da djeca, igrajući se i istraživajući, sami mogu provjeriti svoje sposobnosti prije nego ih provjeri učitelj/odgojitelj. Djetetu se daje sloboda pri učenju, do one granice do koje je dijete spremno ići, bez ikakvog forsiranja od strane odgojitelja. U glazbene aktivnosti može ih se uključivati individualno ili skupno, a djeci koja pokažu interes za glazbu, pruža se mogućnost napredovanja, učenja pojedinog instrumenta i razvijanje sluha.

7. EMPIRIJSKI DIO

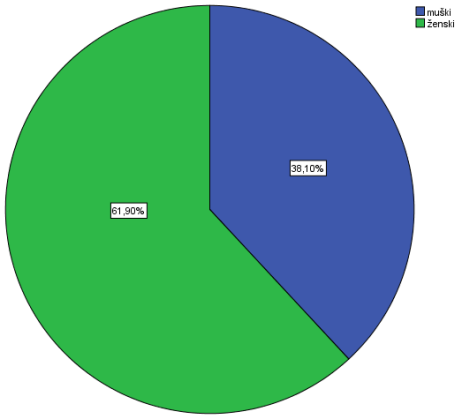
7.1. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Cilj istraživačkog dijela rada je istražiti odnos nastavnika prema osnovnim glazbeno-pedagoškim pravcima s početka 20. st. te poimanju glazbenih sposobnosti. U skladu s formuliranim ciljem postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati poznavanje glazbeno-pedagoških ideja s prve polovine 20. st.
2. Ispitati slažu li se nastavnici s temeljnim idejama glazbeno-pedagoških koncepata prve polovine 20. st
3. Ispitati primjenjuju li nastavnici neke od metoda poučavanja koje nalažu glazbeno-pedagoški koncepti prve polovine 20. st
4. Ispitati mišljenja i tumačenja nastavnika o glazbenih sposobnosti
5. Temeljem kvalitativne i kvantitativne analize podataka ukazati na mogućnost pluralističkog gledanja na glazbenu praksu

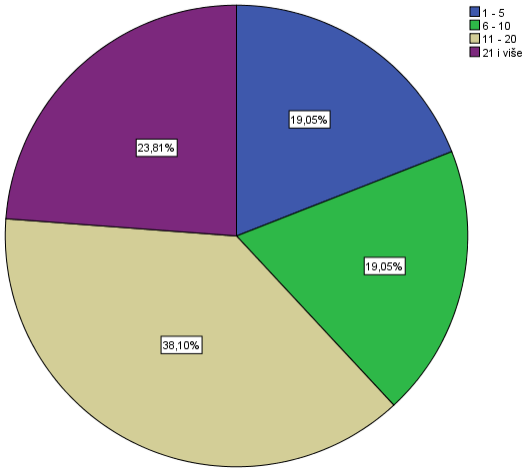
Temeljem definiranog cilja i problema istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:
H1: Nastavnici isključivo poznaju i u radu primjenjuju glazbeno-pedagoške ideje Carla Orffa.
H2: Nastavnici se slažu s humanistički usmjerenim idejama glazbenih pedagoga s početka 20. st.
H3: Nastavnici glazbene sposobnosti percipiraju i objašnjavaju u skladu s *Omnibusnom teorijom.*

Ispitanici
Ispitivanje je provedeno u Osijeku, 18., 19. i 20. travnja 2017. godine tijekom državnog stručnog skupa učitelja Glazbene kulture i umjetnosti. U ispitivanju je sudjelovalo 42 nastavnika (slika 8).



Slika 8. Prikaz raspodjele nastavnika po spolu

Od ukupno 42 ispitanika 8 nastavnika ima 1-5 godina, 8 ima 6-10 godina, 16 ih ima 11-20 godina, a njih 10 ima više od 21 godinu nastavnog staža (slika 9).

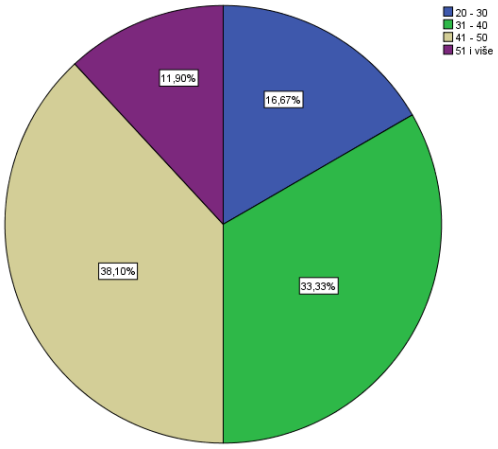


Slika 9. Prikaz raspodjele nastavnika po radnom stažu

Tablica 2. Struktura uzorka (N = 42)

Spol	Muško	16
	Žensko	26
Dob	20-30	7
	31-40	14
	41-50	16
	više od 50	5
Staž	1-5	8
	6-10	8
	11-20	16
	više od 21	10

Iz tablice je vidljivo kako je 7 sudionika je u dobi od 20-30 godina, 14 u dobi od 31-40 godina, 16 nastavnika je u dobi od 41-50, a 5 nastavnika je starije od 50 godina (slika 10).



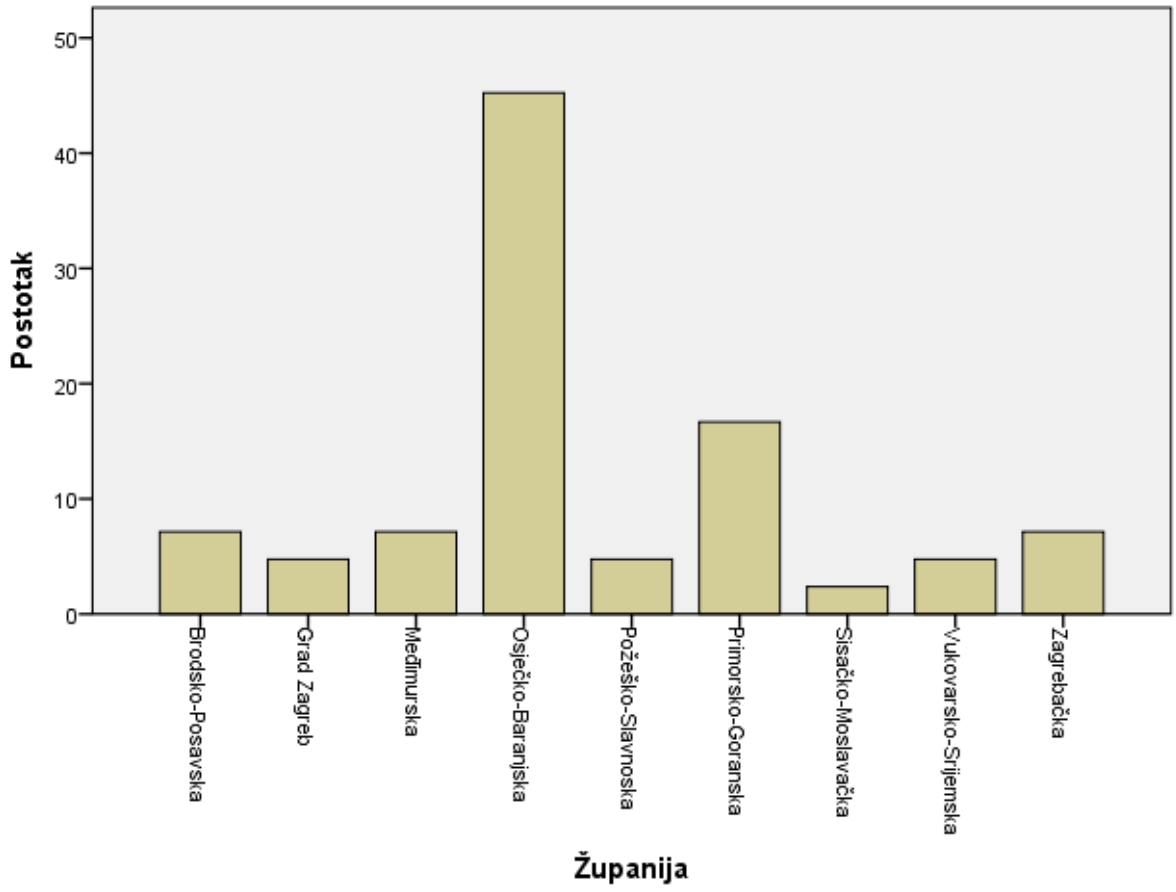
Slika 10. Prikaz raspodjele nastavnika po dobi

Istraživanje je provedeno na području Osječko-baranjske, Brodsko-posavske, Požeško-slavonske, Vukovarsko-srijemske, Međimurske, Primorsko-goranske, Sisačko-moslavačke, Zagrebačke županije i Grada Zagreba (tablica 3).

Tablica 3. Zastupljenost nastavnika po županijama (N = 42)

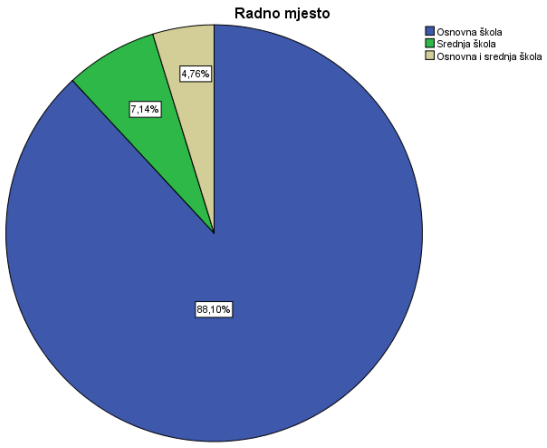
Županija	Frekvencija	%
Brodsko-posavska	3	7,1
Grad Zagreb	2	4,8
Međimurska	3	7,1
Osječko-baranjska	19	45,2
Požeško-slavonska	2	4,8
Primorsko-goranska	7	16,7
Sisačko-moslavačka	1	2,4
Vukovarsko-srijemska	2	4,8
Zagrebačka	3	7,1

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 42 nastavnika; 19 iz Osječko-baranjske županije, 7 nastavnika iz Primorsko-goranske županije, 3 iz Zagrebačke županije, 3 nastavnika glazbene umjetnosti iz Međimurske županije, 3 nastavnika iz Brodsko-posavske županije, 2 nastavnika iz Grada Zagreba, 2 nastavnika iz Požeško-slavonske županije, 2 nastavnika iz Vukovarsko-srijemske županije i 1 nastavnik iz Sisačko-moslavačke županije (Grafikon 1).



Grafikon 1. Prikaz distribucije nastavnika po županijama

Najveći broj nastavnika (88,10%) zaposlen je u osnovnoj školi, 7, 14% nastavnika nastavu provodi u srednjoj školi, a 4, 76% nastavnika radi u osnovnoj i srednjoj školi (slika 11).



Slika 11. Prikaz raspodjele nastavnika po mjestu rada

7.2. Metodološki pristup

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik (Prilog 1). Prvi se dio upitnika odnosi na podatke o ispitaniku: spol, godine nastavnog staža, dob, županiju i mjesto rada. Drugi je dio sadržavao dvije ljestvicu procjene. U prvoj ljestvici procjene, nastavnicima je predočeno sedam pedagoških i glazbeno-pedagoških koncepata s početka 20. st., a oni su trebali označiti stupanj njihovog poznavanja. Korištena je skala procjene Likertova tipa s pet stupnjeva: 1 – u potpunosti ne poznajem, 2 – poznajem vrlo malo, 3- niti poznajem niti ne poznajem, 4 – poznajem djelomično, 5 – u potpunosti poznajem. U drugoj ljestvici procjene nastavnici su utvrđivali stupanj slaganja s pojedinim idejama navedenih koncepata. Procjene su označavale 1- uopće se ne slažem, 2- donekle se ne slažem, 3- niti se slažem, niti se ne slažem, 4- donekle se slažem i 5- u potpunosti se slažem. Osim ljestvica procjene, upitnik je sadržavao tri pitanja zatvorenog tipa, koji zahtijevaju dihotomni odgovor i jedno pitanje otvorenog tipa.

Sudionicima istraživanja je objašnjena svrha provođenja istraživanja, zajamčena im je anonimnost te su zamoljeni da iskreno i precizno odgovaraju na pitanja.

Nakon anketiranja i prikupljanja podataka realizirana je njihova obrada. Izračunati su osnovni statistički parametri za varijable u istraživanju (*M, SD*). Od statističkih analiza korišteni deskriptivni načini prikazivanja dobivenih rezultata, kao i frekvencije odgovora.

Dobiveni rezultati prikazani su tablično i grafički. Statistička obrada prikupljenih podataka provedena je pomoću statističkog programa IBM SPSS Statistics 20.

7.3. Rezultati i diskusija

Prvo se pitanje odnosilo na utvrđivanje poznavanja pojedinih pedagoških i glazbeno-pedagoških koncepata. Nastavnici su u procjenama iskazali kako su najviše upoznati sa metodom Orff- Schulwerk koju većina njih i koriste u svome radu. Potom redom slijedi Montessori pedagogija, Suzuki metoda, Waldorfska pedagogija, Kodályjev koncept glazbene edukacije, Dalcroze Eurhythmics- metoda E. Jacques-Dalcrozea te Metoda Edgara Willemsa s kojima su pretežno upoznati, ali ih ne koriste u praksi.

Tablica 4. Procjena upoznatosti nastavnika s pojedinim pedagoškim i glazbeno-pedagoškim konceptima

Pedagoški i glazbeno-pedagoški koncepti	M	SD
Kodalyjev koncept glazbene edukacije	2,74	1,326
Orff-Schulwerk	3,86	,926
DalcrozeEurhythmics – metoda E. Jacques - Dalcrozea	1,71	1,088
Metoda Edgara Willemsa	1,62	,987
Suzuki metoda	3,10	1,445
Montessori pedagogija	3,24	1,340
Waldorfska pedagogija	3,00	1,288

Nakon procjene upoznatosti nastavnika s pojedinim pedagoškim i glazbeno-pedagoškim konceptima, nastavnike smo ispitali smatraju li ideje pedagoških i glazbeno-pedagoških pristupa korisne za korištenje u svojoj nastavi ili izvannastavnim aktivnostima te dobili sljedeće rezultate prikazane u tablici 5.

Tablica 5. Procjena nastavnika na pitanje smatraju li ideje pedagoških i glazbeno-pedagoških pristupa korisne za korištenje u svojoj nastavi ili izvannastavnim aktivnostima

	Frekvencija	%
Da	**36**	**85,7**
Ne	**6**	**14,3**

Dakle, 85,7 % ispitanika, odgovorilo je potvrdno. Ostalih 14,3% ispitanika izjasnilo se kako ne smatraju da su ideje pedagoških i glazbeno-pedagoških korisne za korištenje u svojoj nastavi ili izvannastavnim aktivnostima. Isti rezultati mogu se vidjeti i na slici 12.



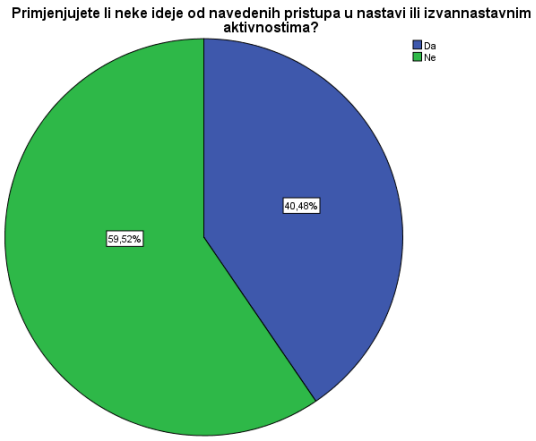
Slika 12. Prikaz raspodjele odgovora nastavnika na pitanje o korisnosti korištenja pristupa u nastavi i izvannastavnim aktivnostima

Potom smo ispitanike ispitali da li primjenjuju neku od ideja navedenih pristupa u nastavi ili izvannastavnim aktivnostima. Rezultati pokazuju da veći dio ispitanika, točnije 59,5% ne primjenjuje nijednu od ideja. 40,5% ispitanika izjasnilo se kako primjenjuju neku od ideja navedenih pristupa (tablica 6).

Tablica 6. Procjena nastavnika o primjenjivosti ideja navedenih pristupa u nastavi ili izvannastavnim aktivnostima

	Frekvencija	**%**
Da	**17**	**40,5**
Ne	**25**	**59,5**

Isti rezultati prikazani su i na slici 13.

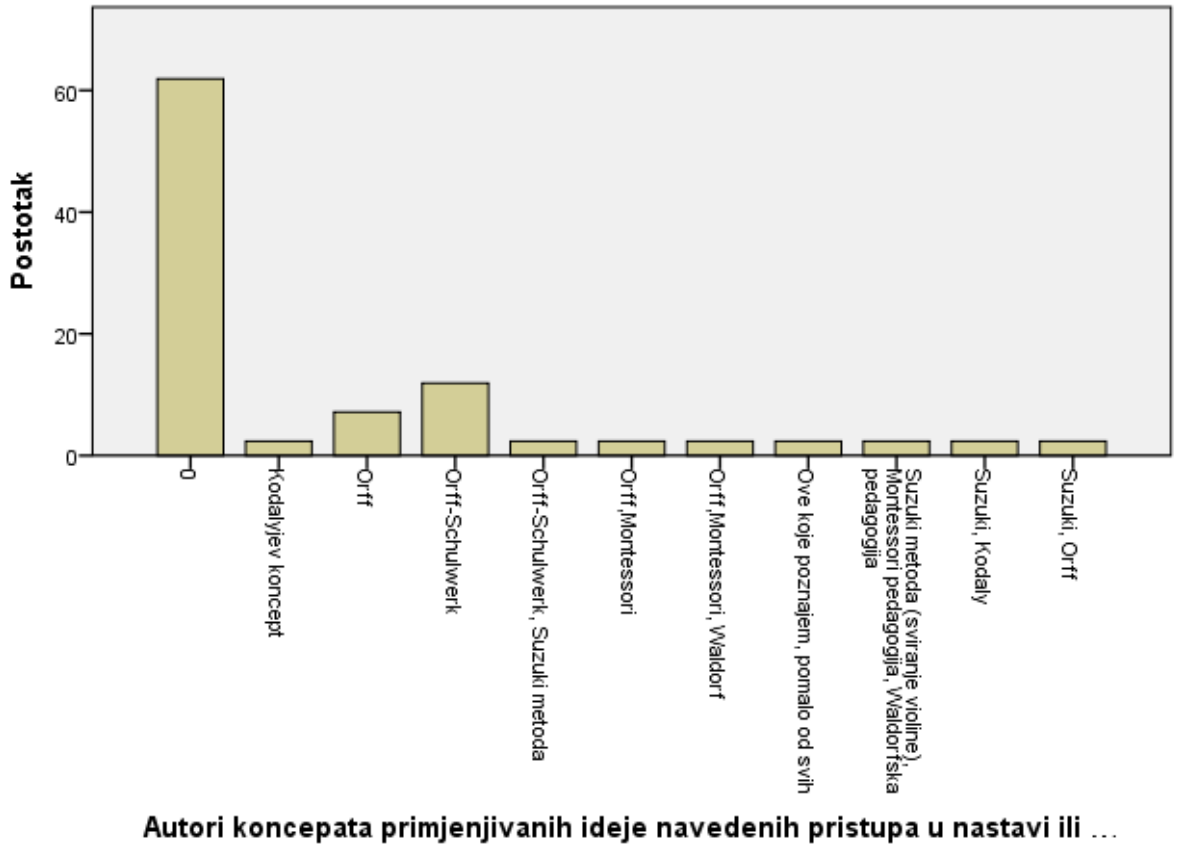


Slika 13. Prikaz raspodjele odgovora nastavnika o primjenjivosti glazbeno-pedagoških pristupa u nastavi izvannastavnim aktivnostima

Ispitanike smo, nakon toga ispitali koji su to koncepti koje primjenjuju u nastavi ili izvannastavnim aktivnostima. Rezultati navedeni u tablici 7 pokazuju kako većina njih, čak 61,9% ne primjenjuje niti jedan od glazbeno-pedagoških pristupa. Ispitanici koji koriste neke od pristupa najčešće primjenjuju pristup Orff- Schulwerk te nešto manje Kodályjev koncept, Suzuki metodu, Waldorfsku pedagogiju i Montessori pedagogiju.

Tablica 7. Navodi ispitanika o konceptima koje nastavnici primjenjuju u nastavi ili izvannastavnim aktivnostima

Glazbeno-pedagoški pristupi	**Frekvencija**	**%**
Niti jedan od glazbeno-pedagoških pristupa ne primjenjujem	26	61,9
Kodalyjev koncept	1	2,4
Orff	3	7,1
Orff-Schulwerk	5	11,9
Orff-Schulwerk, Suzuki metoda	1	2,4
Orff,Montessori	1	2,4
Orff,Montessori, Waldorf	1	2,4
Ove koje poznajem, pomalo od svih	1	2,4
Suzuki metoda (sviranje violine),Montessori pedagogija, Waldorfska pedagogija	1	2,4
Suzuki, Kodaly	1	2,4
Suzuki, Orff	1	2,4



Grafikon 2. Prikaz distribucije primjenjivanih pristupa u nastavi ili izvannastavnim aktivnostima

Zatim smo ispitanicima ponudili nekolicinu tvrdnji za koje su imali zadatak utvrditi stupanj slaganja (1-5) s pojedinim pedagoškim i glazbeno-pedagoškim idejama te dobili rezultate navedene u tablici 8.

Tablica 8. Navodi ispitanika o konceptima koje nastavnici primjenjuju u nastavi ili izvannastavnim aktivnostima

Tvrdnje	M	SD
Učenika je potrebno promatrati cjelovito, holistički (Montessori, Steiner)	4,38	,795
U poučavanju se naglasak treba staviti na osiguravanje poticajne okoline koja će povećati prirodnu radoznalost i omogućiti učenje otkrivanjem (Montessori)	4,52	,552
U cjelokupnom razvoju djeteta važnu ulogu ima kretanje (Montessori)	4,31	,749
Sloboda i disciplina su usko povezane, bez slobode nema discipline, a bez discipline je nemoguće slobodno stvarati i raditi (Montessori)	4,29	,995
U igri dijete aktivno angažira svoje mogućnosti te pronalazi interese koji anticipiraju njegov psihički, tjelesni i kognitivni razvoj (Steiner)	4,45	,739
Euritmija je značajan način svladavanja pojedinih odgojno-obrazovnih sadržaja pokretom (Steiner)	3,74	,989
Svakom djetetu treba omogućiti da se glazbom izrazi pojedinačno i kao član grupe (Orff)	4,52	,917
Upotreba instrumenata (blok flauta, zvonca, ksilofon, bubnjevi, štapići i dr.) je put razvoja od dječjeg veselja do muziciranja (Orff)	4,14	1,241
Djecu treba glazbeno opismeniti pomoću pjevanja, i to da dijete uz pomoć notnog zapisa sluša glazbu te na temelju auditivnog doživljaja vizualizira notni zapis (Kodaly)	3,50	1,132
Ljudski glas je najvažniji instrument (Kodaly)	3,60	1,231
Upotreba pentatonike dovodi do sigurnosti u intonaciji na kojoj se kasnije gradi dijatonika (Kodaly)	3,17	1,102
Dijete glazbu mora osjećati vlastiti tijelom i pokretom. (Dalcroze)	4,00	1,059
Svi glazbeni elementi mogu se poučavati pokretom. (Dalcroze)	4,14	,872
Između prirode, glazbe i čovjekove prirode postoji velika povezanost i harmonija. (Willems)	4,40	,828
Glazbeni odgoj proizlazi uvijek iz života. (Willems)	3,79	1,001
Ljudska energija odgojitelja često je važnija od same metode poučavanja. (Willems)	4,45	,861
Svako dijete ima sluha. (Suzuki)	3,40	1,289

Dijete nije u mogućnosti usvajati više nastavnih jedinica istovremeno. (Suzuki)	2,95	1,081

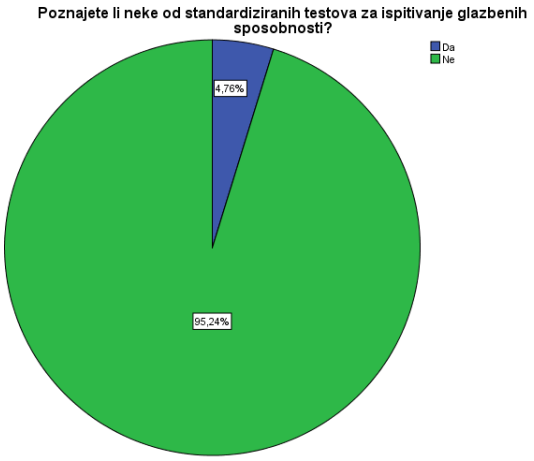
Sve su tvrdnje utvrđene podjednakim stupnjem s time da se najviše ističu one tvrdnje povezane s humanističkim pristupom prema djetetovom odgoju i razvijanju glazbenih sposobnosti.

Isto tako, ispitali smo u kojem stupnju nastavnici poznaju standardizirane testove za ispitivanje glazbenih sposobnosti te dobili rezultat kako čak 95,2% ispitanika ne poznaje isto dok mali udio ispitanika, 4,8 % ipak poznaje (tablica 9).

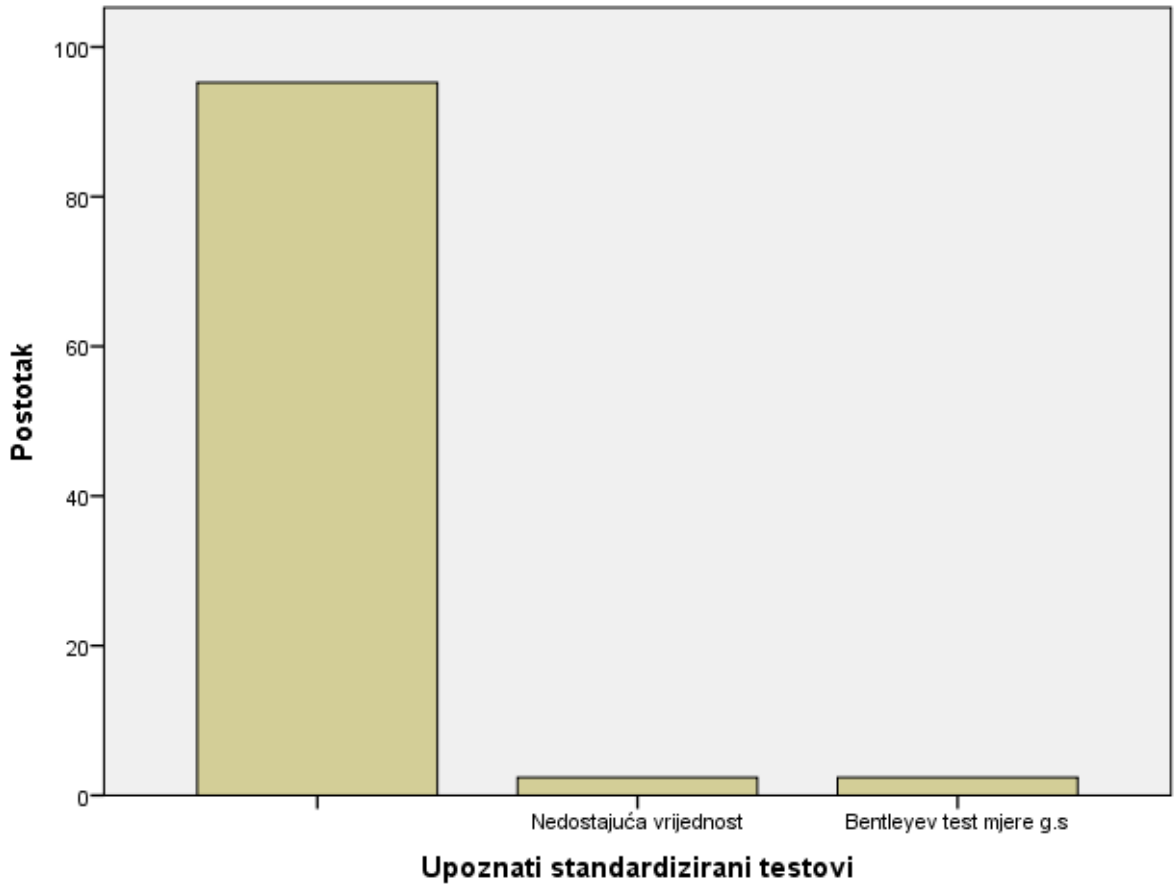
Tablica 9. Procjena nastavnika o poznavanju standardiziranih testova za ispitivanje glazbenih sposobnosti

	Frekvencija	**%**
Da	**2**	**4,8**
Ne	**40**	**95,2**

Također smo ispitali i upoznatost nastavnika sa standardiziranim testovima za ispitivanje glazbenih sposobnosti te dobili rezultat kako tek je tek mali dio ispitanika, njih 4,76% upoznato s navedenim, dok veći dio ispitanika, njih čak 95,24% nije upoznato s istim. Rezultati navedenog mogu se vidjeti i na slici 14 te grafikonu 2.



Slika 14. Prikaz raspodjele odgovora nastavnika o poznavanju standardiziranih testova za ispitivanje glazbenih sposobnosti



Grafikon 2. Prikaz distribucije poznavanja standardiziranih testova za ispitivanje glazbenih sposobnosti

Naposljetku, ispitanici su iskazali svoja mišljenja o glazbenoj sposobnosti. U tablici 10 naveli smo neka od mišljenja.

Tablica 10. Mišljenja nastavnika o glazbenoj sposobnosti

Kako biste ukratko pojasnili pojam glazbena sposobnost?
Glazbu treba probuditi, ona nije sposobnost
Kada je pojedinac sposoban u određenoj mjeri ponoviti zadane melodijske, tj. Ritmičke motive
Mogućnost glazbene izvedbe, bilo sviranjem ili pjevanjem i razumijevanje glazbe; mogućnost čitanja (pjevanja) notnog zapisa
Mogućnost ispravnog i melodijsko točnog reproduciranja glazbe
Mogućnost izražavanja osjećaja kroz glazbene elemente
Mogućnost komunikacije glazbom
Mogućnost razlikovanja raznih tonskih boja, visina (ljudskog glasa, glazbala), zapamćivanja, reprodukcije (ritma, melodije), te mogućnost izvođenje (pjevanja, sviranja).
Osjećaj za ritam
Osjećaj za ritam, melodiju, tempo, dinamiku, pokret, tonalitet, glazbeni oblik
Osjećaj za ritam, melodioznost, sposobnost reproduciranja (točnog) odslušanog, kreativnost
Osjećaj za ritam, točna intonacija, osjećaj za pokret
Osjećaj, doživljaj, talent, svijest, mišljenje, pamćenje
Pjevati iz duše, svirati iz duše i takvim izvođenjem učiniti kod ljudi koji nas slušaju "staklene oči". Tko to može za mene je na najvišem nivou glazbenih sposobnosti. Vrlo je jednostavno!
Prepoznavanje i reproduciranje glazbe
Psihofizička sposobnost učenika da u kraćem vremenu savlada glazbeni zadatak koji je jednostavan i primjeren uzrastu
Reagiranje i osjećanje glazbe, mogućnost reprodukcije odslušanog
Reproduciranje pjevanjem ili slušanjem, muzikalnost, doživljaj dinamike, agogike…

8. ZAKLJUČAK

Iako mnogi autori imaju potpuno različita razmišljanja o pojmu glazbenih sposobnosti, svi se slažu kako glazbene sposobnosti s jedne strane predstavljaju sveukupnost urođenih dispozicija, sazrijevanje te neformalnih i formalnih glazbenih iskustava dok s druge strane predstavljaju sposobnost estetskog doživljavanja glazbe. Razvoj glazbenih sposobnosti treba poticati od samoga rođenja kako bi dijete moglo napredovati u ostvarenju svoga glazbenog talenta. Brojnim glazbenim pedagozima koji su djelovali početkom 20. st., poput Carla Orffa, Emilea Jaques-Dalcrozea, Zoltána Kodálya te Shinichija Suzukija temeljni cilj odgoja i obrazovanja djeteta bio je usmjeren na razvoj djetetove cjelovite ličnosti, a isto su razmišljanje dijelili i pedagozi Rudolf Steiner i Maria Montessori. Koncepti navedenih (glazbenih) pedagoga, dakle, organiziraju i poimaju učenje kao aktivni proces koji se temelji na potrebama i interesima svakog pojedinca.

U rezultatima istraživanja uočavamo kako su nastavnici najviše upoznati sa metodom Orff-Schulwerk koju većina njih i koriste u svome radu. Potom redom slijedi Montessori pedagogija, Suzuki metoda, Waldorfska pedagogija, Kodályjev koncept glazbene edukacije, Dalcroze Eurhythmics-metoda E. Jacques-Dalcrozea te Metoda Edgara Willemsa s kojima su pretežno upoznati, ali ih ne koriste u praksi. Isto tako uočavamo da 85,7 % ispitanika smatra da su ideje pedagoških i glazbeno-pedagoških korisne za korištenje u svojoj nastavi ili izvannastavnim aktivnostima dok se ostalih 14,3% ispitanika s time ne slaže. U istraživanju također navodimo rezultate primjene ideja navedenih pristupa koji pokazuju da veći dio ispitanika, točnije 59,5% ne primjenjuje nijednu od ideja. Naglašavamo kako većina njih, čak 61,9% ne primjenjuje niti jedan od glazbeno-pedagoških pristupa. Ispitanici koji koriste neke od pristupa najčešće primjenjuju pristup Orff- Schulwerk te nešto manje Kodalyjev koncept, Suzuki metodu, Waldorfsku pedagogiju i Montessori pedagogiju. Isto tako, uočavamo rezultate navoda ispitanika o konceptima koje nastavnici primjenjuju u nastavi ili izvannastavnim aktivnostima te naglašavamo da su sve tvrdnje utvrđene podjednakim stupnjem s time da se najviše ističu one tvrdnje povezane s humanističkim pristupom prema djetetovom odgoju i razvijanju glazbenih sposobnosti. Uočavamo kako čak 95,2% ispitanika ne poznaje standardizirane testove za ispitivanje glazbenih sposobnosti dok je mali dio ispitanika, njih 4,76% upoznato s istim. Naposljetku navodimo neka od mišljenja nastavnika o glazbenoj sposobnosti: *Mogućnost ispravnog i melodijsko točnog reproduciranja glazbe; Mogućnost izražavanja osjećaja kroz glazbene elemente; Mogućnost razlikovanja raznih*

tonskih boja, visina (ljudskog glasa, glazbala), zapamćivanja, reprodukcije (ritma, melodije), te mogućnost izvođenje (pjevanja, sviranja); Osjećaj za ritam, melodiju, tempo, dinamiku, pokret, tonalitet, glazbeni oblik; Prepoznavanje i reproduciranje glazbe; Psihofizička sposobnost učenika da u kraćem vremenu savlada glazbeni zadatak koji je jednostavan i primjeren uzrastu; Reagiranje i osjećanje glazbe, mogućnost reprodukcije odslušanog i dr.

Zaključujemo kako bi se glazbena naobrazba trebala odvijati tako da dijete bude u prvom planu u bilo kojem obliku poučavanja. Djetetove želje i potrebe trebale bi biti ispred zadanog sadržaja kako bi se povećala motivacija za radom i napredovanjem. Dijete je u središtu rada te se prema njegovim idejama i potrebama usmjerava djelovanje, čime se teži ka novom, boljem, drugačijem i kreativnijem učenju.

SAŽETAK

Sposobnosti, osobine koje određuju razinu uspješnosti u obavljanju neke djelatnosti, ujedno su i preduvjet djelotvornosti, brzine i vještine u obavljanju neke aktivnosti bez prethodne vježbe i poučavanja. Vrsta sposobnosti koja predstavlja estetsko doživljavanje glazbe jest glazbena sposobnost. Kako bi se razvoj glazbenih sposobnosti u potpunosti realizirao, potrebno je staviti dijete te njegove želje, potrebe i mogućnosti u središte poučavanja. Upravo su se time bavili pedagozi Rudolf Steiner i Maria Montessori te glazbeni pedagozi Carl Orff, Emile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály i Shinichi Suzuki. Osnovni cilj Orffova sustava je svakom djetetu omogućiti da se glazbom izrazi pojedinačno i kao član grupe. Dalcrozeova metoda nalaže kako pokret pomaže pri razvijanju osjećaja za ritam te da pomoću pokreta djeca lakše i brže usvajaju glazbene pojmove i dobivaju življi odnos prema glazbi. Isto razmišljanje prisutno je i u waldorfskoj pedagogiji Rudolfa Steinera. Osnovni cilj koncepta Zoltána Kodálya je glazbeno opismeniti djecu pomoću pjevanja. Temeljna pretpostavka Suzuki metode jest da djeca mogu razviti značajne glazbene vještine ukoliko su od rođenja okružena glazbom, što se može usporediti i s učenjem materinjeg jezika. Isto mišljenje dijeli i Maria Montessori čija se pedagogija temelji na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, poticanju vlastitog djelovanja djeteta i njegove samostalnosti te poštovanju djetetove osobnosti. U središtu svakog koncepta je dijete, odnosno pojedinac prema čijim se mogućnostima i željama koncipira daljnji rad. Cilj istraživačkog dijela rada bio je istražiti odnos nastavnika prema osnovnim glazbeno-pedagoškim pravcima s početka 20. st. te poimanju glazbenih sposobnosti. Rezultati pokazuju kako većina ispitanika smatra da su ideje pedagoških i glazbeno-pedagoških koncepata korisne za korištenje u svojoj nastavi ili izvannastavnim aktivnostima, ali da ih samo mali broj njih u stvari primjenjuje. Metoda s kojom su najviše upoznati i koja se najviše koristi jest metoda Carla Orffa.

Ključne riječi: *sposobnosti, glazbene sposobnosti, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Carl Orff, Emile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Shinichi Suzuki*

Keywords: *abilities, musical abilties, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Carl Orff, Emile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Shinichi Suzuki*

LITERATURA

1. Andrilović, V. i Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Andrilović, V. i Čudina, M. (1991). *Psihologija učenja i nastave.* Zagreb: Školska knjiga.
3. Bezić, Ž. (1999). *Waldorfska pedagogija*. Crkva u svijetu: Crkva u svijetu,Vol.34 No.4
4. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika.* Zagreb: Školska knjiga.
5. Bogunović, B. (2010). Muzički talent i uspešnost. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti: Institut za pedagoška istraživanja
6. Brđanović, D. (2016).*Provjera metrijskih karakteristika Bentleyeva testa glazbenih sposobnosti na hrvatskom uzorku učenika glazbene škole.* Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 18. No 2.
7. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum.* Zagreb: IEP-D2
8. Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost - razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje.* Zagreb: Školska knjiga.
9. Dobrota, S. i Tomaš, S. (2009). *Računalna igra u glazbenoj nastavi: glazbena igra Orašar*. Život i škola br 21.
10. Gagné, F. (2003). *Transforming Gifts into Talents*: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Hand book of gifted education (3rd ed.), pp. 60-74. Boston: Allynand Bacon.
11. Grgić, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastebarsko: Naklada Slap.
12. *Leksikon jugoslavenske muzike* (1984). Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod "Miroslav Krleža".
13. Lovrenović, M. (2016). *Plesne strukture u predškolskom odgoju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti; Završni rad.
14. Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2014). *Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika*. Zagreb: Društveno istraživanje, god 23, br.2, 283-302.
15. Košta, T. i Desnica, R. (2013). *Utjecaj važnijih europskih glazbenih pedagoga na razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj i Sloveniji u drugoj polovici 20. stoljeća.* Sveučilište u Zadru; Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

16. Matijević, M. (2001).*Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.
17. Miočić, M. (2012). *Kultura predškolske ustanove u svjetlu glazbenih kompetencija odgojitelja.* Magistra Iadertina, Vol. 7 No. 1, 73-87.
18. Musek, J. (1977). *Psihologija osebnosti*. Ljubljana. Dopisna delavska univerza Univerzum.
19. Perić, Ana. (2009). *Montessori iz prve ruke*. Matematika i škola, 11 (55), 12 – 20.
20. Phillips, S. (1999). *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
21. Poljak, V. (1982). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Robinson, K. i Aronica, L. (2011). *Element*. Zagreb: V.B.Z. d.o.o.
23. Rojko, P. (1981).*Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije u Zagrebu.
24. Rojko, P. (1982). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija.
25. Svalina, V. (2009). *Glazboterapija i djeca s posebnim potrebama*.
26. Svalina, V. (2010). *Dječje stvaralaštvo u nastavi glazbe*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
27. Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
28. Šenk, I. (2016). *Primjena glazbe u tretmanu disleksije.* Zagreb: Diplomski rad
29. Šulentić Begić, J. (2012). *Glazbene sposobnosti u kontekstu utjecaja naslijeđa i okoline*. Tonovi - časopis glazbenih i plesnih pedagoga (0352-9711) 58 (2012); 23-31
30. Šulentić Begić, J. i Bubalo, J. (2014). *Glazbene sposobnosti učenika mlađe školske dobi.* Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
31. Žmegač, V. (2009). *Majstori europske glazbe.* Zagreb: Matica hrvatska.
32. Winner, E. (2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.

PRILOZI

Poštovani učitelji,

Zaokruživanjem i nadopunjavanjem molimo odgovorite na sva ponuđena pitanja.
Unaprijed se zahvaljujemo na strpljenju i suradnji!

Godine nastavnog staža:	**Spol:**	**Dob:**	**Županija**
a) 1-5 b) 6-10 c)11-20 d) 21 i više	M - Ž	a) 20 – 30 b) 31-40 c) 41-50 d) 51 i više	**Radim u**: a) Osnovnoj školi b) Srednjoj školi c) U Osnovnoj i Srednjoj školi

1. Molimo zaokruživanjem broja iskažite poznavanje navedenih pedagoških i glazbeno-pedagoških koncepata s početka 20. st.

Procjene označavaju: 1 – u potpunosti ne poznajem 2 – poznajem vrlo malo,
3- niti poznajem niti ne poznajem, 4 –poznajem djelomično, 5 –u potpunosti poznajem

Redni broj	Naziv	U potpunosti ne poznajem	Poznajem vrlo malo	Niti poznajem niti ne poznajem	Poznajem djelomično	U potpunosti poznajem
1.	Kodalyjev koncept glazbene edukacije	1	2	3	4	5
2.	Orff-Schulwerk	1	2	3	4	5
3.	DalcrozeEurhythmics – metoda E. Jacques - Dalcrozea	1	2	3	4	5
4.	Metoda Edgara Willemsa	1	2	3	4	5
5.	Suzuki metoda	1	2	3	4	5
6.	Montessori pedagogija	1	2	3	4	5
7.	Waldorfska pedagogija	1	2	3	4	5

2. Smatrate li ideje navedenih pristupa korisne za korištenje u svojoj nastavi ili izvannastavnim aktivnostima

   DA - NE

3. Primjenjujete li neke ideje od navedenih pristupa u nastavi ili izvannastavnim aktivnostima, ako je odgovor DA, da navedite autore koncepata

   DA, _____ - NE

4. Utvrdite stupanj slaganja s pojedinim pedagoškim i glazbeno-pedagoškim idejama

Redni broj	Tvrdnja	Uopće se ne slažem	Donekle se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Donekle se slažem	U potpunosti se slažem
1.	Učenika je potrebno promatrati cjelovito, holistički (Montessori, Steiner)	1	2	3	4	5
2.	U poučavanju se naglasak treba staviti na osiguravanje poticajne okoline koja će povećati prirodnu radoznalost i omogućiti učenje otkrivanjem (Montessori)	1	2	3	4	5
3.	U cjelokupnom razvoju djeteta važnu ulogu ima kretanje (Montessori)	1	2	3	4	5
4.	Sloboda i disciplina su usko povezane, bez slobode nema discipline, a bez	1	2	3	4	5

	discipline je nemoguće slobodno stvarati i raditi (Montessori)					
5.	U igri dijete aktivno angažira svoje mogućnosti te pronalazi interese koji anticipiraju njegov psihički, tjelesni i kognitivni razvoj (Steiner)	1	2	3	4	5
6.	Euritmija je značajan način svladavanja pojedinih odgojno-obrazovnih sadržaja pokretom (Steiner)	1	2	3	4	5
7.	Svakom djetetu treba omogućiti da se glazbom izrazi pojedinačno i kao član grupe (Orff)	1	2	3	4	5
8.	Upotreba instrumenata (blok flauta, zvonca, ksilofon, bubnjevi, štapići i dr.) je put razvoja od dječjeg veselja do muziciranja (Orff)	1	2	3	4	5
9.	Djecu treba glazbeno opismeniti pomoću pjevanja, i to da dijete uz pomoć notnog zapisa sluša glazbu te na temelju auditivnog doživljaja vizualizira notni zapis (Kodaly)	1	2	3	4	5
10.	Ljudski glas je najvažniji instrument. (Kodaly)	1	2	3	4	5

11.	Upotreba pentatonike dovodi do sigurnosti u intonaciji na kojoj se kasnije gradi dijatonika (Kodaly)	1	2	3	4	5
12.	Dijete glazbu mora osjećati vlastiti tijelom i pokretom. (Dalcroze)	1	2	3	4	5
13.	Svi glazbeni elementi mogu se poučavati pokretom. (Dalcroze)	1	2	3	4	5
14.	Između prirode, glazbe i čovjekove prirode postoji velika povezanost i harmonija. (Willems)	1	2	3	4	5
15.	Glazbeni odgoj proizilazi uvijek iz života. (Willems)	1	2	3	4	5
16.	Ljudska energija odgojitelja često je važnija od same metode poučavanja. (Willems)	1	2	3	4	5
17.	Svako dijete ima sluha. (Suzuki)	1	2	3	4	5
18.	Dijete nije u mogućnosti usvajati više nastavnih jedinica istovremeno. (Suzuki)	1	2	3	4	5

5. Poznajete li neke od standardiziranih testova za ispitivanje glazbenih sposobnosti. (Ako je odgovor DA, navedite koje)

   DA _____- NE

6. Kako biste ukratko pojasnili pojam glazbena sposobnost?