

TEMELJNA NAČELA GLAZBENO-PEDAGOŠKIH PRAVACA CARLA ORFFA, ZOLTÁNA KODÁLYA I EMILEA JAQUES- DALCROZEA

Kir, Ivona

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

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:134:861605>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-25**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
UMJETNIČKA AKADEMIJA U OSIJEKU
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST
STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

IVONA KIR

**TEMELJNA NAČELA GLAZBENO-
PEDAGOŠKIH PRAVACA CARLA ORFFA,
ZOLTÁNA KODÁLYA I EMILEA JAQUES-
DALCROZEA**

ZAVRŠNI RAD

Mentori:

izv. prof. art. dr. sc. Antoaneta Radočaj – Jerković

dr. sc. Tihana Škojo

Osijek, godina 2017.

SADRŽAJ:

1. SAŽETAK	2
SUMMARY	3
2. UVOD	4
3. ALTERNATIVNE ŠKOLE	5
3.1. PROJEKT-METODA	6
3.2. MONTESSORI-SUSTAV	6
3.3. WALDORFSKA ŠKOLA.....	8
4. GLAZBENO PEDAGOŠKI PRAVCI U 20. STOLJEĆU	10
5. CARL ORFF	11
5.1. ORFF-SCHULWERK U NASTAVI GLAZBE	12
5.2. ORFFOVA METODA GLAZBOTERAPIJE.....	13
6. ZOLTÁN KODÁLY	15
7. EMILE JAQUES-DALCROZE	18
8. ZAKLJUČAK	21
9. LITERATURA	22

1. SAŽETAK

Alternativne škole početkom 20. stoljeća javljaju se kao reakcija na kritike tadašnjeg nastavnog plana i programa. Pedagozi kritiziraju knjiško učenje i formaliziranu nastavu koja zanemaruje djetetove potrebe za kretanjem, kreativnim potvrđivanjem te prirodnim razvojem djeteta. Kritika u nastavi glazbe rezultira stvaranje pokreta i škola u kojima glazbeni pedagozi inventivnim metodičkim sustavima nastoje potaknuti razvoj glazbenih vještina pomoću pokreta, govora, improvizacije i raznih igara.

U radu su prikazane glavne karakteristike metodičkih sustava najznačajnijih pedagoga tog vremena, a naglasak je stavljen na glazbeno-pedagoške ideje Carla Orffa, Zoltána Kodálya i Emilea Jaques-Dalcrozea. Navedeni glazbeno-pedagoški koncepti percipiraju učenje glazbe kao aktivni proces koji se temelji na potrebama i mogućnostima svakog pojedinca. Njihovo gledište učenika kao centra interesa ipak se razlikuje u određenim stajalištima koji su u ovom radu istaknuti.

Ključne riječi: *alternativno obrazovanje, glazbeno-pedagoški pravci, Carl Orff, Zoltán Kodály, Emile Jaques-Dalcroze*

SUMMARY

At the beginning of the 20th century alternative schools appear as reaction to critics on the curriculum. Pedagogues criticize learning from the books and formalized teaching that neglects child's need for movement, creative confirmation and natural development of the child. In music teaching, criticism results in the creation of a movement as well as schools in which music pedagogues, with inventive methodological systems, are striving to encourage development, of musical skills, by using movement, speech, improvisation and various games. The paper presents the main characteristics of methodological systems of the most significant pedagogues, with the emphasis on musical-pedagogical ideas of Carl Orff, Zoltán Kodály and Emile Jaques-Dalcroze. These musical-pedagogical concepts perceive music learning as an active process which is based on the needs and capabilities of each individual. Their point of view, of students as a center of interest, however differs in certain positions that are highlighted in this paper.

Key words: *alternative education, musical-pedagogical, Carl Orff, Zoltán Kodály, Emile Jaques-Dalcroze*

2. UVOD

Razredno-predmetno-satni sustav u nastavi koji se odvija u javnim školama potječe još iz 17. stoljeća, doba učenja i rada J. A. Komenskog. Kroz povijest djelovanja razredno-predmetno-satnog sustava mnogi pedagozi pokušali su unaprijediti odgojno-obrazovni sustav nudeći nove pedagoške koncepte. Pedagozi mijenjanjem gledišta prema školi, u koju će učenici odlaziti sa zadovoljstvom, a ne bježati zbog straha od neuspjeha traže nova rješenja u odgoju i obrazovanju djece (Milutinović, 2001).

Kritika tadašnjeg sustava odgoja i obrazovanja, koji se uglavnom bazirao po načelu frontalne nastave, podučavanju istog nastavnog sadržaja za sve učenike te nedostatku društvenih i individualnih potreba pojedinca, početkom 20. stoljeća rezultira nastankom novih i drugačijih modela školskih reformi koji se identificiraju kao alternativni (Milutinović, Zuković, 2012).

Prodor novih ideja važnih za razvoj metodike u nastavi glazbe javlja se otvorenijim i fleksibilnijim glazbeno-pedagoškim modelima koji nastaju u istom trenutku kada i alternativne škole s ciljem cjelovitog razvoja djeteta (Desnica i Košta, 2013).

Pedagozi 20. stoljeća okreću se prirodnijim i humanijim načinima učenja koja zadovoljavaju djetetove kreativne i društvene potrebe. Njeguju slobodu učenika odnosno njegove socijalne i umjetničke sposobnosti (Svalina, 2015).

3. ALTERNATIVNE ŠKOLE

Alternativne škole doživljavaju popularizaciju nakon kritika postojećeg sustava odgoja i obrazovanja. Zbog nezadovoljstva društvene i individualne potrebe pojedinca nastaju novi modeli školskih reformi početkom 20. stoljeća. Pojam „alternativna škola“ u literaturi se često definira nejasno zbog različitih ideja alternativnih škola. U užem smislu alternativne škole su samo one škole koje su označene kao „alternativne“ u periodu 70-ih godina 20. stoljeća kada je vladalo nezadovoljstvo sadržajem i načinom provođenja javnog odgoja i obrazovanja (Milutinović i Zuković, 2012).

Raywid, 1999. izdvaja tri vrste alternativnih škola: „(1) alternativne škole s korektivnom funkcijom namijenjene su ponajprije rizičnim skupinama učenika; (2) alternativne škole koje imaju inovacijsku funkciju, uključujući i uvođenje inovativnih kurikuluma, provedbu nestandardnih metoda, partnerstvo u obrazovanju te stvaranje pozitivne psihosocijalne klime u učionici i (3) alternativne škole čija je namjena uvođenje sustavnih promjena u obrazovanje kako bi se posredstvom niza odgojnih mogućnosti omogućila varijabilnost.“ (Milutinović i Zuković, 2012: 258). Ostali autori mišljenja su kako bilo koja škola ili pokret može biti alternativna u odnosu na neke druge škole i pokrete ovisno o kriterijima koji su odabrani kao odlučujući. Iz bilo kojeg gledišta alternativne škole bi bile „one koje razvijaju partnerski pristup prema učenicima i uvažavaju njihove individualne percepcije, bez obzira na vrstu škole (javna ili privatna).“ (Milutinović i Zuković, 2012: 258).

Prema riječima Vrcelja (2001) svrstavaju se u domenu privatnih škola, ali je bitna značajka da one svoj rad temelje na glavnim idejama proizašlim iz pokreta reformske pedagogije i ideja alternativnih pedagoških koncepata za razliku od privatnih škola (Vrcelj, 2001).

Nastavne metode u alternativnim školama su otvorenije i zagovaraju individualni pristup svakom djetetu, pa se tako odvija i vrednovanje i ocjenjivanje. U alternativnim školama izbjegava se vrednovanje i ocjenjivanje djeteta. Ocjenjivanje je opisno, nema negativnih ocjena, a cijeli taj proces protječe u suradnji nastavnika, učenika i roditelja. Kako su alternativne škole namijenjene osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, učenici koji pohađaju takve škole primorani su boraviti određeni period u državnim školama gdje se njihovo znanje ocjenjuje. Tek tada učenici dobivaju svjedodžbu ili javnu ispravu koja im omogućuje daljnje obrazovanje na visokoškolskim institucijama. Zbog nepostojeca alternativnog sustava koji bi nudio rad na svim razinama obrazovanja kritičari im pripisuju negativnu stranu unatoč pozamašnim rezultatima (Vrcelj, 2001).

Neki od pedagoških projekata takozvane nove škole održali su se do danas kao modeli alternativnih škola. Ističu se: projekt metoda (Amerika), Montessori sustav (Italija), waldorfska škola (Njemačka), mannheimski sustav (Njemačka), Freinetov pokret (Francuska), Dalton-plan (Amerika), Winnetka-plan (Amerika), slobodni rad po grupama R. Cousineta (Francuska), individualizirana nastava u Mailu (Švicarska) i drugi (Matijević, 2001).

3.1. PROJEKT- METODA

Pedagog John Dewey (1859 - 1952) osniva privatnu eksperimentalnu školu u SAD-u u kojoj iskušava pedagoške koncepcije, zasnovane prvenstveno na uvažavanju interesa djeteta. Smatra kako dijete prvenstveno ima interes za komunikaciju s ljudima, istraživanje, rad i umjetničko izražavanje (Bognar i Matijević, 2005).

Dewey ističe kako škola koja ne percipira učenika kao pojedinca s određenim interesima ne može zadovoljiti učenikove potrebe. Njegov se pedagoški koncept temelji na radu s djecom u školskim radionicama, laboratorijima, u prirodi itd., a nastavni program nije u potpunosti određen (Bognar i Matijević 2005).

Ovu pedagošku koncepciju dalje razvija pedagog W. H. Kilpatrick (1871 – 1965). Objavljuje knjigu *The Project Method* u kojoj predstavlja koncept nastavnog rada po projektima koji su podijeljeni na projekte oblikovanja, projekte estetskog doživljaja, projekte rješavanja problema i projekte uvježbavanja vještina. Nastavnika postavlja u ulogu savjetnika koji upućuje i organizira učenike za daljnji rad uz minimalne intervencije. Rad temelji na zadavanju tema koja je otvorenog tipa te učenici sami izabiru što će raditi unutar pojedine teme koja obuhvaća određeni dio gradiva (Bognar i Matijević, 2005 prema Poljak, 1965).

3.2. MONTESSORI - SUSTAV

Jedna od najznačajnijih predstavnika pokreta alternativne pedagogije bila je Maria Montessori (1870-1952). Svoj rad započela je s djecom s teškoćama u razvoju. Kroz rad s djecom, uz proučavanje pojedinih talijanskih liječnika koji su se bavili tim problemom, shvatila je kako su djeca uz njezinu metodu značajno napredovala. Svoje metode proširuje na rad sa zdravom djecom i posvećuje se kreiranju Montessori sustava, koji se danas primjenjuje diljem svijeta. Montessori sustav se konceptijski razlikuje od tradicionalnog odgojno-obrazovnog sustava i

sadrži jedinstven pristup djetetu i njegovim potrebama, te međusobno jedinstvo predškolskih i školskih institucija. (Bognar i Matijević, 2005; Pranjić, 2005).

Glavne pedagoške ideje Montessori sustava zasnivaju se na slijedeći način:

- „Odgoj se zasniva na temeljitom poznavanju čovjeka
- Čovjek se razvija prema postojećem unutarnjem planu
- Dijete ima duh koji je u stanju usvajati
- Velika važnost okruženja za odgoj djeteta
- Dijete je „graditelj“ onoga što zovemo čovjekom
- Razvoj djeteta ima senzibilna razdoblja“ (Pranjić, 2005: 77-78).

Montessori ističe kako svako dijete ima svoj nutarnji plan koji će mu, ukoliko ga odrasla osoba uvidi, pomoći da se kvalitetno razvija. Kako bi se dijete kvalitetno razvilo već u prvoj fazi života (do šest godina) potrebni su mu povoljni poticaji iz okoline. Za takav odgoj, sredinu je potrebno urediti po dječjim potrebama. Djetetu su nužne osnovne psihičke potrebe: kretanje, red, jezik i ljubav prema okolini. Za zadovoljavanje takvih potreba koristi se uredno složeni prostor za aktivnost djece sa: materijalima iz svakodnevnog života, materijalima za razvijanje pokreta, materijalima za razvijanje osjeta, te materijalima za jezik i matematiku. Prostorije su osmišljene na način da djecu potiču na vježbanje svih osjetila. Dijete ima mogućnost nesmetano se kretati te birati aktivnosti i materijale. Materijali su izgrađeni od drveta, kože, platna, lima, plastike, papira, kartona, plastelina itd. Zahvaljujući naizgled jednostavnim materijalima kod djece se razvija izvrstan matematički i induktivni način razmišljanja koji im pomaže u daljnjem školovanju i životu. Djeca spontano odlučuju kojom će se aktivnošću baviti i koliko vremena će provesti radeći je. Materijal je koncipiran tako da dijete vodi od jednostavnog k apstraktnom, poštujući individualnost svakog djeteta. Djeca su raspoređena u skupinama različite dobi. Tako mlađa djeca uče od starijih, a starija utvrđuju znanje pomažući mlađima. Jednako vrijedi i sa skupinama za djecu sa posebnim potrebama (Matijević, 2001).

Montessori pedagogija je obilježena idejom: „Pomozi mi da to učinim sam.“ Stoga Montessori odgojitelj ne poučava dijete, već mu pomaže da individualno u vlastitom ritmu usvaja vježbe. Djeca sama određuju tempo rada otkrivajući nove sadržaje ili utvrđuju naučeno ponavljanjem vježbi uz unutrašnji osjećaj uspjeha. Razvijanjem osjećaja ponosa kod djeteta se uočava poboljšanje samopouzdanja, osjećaja povjerenja i radosti. Dijete time stvara kvalitetnu sliku o sebi (Dječji Montessori vrtić, 2017).

Aktivnosti se obavljaju samostalno, stoga mnogi ovom sustavu zamjeraju zanemarivanje socijalizacije djeteta te manjak didaktičkih materijala. Ukoliko je potrebno učitelj može dati

prijedlog djetetu što da radi. Cilj je da se djeca osamostale kako bi se naviknuli na izvršavanje obaveza. Vrtići i škole imaju jednak princip rada. Program stvaraju djeca te takav način rada omogućava individualni razvitak ličnosti pojedinca (Bognar i Matijević, 2005 prema Schafer, 2015).

1907. godine otvorena je Dječja kuća (Casa dei Bambini) koja nadgleda rad djece, skuplja iskustva te proučava djetetove potrebe. Zatim su osnovani novi vrtići u Rimu i Milanu, a 1909. organiziran je prvi tečaj za učitelje. Potom se osniva međunarodno udruženje Assotiation Montessori Internationale koji i danas osposobljava učitelje i odgajatelje za provedbu pedagoške koncepcije. Osnivanje vrtića i škola Montessori koncepta proširuje se i u drugim zemljama, pa je tako u Hrvatskoj 2000. godine osnovano Hrvatsko Montessori Društvo (Hrvatsko Montessori Društvo, 2010).

3.3. WALDORFSKA ŠKOLA

Prvu Waldorfsku školu osnovao je austrijski znanstvenik, umjetnik i filozof Rudolf Steiner. Jedno od pedagoških načela po kojemu se učitelji u Waldorfskoj školi vode je odgoj djeteta kao individue. Postupanje odgajatelja i nastavnika u velikoj je mjeri uvjetovano vlastitom intuicijom i osluškivanjem djetetovih potreba, a djelovanje nije strogo određeno jednom teorijom ili programom (Steiner, 1995).

Temeljna načela Waldorfske škole su: „snažan naglasak na nastavnu umjetnost i ručni rad, koedukacija spolova i djece iz različitih sredina i slojeva, prelaženje u viši razred bez ocjena i ponavljanja, škola koja nije selektivna, učenje dvaju stranih jezika u osnovnoj školi, organizacija nastave po epohama, kolektivna samouprava u školi, suradnja učenika i roditelja na zajedničkim odgojnim zadacima, naglasak na stjecanju znanja u izvornoj stvarnosti ili na primarnim izvorima znanja u školi.“ (Bognar i Matijević, 2005: 62).

Waldorfska pedagogija zasnovana je na antropozofskom pogledu na svijet. Antropozofija je znanost o tijelu, duši i duhu. Temeljna misao antropozofa je: tamo gdje prestaju objašnjena prirodnih znanosti, počinje antropozofija. Čovjeka se promatra kao biće koje se neprestano razvija do svojih krajnjih mogućnosti, a dijete kao biće koje do svoje zrele dobi prolazi kroz faze razvoja svijesti kao što je čovječanstvo prolazilo tijekom svoje evolucije (Svalina, 2015).

Učenici se tokom obrazovanja u waldorfskoj školi susreću sa brojnim materijalima i alatima s kojima rade. Dakle, učenici se kroz svoje školovanje upoznaju sa nizom praktičnih zanata važnih za svakodnevni čovjekov život (Bognar i Matijević, 2005).

Ideju pedagoga Wolfganga Ratkea da se istodobno ne proučava više predmeta detaljno je razradio Steiner kao koncept nastave po epohama (Epochenunterricht). Učenici se svaki dan, obično od nekoliko dana do više tjedana bave sadržajima jedne predmetne cjeline. Takvim sustavom želi se prevladati kritika predmetno-satnog sustava (Bognar i Matijević, 2005).

Odnos udžbeničkog materijala razlikuje se od ostalih alternativnih modela škola. Udžbenici su zamijenjeni bilježnicama koje učenici popunjavaju crtežima i onime što su čuli i vidjeli tokom školske godine (Bognar i Matijević, 2005).

Steiner veliku pažnju pridaje umjetničkom oblikovanju nastave. Umjetnički predmeti koji su zastupljeni u waldorfskoj školi su: slikanje, plastično oblikovanje, crtanje, sviranje, zorno pjevanje (najčešće a cappella), dramsko i govorno izražavanje te euritmija. U waldorfskoj školi značajno mjesto ima glazba. Učenici uče svirati instrument (uglavnom blok-flautu ili violinu) tokom cijelog školovanja (Svalina, 2015).

Velik naglasak u waldorfskoj pedagogiji stavljen je na uporabu euritmije. Euritmija je umjetnost izražavanja pokretom. Kroz euritmiju se ujedinjuju glazba, govor, tjelesne vježbe i scenski izraz. Utemeljitelj Rudolf Steiner euritmiju naziva „vidljivim govorom“ gdje pokret tijela preuzima ulogu riječi. Euritmija suptilne doživljava zvuka izražava u ekspresivnoj formi pokreta tijela vidljivog oku. Stoga svaki zvuk i slovo ima prirodni izraz u pokretu tijela. Euritmija se dijeli na pedagošku, zdravstvenu i umjetničku euritmiju. Pedagoški euritmijski sadržaji pomažu djeci u svladavanju određenih odgojno-obrazovnih sadržaja. Program pedagoške euritmije pohađa se u waldorfskim odgojno-obrazovnim ustanovama u vremenskom trajanju od vrtića do kraja srednje škole. Djeca u predškolskoj dobi euritmiju uče kroz igru-euritmijski igrokaz. Igrom djeca lako usvajaju učenje govora i jezika na prirodno svojstven način toj dobi, oponašajući riječi i pokrete euritmista. Cilj pedagoške euritmije je vježbanje koncentracije, motorike, sluha, glasa te koordinacija kretanja, govora i misli. Smisao te programske cjeline pedagozi vide u usklađivanju razvoja tijela i duha. Umjetnička euritmija izvodi se na pozornici uz predstave. Euritmisti kroz književna djela ili glazbu pretaču kretanje, koja je zadana glasovima i tonovima. Tokom euritmijske predstave isprepliću se govor, zvuk i pokret. Tako euritmist tijelo koristi kao zvukovni instrument (Centar Rudolfa Steinera, 2016).

4. GLAZBENO PEDAGOŠKI PRAVCI U 20. STOLJEĆU

U razdoblju koje obuhvaća kraj 19. stoljeća i početak 20. stoljeća javljaju se mnogi tzv. reformni pravci u pedagogiji. Po riječima Rojka „ti su pravci također izvršili stanovit utjecaj na glazbenu nastavu. Treba, međutim, naglasiti, da pozitivna i često vrlo napredna gledišta nove škole nisu našla odgovarajućeg odraza u glazbenoj pedagogiji u smislu stvaranja jedne teorije toga predmeta, nego su se glazbeni pedagozi uglavnom zadovoljavali time da pokušaju prenijeti neke od novih ideja na glazbenu nastavu.“ (Rojko, 2012).

Pokreti i škole koji su značajni za razvoj glazbene nastave u okviru obveznoga odgoja i obrazovanja su: Pokret za umjetnički odgoj (Kunsterziehungsbewegung), Pokret mladeži (Jugendbewegung), pokret radne škole i waldorfska pedagogija, Dalcroze metoda, Orff-Schulwerk i Kodályev koncept (Svalina, 2015).

Za nastavu instrumenta izniman utjecaj ostvarila je metoda japanskog violinista i pedagoga Shinichija Suzukija. Metoda se zasniva na učenju sviranja po uzoru na učenje govora aktivnim slušanjem, promatranjem i oponašanjem. Autor metode smatra da svako dijete može razviti vještinu muziciranja jednako kao što razvija vještinu govora materinjeg jezika. Uvidio je kako djeca puno brže i lakše usvajaju učenje jezika od odraslih, te na osnovu toga zaključka osniva proces Metoda učenja materinjeg jezika, u kojemu će djeca u ranoj dobi učiti svirati neki instrument. Cijeli sistem takve pedagogije naziva Edukacija (učenje) talenta. Prema Suzukiju, period između 3. i 5. godine djetetovog života idealan je za primjenu takve poduke. Od samoga rođenja dijete bi trebalo izlagati svakodnevnom slušanju glazbe. Suzuki metoda utemeljena je na pretpostavci da točno slušno pamćenje kompozicija umanjuje opterećenje čitanja nota. Takvim načinom dijete pospješuje bolju koncentraciju na glazbeni izraz i tehniku sviranja. Suzuki smatra kako je uloga roditelja od velikog je značaja u ranom djetetovom glazbenom obrazovanju. Roditelji stoga sudjeluju u nastavi koje dijete pohađa sa učiteljem kako bi imali u vidu način rada. Poželjno je da roditelj nauči svirati prije djeteta kako bi razumio djetetovu zadaću. Prije samoga glazbenog podučavanja, roditelji bi trebali izlagati dijete konstantnom slušanju pjesmica. Time se potiče djetetova motivacija i želja za sviranjem instrumenta. Suzuki smatra kako u početku učenje sviranja po sluhu ima prednost nad učenjem čitanja i sviranja notnog pisma. Poput učenja jezika, dijete prvo uči pričati, a tek onda pisati. Suzuki metoda pohađa se na principu individualne i grupne nastave, čime se potiče međusobna suradnja (Suzuki, 2002).

5. CARL ORFF

Njemački skladatelj, dirigent i pedagog Carl Orff (1895–1982), značajno je pridonio razvoju glazbene pedagogije sa sustavom glazbenog obrazovanja nazvanom Orffova glazbena radionica (Orff Schulwerk). Zajedno s Dorotheom Günther 1924. osniva radionicu u školi gimnastike i plesa Güntherschule u kojoj povezuje glazbu i ples. Cilj mu je bio promijeniti standardan način nastave plesnih škola u kojima korepetitor izvodi instrumentalnu pratnju na glasoviru. Umjesto pratnje nastavnika djeci je omogućio sviranje jednostavnijih instrumenata poput udaraljki (drvenih štapića, bubnjeva, zvečki, trianglera i slično), blok-flaute, gitare, lutnje, čela i viole da gamba. Osnova Orffove filozofije je vjerovanje da je povijesni razvoj glazbe predodređen u životu svakog pojedinca. Orff smatra da, kad je dijete maleno, slično je primitivnom ljudskom biću koje se oslanja na prirodne ritmove i pokrete kako bi stvorilo glazbu (Kennedy, 2004; Svalina 2015 prema Orff, 1963).

Uz pomoć učenice i suradnice Gunild Keetman 1948. izdaje pet svezaka jednostavnog glazbenog materijala pod nazivom Musik für kinder – Orff Schulwerk (Orff ga je nazivao i Elementare Musik) koji predstavljaju modele za improviziranje (Bruscia, 1988).

Orff-Schulwerk predstavlja aktivan i kreativan način glazbenog obrazovanja. Glazba se uči kroz pjesmu, govor, ples i sviranje. Naročito je bitna atmosfera koja nije natjecateljska već se temelji na osjećaju zadovoljstva. Uz pjevanje ili recitiranje djeca mogu izvoditi pratnju na melodijskim instrumentima (metalofonu, ksilofonu, blok-flauti) ili raznim udaraljkama koji dobivaju zajednički naziv tzv. Orffov instrumentarij (slika 1). S takvim instrumentima postižu se visoki stupnjevi muziciranja već u ranoj dječjoj dobi. Djeca se mogu skupiti i u manje orkestre pojedinačno svirajući neki instrument (Požgaj, 1975; Kennedy, 2004).



Slika 1. Orffov instrumentarij
(izvor: <http://www.lmjmusic.com/musicforchildren.htm>)

Orff nije razvio posebne metode za čitanje i zapisivanje notnog pisma, već je naglasak stavio na povezivanje glazbenog pisma i govora. Unatoč ne poznavanju notnog pisma, djeca stvaraju glazbu prema načelu nesputane improvizacije, smatrajući kako nesputana improvizacija ne koči kreativnost koju glazbeno znanje ponekad sputava (Požgaj, 1975; Kennedy, 2004).

Ritam se improvizira na udaraljka, a melodijski materijal sa tri tona (sol-mi-la). Potom se upotrebljava pentatonska i durska ljestvica. Prema riječima Orffa "Metodika je povezana s pentatonikom koja je bliska djetetovom biću. U tom, mentalno prikladnom okviru, dijete može najlakše doći do vlastitog izražaja, bez opasnosti da na njega značajnije utječe tuđa, druga glazba." (Orff, 1963).

Glazbeni razvoj djece kreće se kroz četiri faze. U prvoj se fazi istražuje zvuk i pokret. U drugoj, imitacijskoj fazi, razvijaju se ritamske vještine ritmiziranim govorom, korištenjem tijela kao instrumenta (pljeskanje i pucketanje prstima), slobodnim ili ritmiziranim pokretom u prostoru, pjevanjem i sviranjem instrumenata (ritamske i melodijske udaraljke te blok-flaute). Na trećoj improvizacijskoj fazi djeca su u mogućnosti samostalno oblikovati nove obrasce te pridonijeti grupnim aktivnostima. Zadnja faza je stvaranje. Ona je kombinacija materijala prethodnih faza gdje se stvaraju male forme npr. rondo, tema s varijacijama ili manje suite (Svalina 2015 prema Shamrock, 1997).

Improvizaciju kao vodeće metodičko sredstvo, po uzoru na Orffov pedagoški koncept, pronalazimo u pojedinim aktivnostima na nastavi solfeggia. Na tragu Orffove ideje, spoja glazbe, plesa i jezika, javlja se glazbeno-pedagoški koncept Funkcionalne muzičke pedagogije, začetnice Elly Bašić, s ciljem poticanja djetetove kreativnosti i slobode u izražavanju. Bašić u svom konceptu također ističe kako se dijete kvalitetnije razvija ako njegove mogućnosti i sposobnosti nisu vrednovane (Čavić Tomčik, 1992).

5.1. ORFF-SCHULWERK U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

Ideje pedagoškog koncepta C. Orffa u nastavu glazbene kulture u Republici Hrvatsku ulaze šezdesetih godina prošloga stoljeća. Mnogi Hrvatski glazbeni pedagozi u svome radu upotrebljavaju temeljna načela Orffovog koncepta. Jedan od njih je Vladimir Tomerlin, koji zagovara aktivnosti koje se temelje na improviziranju melodije na zadanom tekstu, improviziranju ritma te oblikovanju malih melodijskih motiva i improviziranju melodije u obliku pitanja i odgovora. Tomerlin ističe kako je glavno sredstvo izražavanja glas te kako djeca s dobro razvijenim sluhom tako najbolje odražavaju svoju glazbeno-stvaralačku

fantaziju, ali upućuje da djeca kod kojih se nije razvila muzikalnost trebaju koristiti instrumente poput metalofona ili ksilofona. Naglašava kako melodiju nije potrebno zapisivati te kako je najvažnije stvoriti ugodnu i opuštenu atmosferu, u kojoj će se sva djeca dobro osjećati (Tomerlin, 1969, 14-17).

Glazben pedagog Joža Požgaj predlaže upotrebu Orffovog instrumentarija u nastavi glazbene kulture, a posebno savjetuje uporabu instrumentarija u fazi od četvrtog do šestog razreda osnovnoškolskog obrazovanja (Požgaj, 1975).

Za uvođenje Orffovog instrumentarija u slovenske osnovne škole zaslužan je skladatelj i pedagog Pavle Kalan. Prema riječima Kalana "Orffov instrumentarij postaje važno pomagalo u rukama suvremenog glazbenog pedagoga, dopuna pjevanju s instrumentalnim muziciranjem postaje jedno od osnovnih načela suvremenog glazbenog odgoja" (Kalan, 1960: 17).

U hrvatskim i slovenskim osnovnim školama od šezdesetih godina 20. stoljeća Orffov instrumentarij postaje neizostavno didaktičko sredstvo u nastavi glazbe, naročito pri ponavljanju naučene pjesme (Winkler Kuret, 2006).

5.2. ORFFOVA METODA GLAZBOTERAPIJE

Mnogi pedagozi smatraju da glazba uvelike pomaže u svladavanju poteškoća koje su izražene kod djece s posebnim potrebama. Djecu se dakle uvodi u glazbene aktivnosti iz terapijskih razloga. Djeci s posebnim potrebama želi se pomoći glazboterapijom, „a glazba pritom treba poslužiti za opuštanje, poboljšanje motoričke koordinacije, motiviranje za izvođenje fizičkih vježba, poticanje samopouzdanja i samopoštovanja, poboljšanje govora, komunikacije ili za poticanje djeteta na suradnju.“ (Svalina, 2009: 144). U glazboterapiji postoji receptivni i aktivni pristup. Pri aktivnom pristupu stoje brojne metode od kojih se ističe Orffova metoda u kojoj je središnja aktivnost improvizacija (Svalina, 2009).

Njemački liječnik Theodor Hellbrüggen zaslužan je za osnivanje Orffove metode glazboterapije. Kroz rad sa djecom s različitim razvojnim poteškoćama Hellbrüggen dolazi do zaključka kako unatoč medicinskom znanju ne dolazi do zapaženih postignuća. Zbog toga traži pomoć od psihologa, psihoterapeuta, pedagoga, glazboterapeuta, pedijatar i socijalnih radnika. U želji da djeci s posebnim potrebama omogući glazboterapiju, koja bi se temeljila na Orff-Schulwerku, surađuje sa Gertrudom Orff, suprugom Carla Orffa, koja od 1980. osposobljava brojne glazboterapeute za rad na Orffovoj metodi u Dječjem centru za djecu i mladež sa smetnjama u razvoju u Münchenu (Svalina, 2009 prema Voigt, 2003).

Budući da djeca s posebnim potrebama nose u sebi velike mogućnosti umjetničkog izražavanja (Škojo, 2010), djeca s raznim poteškoćama kao što su mentalna retardacija, oštećen vid ili sluh, s govornim manama, autistična djeca i djeca s cerebralnom paralizom, uključena su u Orffovu glazboterapiju. Poželjno je da se u aktivnosti male djece (do godine dana starosti) uključe i njihovi roditelji. Razmatra se opći razvoj, razvoj osobnosti i obiteljska situacija djeteta, a postupci su prilagođeni individualnim potrebama djeteta.

Ciljevi Orffove metode su specifični (određuju se s obzirom na djetetove poteškoće) i opći (odnose se na razvoj dječje kreativnosti i spontanosti) (Svalina, 2009 prema Voigt, 2003). Ova je metoda utemeljena na Orff-Schulwerku odnosno Orffovoj glazbenoj radionici u kojoj je glazba usko vezana za pokret, ples i govor. Osnova glazbenih aktivnosti su pjesme, igre, stihovi i ples. Uz pjevanje djeca kroz igru spontano improviziraju i muziciraju sa instrumentima. Osim instrumenata u igri se upotrebljavaju razne igrače poput lopte, krpenih lutki, šalova i sl. Ukoliko djeca nisu sposobna svirati neki instrument ili nisu raspoložena motivira ih se tako da se igraju s instrumentima (Svalina, 2009 prema Voigt, 2003).

Kako bi se djecu potaknulo na međusobnu interakciju, započinje se sa uvodnim predstavljanjem i pozdravljanjem. Nakon što su djeca spremna za daljnje aktivnosti, terapeut im nudi neku glazbenu ideju (ritam, zvuk, pokret, melodiju), na koju djeca kreiraju vlastiti improvizacijski odgovor. Uglavnom se izmjenjuje grupno muziciranje sa improvizacijom pojedinca. Djecu je važno poticati, motivirati u aktivnostima. Poslije aktivnosti s djecom se razgovara o postignutim aktivnostima ili se ponavljaju već učinjene aktivnosti. Uporabom Orffovih instrumenata pospješuje se opuštanje i koncentracija, razvoj osjetilne percepcije (taktilne, optičke, akustičke, prostorne) te koordinacija (Svalina, 2009 prema Bruscia, 1988).

6. ZOLTÁN KODÁLY

U razvoju europske glazbene pedagogije snažno je utjecao mađarski skladatelj, etnomuzikolog i glazbeni pedagog Zoltán Kodály (1882 - 1967). Nakon završenog studija u Mađarskoj, Berlinu i Parizu, sudjeluje u podučavanju studenata na glazbenoj akademiji u Budimpešti 1929. Nezadovoljan tadašnjim obrazovanjem glazbenog odgoja u Mađarskoj, Kodály stvara novi koncept glazbene edukacije koji danas poznajemo pod nazivom Kodályev koncept. Kodályev koncept zasniva se na pjevanju narodnih pjesama (ali i narodnih pjesama drugih naroda), sviranju i pokretu. Smatrao je da svako dijete koje je sposobno naučiti čitati i pisati svoj materinji jezik, sposobno je pisati i čitati notni tekst. Ističe kako bi se paralelno sa čitanjem materinjeg jezika trebalo i glazbeno opismenjivati. Tvrdio je kako su u ranoj fazi djetinjstva, između treće i sedme godine, djeca najpogodnija za razvijanje odnosno glazbeno opismenjavanje i to putem pjevanja (Desnica i Košta, 2003 prema Kennedy, 2004).

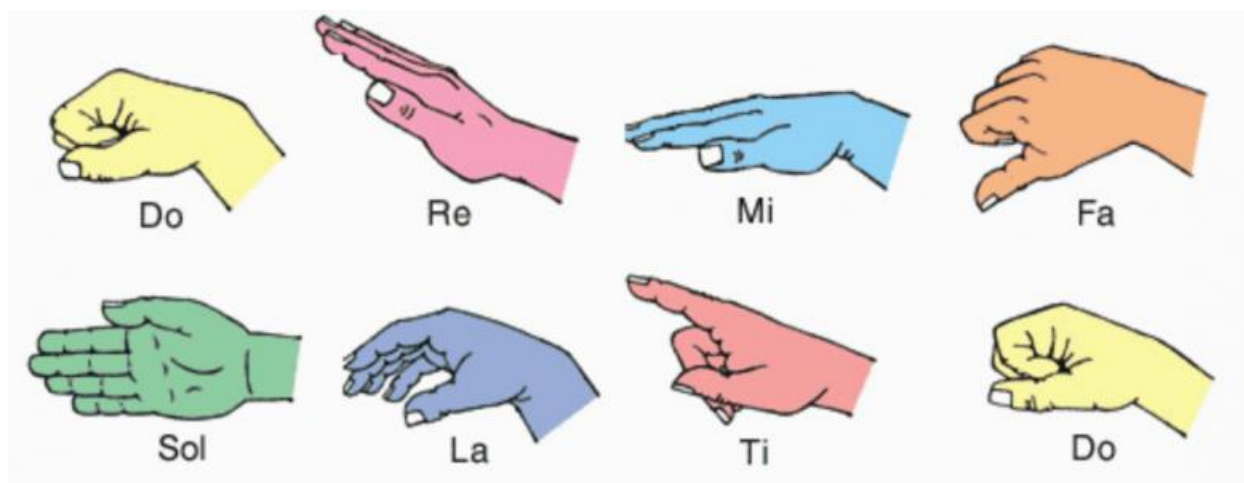
Kodály smatra kako je glas najvažniji instrument. Stoga ističe kako je pjevanje ključno pri razvoju muzikalnosti te kako nije moguće u potpunosti naučiti svirati instrument bez pjevačkog znanja. U ranoj fazi učenici se glazbeno opismenjuju pjevanjem, a u kasnijoj fazi obrazovanja i sviranjem. U metodi se izniman naglasak stavlja na muzikalan način pjevanja, ne nužno glasovno i tehnički oblikovan (Radočaj-Jerković, 2017).

Promatrajući ih kao buduće glazbene kritičare, Kodály stiče kako je važno djecu podučavati pomoću kvalitetne i umjetnički vrijedne glazbe kako bi kasnije bili u stanju razlikovati dobru od loše glazbe. Smatra kako bi razvoj glazbenih vještina trebao biti u skladu sa djetetovim sposobnostima te je zbog toga poželjno postupno krenuti od lakših zadataka ka težim. Predlaže i vježbanje glazbenih pojmova kroz slušanje, pjevanje, pokret i igru. Uz pjevanje ili slušanje glazbe, djeca mogu hodati, trčati, marširati i sl. (Svalina, 2015 prema Choksy, 1999 i Wheeler, 1985).

Počeci podučavanja Kodályevog koncepta glazbene edukacije temelje se na anhemitonskoj pentatonici, koja se koristi u mađarskim narodnim pjesmama. Prema riječima Rojka „melodijski sklopovi u pentatonskom sustavu vrlo su jednostavni i jasni, prije svega zato što u njemu nema smanjenih ni povećanih intervala, ni polustepena.“ (Rojko, 2012: 23). Dijete tako lakše učvršćuje intonaciju te mu u diatonici polustepen ne predstavlja problem (Rojko, 2012). Kodály se ističe sa pozamašnim brojem zapisanih glazbenih primjera koji predstavljaju izuzetno glazbeno gradivo za početak obrade pentatonskih motiva i fraza. Najpoznatije zbirke

su: 333 vježbe kao uvod u mađarsku narodnu glazbu, *Bicinia Hungarica*, 100 mađarskih narodnih solmiziranih pjesama i druge (Desnica i Košta, 2013 prema Poharc Špan, 1992).

Kodály podučava djecu metodom relativne notacije prema metodi tonika-do (pomični do-ključ).. Solmizacijski slogovi čitaju se do, re, mi, fa, so, la, ti kao i kod tonika-do metode, dok se alteracije označavaju sa di, ri, fi, si, li, a sniženi stupnjevi sa ra, ma, lo slogovima. Četvrti stupanj se povisuje, a peti ne snižava. Prema tonika-do metodi odnosi među stupnjevima su jednaki u svim pojedinim durskim i molskim ljestvicama (tonalitetima). Ton na kojem se odvija prijelaz, mijenja i svoje solmizacijsko ime, pošto je funkcija promijenjena. U svojoj koncepciji upotrebljava i znakove za fonomimiku koje je preuzeo iz metode tonik-solfa te čitanje ritamskih slogova po uzoru na metodu Galin-Paris-Chevé,. Fonomimika je u glazbi prikaz odnosa među tonovima pokretima ruke. Zorno se prikazuje „ne samo položaj nekog stupnja u odnosu na druge nego i funkcionalne karakteristike svakoga od njih unutar tonaliteta“ (Rojko, 2012: 106). 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 2). Nakon usavršavanja solmizacijskih slogova djeca prelaze na apsolutnu notaciju. Potom se obrađuju ljestvice, intervali i dr. (Desnica i Košta, 2013; Rojko, 2012).



Slika 2. Curwenova funkcionalna fonomimika
(izvor: <http://mobilemusicschool.ie/blog/kodaly-method-music-games/>)

Kodályev koncept prvo je zaživio u Mađarskoj, a na konferenciji Međunarodnoga udružena za glazbenu pedagogiju 1958. godine, održanoj u Beču, predstavio je svoju metodu kao temeljni koncept kojeg svaki učitelj dodatno razrađuje. Tada je prvi put predstavljena na međunarodnoj razini te se proširila diljem svijeta. Poznati su instituti i centri u Velikoj

Britaniji, Sjedinjenim Američkim Državama, Australiji, Kini, Tajvanu itd. Uspješni rezultati ovog koncepta postignuti su u školama u kojima je satnica povećana, dok u ostalim školama nije došlo do značajnog napretka u razvoju glazbenih sposobnosti učenika (Svalina, 2015 prema DeVries, 2000; Radočaj-Jerković 2017).

U Hrvatskom školstvu Kodályev koncept glazbene edukacije pronalazimo na nastavi solfeggia u elementima tonika-do metode, fonomimike i ritmičkih slogova. Košta i Desnica (2013) smatraju kako na našim prostorima metodički koncept nije zaživio samostalno, već u kombinaciji s drugim metodama, zbog razlike u karakteru mađarskih narodnih pjesama u usporedbi s hrvatskim (Desnica i Košta, 2013).

7. EMILE JAQUES-DALCROZE

Švicarski pijanist, dirigent, skladatelj, pjesnik, pedagog i teoretičar Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) glazbu je studirao u Beču i Parizu, a 1892. postavljen je kao profesor harmonije i solfeggia u Ženevskom konzervatoriju. Dalcroze je u radu sa studentima primijetio nesvjesne tjelesne kretnje ruku, nogu i slično te odlučuje istraživati povezivanje ovih pokreta s pojedinim elementima glazbene izražajnosti. Stvara aktivnu metodu u glazbenom obrazovanju koja bi omogućila učenicima da steknu muzikalnost kroz ritmične tjelesne pokrete (Svalina, 2015 prema Malec, 1977).

U suradnji s psihologom Edouardom Claparedom formulirao je osnove metode. Dalcrozeov metodički sustav baziran je na osnovnim principima euritmijske igre (spoznaja i doživljaj glazbe) solfeggia (pjevanje onog što oko vidi i izražavanje doživljaja glazbe) i improvizacije (upotreba mašte i unutarnjeg sluha za spontano osmišljavanje glazbenih ideja). Ova metoda glazbenog obrazovanja postaje poznata kao Dalcroze metoda, sustav gimnastičke ritmike, euritmija ili ritmika. Kroz ritmiku, vjerojatno najpoznatiji dio metode, učenici stječu osnovno glazbeno obrazovanje, dok u isto vrijeme nastoje razviti glazbenu percepciju i motoričke sposobnosti. Osnovni cilj sustava je razviti slušne i improvizacijske sposobnosti učenika (Desnica i Košta, 2013 prema Pesek Pettan).

Nakon eksperimenata sa studentima i volonterima, Dalcroze primjenjuje metodu s djecom. Dalcroze smatra kako dijete mora osjećati glazbu vlastitim tijelom i pokretom. Djeca se kreću uz glazbu prilikom slušanja glazbe ili tokom pjevanja. Poticanjem aktivnog i samostalnog izražavanja kroz glazbu, dijete je spremno to tjelesno iskustvo prenijeti u druge oblike glazbenog izražavanja, poput pjevanja ili sviranja. Metoda se temelji na vježbama zasnovanim na razvijanju osjećaja za ritam, prostorne svijesti, ekspresivnosti, kreativnosti, emotivnosti i imaginacije u dodatku sa poboljšanjem fizičkog stanja (živčani sistem i mišići). Učenje glazbe zasniva se na igrama, promjenama ritma i tempa te brzih reakcija kako bi se tijelo natjeralo na brzi odgovor, a mozak na koncentraciju (Motilla-Salas, Rubi i Sureda-Garcia 2014).

Na početku stvaranja metode u vježbama koristi glavu i ruke kako bi izrazio ritam, a kasnije dodaje pokrete s nogom. Potpuno je napustio 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... Četvrtinka je jedinica na kojoj se gradi ritam. Vrijednost svake četvrtinke ima poseban pokret ruke npr. u 2/4 mjeri ruke su prema dolje na prvoj dobi, a

na drugoj prema gore, iznad glave. U $\frac{3}{4}$ mjeri ruke su dolje pored tijela na prvoj dobi, potom podignute na bočnim stranama, zatim iznad glave na trećoj dobi. U $\frac{4}{4}$ mjeri umetnut 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. Pogled na sliku ovu ideju će učiniti jasnijom (slika 3). Figura pod brojem jedan pokazuje varijaciju prvog pokreta u bilo kojoj mjeri. Druga figura pokazuje drugu poziciju u $\frac{4}{4}$ 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 $\frac{4}{4}$ 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 $\frac{6}{4}$ mjeri. Notno trajanje se izražava unaprijed pokretom nogu i tijela (Naumburg, 1914).



Slika 3. Šest faza Dalcrozeove euritmike (Naumburg, 1914)

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 (Naumburg, 1914).

Nakon što učenici učvrste na senzornom i motoričkom nivou, predstavlja im se Dalcrozeov solfeggio, zasnovan na pjevanju i fizičkom kretanju kako bi se razvile osnovne glazbene sposobnosti (sluh, osjećaj za ritam, ekspresije osjećaja i poboljšane osjetljivosti živčanog sustava). Čitanje notnog teksta sistematizirano je prema trogodišnjem ritmičkom odgoju u sklopu solfeggia. Polazna točka u opismenjavanju je solmizacijski do (c=do) koji se uvodi na jednom tonu, a kasnije se dodaju i drugi tonovi. U Dalcrozeovoj metodi osnovni instrument za glazbeno opismenjavanje je glas (Desnica i Košta, 2013 prema Pesek Pettan, 1993).

Jedan tip ritmičke vježbe poznat je kao *plastique animée* koji kombinira ples i tjelesnu ekspresiju, sa velikim naglaskom na vizualnu komponentu. Pri izvedbi takvih ritmičkih vježbi spajaju se glazba, kostimi i koreografija. Takve vježbe često su privlačile pažnju publike na demonstracijama Dalcrozeove metode. Na vježbama su pokušali prikazati ritam i pokret, iako je iz tehničkih razloga djelovalo pomalo statično (Motilla-Salas, Rubi i Sureda-Garcia 2014).

Metoda euritmije u to vrijeme doprinijela je, osim u glazbenom obrazovanju i u razvijanju plesa, koreografije i modernog kazališta. Metoda je javno predstavljena između 1903. i 1910. godine. Prvi put se primjenjuje u školi ritmike u Njemačkoj u gradu Dresden. Metoda se postupno proširila i izvan Europe. 1914. Godine osniva Emile Jaques-Dalcroze Institut (Svalina, 2015 prema Malec, 1977).

8. ZAKLJUČAK

Glazbeno (umjetničko) obrazovanje oduvijek je imalo važnu ulogu u odgoju svakog pojedinca. Od davnina se, a naročito od vremena Stare Kine i Stare Grčke vjerovalo u odgojne i druge moći glazbe. Glazbeni odgoj shvaćao se kao odgoj putem glazbe. U novijim shvaćanjima koje donose glazbeni pedagozi 20. stoljeća dolazi do promjene, glazba se ne tretira kao sredstvo nego i kao cilj (Rojko, 2012).

U glazbeno-pedagoškim konceptima Carla Orffa, Zoltána Kodályja, Emilea Jaques-Dalcrozea mijenja se gledište na učenika koji iz pozicije pasivnog objekta prelazi u aktivnog subjekta. Dijete postaje centar rada te se prema njegovim idejama i potrebama usmjerava djelovanje, čime glazbeno-pedagoške ideje 20. stoljeća ne ostaju samo na utopističkoj ideji o novom, boljem, drugačijem i kreativnijem (Desnica i Košta, 2013).

Kroz poučavanje glazbe inventivno osmišljenim aktivnostima stvaraju se kompetentni ljubitelji umjetnički vrijedne glazbe. Poštivanjem djetetove individualnosti te povjerenjem u njegove unutarnje potencijale razvija se bolji, slobodniji i svestraniji čovjek (Suzuki, 2002).

Elementi i ideje koje zagovaraju glazbeno-pedagoški koncepti 20. stoljeća, zasnovani na pedagoškom optimizmu, i danas su vrlo aktualni i uporabni te u skladu s težnjama i kretanjima aktualne glazbene pedagogije. Stoga ih s pravom možemo smatrati suvremenima i težiti njihovom boljem razumijevanju i primjenjivanju u pedagoškoj praksi (Rojko, 2012).

9. LITERATURA

- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Bruscia, K. E. (1988). *A Survey of Treatment Procedures in improvisational Music Therapy*. Psychology of Music
- Centar Rudolfa Steinera (2016). Euritmija
Dostupno na: <http://centar-rudolf-steiner.com/euritmija/>, pristupljeno 11. rujna 2017.
- Chooksy, L. (1999). *The Kodaly method: Comprehensive Music Education*. Upple Saddle River, New Jersey: Prentice – Hall
- Čavić Tomčik, Lj. (1992). *Improvizacija - izraz dječje spontanosti*. Zagreb: Tonovi 7 (2)
- Dale, M. (2001). *Eurhythmics for Young Children: Six Lessons for Winter by Monica Dale*. Hatpin Press
- Desnica R. i Košta T. (2013). *Utjecaj važnijih europskih glazbenih pedagoga na razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj i Sloveniji u drugoj polovici 20. stoljeća*. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
- DeVries, P. (2001). *Reevaluating Common Kodaly Practices*. Music educators Journal 88(3)
- Dječji Montessori vrtić (2017). Montessori pedagogija
Dostupno na: <http://www.dv-montessori.hr/montessori>, pristupljeno 1. rujna 2017.
- Hrvatsko Montessori Društvo, (2010). *Maria Montessori: Rad*
Dostupno na: <http://www.hrmdrustvo.hr/index.html>, pristupljeno 1. rujna 2017.
- Johnson, M. D. (1993). *Dalcroze skills for all teachers*, Music Educators Journal 79 (8)
- Kalan, P. (1960). *Delo z Orffovim instrumentarijem*. Ljubljana: Grlica 8
- Kennedy, M. (2004). *The Concise Oxford Dictionary of Music*, Oxford: University Press
- Kiper, H. i Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa, nakladno društvo d.o.o.
- L.M.J. Music (2017). Orff Music for Children classes
Dostupno na: <http://www.lmjmusic.com/musicforchildren.htm>, pristupljeno 5. kolovoza 2017.

- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex
- Mead, V. H. (1986). *More than mere movement: Dalcroze Eurhythmic*. Music educators Journal 82(4)
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa, nakladno društvo d.o.o.
- Milutinović, J. i Zuković, S. (2012). *Odgojne i obrazovne tendencije: Privatne i alternativne škole*. Zagreb: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 15 (2)
- Montessori, M. (2007). *Dijete: tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap (prevela Iva Novak)
- Motilla-Salas X., Rubi F. C. i Sureda-Garcia B. (2014). *Pedagogical innovation and music education in Spain: Introducing the Dalcroze method in Catalonia*. Paedagogica Historica 50(3)
- Naumburg M. (1914). *The Dalcroze idea what eurhythmics is and what it means, The outlook*.
Dostupno na: <https://www.musikinesis.com/artifacts-of-interest/1914-the-dalcroze-idea-what-eurhythmics-is-and-what-it-means/>, pristupljeno 31. srpnja 2017.
- Orff, C. (1963). *Orff-Schulwerk - Past and Future*. U: Carley, I. S. (ur.), Orff Reechoes. Reechoes. USA: American Orff-Schulwerk Association
- Požgaj, J. (1975). *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi*. Zagreb: Prosvjetni sabor Hrvatske.
- Pranjić, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu
- Radočaj-Jerković A. (2017). *Pjevanje u nastavi glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku
- Rojko P. (2012). *Metodika nastave glazbe teorijsko–tematski aspekti (Glazbena nastava u općeobrazovnoj školi)*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek
- Rojko P. (2012). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija
- Russel–Smith, G. (1967). *Introducing Kodaly Principles into Elementary Teaching*. Music Educator's Journal, 72(6)
- Schafer, C. (2015). *Poticane djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga
- Steiner, R. (1995). *Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske

- Suzuki, Sh. (2002). *Odgoj s ljubavlju*. Zagreb: Centar za glazbenu poduku
- Svalina, V. (2009). *Glazboterapija i djeca s posebnim potrebama*. Zagreb: Tonovi, 53 (1)
- Svalina, V. (2010). *Dječje stvaralaštvo u glazbenoj nastavi*. Osijek: Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
- Škojo, T. (2010). *Djeca s posebnim potrebama na nastavi solfeggia*. Zagreb: Tonovi, 55
- The mobile music school (2017). *The Kodaly Method: Fun Hand-signing Games*
Dostupno na: <http://mobilemusicschool.ie/blog/kodaly-method-music-games/>,
pristupljeno 10. kolovoza 2017.
- Tomerlin, V. (1969). *Dječje muzičko stvaralaštvo*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet