

Glazbena priča u nastavi Glazbene kulture u primarnom obrazovanju

Kottek, Paula

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:079912>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-26**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Paula Kottek

**GLAZBENA PRIČA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE U PRIMARNOM
OBRAZOVANJU**

Diplomski rad

Zagreb, srpanj, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Paula Kottek

**GLAZBENA PRIČA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE U PRIMARNOM
OBRAZOVANJU**

Diplomski rad

Mentor rada: doc. dr. sc., mr. art. Tamara Jurkić Sviben

Zagreb, srpanj, 2022.

Sadržaj

Sažetak.....	
Abstract.....	
1. Uvod.....	1
2. Glazba i priča	1
2.1. Utjecaj glazbe na djecu.....	1
2.2. Utjecaj priče na djecu.....	4
3. Nastavni predmet Glazbena kultura	7
3.1. Nastava Glazbene kulture u hrvatskim školama i Kurikulum za glazbenu umjetnost i glazbenu kulturu za osnovne i srednje škole (GKGU-MZO, 2019) – zadaci, ciljevi i ishodi nastave	7
3.1.1. Otvoreni model i interdisciplinarnost Glazbene kulture	10
3.2. Hrvatska vs. druge Europske zemlje	13
3.3. Poticajna okolina, improvizacija i dječje glazbeno stvaralaštvo	16
4. Glazbena priča	23
4.1. Što je glazbena priča i koje vrste glazbene priče (ne)postoje?	23
4.2. Glazbena priča u nastavi – da ili ne?	26
4.3. Slušanje nove skladbe	30
Prilog 1:.....	31
Prilog 2:.....	32
5. Zaključak	35
Literatura	38

Sažetak

Glavni cilj ovoga rada bit će raspraviti što je glazbena priča te treba li se ona koristiti u nastavi Glazbene kulture u hrvatskim osnovnim školama, točnije u primarnom obrazovanju. Rad je teorijskog tipa, a može se podijeliti na četiri dijela rasprava. U radu su navedena razmišljanja i istraživanja mnogih autora koji su istaknuli važnost glazbe za razvoj djece, na svim područjima, a posebno u emocionalnom razvoju. Također, utvrđeno je da je glazbena priča izrazito (čak skoro u potpunosti) zanemarena u glazbenom obrazovanju u hrvatskom obrazovnom procesu a da je slična situacija i u nekim europskim zemljama. Ipak, neke europske zemlje, u svojim kurikulumima, ostavljaju prostora za korištenje glazbenih priča u nastavi, a neke čak i potiču djecu na glazbeno stvaralaštvo, te u tome kontekstu potiču i na stvaranje glazbene priče. Kako bi učenici to mogli osmisliti i ostvariti, naglašava se važnost poticajne okoline i improviziranja kojim razvijaju svoje sposobnosti. U raspravi o glazbenoj priči ponudila se i moguća raspodjela na vrste glazbene priče, s obzirom da do sada takva podjela nije osmišljena. Tako se navode tri moguća oblika, a to su 1. glazbena priča, 2. ozvučena priča i 3. ispričana skladba. Kao primjer ozvučene priče, radu se prilaže već postojeća pod nazivom *Labud*, autorice Desanke Maksimović, na istoimenu skladbu Camille Saint-Saënsa. Kako bi se pokazalo da se takve priče mogu i samostalno osmisliti, drugi prilog radu predstavlja ozvučena priča pod nazivom *Pijanisti*, također uz istoimenu skladbu istoga autora, a tekst je osmislila autorica ovog rada. Zaključno, korištenje glazbene priče ima više pozitivnih strana, nego li negativnih, a dobro osmišljena glazbena priča može predstavljati metodički artefakt prikladan za usvajanje glazbenih pojmova ili barem u motivacijske svrhe, kako bi se kod djece i učenika pobudila ljubav za glazbom.

Ključne riječi: glazba, priča, glazbena priča, glazbena kultura, osnovna škola, primarno obrazovanje

Music Tale in the music teaching in primary education

Abstract

The main goal of this paper will be to discuss what a musical tale is and whether it should be used in the teaching of Musical Culture in Croatian elementary schools, more precisely in primary education. The paper is of a theoretical type and can be divided into four parts of the discussion. The paper contains the thoughts and research of many authors who emphasized the importance of music for children's development, in all areas, especially in emotional development. Also, it was established that the musical story is very (almost completely) neglected in music education in Croatian schools, and that the situation is similar in some European countries. Nevertheless, some European countries, in their curricula, leave room for the use of musical stories in lessons, and some even encourage children to create music, and in this context encourage the creation of musical stories. In order for students to be able to design and realize this, the importance of environmental stimulation and improvisation to develop their abilities is emphasized. In the discussion about the musical story, a possible division into types of musical story was offered, given that no such division has been devised so far. Thus, three possible forms are listed, namely 1. musical story, 2. voiced story and 3. narrated composition. As an example of a sound story, the work is accompanied by an already existing one called *Labud*, written by Desanka Maksimović, to the composition of the same name by Camille Saint-Saens. In order to show that such stories can also be created independently, the second part of the work is a voiced story called *Pianists*, also with the composition of the same name by the same author, and the text was created by the author of this work. In conclusion, the use of musical stories has more positive sides than negative ones, and a well-designed musical story can represent a methodical artifact suitable for acquiring musical concepts or at least for motivational purposes, in order to arouse children's love for music.

Key words: music, story/tale, musical tale, musical culture, primary school, primary education

1. Uvod

Čovjek kao misaono i spoznajno biće svjestan je onoga što ga okružuje. Svjestan je toga zahvaljujući svojim osjetilima i osjetilnim spoznajama kojima može izražavati estetsko iskustvo, tj. umjetnost. Prema enciklopediji Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža, umjetnost se definira kao „ukupnost ljudske duhovne djelatnosti s pomoću sredstava kojima se izražava estetsko iskustvo, uključujući stvaranje, stvoreno djelo i doživljaj djela.“ (HE (2022). Leksikografski zavod Miroslav Krleža, preuzeto 1. 6. 2022., <https://www.enciklopedija.hr/umjetnost>). Tumačenja o vrstama umjetnosti su različita, no Pećnjak i Bartulin (2013) navode tradicionalnu podjelu umjetnosti, u koju uvrštavaju „kazalište, književnost, glazbu, slikarstvo, kiparstvo, arhitekturu, ples te u novije vrijeme [i na] fotografiju, film, performans i, možda strip (Pećnjak i Bartulin 2013, str. 377). Sudeći po naslovu samoga rada, naglasak će biti na glazbenoj umjetnosti, ali i književnosti. Posebna pažnja će se dati utjecaju glazbe na čovjeka, ponajprije na djecu i njihov emocionalni razvoj uz glazbu, a iz područja književnosti, naglasak će biti na priči te njezinom utjecaju na emocionalni razvoj djece. Nakon toga slijedi rasprava o predmetu Glazbene kulture u hrvatskim i nekim europskim zemljama te njihovom propisanim kurikulumima. Slijedit će rasprava o poticajnoj okolini te improviziranju koje je dijelom dječjeg glazbenog stvaralaštva i važnosti svega spomenutoga za glazbenu priču. Na samome kraju rada, promišljat će se o tome mogu li se spojiti glazba i priča u glazbenu priču te će se pokušati predstaviti što ona jest i koje pozitivne (ili moguće negativne) posljedice korištenja u nastavi Glazbene kulture u primarnom obrazovanju nosi sa sobom.

2. Glazba i priča

2.1. Utjecaj glazbe na djecu

„Sposobnost glazbe da potakne, izmijeni ili oslobodi emocije, da uživa u glazbi, ili se utješi u njoj, fenomen je koji intrigira brojne istraživače tijekom posljednjih stotinu godina, te se uvijek iznova postavlja i pitanje: 'Kako zvukovi, koji su, na kraju krajeva, samo zvukovi, imaju moć da tako duboko pokrenu emocije?'“. (Škojo, 2020, str. 102)

Postoji svijest kako razni podražaji iz okoline imaju utjecaj na čovjeka, na njegov psihički, fizički, socijalni i emocionalan razvoj. No, koji je utjecaj glazbe na čovjekovu psihu, kognitivni i emocionalni razvoj, može se saznati iz brojnih istraživanja, no to se možda najbolje može dokučiti krene li se čovjeka promatrati od samih početaka, dakle još dok je malo dijete

(Anshel, Marisi, 1978; Goopy, 2013; Rabinowitch, Cross i Burnard, 2013; Rickard, Appelman, James, Murphy, Gill, i Bambrick, 2013; Schellenberg, 2004, 2005; Schlaug, Norton, Overy, Winner, 2005). Glazba, tj. sami zvuk utječe na osobu još od začeca, a to potvrđuju razna istraživanja o tome kako djeca reagiraju na glazbu i zvukove još u majčinoj utrobi. Pa tako Vlainić i Jovančević (2009, str. 26) navode istraživanje koje je provela dr. Beatriz Manrique na nacionalnoj razini te je otkrila

„da se novorođenčad kojoj je prije rođenja puštana glazba više smijala, bila društvenija te je imala bolju koordinaciju pokreta tijela. [...] U dobi od tri godine ta djeca su pokazivala bolji razvoj jezika, motornu koordinaciju, zapamćivanje, socijalnu inteligenciju i razumijevanje svojih vršnjaka. Čak je i kvocijent inteligencije te djece u dobi od četiri, pet i šest godina bio veći.“

Kako zapravo fetus čuje? Odgovor na to pitanje nude isti autori te ističu „Fetus, preko kože u kojoj se nalaze osjetilne stanice za vibraciju, a kasnije i sluhom, osjeća i čuje otkucaje srca, disanje, majčin govor i glazbu koju ona sluša. u majčinom tijelu, fetus se doslovce kupa u zvuku.“ (Vlainić i Jovančević, 2009, str. 27)

Petričević (2018, str. 6) navodi da se „Radom na umjetničkom području potiče (se) dječji cjelokupan psihofizički, emocionalni, moralni, duhovni i tjelesni razvoj i naglašava kulturna i estetska dimenzija odgoja i obrazovanja.“, te tako Vidulin (2016, str. 222) smatra da se glazbom „izgrađuju humani ljudi“. Iako neki autori smatraju da koncept u kojem se glazba koristi za postizanje i razvijanje neglazbenih sposobnosti čini „nepodudarnost sa stvarnošću“ (Rojko, 1996, str. 33), činjenica je da postoje mnoge pogodnosti i pozitivni utjecaji glazbe, posebno kod male djece (Schellenberg, 2004, 2005).

Nakon rođenja, prvo što se očekuje da će dijete napraviti jest zaplakati, dakle proizvesti zvuk. Kasnije, odrastanjem, djeca proizvode razne zvukove kojima zapravo žele razgovarati i uspostaviti odnos s osobama koje se nalaze oko njih. Pa tako pri dječjem prvom reagiranju na glazbu, ne može se ne zamijetiti da su upravo zvuk i razni oblici glazbe prvi faktori koji djeci pomažu i u razvoju govora. „Razvijanje ritma može pridonijeti razvoju motoričkih vještina i ublažavanju ili uklanjanju smetnji u govoru.“ (Borota, 2016, prema Petričević, 2018, str. 9). Stoga, djeca, pa čak i odrasli ljudi koji imaju govornih poteškoća (kao npr. mucanje) drugačije reagiraju na glazbu i na pjevanje, nego kada govore. Također, Šmit (2001, str. 48) navodi da su neki znanstvenici „Primijetili (su) da dijete u dobi od četiri do šest mjeseci na glazbeni podražaj prekida aktivnost koju je do tada obavljalo (pa i sisanje), okreće se prema izvoru zvuka i pokazuje znakove zadovoljstva.“

Ono što je do sada već jasno jest „da mnoge studije ukazuju na to da glazba i pokret razvijaju sposobnost slušanja, motoriku, jezičnu vještinu, sposobnost rješavanja problema, pismenost, vještinu kritičnog slušanja, komunikaciju, da utječe na emocionalnu stabilnost, kooperativnost, suosjećajnost i dr.“ (Špoljarić i Šulentić Begić, 2011, str. 449). Da glazba utječe na emocionalni razvoj djeteta tvrde u svojim radovima i istraživanjima neki od autora (Destiana, 2017; Kim i Kim, 2015; Nikolić, 2017; Škojo, 2020). Proučavajući literaturu koja se bavi utjecajem glazbe na razvoj djeteta, uočeno je da se veći broj autora poziva i istražuje utjecaj glazbe na kognitivni ili psihofizički razvoj djeteta, nego na emocionalni. Nikolić (2017) tvrdi da bi razlog tomu mogla biti mala mjerljivost emocionalnih parametara koji su često subjektivni i anegdotski povezani s ispitanicima, pa dobiveni rezultati istraživanja često mogu biti tumačeni kao neobjektivni i neprimjenjivi na ostatak populacije.

Neke od emocionalno pozitivnih posljedice glazbe bi bile: „emocionalno oslobađanje i redukcija osjećaja stresa, osjećaj sreće, pozitivno raspoloženje, osjećaj radosti i ushićenja, osjećaj veće osobne, emocionalne i psihofizičke dobrobiti; povećanje uzbuđenja i energije;...“ (Nikolić, 2017, str. 150). Razvijajući svoje glazbene potencijale u grupama, a ne samo i isključivo individualno, djeca pokazuju više empatije jedni prema drugima, te takav rad pridonosi „disciplini, timskom radu, povećava osjećaj postignuća, samopouzdanja, pripadanja, odgovornosti, samopoštovanja, socijalnog razvoja i uživanja.“ (Nikolić, 2017, str. 149).

Razmatranje koje donosi Nikolić se može upotpuniti promišljanjem kojeg donosi Hallam (2010), pišući o istraživanjima koja naglasak stavljaju na utjecaj glazbe na razne vrste učenja, no ne i na maštovitost i kreativnost. Tako u svom radu *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people* [Snaga glazbe: njezin utjecaj na intelektualni, društveni i osobni razvoj djece i mladih] navodi istraživanje Simpsona iz 1969. godine, koji je promatrao i ispitivao 173 glazbeno obrazovanih učenika i njih 45 koji nisu imali glazbeno obrazovanje, te je došao do zaključka da su glazbeno obrazovani učenici postigli više rezultate na Guilfordovu testu kreativnosti.

U knjizi *Music Education in the Modern World* [Glazbeno obrazovanje u suvremenom svijetu] (1970), Roy Slack odlazi u daleku prošlost te tumači Platonovo razmišljanje o glazbi kao da je glazba jedini edukativni predmet, u punom smislu riječi, jer objedinjuje razvoj uma, ali i emocija koje ujedno i pročišćuje. Također, Slack (1970, str. 258) nastavlja i nadopunjuje Platonovo mišljenje izjavljujući da „glazba potiče izravne emocije koje određuju djetetove

postupke, te je stoga nezamjenjivo sredstvo za usmjeravanje djetetova razvoja. Aktivno pjevanje ili slušanje glazbe razvija djetetove emocionalne reakcije/odgovore i senzibilnost.“

Privodeći ova razmišljanja kraju, moguće je donekle zaključiti da glazba zaista ima pozitivan utjecaj na razvoj djece i čovjeka i to u raznim spektrima života. S napisanim, želi se potaknuti na razmišljanje o načinu provođenja nastave glazbene kulture u hrvatskim obrazovnim ustanovama te postizanju ciljeva i ishoda zadanim Kurikulumom za glazbenu umjetnost i glazbenu kulturu za osnovne i srednje škole (GKGU-MZO, 2019). Ponajviše, naglasak se želi staviti na glazbenu priču koja bi mogla predstavljati metodički prikladan artefakt pomoću kojeg se mogu ostvariti spomenuti ciljevi i razvijati ljubav prema glazbi.

2.2. Utjecaj priče na djecu

„Ljekovitost priča, pomoć koju nam one pružaju u olakšavanju snalaženja u životu, vrijednota je koju odrasli ne bi smjeli zaboraviti.“ (Velički, 2013, str. 11).

Nakon rasprave o utjecaju glazbe na djecu, potrebno je raspraviti i kakav utjecaj na njih ostvaruje priča. Što ona zapravo jest, koje vrste priča postoje i koja je njezina važnost za dječji razvoj, pokušat će se saznati u ovom poglavlju. Na prvi pogled se možda čini jednostavno predstaviti što priča jest, no Dubravka Težak (1991) na samom početku svoje knjige *Hrvatska poratna dječja priča* pojašnjava kako je priču zapravo nemoguće objasniti u samo par riječi ili jednom rečenicom. Od triju tumačenja koje ona nudi, ovdje će se spomenuti jedno koje se može spojiti s prethodnim pisanjem o glazbi, a to je: „Pojam priče može biti shvaćen kao kategorija kojom se objašnjava odnos mašte i zbilje. U tom slučaju, priča je suprotnost zbilji, nešto izmišljeno, nezbiljski, iracionalno, dakle produkt mašte.“ (Težak, 1991, str. 5). U ovom tumačenju se uočava važnost mašte koja je u dječjem svijetu jedan od najvažnijih segmenata i koja (nažalost) odrastanjem blijedi. Djeca će uvijek veću pozornost i pažnju posvetiti onome što je novo, neobično, nesvakidašnje, fantastično, jednom riječju maštovito. A nije li upravo priča ta koja im sve to pruža? Priča je ta koja „bogati, oplemenjuje i emocionalizira jedno ne baš tako malo i ne baš tako kratko razdoblje ljudskoga života.“ (Diklić i sur., 1996, str. 7). Dječja književnost se dijeli na nekoliko vrsta, no Velički piše kako se priče koje se žele prenijeti djeci dijele na sljedeći način: malešnice i rimovane priče; priče o okolini i pojedinim područjima znanja, problemske priče, fantastične priče i bajke. (Velički, 2013, prema Petričević, 2018, str. 2). Kroz priče djeca upoznaju i grade svijet mašte, no oni upoznaju i

stvaran, realan svijet u kojem prebivaju. Uče o njemu, spoznaju ga, proučavaju te na temelju njega obogaćuju i grade svoju nutrinu i nutarnji svijet kojeg pričanjem kasnije opisuju i dijele s drugima. Horvat - Vukelja i Heisinger (2020, str. 10) razmišljaju upravo o tome kada pišu

„Djeci je priča oduvijek bila potrebna ne samo zato što ih je zabavljala u vrijeme kada nije bilo mnogo izvora zabave kao danas. Priča je bila potrebna i zato da dijete pouči, da mu otkrije nove horizonte, da ga emocionalno ojača, da ga oslobodi strahova, da ga umiri, da ga oplemeni i probudi u njemu sućut. Tako je i danas. Priča nam pomaže da iz udobnosti svoje sobe proživljavamo tuđa iskustva, često teška i gruba, da iz njih učimo. Priča nas uči empatiji. Slušajući priču dijete se otvara životu, spremno je početi učiti o svijetu oko sebe i krenuti na svoj osobni put spoznaje. Što više priča i bajki čuje, što više slika stvori u svojoj nutрини i što više prikupi lijepih unutarnjih doživljaja, to će biti opremljenije za svoje životno putovanje.“

Možda pomalo i predug, no nužan citat koji sažima svu bit važnosti priče. Pomoć u odrastanju, shvaćanju života, razvoju mišljenja, mašte, spoznavanje samoga sebe, ali i drugoga, to je ono što priča jest i što ju čini toliko važnom. Priča bez djeteta ne postoji, ali isto tako uzajamno ne postoji ni dijete bez priče (Velički, 2013). U današnjem vremenu djeci su dostupne brojne vrste medija i medijskog sadržaja koji stimuliraju njihov mozak i maštu na razne načine. Ne može se zanijekati da mediji i medijski sadržaji imaju i svoje pozitivne strane, no ono što je negativno kod njih jest spoznaja da djeci nude gotova rješenja, gotove produkte – oblike, slike, okolinu koja opisuje njihovu blizinu, ali i ono što im je daleko. (Akram, W., Kumar, R., 2017; Đuran, A., Koprivnjak, D., Maček, N., 2019; Ilišin, V., 2003; Raut, V., Patil, P., 2016; Siddiqui, S., Singh, T., 2016; Valković, J., 2016). Nekada su djeca to morala sve zamisliti i prilagoditi vlastitoj spoznaji, te su pomoću priča učili, spoznavali i razumjeli svijet (Koutsopmou, 2016). Trenutan užurban, promjenjiv i ponekad nesiguran svijet u kojem odgajaju djecu zahtjevna je prepreka roditeljima, odgojiteljima i učiteljima, koju moraju premostiti kako bi djeci pojasnili da je upravo taj svijet ipak „dobar i prožet smislom“ i da je „život vrijedan truda“ (Velički, 2013, str. 21), jer samo tako će djeca moći ostati djeca, gledajući na svijet optimistično, pozitivno ili jednostavno rečeno, dječje. I ponovno, priče su alat koji može pomoći u tome, jer su one te koje prožimaju raznim emocijama i pobuđuju osjećaje koji omogućuju da se stvarnost doživi onakvom kakva ona jest. Smatra li pojedinac da nije dovoljno kompetentan za pričati priče djeci, dovoljno je i da ih interpretativno čita, no poželji li se ipak upustiti u avanturu pričanja, Željka Horvat – Vukelja priskače i toj prepriči te razlaže korake pričanja. Na početku je potrebno odabrati priču ili izmisliti vlastitu, zatim je usvojiti učestalim čitanjem i vježbanjem, a nakon toga dolazi trenutak pričanja. Potrebno je pričati uvjerljivo, „jednostavno, živo, sa zadovoljstvom i radošću“ (Horvat – Vukelja i

Heisinger, 2020, str. 13). Potrebno je paziti na vrijeme i prostor u kojemu se priča priča, te je poželjno koristiti rekvizite i vizualne podrške. Priču je poželjno i ponavljati, no ne na istome satu (ukoliko se priča u školi) i u ponavljanje je potrebno uključiti i djecu, posebno stariju, na način da im se postavljaju pitanja, a oni ponavljaju sadržaj priče. Horvat – Vukelja upozorava da su uvijek moguće i neke nepredvidive situacije, no stalnim vježbanjem, takve situacije moguće je riješiti bez problema (Horvat – Vukelja i Heisinger, 2020).

U engleskom jeziku, riječ *tale* označava priču, a nadoda li joj se još riječ *fairy*, tj. riječ vila, doslovnim prijevodom dobit ćemo značenje vilinska priča. Znano je da vila označava i predstavlja nešto bajkovito pa je lako zaključiti da *fairy tales* zapravo predstavljaju bajke. Zašto se uopće spominju bajke? Priče i bajke usko su povezane svojim sadržajima, značenjima i ciljevima. Kao i priča, bajka u sebi nosi određenu težinu i odgovornost prenijeti djeci, naučiti ih i poučiti o onome što je lijepo ili ružno, dobro ili loše, pravedno ili nepravedno. Takve osobine ili opisi ponajviše uče moralnim vrijednostima, no one u djeci (ali odraslima) potiču i mnogo emotivnih doživljaja. Stoga ne čudi kada Velički (2013, str. 17) piše da „bajke dotiču i našu dušu, dubine našega bića u kojima se nalaze duboka i samo naša iskustva, kao što su ljubav i tuga, bijes i sram, ponos i strah...“, te nastavlja „Stoga je bajka najuzvišenije čovječje stanje ostvarivanja danih mu mogućnosti i osobnosti, zahvaljujući kojem čovjek stasava u osobu i spašava smisao života. Bajka vodi u spasenje.“ (Velički, 2013, str. 36). Bajke i priče su te koje u sebi nose sentimentalnu te intelektualnu vrijednost i kao što je već spomenuto, u toj najranijoj dobi djetinjstva, najvažniji je doživljaj iz kojeg će djeca kasnije učiti. „Djeca slušajući bajku uvježbavaju smislenu osjećajnost i osjećajno mišljenje.“ (Velički, 2013, str.37).

Privodeći i ova razmišljanja kraju, skreće se pažnja na početak poglavlja i na citat: „Ljekovitost priča, pomoć koju nam one pružaju u olakšavanju snalaženja u životu, vrjednota je koju odrasli ne bi smjeli zaboraviti.“ (Velički, 2013, str. 11). Maštovitost, mane i vrline ljudi i svijeta, vrednote, smisao svakog života – pojmovi koji se čine apstraktnima čak i odraslima, podrazumijevat će se da su u još većoj mjeri apstraktna djeci. No, upravo zbog odrastanja, odrasli gube tu dječju nevinost pogleda na svijet, a priče i bajke su te koje služe kao „*lijek*“. Možda ne pod tim nazivima, ali djeca svijet svakako razumiju, a u tome im pomažu upravo priče i bajke. Zaista, nisu li odrasli ti koji su vrline i odlike naučili baš kao djeca? Završna misao će ponovno uvesti u pitanje na koje se, ovim radom, želi doći do odgovora: Znajući pozitivne učinke glazbe te priča i bajki, je li ih moguće i uopće poželjno spojiti u glazbenu priču i koristiti ih na nastavi Glazbene kulture u primarnom obrazovanju?

3. Nastavni predmet Glazbena kultura

U hrvatskim školama učitelji razredne nastave primarnog obrazovanja predaju Glazbenu kulturu samo u prva tri razreda osnovne škole. U četvrtom razredu ih “preuzima” učitelj predmetne nastave (GKGU-MZO, 2019), odnosno osoba koja je svoje glazbeno znanje stekla završenjem na sveučilišnom umjetničkom studiju pri nekoj od umjetničkih akademija, tj. osoba koja je u punom smislu riječi glazbeno obrazovana i koja može učenicima prenijeti konkretnija znanja o glazbi. Iako studenti Učiteljskih fakulteta u tijeku studija pohađaju kolegije Glazbene kulture, Metodike glazbene kulture i Glazbenog praktikuma te stječu kompetencije za izvođenje nastave glazbene kulture u primarnom obrazovanju, izrečenim se ne želi umanjiti njihovu vrijednost i kredibilitet u održavanju nastave Glazbene kulture. Ipak, istraživanja koja će kasnije biti predstavljena i praksa koja se trenutno provodi u većini hrvatskih škola ukazuje na to da se većina učitelja predmetne nastave i oni koji će to tek postati, smatra kompetentnima u samo nekim područjima Glazbene kulture, dakle u svojoj nastavi preferiraju samo pjevanje, sviranje, slušanje ili glazbenu kreativnost. Iz spomenutog razloga, što učitelji razredne nastave predaju glazbenu kulturu u prva tri razreda osnovne škole, želi se raspravljati o tome može li njima korištenje glazbene priče osnažiti kompetencije za izvođenje nastave Glazbene kulture i koji su mogući pozitivni i negativni utjecaji njena korištenja na satu. Kako bi se to moglo napraviti, potrebno je proučiti što o nastavi glazbene kulture ističe Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (MZO) koje propisuje Kurikulum za sve nastavne predmete, pa tako i Glazbenu kulturu.

3.1. Nastava Glazbene kulture u hrvatskim školama i Kurikulum za glazbenu umjetnost i glazbenu kulturu za osnovne i srednje škole (GKGU-MZO, 2019) – zadaci, ciljevi i ishodi nastave

U hrvatskom obrazovnom sustavu nastava Glazbene kulture broji 35 sati godišnje, što će reći da se tjedno odvija jedan sat tjedno, jer je određeno da se sat glazbenog ne odražava kroz dupli, tj. blok – sat (Šulentić Begić i sur., 2012). U razdoblju od 2006./2007. godine, na temelju Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS, 2005), u škole je uveden *Nastavni plan i program za osnovne škole* (NPiP, 2006). Prema njemu, glazbena područja koja su bila zastupljena u nastavi Glazbene kulture bila su pjevanje, sviranje, slušanje i glazbena kreativnost (NPiP, 2006). NPiP je korišten u školstvu sve do 2019. godine kada ga zamjenjuje *Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski*

odgoj i obrazovanje. Kurikulum je raspisan za svaki predmet posebno, a ovdje će se pažnja dati Kurikulumu za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj (GKGU-MZO, 2019). Novost koju je Kurikulum donio jest ta da su nastava, njezini ciljevi, ishodi, zadaci itd. raspoređeni unutar triju domena, tj. da se nastava ostvaruje kroz njih. Domena A se odnosi na slušanje i upoznavanje glazbe, domena B na izražavanje glazbom i uz glazbu, a domena C se odnosi na glazbu u kontekstu. Detaljnije, u domenu A uvršteno je proučavanje sastavnica glazbenog djela, organizacija glazbenog djela te kritičko i estetsko vrednovanje glazbe. Domena B predstavlja ono što su u NPiP-u bila glazbena područja, dakle pjevanje, sviranje, glazbene igre, glazbeno stvaralaštvo te dodatno pokret uz glazbu, dok domena C predstavlja učenje različitih značenja i funkcija glazbe, društveno-povijesni i kulturni kontekst glazbe, kao i njezine vrste i žanrove. Sve tri domene zajedno učenike želi poučiti o glazbenom jeziku i pismu, te informacijsko-komunikacijskog tehnologiji u nastavi Glazbene kulture. Kurikulum se sastoji od nekoliko ciklusa, točnije njih 5. U prvi odgojni ciklus ubraja se 1. i 2. razred osnovne škole, a u drugi ciklus 3., 4. i 5. razred osnovne škole. Treći ciklus čine 6., 7. i 8. razredi osnovne škole, a 4. i 5. ciklus se odvijaju u srednjoj školi. S obzirom na temu rada, naglasak će biti na 1. i 2. ciklusu. Promotri li se zastupljenost svake domene u ta dva ciklusa, može se zamijetiti da domena A i domena B prednjače pred domenom C, tj. da se domena C ostvaruje u sklopu domena A i B. Takva zastupljenost domena je ono što nastavu glazbene kulture čini integrativnom, tj. prikazuje povezanost i međusobno nadopunjavanje domena (GKGU-MZO, 2019). To bi, stoga, značilo da se u najnižim razredima osnovne škole, učenici na satu Glazbene kulture najviše susreću sa slušanjem, pjevanjem i izvođenjem glazbe, a učenje o povijesti glazbe, tj. njezinim vrstama i područjima svedeno je na minimum, odnosno u nastavi se samo spomene u sklopu sadržaja koji se uči. Na prvi pogled, to se možda i ne čini loše, jer takve povijesne informacije i sl. je djeci najčešće teško zapamtiti, no potrebno je prisjetiti se koji su glavni ciljevi nastave glazbene kulture. Kurikulum navodi glavne ciljeve „učenja i poučavanja predmeta Glazbena kulture / Glazbena umjetnost:

- omogućiti društveno-emocionalni razvoj svih učenika, uključujući darovite i učenike s teškoćama
- poticati razvoj glazbenih sposobnosti svih učenika u skladu s individualnim sposobnostima pojedinca
- potaknuti učenike na aktivno bavljenje glazbom i sudjelovanje u kulturnom životu zajednice

- upoznati učenike s glazbenom umjetnošću putem kvalitetnih i reprezentativnih ostvarenja glazbe različita podrijetla te različitih stilova i vrsta
- potaknuti razvijanje glazbenoga ukus i kritičkoga mišljenja
- potaknuti razumijevanje interdisciplinarnih karakteristika i mogućnosti glazbe
- osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture
- razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj i otvorenog pristupa prema drugim glazbenim kulturama
- naglašavajući pritom prihvaćanje i poštovanje drugih osoba i različitoga mišljenja.“ (GKGU-MZO, 2019, str, 8).

Prethodno navedeni ciljevi, zapravo upućuju na jedan glavni – učenike osposobiti da postanu dobri slušatelji. „Od predmeta se očekuje da stvori aktivne slušatelje, poznavatelje i ljubitelje glazbe, koji će biti sposobni doživjeti glazbu u njoj cjelokupnoj ljepoti“. (Dobrota, 2010, prema Šulentić Begić, 2012, str. 173). Dobrota (2012, str. 29) piše: „Cilj slušanja mogli bismo definirati kao upoznavanje umjetničkih i narodnih skladbi. I ovdje se cilj konkretizira zadacima, kao što su slušno percipiranje glazbeno-izražajnih sastavnica skladbe (izvođačkog sastava, tempa, dinamike, ugođaja, glazbenog oblika i sl.), razvoj glazbenog pamćenja i sl.“. No, biti dobar slušatelj bi uključivalo i znati prepoznati i promovirati vrijednosti kvalitetne glazbe (ovdje se ne misli samo na klasičnu glazbu, već i na glazbu iz cijeloga svijeta i raznih žanrova), zalagati se za takvu glazbu, smjestiti je u određeni kontekst ili je povezati sa njezinim skladatelj i sl.. Zadaća učitelja je od učenika napraviti dobre slušatelje, a ne dobre glazbenike, svirače, pjevače, skladatelje. To je naravno uvijek pozitivno, ako se i to uspije dogoditi, no prvenstvena zadaća učitelja je da u sklopu nastave glazbene kulture kod učenika probude ljubav za glazbom koju onda kasnije mogu usavršavati i u glazbenim školama. To potvrđuje i Rojko (1996, str. 71) kada piše „Uvjet kulture civilizirana čovjeka nije više praktično muziciranje, nego poznavanje glazbe.“ Isto tako, Rojko (1996) smatra je tadašnja (u razdoblju kada je pisao) nastava Glazbene kulture bila *svaštara* (od svega se radilo po malo – učenici su pjevali, svirali, učile su se note itd.) te spominje istraživanje koje je proveo 1985. godine na učenicima prvih razreda srednjih škola, te je zaključio „da su glazbena znanja i umijeća učenika koji su tek završili osnovnu školu praktično beznačajna.“ (Rojko, 1996, str. 41). Rojkove navedene misli, predstavljene su iz njegove knjige *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti* u kojoj kritizira tadašnju osmišljenost nastave glazbene kulture u osnovnim školama, no isto tako nudi

i moguća rješenja što bi se, kako i zašto moralo raditi na nastavi glazbene kulture, te smatra da „Ukratko, osnovna škola ne može učenike opismeniti toliko da bi im ta pismenost pomogla u boljem razumijevanju glazbe. Dobrim slušateljem glazbe može se postati i bez poznavanja nota.“ (Rojko, 2002, prema Šulentić Begić, 2006, str. 97). Tim citatom daje do znanja kako glavna aktivnost u nastavi glazbene kulture ne bi trebalo biti pjevanje, sviranje ili glazbeno stvaralaštvo učenika, već slušanje, stoga ne čudi kada ga Šulentić Begić (2006) naziva začetnikom otvorenog modela nastave glazbe.

Glavna odlika glazbe jest što je ona otvorena, integrativna i interdisciplinarna (GKGU-MZO, 2019.), a takva bi trebala biti i nastava Glazbene kulture. O integrativnosti je već pisano, a povezano s prethodnim odlomkom o važnosti slušanja glazbe, u idućem poglavlju će biti riječ upravo o otvorenom modelu nastave koji slušanje postavlja kao glavni zadatak u nastavi. Neizostavno, pisat će se i o interdisciplinarnosti glazbe.

3.1.1. Otvoreni model i interdisciplinarnost Glazbene kulture

„[...] razredni nastavnik treba da nastavu glazbene kulture povezuje i isprepliće sa cjelokupnim školskim životom, igrom i radom učenika te s gradivom ostalih nastavnih predmeta. Pjesme i slušanu glazbu povezivat će s godišnjim dobama, različitim spomen-danima, izletima i sl. Pjevanjem i slušanjem glazbe mogu razredi započeti ili završiti školski dan ili školski sat, odmoriti se nakon izvršenih napora, primiti pobudu ili raspoloženje za rad, zadovoljiti potrebu za pokretom i stvaralaštvom. Iznad svega trebalo bi da zavole pjesmu!“ (Požgaj, 1988, str. 37)

Kako bi učenici uopće zavoljeli glazbu, svaki učitelj bi ju trebao povezivati sa brojnim drugim predmetima koje poučava svoje učenike, a to će svakako postići ako će svoje učenike zaokupiti glazbom na način da je što više slušaju, a upravo je to komponenta na kojoj se temelji otvoreni model Glazbene kulture.

„Otvoreni model područje slušanja glazbe stavlja u središte nastave glazbe, dok su ostala nastavna područja varijabilna.“ (Šulentić Begić, 2015, str. 113). Spomenuto je kako je donošenje Kurikuluma, u odnosu na dotadašnji Nastavni plan i program, unijelo neke promjene, od kojih je prva spomenuta integracija. Druga odlika jest otvorenost, tj. korištenje otvorenog modela u nastavi glazbene kulture. Rojko (1996) spominje kako se slušanju počela davati veća pažnja tek 1972. godine, no tada se to područje nazivalo „Poznavanje glazbene literature“ (1996, str. 71), a „Punu afirmaciju doživjelo je slušanje glazbe u nastavnom programu iz 2006., kad je, u okviru HNOS-a, u otvorenom modelu glazbene nastave,

pretvoreno u jedino obvezno glazbeno nastavno područje za razliku od ostalih (područja) koja nastavnik može slobodno birati.“ (Rojko, 1996, str. 72). Ovdje Rojko spominje i drugu odliku otvorenog modela, a prema HNOS-u to je sloboda koju učitelj ima u odlučivanju koje će se druge aktivnosti provoditi na satu, ali u dogovoru s učenicima (Šulentić Begić, Begić, 2015). Šulentić Begić i sur. (2020) u svome radu spominju da učenici većinom preferiraju pjevanje, nego li slušanje i to popularnih ili dječjih pjesama, a manje tradicijskih pjesama. No, potrebno je napomenuti kako se provedeno istraživanje ispitivalo na učenicima četvrtih, šestih i osmih razreda, dok istraživanja za preferencije glazbenih aktivnosti učenika u nižim razreda osnovne škole gotovo da i nema. Ipak, ponavlja se, „Učenike treba upoznati s glazbenim djelima različitih razdoblja, stilova, vrsta i žanrova, da bi se uspostavila vrijednosna mjerila za estetsko i kritičko doživljavanje glazbe i kod učenika razvio glazbeni ukus.“ (Šulentić Begić i sur., 2020, str. 192). Dakle, učenike treba naučiti razlikovati kvalitetnu od nekvalitetne glazbe, bez obzira na to o kojoj je vrsti, žanru ili razdoblju glazbe riječ. Neka istraživanja (npr. Bowles, 1998.) tvrde kako učenici preferiraju svirati na nastavi glazbene kulture, dok su neki hrvatski autori (Šulentić Begić i sur., 2020, Dobrota, i Obradović, 2012) došli do rezultata da učenici uglavnom preferiraju pjevanje negoli slušanje. Ti rezultati možda i ne trebaju čuditi jer neka istraživanja (Šulentić Begić i Begić, 2015; Šulentić Begić i Kaleb, 2012) pokazuju i kako su učitelji ti koji preferiraju pjevanje ili pak glazbeno stvaralaštvo, više od slušanja, jer se iz tih područja smatraju kompetentnijima. Stoga se može zaključiti da učenici preferiraju one aktivnosti kojima se najviše i bave na satu, a o kvaliteti tih aktivnosti također postoje razna razmišljanja (npr. „...tijekom glazbene nastave ostvaruje se uglavnom pjevanje (i to na neprimjeren način) (Dobrota, 2010, prema Šulentić Begić i Kaleb, 2012, str. 178), no to bi mogla biti tema za neka buduća istraživanja. Može se zaključiti, Kurikulum i njegov otvoreni model nastave glazbene kulture je učiteljima i učenicima donio novost da slušanje stavlja u središte svih glazbenih aktivnosti, no čini se da u nastavnoj praksi ono to ipak nije, već se nalazi tek na drugom ili trećem mjestu aktivnosti provedenih na satu.

Pokušavajući objasniti i razumjeti otvoreni model nastave glazbe te razmišljajući koje pozitivne mogućnosti implementacije on omogućuje, nameće se mogućnost implementacije glazbene priče kao jedne mogućnosti integrativnog oblika poučavanja sadržaja vezanih uz glazbu i motivirajućeg nastavnog sredstva. Glazbena priča je upravo ta koja se prvenstveno odnosi na slušanje, koja učenicima zaokuplja pažnju i usmjerava ih na učenje o tome kako se pravilno sluša, na što sve moraju obratiti pozornost, a s obzirom na sve prije spomenute dobrobiti priče, pretpostavlja se da će je učenici rado slušati i ponavljati i nekoliko puta. Svakim

slušanjem glazbene priče, mogla bi se obratiti pozornost na jednu od sastavnica glazbe, npr. prvi puta na ugođaj, zatim na tempo, dinamiku, izvođače, a kasnije se može razgovarati i o samoj priči, te kako likovi i radnja pridonose i upotpunjuju glazbene sastavnice. Spajajući glazbu i priču prikazuje se interdisciplinarnost nastave glazbene kulture, no ona se može ostvariti i u drugim predmetima, npr. na satu Tjelesne i zdravstvene kulture kada učenici određeni pokret moraju raditi u zadanom ritmu ili kada uče plesne pokrete. Povezanost se može pronaći i u nastavi Prirode i društva, kada s učenicima želimo učiti o prometu, dočaravati zvukove iz određenog godišnjeg doba i sl.. Ovdje su navedeni samo neki primjeri kako se može ostvariti korelacija između Glazbene kulture i drugih predmeta, no također pokazuje koliko je glazba prisutna u svakom trenutku našega života i obrazovanja.

Ono što glazbu i neki drugi predmet može povezati i pomoći u postizanju ciljeva, opisanih Kurikulumom, jest upravo priča. Prikaže li se djeci glazba na razne načine, ona postaje još zanimljivija, te može obogatiti njihovu maštu, poticati ih na daljnji interes za glazbu, ali i druge predmete. Kao što je već pisano, ona utječe na cjelovit razvoj djece, tj. djeluje na njihove intelektualne i emocionalne aspekte i učenicima može omogućiti iskustvo nečega novog, nečega što do tog trenutka nisu iskusili. Pokazuje im da se sve što nauče, a posebno glazba, može *ispričati* na razne načine, tj. da ju mogu doživjeti na razne načine i samim time da ona ima razne uloge u kulturi, umjetnosti, ali i životu. Nažalost, glazbena priča se u hrvatskom Kurikulumu spominje samo jednom i to na popisu preporučenih glazbenih djela, koji se (po odluci i preferenciji učitelja) može (a i ne mora) uklopiti u nastavni sat (GKGU-MZO, 2019, str. 180).

Brewer (prema Špoljarić i Šulentić Begić, 2011) u svojoj knjizi *Soundtracks for learning: Using music in the classroom* [Glazba za učenje: korištenje glazbe u nastavi] piše o pozitivnim učincima koje glazba postiže u neglazbenim predmetima. On „Smatra da glazba može skrenuti pažnju učenika, stvoriti radnu atmosferu smanjiti stres kod učenja, učiniti učenje ugodnim, poboljšati razumijevanje učenika, poboljšati memoriju učenika, poticati maštu i kreativnost, učiniti vježbanje zabavnim te veličati učenička postignuća“ (Špoljarić i Šulentić Begić, 2011, str. 449). Lako se može uočiti da su sve navede prednosti i neke od onih spomenutih u početnom djelu rada, kada se navode pozitivni utjecaji glazbe na čovjeka. S druge strane, neki autori smatraju da je interdisciplinarnost glazbe i njezina mogućnost međupredmetne povezanosti moguće ostvariti samo i isključivo sa sadržajima iz hrvatskog jezika te prirode i društva.“ (Šulentić Begić i Kaleb, 2012, str. 181). Istraživanje (Šulentić Begić i Kaleb, 2012) je pokazalo da učitelji i učiteljice sadržaje glazbe ipak povezuju i s drugim predmetima, a i

Kurikulum navodi da je Glazbena kultura interdisciplinarna jer „postoji čvrsta povezanost s ostalim poljima umjetničkoga područja te su moguće i poželjne brojne korelacije s ostalim predmetima, područjima i međupredmetnim temama.“ (GKGU-MZO, 2019, str. 7).

3.2. Hrvatska vs. druge Europske zemlje

Sada kada je donekle predstavljen Kurikulum Glazbene kulture i glazbene umjetnosti te sama nastava Glazbene kulture u hrvatskom obrazovnom sustavu, želja je ukratko predstaviti kako je osmišljena i kako se izvodi nastava Glazbene kulture u primarnom obrazovanju u nekim drugim Europskim zemljama. Cilj je predstaviti te zemlje, kako bi se utvrdilo koristi li koja od tih zemalja glazbenu priču u svome obrazovanju, te ako koristi predstaviti način njezine uporabe, a ako ne koristi, ostavlja li mogućnosti za uvođenje iste u nastavu.

Za početak potrebno je razlučiti da se ovdje piše o nastavi glazbene kulture u primarnom obrazovanju, koju održavaju učitelji razredne nastave ili u nekim zemljama pak profesionalni glazbenici. Tako Begić i Šulentić Begić u svojem radu (2014) *Nastava glazbe u primarnom obrazovanju u europskim državama* za primjere i usporedbu navode sljedeće zemlje: Mađarsku, Austriju, Njemačku, Francusku, Englesku, Italiju, Irsku, Škotsku, Nizozemsku, Norvešku, Švedsku i Finsku. Proučavajući članak, uočeno je da u Austriji, Italiji, Irskoj, Švedskoj i Norveškoj nastavu glazbene kulture predaju učitelji razredne nastave, dok se u Njemačkoj, Mađarskoj, Francuskoj učitelji mogu, a negdje i moraju dodatno obrazovati, ukoliko žele predavati glazbeni. U Norveškoj pak glazbeni mogu predavati i učitelji i profesionalni glazbenici, no učitelji mogu pohađati poseban „studij za učitelje primarnog obrazovanja s pojačanim znanjem iz područja glazbe“ (Begić i Šulentić Begić, 2014, str. 36). U Engleskoj i Nizozemskoj škola sama bira koga želi zaposliti na mjestu učitelja/profesora glazbene kulture, dok Finska i Škotska imaju određeno da glazbenu kulturu predaju isključivo profesionalni glazbenici, jer smatraju da učitelji nisu dovoljno kompetentni za pravilno izvođenje nastave glazbe. Što se i kako radi na nastavi glazbe u tim zemljama, opisano je u istom članku, stoga se saznaje da u Francuskoj, ovisno o dobi učenika se uvode različite glazbene aktivnosti, pa će tako učenici do navršenih 9 godina uglavnom učiti pjevati i slušati glazbu te na taj način otkriti razne vrste i stilove glazbe te učiti o glazbenim sastavnicama. Naizgled, podosta slično kao i u hrvatskim školama, te se čini da takav program ne ostavlja previše mjesta uvođenju glazbene priče, osim ako bi se prihvatila unutar slušanja glazbe. Slična situacija je i u Italiji, koja bi glazbenu priču alternativno mogla uvrstiti u zadatak stvaranja jednostavnih glazbenih obrazaca. Engleska se pak najviše usredotočila na slušanje glazbe, tj.

upoznavanje tradicionalne i klasične glazbe svoje i drugih zemalja, dok je u Nizozemskoj glazbeni odgoj, tj. kultura povezana s drugim umjetničkim predmetima u jedan, te ima točno određene zadatke i ciljeve „unutar umjetničkog odgoja“ (Begić i Šulentić Begić, 2014, str. 33). Iako sami ne spominju korištenje glazbenih priča, kurikuli i nastavni planovi ostalih zemalja ostavljaju nešto više prostora za uvođenje iste u njihovu nastavu i to ne na način da koriste samo postojeće glazbene priče, već da učenici sami osmisle svoju priču te od nje „iskoriste“ sve pozitivne kognitivno – emocionalne učinke koje one mogu imati na njih. Prvi primjer je Mađarska koja ističe dva glavna područja, a to su „sposobnost stvaranja glazbe i uvažavanje i vrednovanje glazbe“ (Begić i Šulentić Begić, 2014, str. 25). Unutar prvog područja, koje je i predmet istraživanja ovoga rada, učenici bi trebali učiti tradicionalne pjesme i pjesme iz drugih zemalja svijeta, stvarati glazbu i improvizirati u kombinaciji s plesom i glumom. Uz glumu i ples, ovdje bi se lako moglo uvrstiti i pisanje i skladanje glazbenih priča. Austrija i Njemačka obje njeguju slušanje, pjevanje i sviranje na satu glazbe, no ostavljaju i prostora za „glazbeno kreativni rad“ (Begić i Šulentić Begić, 2014, str. 26) te „muziciranje (izmišljanje i improviziranje glazbe...)“ (Begić i Šulentić Begić, 2013, str. 27). Preostale zemlje – Irska, Škotska, Švedska, Norveška i Finska – za razliku od prethodno navedenih zemalja, ipak imaju slobodniji i otvoreniji pristup nastavi glazbe, te omogućuju uvrštavanje glazbene priče u barem jedan segment glazbenog obrazovanja. U Irskoj se „Djetetu (se) daje prilika da procjenu vlastitog skladanja na način da se snimi njegov rad te da se o tome kasnije razgovara.“ (Begić i Šulentić Begić, 2014, str. 32). Kao i prethodne zemlje, i Norveška najviše želi potaknuti djecu u muziciranju, plesu, skladanju i slušanju glazbe (Begić i Šulentić Begić, 2014), a Finska naglasak u nastavi glazbe stavlja na glazbeni izričaj „kroz igru i integrirane aktivnosti.“ (Begić i Šulentić Begić, 2014, str. 37). Na taj način učitelji potiču svoje učenike u izražavanju, te oblikovanju i iskazivanju vlastitih misli i ideja (Begić i Šulentić Begić, 2014), a slična je situacija i u Škotskoj. Švedska, pak, možda najviše iskače od svih spomenutih zemalja, jer jedina stavlja naglasak na korištenje mašte i vještina pri osmišljavanju novih „glazbenih ideja i kompozicija“ (Begić i Šulentić Begić, 2014, str. 32). U Švedskoj su glavne aktivnosti „izvođenje i stvaranje glazbe“ (Begić i Šulentić Begić, 2014, str. 32), a glavna svrha nastave glazbe u Švedskoj je „razvijanje glazbenih vještina koje će učenicima omogućiti muziciranje i slušanje glazbe.“ (Begić i Šulentić Begić, 2014, str. 34-35). Jedan od glazbenih zadataka kojeg navode u svom planu i programu, tj. kurikulu jest „Glazbeni kontekst i funkcija glazbe“ kojim žele poboljšati i uvažiti „asocijacije, misli, osjećaje i slike koji nastaju na osnovu slušanja glazbe“. (Begić i Šulentić Begić, 2014, str. 35).

Osvrnut ćemo se još jedno kratko na Kurikulum hrvatskih škola, u kojemu se navodi da u nastavi glazbene kulture postoje elementi koji su prisutni u sve tri domene, a to su „glazbeni jezik i informacijsko – komunikacijska tehnologija (IKT)“ (GKGU-MZO, 2019, str. 10).

„IKT se, kao objedinjujući element učenja i poučavanja glazbe, može primjenjivati u okviru svih domena. Između ostalog, primjena IKT-a uključuje:

- upoznavanje učenika s računalnim programima
- učenje glazbenoga pisma pomoću računala
- audio-obradu i eksperimentiranje sa zvukom
- rad u programima za skladanje glazbe.“ (GKGU-MZO, 2019, str. 10)

Korištenje IKT-a bi učenicima moglo pobuditi jaču želju za bavljenjem glazbom, pogotovo u današnjem digitalnom svijetu, a omogućilo bi im i pristup osmišljavanju glazbe za glazbene priče koje bi mogli sami raditi, osmisliti, a zatim digitalizirati pa možda i prenijeti u video uradak i sl. Jer kao što se može vidjeti na primjerima drugih zemalja (npr. Irska) učenicima je ta aktivnost omogućena. Nažalost, ne postoje istraživanja koja kazuju koliko se IKT zaista koristi i provodi u hrvatskim školama, no postoje istraživanja koja govore da škole uglavnom nisu dobro opremljene za izvođenje nastave glazbene kulture, a i kada jesu, učitelji baš ne koriste sve materijale. „S obzirom na današnji napredak tehnike, producirati glazbu učenicima s prenosivoga kasetofona, obrađivati bez video zapisa teme kao što su opera, opereta, muzical, narodna glazba i slične nezamislivo je, iako je kod većine učitelja upotreba zastarjele opreme jedina stvarnost.“ (Šulentić Begić, 2006, str. 99). Svoju misao iz 2006., Šulentić Begić upotpunjuje istraživanjem iz 2012., kada je ustvrdila da većina učitelja u razredu uopće ne svira i ne služi se instrumentom, a oni koji i znaju svirati uglavnom koriste klavir/sintetizator zvuka, zatim harmoniku, a najmanje gitaru. Od 48 ispitanih učitelja, njih 16 znaju svirati instrument, no šestero ih uopće ne svira na satu. Kada govore o korištenju nastavnih sredstva i pomagala, najviše učitelja se izjasnilo da koristi CD player (njih 32), samo dvoje Hi-Fi uređaj, računalo i projektor ih koristi 24, Orffov instrumentarij njih 14, a improvizirane udaraljke, tj. ručno izrađene zvečke koristi njih 20. Kao što je i prije spomenuto, a ovim istraživanjem donekle i dokazano, većina učitelja na satu glazbene kulture provodi aktivnost pjevanja, zatim slušanja te glazbenih igara, a na samom kraju se nalazi izvođenje glazbe i sviranje. Razlog tomu je, kako se i većina izjasnila, što smatraju da nisu dovoljno kompetentni da bi učenike poučili sviranju i izvođenju skladbe (Šulentić Begić, 2006).

Šulentić Begić i Kaleb 2015. godine, provode slično istraživanje te su se učitelji izjasnili na način da je ovoga puta od glazbenih aktivnosti glazbeno stvaralaštvo bilo na prvom mjestu po važnosti glazbenih aktivnosti. Slijedile su ga igre uz glazbu i slušanje, a tek zatim pjevanje, sviranje i učenje nota. Od nastavnih sredstava i pomagala koja koriste na nastavi i dalje se najviše koristi CD player, zatim računalo i projektor. Slijede ga dječja glazba, a zatim TV i video player, Hi-Fi uređaj, te se na posljednjem mjestu nalazi instrument.

Iz proučenoga se može vidjeti da neke europske zemlje naglasak, osim na slušanje glazbe, stavljaju i na stvaranje i izvođenje glazbe, te na dječje glazbeno stvaralaštvo. Time ostavljaju prostor za korištenje glazbenih priča kao jednih od glavnih sastavnica toga predmeta, barem u prva tri razreda osnovne škole. Uspoređujući te podatke s podacima istraživanja koji se odnosi na hrvatski obrazovni sustav i na ono što navodi Kurikulum, može se zaključiti da je nastava glazbene kulture u Hrvatskoj marginalizirana ili pak smatrana sporednim predmetom kojeg učitelji ne mogu (ili ne žele) provoditi na pravilniji način, iz razloga što im školski materijalni nedostaci to ne dopuštaju ili se pak smatraju nekompetentnima u provođenju određenih aktivnosti. Zaključno, moglo bi se reći kako Kurikulum donekle propisuje ciljeve i ishode idealne nastave, koja u praksi to često nažalost nije.

3.3. Poticajna okolina, improvizacija i dječje glazbeno stvaralaštvo

„Djeca svakodnevno stvaraju glazbu tijekom igre i obavljanja različitih aktivnosti.“ (Bačlija Sušić, 2018, str. 71)

Kao što je već spomenuto, glazba ima veliki utjecaj na ljude od samih početaka postojanja. Ne može se izabrati ne čuti ju i ukloniti je iz svojih života. Glazba je ta koja je od 7 vrsta umjetnosti, djeci najbliža (Dugonjić, 2019). Spomenuto je i kako prve zvukove djeca usvajaju od svojih roditelja i okoline, a kasnije ih počnu proizvoditi i sama, kao npr. plač, gugutanje i sl. Takav utjecaj glazbe potvrđuju i brojna istraživanja koja su prethodno navedena, ali i istraživanja koja Bačlija Sušić (2018) navodi u svom radu *Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekti*. No, odakle uopće početi s glazbenom naobrazbom i stvaralaštvom? Kreće li ona tek u predškolskim i školskim ustanovama ili već u obitelji? Obitelj i poticajna okolina ključni su čimbenici prilikom razvijanja stvaralaštva djeteta u bilo kojem području. Takva poticajna okruženja pomažu djeci da stječu nova znanja, da istražuju, stvaraju, propituju i zaključuju (Petričević, 2018). Potičući djecu u svemu do sada navedenom, pomaže im se i u razvoju samostalnosti, originalnosti, odgovornosti i brojnih drugih pozitivnih osobina koje im omogućuju njihov napredak. Poticajna uloga roditelja je važna, jer „većina djece ima

manje ili više razvijene glazbene sposobnosti i nemuzikalna su djeca vrlo rijetka.“ (Šulentić Begić, 2012, str. 8). Ta tvrdnja može navesti na mišljenje kako djeca mogu od roditelja naslijediti glazbenu nadarenost, no ona također ne postavlja dovoljno jak temelj za zaključaj da će takva djeca i kasnije pokazivati interes i razumijevanje glazbe, već da će se to prije dogoditi ako roditelji pozitivno utječu na dijete i pružaju mu podršku prilikom učenja i vježbanja. „Dok McPherson i Williamon (2006) ističu opće okruženje kao najznačajniji čimbenik u djetetovu glazbenom razvoju, Trevarthen i Aitken (2001) smatraju da izlaganje bogatom glazbenom okruženju može biti ključno za djetetov razvoj.“ (Bačlija Sušić, 2018, str. 64). Stoga je lako donijeti zaključak da i glazbeni odgoj, kao i općeniti odgoj djece prvenstveno dolazi iz obitelji, a tek zatim iz škole i obrazovnog sustava. Sada se može postaviti pitanje što je sa poticajnom okolinom škole, poticanjem na dječje stvaralaštvo i glazbenom naobrazbom?

Najprije, potrebno je predstaviti što glazbeno stvaralaštvo jest. „Glazbeno stvaralaštvo odnosi se prije svega na stvaranje pojedinaca najčešće s namjerom da se stvori određeno glazbeno djelo koje predstavlja zatvorenu cjelinu sa svojim početkom, sredinom i krajem.“ (Svalina, 2010, str. 2). U glazbenoj kulturi se posebno spominje improvizacija, kao jedan od glavnih oblika dječjeg glazbenog stvaralaštva, a o njemu pišu i neki od naših autora, npr. Rojko (1996); Bačlija Sušić (2018) i Svalina (2010). Pišući o dječjem stvaralaštvu i improvizaciji, svih troje autora spominju Carla Orffa, njemačkog skladatelja i glazbenog pedagoga koji je razvio vlastiti glazbeno-pedagoški koncept - Orff Schulwerk (Beegle i Bond, 2016; Shamrock, 1997). Neke od vježbi za improviziranje koje su se provodile kroz pjevanje i/ili sviranje su:

- „pronalaženje melodijskih motiva
- ritmiziranje zadanih tekstova: riječi, rečenica, brojalica
- nastavljanje započetog ritma
- melodiziranje zadanog ritma
- izmišljanje tekstova na već pronađenu melodijsko-ritamsku cjelinu (govorna improvizacija)
- [...]“ (Rojko, 1996, str. 100 – 101)

Orff je smatrao kako je smisao stvaralaštva „radost otkrivanja novoga, ali ono ima i spoznajnu vrijednost.“ (Rojko, 1996, str. 101) Također, smatrao je da stvaralaštvo mora biti „'vezano' stvaralaštvo“ (Rojko, 1996, str. 101), tj. ono za koje uvijek postoji neki model i okvir glazbe koji prati određenu aktualnu tematiku. Svaki drugi oblik stvaralaštva smatrao je nevezanom improvizacijom koju nije predviđao, jer bi ona mogla „odvesti u kaos“ (Rojko, 1996, str. 101).

Pišući o dječjem stvaralaštvu, Vesna Svalina (2010, str. 4) spominje Johna Kratusa i njegovo stajalište da se „dječja orijentacija prema improvizaciji mijenja s dječjom dobi.“ Pa tako Kratus spominje 7 razina improvizacije, a to su:

1. razina istraživanja (naglasak se stavlja na proces)
2. improvizacija orijentirana na proces (djeca rade za sebe, a ne da bi „pridobili“ publiku koja ih sluša; djeca stvara prve glazbene obrasce koje mora naučiti povezati u veće cjeline)
3. improvizacija orijentirana na produkt (djeci postaje bitna reakcija publike; ovdje je moguća i grupna improvizacija)
4. fluidna improvizacija (improvizacija se izvodi tako da se čini da se izvodi automatski; ova faza se odnosi na učenike starijeg uzrasta)
5. strukturalna improvizacija (primjena varijacija u improvizaciji)
6. stilistička improvizacija (djeca poznaju jedan stil i unutar njega mogu jako dobro improvizirati; za većinu glazbenika improvizacija završava na ovom stupnju, a samo rijetki improvizatori dosežu i posljednju razinu)
7. osobna improvizacija (glazbenik stvara svoj novi, originalni stil koji nadilazi granice postojećeg stila; vrlo rijetko).

Kratus ovime želi ukazati na to da je sposobnost improvizacije moguće razvijati od malih nogu, no da je potrebno voditi brigu da se ta vještina razvija po prethodno navedenim razinama. Ova stavka je vrlo bitna, a uskoro će biti i rečeno zašto.

Ista ili barem slična razmišljanja kao i Orff i Kratus, imali su i još neki glazbeni pedagozi i glazbenici koji se proučavali dječje stvaralaštvo, kao npr. Dalcroze i hrvatska glazbena pedagoginja, metodičarka te etnomuzikologinja Elly Bašić (Anderson, 2012; Bačlija Sušić, 2018). Bačlija Sušić (2018) posebnu pažnju pridaje upravo Bašić i njezinom konceptu „Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP)“ kojom je naglašavala koliko je u glazbenom obrazovanju potrebno „očuvati slobodu i bogatstvo djetetove mašte usprkos nužnoj potrebi svladavanja određenih tehničkih vještina i znanja.“ (Bačlija Sušić, 2018, str. 65). Temelj takvog koncepta bila je spontana improvizacija koja je obogaćivala dječji izraz i koja se očitovala „putem djetetove predanosti i uživanja u samome glazbeno-stvaralačkom procesu“ (Bačlija Sušić, 2018, str. 65). Još neki od glazbenih pedagoga, kao npr. Kodaly i Suzuki (Kedimma Nwabufu, 2014; Liperote, 2006; Morris, 2016) smatrali su da glazba pripada svima i da svaki pojedinac ima pravo na obrazovanje. Tako je Kodaly smatrao da važnost dječjeg stvaralaštva

leži u tome da dijete poznaje glazbeni vokabular kojeg uči kroz slušanje i pjevanje, dok je Suzuki smatrao da dijete može razviti glazbenu darovitost i svladati glazbu jednako lako kao i materinji jezik. Njegova metoda se temeljila i na razmišljanju kako će dijete bolje usvajati glazbu i razvijati svoje glazbene kompetencije, ako s njime uči i radi roditelj, te je time želio naglasiti važnost poticajne okoline o kojoj je već pisano.

Da glazba ima utjecaja na djecu od samoga začeca pa nadalje, pokazano je na početku rada, glazbeno stvaralaštvo djece može se početi razvijati i poticati još u vrtićima, a ponekad i ranije, jer takvi poticaji sa sobom nose brojne pozitivne posljedice – „Stavljajući u prvi plan kompetencije i uspjeh djeteta, podržava se djetetova samostalnost, odgovornost, inicijativa i originalnost, što omogućuje stvaranje pozitivne slike o sebi. Učenje u vrtiću je važan dio kvalitetnog odrastanja, te je u spoznajno-emocionalnom kontekstu jedinstveno.“ (Petričević, 2018, str. 6).

Rojko (1996) pak razmišlja o tome čemu dječje stvaralaštvo uopće služi, te za tu raspravu smatra da postoje „pravi argumenti“ i „pseudoargumenti“ (Rojko, 1996, str. 107) Pravi argumentima smatra one koji se odnose na „glazbenu vrijednost stvaralaštva“ (Rojko, 1996, str. 107), kao npr. osmišljavanje raznih formi glazbe, poboljšanje improvizacije, usavršavanje ritamskog i melodijskog kretanja, doživljaj kojeg djeca dobiju stvaranjem glazbe i sl. Pseudoargumentima pak dijeli na „glazbene i na izvanglazbene“ (Rojko, 1996, str. 107) argumente. Izvanglazbeni argumenti bi bili neki poput privlačnosti koje čini samo stvaralaštvo, nestanak straha od neuspjeha, argument da je to u redu jer djeca to vole i to im je zanimljivo i sl., a neki od glazbenih argumenata bi bili „razvoj interesa za glazbu, [...], upoznavanje instrumenata, stjecanje dojmova o lijepom, razvijanje glazbenog ukusa, [...]“ (Rojko, 1996, str. 108).

Sada možemo razlučiti zašto je za ovaj rad bilo potrebno pisati o dječjem glazbenom stvaralaštvu te kakav utjecaj ono ima na glazbenu priču. Odgovor leži u tome što bi se upravo kroz dječje glazbeno stvaralaštvo, uz slušanje, glazbena priča mogla najbolje ostvariti. Spomenuta je i okolina koja mora biti poticajna da bi djeca razvila to stvaralaštvo. Okolinu prvotno čine roditelji ili obitelj, a tek zatim predškolske ustanove, vrtići, škole, a poneki svoje glazbeno obrazovanje upotpunjuju pohađanjem glazbenih škola. Bilo kako bilo, ovdje će se najveći naglasak staviti na osnovnu školu, točnije prva četiri razreda osnovne škole te Kurikulum za glazbenu umjetnost i glazbenu kulturu (GKGU-MZO, 2019) koji propisuje zastupljenost glazbenog stvaralaštva i aktivnosti kojima bi se ono moglo provoditi, te poticajnu

okolinu koju bi trebali pružati učitelji. Promatrajući i pišući o Kurikulumu, spomenuto je kako je glazbeno stvaralaštvo uvršteno u B domenu Kurikuluma. Točnije, u prva četiri razreda se ostvaraj glazbenog stvaralaštva navodi u ishodima OŠ GK B.1.4., OŠ GK B.2.4., OŠ GK B.3.4. i OŠ GK B.4.4. Cilj OŠ GK B.1.4. glasi „Učenik stvara/improvizira melodijske i ritamske cjeline te svira uz pjesme/brojalice koje izvodi.“ (GKGU-MZO, 2019, str. 19). Kao ishode koji se ostvaruju na razini za ocjenu dobar (3) navode da učenika „Stvara/improvizira melodijske i ritamske cjeline pjevanjem, pokretom, pljeskanjem, lupkanjem, koračanjem i/ili udaraljka. Svira se udaraljka (dječji instrumentarij) ili tjeloglazbom uz pjesme/brojalice koje pjeva/izvodi.“ (GKGU-MZO, 2019, str. 19). Kurikulum (GKGU-MZO, 2019, str. 19) navodi i aktivnosti koje bi učitelji, tj. učenici mogli provoditi kako bi ostvarili ovaj odgojno – obrazovni ishod, a to su:

- „učenik stvara/improvizira melodijske cjeline pjevanjem ili sviranjem
- učenik stvara/improvizira ritamske cjeline glasom, pokretom/plesom, pljeskanjem, lupkanjem, koračanjem i/ili udaraljka
- učenik pljeskanjem ili koračanjem označava metar/dobe
- učenik pljeskanjem ili na udaraljka svira ritam
- učenik svira na udaraljka ili tjeloglazbom uz skladbe i pjesme/brojalice koje pjeva/izvodi
- učenik prati glazbu pokretom/plesom, a pritom opaža te uvažava glazbeno-izražajne sastavnice
- kod učenika s manje razvijenim glazbenim sposobnostima vrednovanje naučenoga (brojčano ocjenjivanje) treba se temeljiti na njegovom odnosu prema aktivnosti i uključenosti u aktivnost
- učitelj odabire igre i skladbe primjerene dobi i sposobnostima učenika (određeni broj iz zavičaja)“

Ono što se može primijetiti jest da su ovo sve aktivnosti koje bi se mogle koristiti pri osmišljavanju ili slušanje glazbene priče, no ipak, ona kao takva se ne spominje kao mogući metodički artefakt ili ostvaraj u Kurikulumu. U ovom trenutku želi se razjasniti prethodno spomenuto Kratusovo mišljenje kako se improviziranje mora provoditi po određenim razinama, a sada će biti rečeno i zašto. Naime, navedeni ishodi iz Kurikuluma se odnose na ishode koji bi se trebali ostvariti u prvom razredu osnovne škole. Proučavanjem Kurikuluma, primijećeno je da se isti ciljevi, ishodi i aktivnosti provode kroz prva tri razreda osnovne škole,

dakle da bi učenici od 6/7 godina trebali raditi jednako kao i učenici od 9/10 godina. U ovom slučaju, nikakav napredak ili pomicanje s jedne točke se ne može uočiti. Promjena se događa tek u 4. razredu osnovne škole, kada predmet Glazbena kulture postaje predmet u programu predmetne nastave, a prestaje biti dio razredne nastave, što je do tog trenutka bio. Drugim riječima, učitelji razredne nastave bi, prema Kurikulumu, trebali ostvarivati jedno te iste ishode kroz tri godine, te je lako za pretpostaviti da je u tom razdoblju teško doći do razvoja i poboljšanja tehnike improvizacije ili razvijanja glazbenog stvaralaštva uopće, a to znači da su i mogućnosti osmišljavanja glazbene priče iznimno male.

O dobrobiti glazbe i glazbenom stvaralaštvu se podosta piše, ali se jako rijetko provodi (Svalina, 2010). To potvrđuju i prethodno spomenuta istraživanja u kojima učitelji, prema vlastitom mišljenju i izboru, glazbeno stvaralaštvo uglavnom stavljaju na treće ili četvrto mjesto po važnosti aktivnosti na satu glazbe. Ponovno se možemo nadovezati na ista istraživanja gdje su učitelji izrazili svoj stav da je tome tako jer se smatraju nedovoljno kompetentnima za provoditi takve aktivnosti, a takvo mišljenje upotpunjuju i još neki autori, kao npr. Bačlija Sušić (2018) i Svalina (2010). Tako Bačlija Sušić (2018, str. 66) prenosi misli Robinsona da upravo ta nedovoljna kompetencija učitelja i odgojitelja utječe na „potiskivanje djetetova inherentnog kreativnog potencijala.“

Svalina (2010) spominje kako se vrlo mali broj autora u Hrvatskoj interesirao za ovu temu, no jedan koji se ipak istaknuo u tome jest Vladimir Tomerlin. Tomerlina spominje i Rojko (1996), no Svalina (2010) o njemu piše kako je on zaslužan za kreiranje velikog broja skladbi i dječjih pjesama koje su bile izvođene na brojnim festivalima. On je djecu navodio da stvaraju melodiju na unaprijed zadani tekst, a uz takve aktivnosti provodio je i one koje bi učenike poticale na „improvizaciju ritma, oblikovanje malih melodijskih motiva i improviziranje melodije u obliku pitanja i odgovora.“ (Svalina, 2010, str. 5). Tomerlin je smatrao da je potrebno ostvariti nekoliko uvjeta da bi se moglo sprovesti dječje glazbeno stvaralaštvo, a to su:

1. glazbeno-stvaralački rad se mora nadovezati na oblike spontanog glazbenog stvaranja te atmosfera mora biti ugodna i motivirajuća
2. tekst mora biti osnova za melodijsko izražavanje djece
3. glas mora biti glavno sredstvo izražavanja u glazbenom stvaralaštvu (kod djece sa slabijom muzikalnošću, glas mogu zamijeniti metalofon ili ksilofon)
4. rad se mora održavati u živom tempu (teorijska osnova je samo primjer, a ne i pravilo)

5. rad na stvaranju melodije mora biti odvojen od njezina zapisivanja (učenicima to može biti pretežak zadatak, no zato bi ga trebao izvesti učitelj). (Svalina, 2010, str. 6)

Uz Tomerlina, Svalina (2010) sama navodi par savjeta koji mogu pomoći u provođenju improvizacija i razvoja glazbenog stvaralaštva u razredu: učenici mogu mijenjati poznate pjesme i stvarati nove melodije, preoblikovati ih uz varijacije, harmonizacije, mijenjanje dinamike, tempa, artikulacije, mogu improvizirati i stvarati na različitim instrumentima ili udaraljka, učitelj bi ipak trebao postaviti određena ograničenja kako učenicima ne bi bilo teško donijeti odluku odakle krenuti, stvaralačke aktivnosti bi trebale biti česte i kratke, a stvaralaštvo se može provoditi pojedinačno ili u grupama.

Zaključno o Tomerlinu, on je smatrao da „Djeca trebaju stvaralačke aktivnosti doživljavati kao radosnu igru s glazbom kojoj je cilj stvoriti novu melodiju.“ (Svalina, 2010, str. 6).

Povezujući pojmove poticajne okoline i improvizacije koja je dio glazbenog stvaralaštva, potrebno je spomenuti motivaciju na početku sata koju je prijeko potrebno dobro osmisлити jer je ona jedan od ključnih metodičkih faktora pomoću koje učenici bivaju uključeni u nastavni sadržaj i to je trenutak u nastavnome satu u kojem, učenici, trebaju biti potaknuti za prihvaćanjem i usvajanje sadržaja koji se uči, što će reći da je izrazito važno stvoriti i postići pozitivno emocionalno stanje kod učenika. O važnosti motivacije u nastavi, pisao je Ante Bežen u knjizi *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Bežen (2008, str. 122) navodi da se „Motivacija [se] u psihologiji određuje kao stanje u kojem smo pokrenuti nekim potrebama, težnjama i motivima na postizanje nekog cilja.“ Također, motivaciju povezuje s učenjem, jer jedno i drugo djeluju „na promjenu ponašanja“ (Bežen, 2008, str. 122), no povezuje ju i s emotivnim stanjem, jer „U novije vrijeme, izraz motivacija potisnuo je iz uporabe riječ volja (umjesto 'ima volju to napraviti' sada se kaže 'motiviran je to napraviti'“ (Bežen, 2008, str. 122). Spomenuto je kako se motivacija održava na početku sata, a razlog zašto je tomu tako jest „jer o početnoj motiviranosti učenika za rad na nekoj temi ovisi uspjeh ili neuspjeh cjelokupnog učiteljeva nastojanja na tom satu.“ (Bežen, 2008, str. 122). Stoga, izuzetno je važno da u osmišljavanju metodičkog motivacijskog instrumentarija učitelji budu izrazito kreativni jer konačni ishodi nastave nekog predmeta u znatnoj mjeri ovise o pozitivnim emocijama i stavovima učenika prema usvajanju novih sadržaja.

4. Glazbena priča

Vidulin (2016, str. 225) naglašava da glazbeni odgoj djece podrazumijeva „razvoj glazbenog sluha prepoznavanjem i razlikovanjem različitog trajanja i visine tona, razvoj ritamskog umijeća, sviranje na udaraljka, njegovanje i razvoj dječjeg glasa, prakticiranje igara s pjevanjem, glazbenih dramatizacija i *glazbenih priča* te rad na razvoju samostalnog dječjeg glazbenog izražavanja.“

Povezano s onime o čemu se pisalo ranije – važnosti razvijanja i poticanja dječjeg glazbenog stvaralaštva te improvizaciji, Nikša Njirić (2001, str. 37) u *Priručniku za učitelje s metodičkim uputama za nastavu glazbene kulture u prvome, drugome i trećem razredu osnovne škole (Put do glazbe)*, navodi da se dječje glazbeno stvaralaštvo jednostavnije može nazvati „igrom dječje mašte – improvizacijom“, te naglašava bitnost toga segmenta u nastavi glazbe. Nakon toga nastavlja da „Svijest o sposobnosti izmišljanja barem 'nečega' u glazbi može učenicima satove glazbene kulture učiniti privlačnijima, a možda utjecati i na njihov odnos prema glazbenoj umjetnosti općenito.“ (Njirić, 2001, str. 37). Njegova knjiga predstavlja veliki značaj i pomoć učiteljima koji nastavu glazbene kulture žele bolje približiti učenicima, učiteljima koji žele koristiti glazbenu priču u svojoj nastavi i brojne druge načine kako sam sadržaj predmeta približiti učenicima primarnog obrazovanja.

Na temelju svega prethodno navedenog moguće je graditi daljnju raspravu o glazbenoj priči. Što ona jest, koje su njezine mogućnosti, u kojem djelu nastave glazbene kulture i Kurikuluma bi mogla biti uvrštena, koje su pozitivne ili moguće negativne strane njezina korištenja i još neke teme, pokušat će se razložiti u nastavku rada.

4.1. Što je glazbena priča i koje vrste glazbene priče (ne)postoje?

Proučavajući literaturu, uočeno je kako mali broj autora piše ili spominje glazbenu priču. Samim time, tema je sama po sebi nedovoljno razrađena, a ne postoji ni određena kategorizacija po vrstama glazbenih priča. Stoga će se u ovom poglavlju pokušati predstaviti što je glazbena priča i koje je vrste glazbene priče moguće razlikovati.

S obzirom na prethodno navedeno, glazbenu priču nije jednostavno definirati. Ipak, postoje neka objašnjenja kao npr.:

„Gabelica i Težak koriste termin zvučna priča za svaku audiopriču koja se sastoji od zvukova, šumova i tonova.“ (Gabelica i Težak, 2017; prema Petričević, 2018, str. 26)

Njirić (2001, str. 54) glazbenu priču definira kao „književno-glazbeni oblik novijeg doba, potaknut razvojem radiofonije i industrije gramofonskih ploča, a među mladim slušateljima postao je vrlo omiljen.“

Već u ovim definicijama se može donekle shvatiti o čemu je riječ, no isto tako može se primijetiti da su korišteni različiti nazivi kao glazbena priča (Njirić, 2001), zvučna priča (Gabelica i Težak, 2017) ili ozvučena priča (Petričević, 2018) i sl. O čemu je zapravo riječ? Radi li se o različitim vrstama glazbene priče ili pak jednostavno o drugačijem načinu izražavanja? Ni ovoga se puta u proučenoj literaturi ne može pronaći odgovor na to pitanje, jer se nigdje ne navodi da postoji podjela glazbene priče koja je opće prihvaćena u metodičkom metajeziku za nastavu glazbene kulture ili glazbe općenito. Temeljem navedenog, moguće je zaključiti da čak ne postoji ni jedan točan naziv za naš predmet pisanja. Usprkos tome, Njirić (2018) predstavlja tri različita odnosa glazbe i teksta prema kojima bi se mogle formirati i vrste priče, a to su:

1. „glazba neprestano prati zbivanje;
2. prati ga povremeno, u kratkim odlomcima, istodobno s tekstom ili samostalno (*Peća i vuk*);
3. osim načina navedenoga pod brojem 2 (ili bez toga) sadrži samostalne zaokružene cjeline kao popijevke, plesove i sl. (*Crvenkapica*)“ (Njirić, 2018, str. 54).

S obzirom na to kako je napisano razvrstao, autor napominje da je jasno kako će naglasak biti na radnji priče, a na samoj glazbi tek kada će se ona pojaviti u samostalnom odlomku. (Njirić, 2001), no o tome će se pisati kasnije.

Dakle, prema Njirićevoj podjeli odnosa teksta i glazbe, moguće je reći kako jednu vrstu proučavanog „predmeta“ čini *glazbena ili zvučna priča*. U tom slučaju, ono što bi učenici slušali, analizirali ili što bi pak samostalno i/ili grupno mogli stvarati, moguće je ostvariti u tri različita oblika.

Prisjetimo li se Tomerlina (Svalina, 2010), koji je napomenuo da bi prilikom dječjeg glazbenog stvaralaštva djeca trebala imati gotov tekst na temelju kojeg stvaraju glazbu, mogli bismo takav rad nazvati *uglazbljena (ili ozvučena) priča*. U tom slučaju bi učenici dobili pripremljen tekst u obliku pjesme, (poželjno) priče, no možda čak i nekog dramskog teksta te bi se prema radnji u tekstu trebala osmisliti glazba. Tu glazbu bi osmislili učenici, koristeći npr. Orffov instrumentarij ili jednostavno tjeloglazbom. U današnjem vremenu, učenicima bi se mogli predstaviti i neki računalni programi kojima bi mogli osmisliti glazbu (npr. Crome music lab). Pred učenike bi se postavio zadatak da dočaraju napetost, lijepe trenutke, tišinu ili

bilo što drugo što se spominje u priči. Tako npr. ako radnja postaje napeta, kako bi učenici glazbom dočarali tu napetost? Tako učenici, kroz aktivan i kreativan pristup, mogu učiti i usvajati pojmove o svim navedenim sastavnicama glazbe – tempu, dinamici, instrumentima i njihovim vrstama itd. Između ostalog, to sve mogu raditi i slušajući *glazbenu priču* i stvarajući *uglazbljenu priču*, gdje bi se razlika među tim dvjema vrstama mogla postaviti u tome da za glazbenu priču moraju sami osmisliti i priču, a u uglazbljenoj priči samo uglazbljuju već postojeću priču. „Zvučno obogatiti možemo gotovo svaku priču, samo je potrebno dobro ju iščitati i odrediti koji će zvukovi biti dominantni u kojem dijelu priče.“ (Gabelica i Težak, 2017; prema Petričević, 2018, str. 25).

Treća pak, moguća vrsta, mogla bi biti i *ispričana glazba ili ispričana skladba*, gdje bi učenici na početku svi zajedno poslušali odabranu skladbu, razgovarali o njoj i analizirali je, zajedno s učiteljem/icom i nakon što bi odredili tempo, dinamiku, izvođače i ugođaj (kao što bi to i inače trebali napraviti na satu Glazbene kulture), tek nakon toga bi svaki učenik mogao krenuti u književno izražavanje. S obzirom na to da bi se u ovom slučaju naglasak dječjega stvaralaštva ipak stavljao na pisanje priče, a ne bavljenje glazbom, ovaj oblik proučavanog predmeta bi možda bio primjereniji za izvedbu na satu Hrvatskoga jezika. Ipak, i nakon toga se ostavlja mogućnost da se pomoću IKT-a, kojeg je također poželjno svrhovito upotrebljavati u nastavi, takva priča i skladba zajedno snime, a zatim se ostavlja idućim generacijama da na temelju nje analiziraju glazbene sastavnice i sl. U krajnjem slučaju, takav uradak bi učenicima mnogo značio, pa čak i da se ne proslijedi na iduće generacije, jer se može izvesti i na završnim priredbama i sl., te kao što je Njirić (2001; citirano na prethodnim stranicama) rekao – svijest učenika da su stvorili 'nešto' svoje i samostalno na nastavi glazbene kulture može im pobuditi ljubav i interes prema glazbi.

O mogućim vrstama glazbenih priča, pronađen je samo završni rad jedne studentice (Franolić, 2018) u kojima spominje da se audio-priče ili glazbene priče mogu podijeliti na one „u kojima je glazba dramaturški element“ (Franolić, 2018, str. 19), tj. ona je u središtu zbivanja i nije samo pozadinska glazba. Za primjer takve glazbene priče navodi glazbenu priču *Peća i vuk*, Sergeja Prokofjeva te *Instrument Čarobnjak*, Branimira Sakača. O objema će se kasnije još pisati. Drugu vrstu koju autorica spominje jest „audio priča u kojima je glazba kulisa“ (Franolić, 2018, str. 25), tj. glazba više nema glavnu ulogu, ali ju svakako upotpunjuje, na način da „stavlja određene naglaske, glasove i zvukove.“ (Franolić, 2018, str. 25). Takva priča jest npr. uglazbljena priča H. C. Andersena, *Ružno pače*. Treća vrsta audio priča su one „koje su ujedno i predstave“ (Franolić, 2018, str. 28), a ovdje za primjer navodi *Ježevu kućicu*, Branka Čopića, *Pepeljugu* i *Crvenkapicu*.

Na kraju ovoga razmišljanja, dokučeno je da bi se glazba i priča mogle spojiti na tri načina, a da u barem dva od tri postiže glazbene ishode postavljene Kurikulumom: 1. glazbena (zvučna) priča; 2. uglazbljena (ozvučena) priča; 3. ispričana glazba/skladba. Ono što jest najvažnije u tim trima vrstama spajanja glazbe i priče jest to što bi u prva dva slučaja priča predstavljala motivacijsko sredstvo pomoću kojeg učenici usvajaju pojmove o glazbi te ih prihvaćaju i na emotivnoj razini, dok bi u 3. slučaju glazba bila motivacijsko sredstvo pri pisanju i osmišljavanju priče, ponovno na razini emocija i doživljaja. Bi li kao takva glazbena priča/uglazbljena priča/ ispričana skladba mogla biti primjeren metodički artefakt i „aktivni“ dio Kurikuluma, pokušat će se razjasniti u idućem poglavlju.

4.2. Glazbena priča u nastavi – da ili ne?

Do sada su navedene brojne pozitivne strane učenja glazbe, korištenja priče, razne mogućnosti i postignuća koja se ostvaruju korištenjem istih. Ipak, u radu je spomenuto, a i prisjetit će se, u Kurikulumu se navodi samo jedna glazbena priča, *Peća i vuk* (GKGU-MZO, 2019, str. 180), i to samo kao preporuka i njezino korištenje je prepušteno na odluku učitelja. Glazbenu priču *Peća i vuk* spominje nekoliko autora (Dobrota, 2012; Franolić, 2018; Njirić, 2001; Rojko, 1996), a Njirić (2001) donosi i slikovni prikaz likova, instrumenata i notnog zapisa. Glazbena priča *Peća i vuk*, djelo je ruskog skladatelja Sergeja Prokofjeva. Osim što je napisao glazbu za skladbu, Prokofjev je napisao i priču o dječaku Peći i njegovoj pustolovini hvatanja vuka. Svaki lik koji se pojavljuje u priči, Prokofjev je predstavio jednim glazbalom i prepoznatljivom melodijom. Na taj način, osim što djeca prate priču, njihova pažnja se može skrenuti na to koji se svi instrumenti pojavljuju i u kojoj ulozi, koja je prepoznatljiva melodija svakog instrumenta, kakva je dinamika s obzirom na događanja u priči, kakav je tempo, kakva je visina tonova i sl. Tako skladatelj lik ptice iz priče Prokofjev dočarava zvucima flaute, patku oboom, mačku klarinetom, djeda fagotom, vuka rogom, lovce, tj. njihove puške timpanima i Peću predstavlja violina. O tome je li ova glazbena priča prikladna za korištenje na nastavi glazbene kulture, podvojena su mišljenja. Tako Njirić (2001) i Franolić (2018) smatraju da je glazbena priča prikladna, dok ju Rojko (1996) u potpunosti odbacuje, te navodi da je jedina glazbena priča koju je moguće koristiti u nastavi *Instrument čarobnjak*, Branimira Sakača, „jer je riječ o didaktičkoj priči kojom djeca upoznaju glazbene instrumente.“ (Rojko, 1996, str. 74). Rojko također navodi još nekoliko priča, kao npr. „Crvenkapica, Snjeguljica, Dječak iz svemira, Ribar Palunko i njegova žena“ itd. (Rojko, 1996, str. 74). Za te priče govori da ni u

kojem pogledu glazbene kulture nisu prikladne za korištenje na nastavi jer „ne samo što ne mogu biti predmetom slušanja glazbe nego (da) uopće ne spadaju u glazbenu nastavu.“ (Rojko, 1996, str. 74). Kao razlog navodi to što se glazba u takvim pričama pojavljuje samo kao pozadinska glazba, te učenike čini pasivnim slušateljima. U tom mišljenju ga podržava i Dobrota (2012), te navodi isti razlog da te priče nisu dobar didaktički materijal, a Šulentić Begić nadopunjava „Takvo je slušanje glazbe neestetsko pa nije primjereno nastavi glazbe.“ (Šulentić Begić, 2013, str. 265). Razumljivo je da Rojko, Dobrota i Šulentić Begić žele istaknuti važnost poučavanja glazbe glazbenim sredstvima i glazbom samom, jer, na satu Matematike neće se učiti neki sadržaj iz Prirode i društva ili Hrvatskoga, satu Prirode i društva neće se usvajati zbrajanje, oduzimanje, množenje ili dijeljenje, na satu Hrvatskoga jezika možda će se nešto nacrtati ili slikati, no to neće biti središte sata niti ishod koji se želi postići. Ipak, na satu Matematike se koriste zadaci iz realnog svijeta i iz neposredne okoline (Požgaj, 2018), te se koriste predmeti, materijali, tehnike i modeli koji učenicima (a posebno učenicima od prvog do trećeg razreda) pomažu lakše razumjeti sadržaj i zapamtiti ga. Pa zašto tako ne bi bilo i s nastavom glazbene kulture? Ako se učenicima želi približiti glazba kroz priču, zašto to ne bi bilo moguće? Rojko (1996) tvrdi da

„osim rijetkih za cijelu je povijest glazbene nastave do danas karakteristična činjenica da u potrebu glazbenog odgoja – osim rijetkih izuzetaka poput, recimo, J. Locke, H. Spencera i još ponekog – gotovo nitko nije sumnjao, a osnovni argument za takav pozitivan stav bila je vjera u odgojnu moć glazbe, vjera da se glazbom mogu postići odgojni učinci koji nisu glazbene prirode. Prisutnost glazbe u školi opravdavala se, dakle, razlozima koji leže izvan glazbe“ (Rojko, 1996, str. 31).

Moglo bi se reći kako su se spomenuti autori zalagali za „apsolutnu“ glazbu, tj. onu kojoj priča ili bilo kakav izvanjski sadržaj ne odvlače pažnju s nje same, te da se nisu slagali s time da se glazba uči pomoću bilo kakvih sastavnih elemenata koji nisu njezini sastavni (zvuk, melodija, ritam itd.). I ponovno, razumljivo je što autor želi reći – ako je namjera i cilj sata poučiti o dinamici, tada bi se trebala slušati skladba i pratiti samo dinamika, ukoliko se želi poučiti o instrumentima, trebalo bi pažnju usmjeriti isključivo na slušanje i komentiranje zvuka instrumenata i načinima njegova nastanka itd.

S navedenim autorima moguće je složiti se utoliko što glazbena priča mora biti didaktička i prilagođena satu Glazbene kulture da bi se mogla koristiti, pa bi se prema tome moglo zaključiti da *Peća i vuk* te *Instrument čarobnjak* jesu prikladne za korištenje na satu

Glazbene kulture jer, slušajući ih, djeca uče o instrumentima, no mogu naučiti i ponešto o drugim glazbenim sastavnicama.

Postavlja se pitanje jesu li to onda jedine glazbene priče koje se mogu koristiti na satu Glazbene kulture? Kao što je prije pisano, upravo kroz aktivnost glazbenog stvaralaštva bi učenicima bilo omogućeno da i sami osmisle svoju melodiju na neku priču ili sl. Priče, koje su same po sebi maštovite i slikovite, mogu postati još emotivno snažnije ako ih se oplemeni glazbom/zvukovima, te bi zato mogle biti dobar metodički artefakt za poučavanje nastavnih sadržaja Glazbene kulture.

Nažalost, ne postoji mnogo istraživanja o korištenju glazbene priče i njezinim dobrobitima, no ovdje će se ipak predstaviti jedno za koje se smatra da ostvaruje veliki značaj i doprinos za zalaganje korištenja glazbene priče u nastavi. Važno je napomenuti kako je autorica istraživanje profesorica Aneta Rogalska-Marasinska (2018), s poljskog sveučilišta u Łódžu (University of Łódź) i da su glazbenu priču osmišljavali studenti glazbene akademije, koji su morali zadovoljiti određene uvjete kako bi ostvarili zadatak. Neki od uvjeta su: glazbenu priču su morali napraviti studenti glazbene akademije koji se također spremaju jednoga dana postati učitelji u školama; tim koji osmišljava jednu glazbenu priču se sastoji od 5 studenata; glazbena priča koja uključuje samo i isključivo glazbu morala je biti digitalno snimljena; glazbena priča je morala „promovirati“ vrijednosti za koje se zalaže Kurikulum; priča mora trajati oko 20 minuta, te mora završiti s poukom; svi korišteni opisi moraju stimulirati maštu; svi zvukovi su morali biti izvorno snimljeni (npr. snimi puštanje vode u tuš kabini kako bi se dočarao zvuk vodopada); strogo je zabranjeno korištenje već postojećih zvukova koji se mogu preuzeti putem interneta; priča mora biti prilagođena djeci primarnoga obrazovanja; glas svakog člana tima se mora čuti barem jednom u priči; itd. (Rogalska-Marasinska, 2018). Studenti su imali mjesec dana za osmisliti i snimiti glazbenu priču, a zatim su je prezentirali pred ostatkom grupe. Od 14 priča, autorica je detaljnije pisala o jednoj, pod nazivom „*In the Shell Round the World*“ (Rogalska-Marasinska, 2018, str. 63), u doslovnom prijevodu U ljusci (kućici) oko svijeta. Naziv priče postaje jasniji kada se pojavi glavni lik – puž, a tema priče je njegovo opasno putovanje oko svijeta koje ima sretan završetak. Priču su osmislili studenti koji su svi bili instrumentalisti, a instrumenti koje sviraju su violina, violončelo, francuski rog, trombon i oboa. Svaki od instrumenata je predstavljao jedan lik koji se pojavio u priči. Kao što im je bilo zadano, studenti su obratili pozornost na ciljeve kurikuluma, te su uspješno zadovoljili ispunjavanje istih, a to su:

Učenik:

- raspoznaje razlike između tonova: visoki – niski; dugi – kratki; tihi – glasni; te mogu raspoznati muške i ženska glasove
- zna raspoznati i imenovati instrumente
- na temelju odslušanoga djela razlikuje ugođaj: tužan, veseo, skakutav, glazba za marširanje itd.
- tijelom prikazuje glazbene elemente: dinamiku, ugođaj, visinu tona, tempo, artikulaciju; razlikuje i neglazbene elemente: tijek priče, tj. fabulu, kratki sadržaj, emocije, interpretaciju, značenje nepoznatih riječi
- učenici mogu ponavljati ritmičke uzorke i smišljati vlastite
- učenici mogu eksperimentirati sa zvukom i tražiti nove načine proizvodjenja zvuka (npr. udarac u stol ili sl.) ili koristeći neke instrumente, kao npr. ksilofon, flautu i sl. (Rogalska-Marasinska, 2018).

Osim glazbenih ciljeva koji se mogu postići ovom glazbenom pričom, studenti su naveli i neke vrijednosti koje učenici mogu usvojiti putem priče, a one se najviše odnose na emocionalno te psiho-socijalno razvijanje djeteta, a to su: hrabrost, prijateljstvo, altruizam, otvorenost, predanost, podrška, uključenost itd. (Rogalska-Marasinska, 2018).

Na temelju predstavljenoga rada, može se postaviti pitanje zašto se takva glazbena priča ne bi mogla koristiti i u hrvatskom obrazovnom sustavu, u primarnom obrazovanju? Mogućnosti su brojne, od toga da učitelji osmisle jedan dio, pa čak i uz pomoć profesora glazbe koji rade u njihovim školama, da se udruži više razreda pa osmisli priču, da se spoje učenici viših i nižih razreda te osmisle glazbenu priču. U osmišljavanje se mogu uključiti i svi učenici koji pohađaju glazbenu školu, ali i oni koji ju ne pohađaju itd. Takvi projekti mogu kod učenika potaknuti veće zanimanje za predmet, te će učenici imati snažniji osjećaj zadovoljstva kada znaju da su tako nešto samostalno osmislili.

Još jednom, promatrajući ciljeve Kurikuluma, razmišlja se gdje bi glazbena priča mogla pronaći svoje mjesto. Sve tri domene Kurikuluma i ostvarivanje njihovih ciljeva zapravo ovise o učiteljima i načinu na koji žele prenijeti glazbeno znanje svojim učenicima. Dakle, sve tri domene ostavljaju prostora za uvrštavanje glazbene priče. U domeni A bi se mogle koristiti već postojeće glazbene priče, te bi učenici mogli učiti o sastavnicama glazbenog djela, kao što

su ritam, tempo, dinamika, izvođački sastavi itd. U domeni B, kao što je i prije spomenuto, učenici bi kroz pjevanje i sviranje te glazbeno stvaralaštvo sami mogli osmisliti glazbenu priču, primjerenog trajanja za njihovu dob (pozornost treba usmjeriti na dobnu mogućnost usmjerenosti pažnje i koncentracije) i ovisno o dobi bi učitelji odredili koliko je potrebna njihova pomoć u osmišljavanju, odnosno u kojoj mjeri učenici mogu u potpunosti samostalno realizirati povjereni im zadatak. U domeni C bi se također mogla iskoristiti glazbena priča, no u tom slučaju bi učitelji bili ti koji bi ju trebali osmisliti te na zanimljiv način pričom prenijeti znanje i informacije o skladateljima, povijesti glazbe, glazbenim vrstama, žanrovima itd. Ipak, u takvoj situaciji, veći naglasak bi bio na priču koja bi bila promatrana kao samo didaktička, no ne i glazbena.

Zaključno, ne bi li na taj način djeca lakše učila, pamtila i pokazivala ljubav prema tom predmetu? Obrazovanje treba „osigurati pristup znanju“, a ne „služiti za postizanje određenih ciljeva.“ (Šulentić Begić i Begić, 2015, str. 114). Ovi navodi se mogu protumačiti i kao da autori žele reći da Kurikulum mora biti „fleksibilniji“, jer „Takav kurikulum omogućit će interakciju nastavnika, učenika i znanja.“ (Šulentić Begić i Begić, 2015, str. 114).

4.3. *Slušanje nove skladbe*

Naglašeno je kako je glavna zadaća otvorenog modela nastave glazbe učenike naučiti slušati glazbu. Višnja Manasteriotti u knjizi *Muzički odgoj na početnom stupnju (Metodske upute za odgajatelje i nastavnike razredne nastave)* piše kako je potrebno djecu na prikladan način uvesti u samo slušanje kako bi im se skladba svidjela, a kada im se sviđa da je sve ostale aktivnosti lakše i provesti. „Za tu svrhu koristimo riječi.“ (Manasteriotti, 1971, str. 111). Da bi učenike uveli u aktivnost slušanja, spomenuta je važnost motivacijskog djela sata koje se najčešće provede u obliku pričanja priče. „Pri tom biramo riječi koje će oduševiti djecu, pa čak i onda ako je to samo razjašnjenje.“ (Manasteriotti, 1971, str. 111). Glazbena priča se može slušati i više puta, a svaki put se pažnja može obratiti na nešto drugo, npr. prvim slušanjem pažnja se skreće na upoznavanje instrumenata, drugi puta na boju zvuka, trećeg puta učenici mogu pratiti melodijske linije, zatim pratiti dinamiku te koja je njezina uloga u glazbi, a koja je u priči. Kao što su Željka Horvat – Vukelja i Petra Heisinger (2020) pisale da se priča može ponoviti nekoliko puta, tako se to može i učiniti s glazbenom pričom, a svakim slušanjem učenici mogu usmjeriti pažnju na neku drugu sastavnicu te na kraju integrirati i objediniti cjelokupni dojam. Jasno je da treće, četvrto i svako iduće slušanje učenicima neće biti jednako zanimljivo i emotivno označeno kao prvo slušanje, no upravo iz toga razloga je potreban

drugačiji pristup učenicima, koji im priča može pružiti. „Nova iskustva neka se kod djece nadovezuju na već stečena, ali uvijek na temelju sadržaja koji je emotivno obojen.“ (Manasteriotti, 1971, str. 113).

Višnja Manasteriotti, u navedenoj knjizi, daje i primjere glazbenih priča i priča koje prate skladbe, pa tako daje primjer priče Dubravka Horvatića: *Stanari u slonu*, a glazba koja bi se integrirala u doživljaj pri recepciji djela jest *Slon*, Camille Saint-Saënsa; priča Desanke Maksimović: *Na morskome dnu*, koja je dočarana s nekoliko skladbi, kao npr. *Serenada*, Moritza Moszowskog i *U akvariju*, Camille Saint-Saënsa itd. Ovdje će se predstaviti primjer jedne uglazbljene (ozvučene) priče *Labud*, koja bi se mogla spojiti sa skladbom istoga naziva, autora Camille Saint-Saënsa.

Prilog 1: (priču je napisala Desanka Maksimović, a ideja o spajanju sa glazbenom pričom je preuzeta iz knjige Višnje Manasteriotti (1971))

Labud

U visokim planinama, čiji su vrhovi gotovo dosežali do zvijezda i uvijek bili pokriveni snijegom, pred mnogo, mnogo godina živjela je djevojčica imenom Zvezdana.

Svako jutro Zvezdana je silazila s visokih planina na livadu punu cvijeća i krenula prema jezeru gdje ju je čekala velika crna ptica labud. I toga jutra Zvezdana je sjela na labuda kao u mali čamac. Labud ju je polagano vozio jezerom i tiho pjevušio. Poslušajte kako labud dostojanstveno klizi jezerom i pjevuši.

SKLADBA (slušanje)

Jednoga dana Zvezdana zapita labuda: „Reci mi, dragi labude, zašto si uvijek tako tužan? Tvoja pjesma je lijepa, nježna, ali i pomalo tužna.“

A labud joj odgovori: „Pogledaj, Zvezdano, sve je oko nas tako divno bijelo: vrhovi planina, cvijeće na livadi i drveću, oblaci, a noću i zvijezde. Samo sam ja crn. Zato sam tužan.“

Zvezdana bi rado pomogla labudu, ali nije znala kako. Kad se spustila noć djevojčica ode najmunđrijoj zvijezdi i zamoli je da pomogne labudu. Zvijezda obeća, a djevojčica ode na počinak.

Kad su zvijezde izašle s Mjesecom na nožnu šetnju, ugledale su nasred jezera labuda, koji je žalosno spustio glavu i tiho pjevušio svoju pjesmu. Zvijezde su slušale njegovu lijepu pjesmu.

SKLADBA (slušanje)

A zatim, kad je muzika utihnula, one su se jedna po jedna počele spuštati na jezero i pokrivati labuda.

Ujutro, kad se cvijeće probudilo, zadivljeno je uskliknulo: „Pogledajte labuda kako je krasan. Potpuno je bijel.“

Otada i bijeli labudi sretni plove jezerima, a sva djeca svijeta rado slušaju lijepu muziku o labudu.

SKLADBA (slušanje)

Prilog 2: Ozvučena priča (autorski rad); skladba: *Pijanisti* (glazba: Camille Saint-Saëns; *Karneval životinja*; <https://www.youtube.com/watch?v=0y1ntDP07rM>); ključni pojmovi koji bi se usvajali s učenicima kroz ovu priču: „glazbeno-izražajne sastavnice, klavir, ljestvica, melodija“ (GKGU-MZO, 2019, str. 184)

Pijanisti (Artur, Mirabela i Dorian)

Stara kuća na kraju ulice vječito je bila ispunjena glazbom. U toj kući živio je jedan stari pijanist imenom Artur. Artur je već bio toliko star da je prestao koncertirati, no nije se mogao tako lako odreći glazbe te je svakodnevno svirao na svom lijepom, velikom koncertnom klaviru.

Artur je također svakoga dana išao i na tržnicu, kupovati svježe namirnice, a usput je volio stati u obližnji kafić, popiti šalicu, po njegovu mišljenju, najfinije kave na svijetu.

No, postojala je jedna velika tajna za koju Artur nije znao. Na tavanu njegove kuće živjela su dva miša. Točnije, jedan miš i jedna mišica. Mišica se zvala Mirabela i bila je

predivne bijele boje, a miš Dorian potpuno suprotno od nje, elegantno crn. Mirabela i Dorian nisu bili ni brat ni sestra, niti nekakav zaljubljeni par, o ne... Njih dvoje su bili rođaci koji su silno voljeli glazbu te su zajedno odlučili poći u svijet i postati slavni pijanisti. Jednoga dana, spremili su svoje stvari i krenuli u pustolovinu te odlučili okušati sreću. I zaista, sreća ih je dobro poslužila, kada su se smjestili u potkrovlje staroga pijanista Artura.

Svakoga jutra kada bi Artur otišao na tržnicu, Mirabela i Dorian su se spuštali u dnevni boravak Arturove kuće i divili se prekrasnom klaviru. Ne samo da su mu se divili, već su svakoga dana i svirali. Kako su oboje imali malene nožice, dogovorili su se da će Dorian svirati samo po crnim tipkama, a Mirabela samo po bijelim.

Kao i svaki pravi pijanist, za početak su morali dobro zagrijati svoje nožice kako bi kasnije ljepše svirali, a svima nam je poznato da pijanisti svoje prste zagrijavaju svirajući upravo ljestvice. Nakon što bi svaki put odsvirali svih 8 tonova jedne ljestvice, poskočili bi na jedan tonaliteta više. Ovako je zvučalo njihovo zagrijavanje.

SKLADBA (0:05 – 0:40, slušanje)

No, toga dana, nešto se neobično dogodilo. Artur je po prvi puta u životu zaboravio ponijeti novčanik sa sobom, a Mirabela i Dorian to nisu znali. Miševi su uživali svirajući, a ulaznim vratima kuće približio se Artur. Začuo je glazbu iz svoje kuće, i to ne bilo kakvu glazbu. Čuo je svoj klavir. Zaprepastio se tko je to ušao u njegovu kuću i stepenicama je pohitao prema dnevnoj sobi gdje se nalazi klavir, a klavir je još uvijek svirao.

SKLADBA (0:41 – 0:54, slušanje)

Artur je imao što za vidjeti. Dva miša koja trčkaraju po njegovom cijenjenom, voljenom klaviru. Potrčao je prema klaviru i krenuo je loviti miševе. Svo troje su trčali brzo i neumorno oko klavira, a zatim su se Mirabela i Dorian ponovno popeli na tipke. Artur je stao pred njih, primio poklopac klavira, a miševi su ga tugaljivo pogledali.

SKLADBA (0:55 – 1:20, slušanje)

Kako je priča završila, pokušajte zamisliti i ispričajte sami.

Pitanja koja bi se mogla postaviti učenicima nakon odslušane skladbe i priče (osim analiziranja glazbenih sastavnica):

1. Tko je pijanist?
2. Što je klavir? Kakav je to instrument? Opiši njegov izgled i zvuk.
3. Što je to ljestvica? Kako ona zvuči?
4. Možeš li prepoznati ljestvicu u odslušanoj skladbi? U kojem trenutku čujemo ljestvicu?
5. Što je to melodija?
6. Koji trenutak u priči označava:
 - a. skok miševa po tipkama?
 - b. Arturovo trčanje po stepenicama?
 - c. trčanje oko klavira?
 - d. ponovno penjanje na tipke?
 - e. međusobni pogled i mogući kraj priče?

- s učenicima se ponovno mogu slušati odlomci i za svaku situaciju učenici podižu ruku u zrak

- skladba bi se svakako nakon razgovora i prije analiziranja poslušala u cijelosti

Nakon predstavljenih priča, još se jednom želi skrenuti pažnja na knjigu Višnje Manasteriotti koja navodi vrlo inspirativne ideje o izmišljanju glazbe za priče. Tako ističe da bi odabrana priča trebala imati što više likova, opisanih osobina likova i njihove radnje, kako bi djeca mogla smisliti glazbu na iste. Učenici na početku upoznaju priču, a zatim se uvode dijalozi na koje djeca smišljaju glazbu. Uloge se među učenicima ne dijele na početku, već sva djeca uče sve dijaloge i instrumente, te to čine kroz ponavljanje priče i ponovno slušanje glazbe koju su prethodno osmislili. (Manasteriotti, 1971).

5. Zaključak

Ovim radom željelo se uputiti na važnost glazbe i priče na psihički i emocionalni razvoj učenika te što bi spajanje tih dvaju elemenata i njihovo korištenje značilo za nastavu glazbene kulture u hrvatskom osnovnoškolskom obrazovnom procesu. Iz tog razloga su se na početku rada odvojeno promatrali utjecaji glazbe i utjecaji priče na djecu, a zatim je bio predstavljen nastavni predmet Glazbene kulture u hrvatskom i nekim europskim obrazovnim programima. Unutar tog tumačenja, istraženo je što kazuje hrvatski obrazovni Kurikulum za nastavu glazbene kulture u osnovnim školama, što je to otvoreni model nastave glazbe, integrativnost i interdisciplinarnost glazbe te na koji način se očituje na nastavi. Uz to, pisalo se o važnosti poticajne okolina koju predstavlja obitelj, a zatim odgojitelji i učitelji u predškolskim i školskim ustanovama. Poticajna okolina vrlo je značajna kako bi se kod djece pobudio osjećaj ugone, zadovoljstva, sreće i drugih pozitivnih emocija prema glazbi općenito, a zatim i prema nastavi glazbene kulture, kako ona ne bi bila smatrana i percipirana sporednim, odnosno nevažnim predmetom u osnovnom obrazovanju. Takva okolina također kod djece može potaknuti i maštu, improviziranje glazbom i ono što ih objedinjuje, to jest dječje glazbeno stvaralaštvo (Bačlija Sušić, 2016, 2022; Bačlija Sušić i Županić Benić, 2020; Vidulin, 2016). Potičući djecu i učenike da se glazbeno izražavaju na razne načine također se pridonosi njihovom glazbenom razvoju koji utječe i na kognitivne, psihofizičke, emotivne i socijalne sposobnosti. Iste karakteristike i osnaživanje i poticanje navedenih sposobnosti može se primjeniti u radu s djecom i uvođenjem metodičkih predložaka s temom glazbenih priča u nastavi glazbene kulture. Takve priče kod učenika potiču pozitivne emocije u procesu usvajanja glazbenih pojmova i prema glazbi općenito, a recepcija uglazbljene priče koja je spoj maštovitosti i slikovitosti u sinergiji sa zvučnom umjetnosti - glazbom pojačava postaje kvalitetan i odgovarajući metodički artefakt za nastavu glazbe. Prednost glazbenih priča u nastavi jest što se mogu koristiti već one postojeće, kao npr. *Peća i vuk*, Sergeja Prokofjeva, *Instrument čarobnjak*, *Branimira Sakača* i sl. ili se pak mogu osmisliti nove i to na način da ih osmisle učitelji sami, a zatim ih analiziraju na nastavi s učenicima ili pak da i učenici budu uključeni u osmišljavanje i realiziranje glazbene priče. U tom slučaju, učenici mogu osmisliti i priču i glazbu, a mogu osmisliti i samo glazbu na već zadanu priču. Ono što se može potvrditi jest da zahvaljujući hrvatskim književnicima, a i učiteljima, hrvatska književna baština obiluje pričama i bajkama za djecu različite dobi koje mogu biti kvalitetna podloga za osmišljavanje novih glazbenih priča. Nažalost, postoji jako malo istraživanja koja potvrđuju pretpostavku da korištenje glazbene priče ima pozitivan utjecaj na razvoj djece i razvoj njihovih glazbenih sposobnosti, no možda ovaj rad potakne upravo zanimanje za tu temu i neka buduća

istraživanja. Također, nedostaje i istraživanja o tome kako nastava glazbene kulture u primarnom obrazovanju izgleda danas, a posebno u školama koje su vježbaonice za studente Učiteljskoga fakulteta. Iz viđenoga na praksi i u sklopu predmeta Metodika glazbene kulture, u nekim razredima (čak većini razreda) se moglo zamijetiti da je učenicima na satu glazbene kulture ponekad dosadno, jer im na svaki sat dolaze studenti koji sat održe po pripremama koje su iste forme, stoga učenici u svakom trenutku sata znaju što slijedi i svaki sat im izgleda isto. Iz tog razloga bi se moglo promisliti o tome da se barem na individualnim satima studentima dopusti veća mogućnost i sloboda na koji način održati sat glazbene kulture (npr. mogu koristiti glazbenu priču, mogu osmisliti glazbenu priču, mogu na razne načine slušati i analizirati glazbene sastavnice itd.). Dodatna motivacija za znatniju slobodu studentima, no i učiteljima u njihovom radu u otvorenom pristupu koji se preporučuje i u literaturi i u važećim dokumentima koji propisuju i preporučuju oblik nastave, jest činjenica da djeca više i bolje pamte ako usvajaju nova znanja i vještine istražujući, osmišljavajući i koristeći maštu i sl. Također, djecu ne treba podejnjivati u njihovom stvaralaštvu, već ih treba sve više poticati na razvijanje mišljenja, ideja te im davati mogućnost za slobodu propitivanja.

Mogućnost osmišljavanja izbornog predmeta je također dobra prilika u sklopu koje bi se moglo ostvariti korištenje glazbene priče. U takvom izbornom predmetu kojim bi se obogatio kurikulum obrazovne ustanove mogli bi sudjelovati učenici od 1. do 8. razreda osnovne škole, oni koji pohađaju glazbenu školu, ali i oni koji ju ne pohađaju. Takva glazbena priča bi se mogla prezentirati na školskim priredbama u vlastitoj školi, no možda čak i za širu publiku, u nekoj drugoj školi, lokalnim centrima za promicanja kulture i sl.

Na kraju, želi se završiti mišlju kako je glazba na svjesnoj ili nesvjesnoj razini sastavni dio života svakog čovjeka. Posebno je značajna za razvoj djeteta i svih njegovih sposobnosti. Koliko god ona bila tonski ograničena, povijest nam pokazuje kako kreatori glazbene umjetnosti (skladatelji) uvijek pronalazi nove načine u konstruiranju melodija, ritamskih i metričkih obrazaca te načine na koje će doprijeti do osjećaja ljudi i izazvati njihove emocionalne reakcije. Iz tog razloga, za djecu je izrazito važno da su roditelji, odgojno-obrazovni sustav i cijela njihova okolina poticajni, kako bi i u glazbi i kroz glazbu mogli pronaći i ostvariti svoje pune potencijale. U svemu tome, jedan od pozitivnih načina može biti glazbena priča koju je potrebno didaktički prilagoditi i učiniti je kvalitetnim metodičkim artefaktom. „Problem sadašnje škole je prisutnost straha i dosade, što upozorava na nepovoljnu klimu pa je problem didaktike kako to prevladati.“ (Bognar Matijević, 2002; prema Šulentić Begić, 2006, str. 101). Taj problem u nastavi prvenstveno mogu prevladati

učitelji, ako se kvalitetno i kreativno pripreme za nastavni sat i ako osmisle dobru motivaciju kojom će od samog početka nastavnog sata uključiti svoje učenike u promišljanje o onome o čemu se na satu govori, sluša i uči. Samim time, može se zaključiti da će se kvalitetno osmišljenom motivacijom učenike potaknuti na učenje i usvajanje novih sadržaja. (Bežen, 2008). Ako već ne uklopljena i korištena u glavnom dijelu sata, glazbena priča može biti i odličan motivator učenicima da pažljivo slušaju o čemu će na satu učiti i što će biti potrebno usvojiti. Zaključna misao stoga jest – poželjno je da glazbena priča pronađe svoje značajnije mjesto u nastavi glazbene kulture i da njezine prednosti budu češće upotrebljavane, kako bi kod učenika pobudile ljubav i potaknule interes za glazbom.

Literatura

Akram, W. i Kumar, R. (2017). A Study on Positive and Negative Effects of Social Media on Society. *International Journal of Computer Sciences and Engineering*, 5 (10), 347 – 354.

Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications. *Journal of General Music Education*, 26 (1), 27 – 33.

Anshel, M. i Marisi, D. (1978). Effect of Music and Rhythm on Physical Performance. *Research Quarterly*, 49, 109 – 113.

Bačlija Sušić, B. (2016). Spontana improvizacija kao sredstvo samoaktualizacije, optimalnih i vrhunskih iskustava u glazbenoj naobrazbi. *Školski vjesnik*, 65 (1), 95 – 115.

Bačlija Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi*, 23 (1), 63 – 83.

Bačlija Sušić, B. i Županić Benić, M. (2020). Encouraging creativity in early childhood education – the association between material conditions in kindergartens and implementation of musical and visual activities. U J. Herzog (Ur.) *Contemporary Aspects of Giftedness* (247 – 258). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Bačlija Sušić, B. (2022). Glazbeni odgoj i obrazovanje u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi – dobrobiti i implikacije za novo normalno. U A. Višnjić Jevtić (Ur.) *Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena: odgoj i obrazovanje kao odgovor na novo normalno* (13 – 25). Čakovec: OMEP

Begić, A., Šulentić Begić, J. (2014). Nastava glazbe u primarnom obrazovanju u europskim državama. *Metodički ogledi*, 21 (1), 23 – 45.

Beegle, A. i Bond, J. (2016). Orff Schulwerk: Releasing and Developing the Musical Imagination. U Abril, C. R. i Gault, B. M. (Ur.) *Teaching General Music*. (28 – 48). Oxford.

Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: PROFIL.

Bowles, C. L. (1998). Music Activity Preferences of Elementary Students. *Journal of Research in Music Education*.

Destiana, E. (2017). The Effect of Music On The Emotional Intelligence Development Of Early Childhood. *Proceedings of te ICECRS*, 1 (2), 7 – 10.

Diklić, Z., Težak, D. i Zalar, I. (1996). *Primjeri iz dječje književnosti*. Zagreb: Divič.

Dobrota, S. (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet u Splitu – Odsjek za učiteljski studij.

Dobrota, S. i Obradović, I. (2012). Stavovi učenika osnovne škole prema glazbi i nastavi glazbe. *Školski vjesnik*, 61 (1-2), 115 – 131.

Dugonjić, M. (2019). *Uloga glazbene kulture u odgoju djece predškolske dobi*. (Završni rad). Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska.

Đuran, A., Koprivnjak, D. i Maček, N. (2019). Utjecaj medija i uloga odraslih na odgoj i obrazovanje djece predškolske i rane školske dobi. *Communication Management Review*, 4 (1), 270 – 283.

Franolić, J. (2018). *Slušanje glazbe putem glazbenih audio priča u predškolskom odgoju i obrazovanju*. (Završni rad). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, Hrvatska.

Gabelica, M. i Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

GKGU-MZO - Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije. Datum preuzimanja: 23. 5. 2022.: URL: https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/GKGU_kurikulum.pdf

Goopy, J. (2013). 'Extra-Musical Effects' and Benefits of Programs Founded on the Kodaly Philosophy. *Australian Journal of Music Education* (2), 71 – 78.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269 – 289.

HE (2022). leksikografski zavod Miroslav Krleža, preuzeto: 1. 6. 2022.; <https://www.enciklopedija.hr/umjetnost>.

Horvat-Vukelja, Ž., Heisinger, P. (2020). *Pričom do glazbe – priča kao polazište u glazbenom odgoju i obrazovanju djece mlađe i predškolske dobi*. Zagreb: Udruga Glazbaonica Ljubav.

Ikedimma Nwabufu, O. (2014). Employing music to nation building: The Suzuki – Kodaly approach. *Academia*.

Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Medijska istraživanja*, 9 (2), 9 – 34.

Kim, S. M. i Kim, H. J. (2015). The Impact of Integrated Character Education Activities Involving Children's Songs on Children's Emotional Intelligence and Empathic Ability. *Korean Journal of Childcare and Education*, 11 (2), 239 – 260.

Liperote, K. (2006). Audiation for Beginning Instrumentalists: Listen, Speak, Read, Write. *Music Educators Journal*, 93 (1), 46 – 52.

Manasteriotti, V. (1971). *Muzički odgoj na početnom stupnju. Metodske upute za odgajatelje i nastavnike razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa [MZOŠ]. (2005). Vodič kroz Hrvatski Nacionalni Obrazovni Standard za osnovnu školu. Datum preuzimanja: 30. 5. 2022: URL: <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/vodic-kroz-hnos.pdf>.

Morris, C. (2016). *What are the main teaching disciplines of the Suzuki, Kodaly and Orff Schulwerk teaching approaches, and how can it be determined which one of these is the most effective?*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Dundee Drum Academy, Dundee, Ujedinjeno Kraljevstvo.

Nikolić, L. (2017). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak*, 159 (1-2), 139 – 158.

Njirić, N. (2001). *Put do glazbe. Priručnik za učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.

NPiP-MZOŠ, 2006. - Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa [MZOŠ]. (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu. Datum preuzimanja: 30. 5. 2022: URL: https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2006_09_102_2319.html.

Pećnjak, D. (2013). Definicije umjetnosti i formalizma. *Bogoslovska smotra*, 83 (2), 375 – 390.

Petričević, K. (2018). *Ozvučena priča kao način poticanja dječjeg glazbenog stvaralaštva*. (Diplomski rad). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska.

Požgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Požgaj, V. (2018). *Tekstualni zadaci s kontekstom u razrednoj nastavi matematike*. (Diplomski rad). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Rabinowitch, T.-C., Cross, I. i Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41 (4), 484 – 498.

Raut, V. i Patil, P. (2016). Use of Social Media in Education: Positive and Negative impact on the students. *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*, 4 (1), 281 – 285.

Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31 (3), 292-309.

Rogalska-Marasińska, A. (2018). Effects of Using Musical Fairy Tales in the Classroom: Action Research in Poland. *Journal of language and Cultural Education*, 6 (2), 48 – 70.

Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Zagreb: Sveučilište J.J. Strossmayera – Pedagoški fakultet Osijek.

Schellenberg, E. G. (2004). Music Lessons Enhance IQ. *American Psychological Society*, 15 (8), 511 – 514.

Schellenberg, E. G. (2005). Music and Cognitive Abilities. *American Psychological Society*, 14 (6), 317 – 320.

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K i Winner, E. (2006). Effects of Music Training on The Child's Brain and Cognitive Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060 (1), 219 – 230.

Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An Integrated Foundation. *Music Educators Journal*

Siddiqui, S. i Singh, T. (2016). Social Media its Impact with Positive and Negative Aspects. *International Journal of Computer Applications Technology and Research*, 5 (2), 71 – 75.

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

Slack, R. (1970). The Role of Music in the Lives of Children and Young People. U Kabalevsky, D., Barenboim, L., Dimentman, B. i Korykhalova, N. (Ur.) *Music education in the modern world*. (252 – 255). Moscow: Progress Publishers.

Svalina, V. (2010). *Dječje stvaralaštvo u nastavi glazbe*. Učiteljski fakultet u Osijeku.

Šmit, M. B. (2001). *Glazbom do govora*. Zagreb: Tisak.

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

Šulentić Begić, J. (2006). Primjena otvorenog modela nastave glazbe. *Život i škola*, 52 (15-16), 97 – 104.

Šulentić Begić, J., Kaleb, A. (2012). Planiranje i programiranje nastave glazbene kulture u prvi tri razreda osnovne škole. *Život i škola*, 58 (28), 168 – 187.

Šulentić Begić, J., Begić, A. (2015). Otvoreni model nastave glazbe u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik*, 64 (1), 112 – 130

Šulentić Begić, J., Begić, A., Pušić, I. (2020). Preferencije učenika prema aktivnostima i sadržajima u nastavi glazbene kulture. *Nova prisutnost*, 18 (1), 185 – 203.

Težak, D. (1991). *Hrvatska poratna dječja priča*. Zagreb: Školska knjiga.

Valković, J. (2016). Utjecaj medija na socijalizaciju. *Riječki teološki časopis*, 47 (1), 99 – 116.

Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa.

Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola*, 62 (1), 221 – 233.

Vlainić, M. i Jovančević, M. (2009). U ritmu djetinjstva. *Dijete, vrtić i obitelj*, 15 (56), 25 – 27.

Izjava o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su navedeni u njemu.

Paula Kottek